

# Escenarios y recorridos educativos

Compiladores

Mg. María Mercedes Martín

Mg. Alejandro Hector Gonzalez



Escenarios y recorridos educativos / María Mercedes Martin ... [et al.] ;  
Compilación de María Mercedes Martin ; Alejandro Héctor González ; Editado  
por Claudio Javier Jaime. - 1a ed - La Plata : Universidad Nacional de La Plata.  
Dirección general de educación a distancia y tecnologías UNLP, 2024.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-950-34-2370-7

1. Educación a Distancia. I. Martin, María Mercedes, comp. II. González,  
Alejandro Héctor, comp. III. Jaime, Claudio Javier, ed.  
CDD 370.9

## **Compiladores**

Mg. María Mercedes Martín

Mg. Alejandro Hector Gonzalez

## **Diseño y diagramación**

Dg. Claudio Javier Jaime

## **Editor Literario**

Virginia Gil

Lucía Negri

## **Evaluadores**

Aguinaga, Adriana

Arce, Debora

Barletta, César Martín

Batista, Alejandro

Di Domenicantonio, Rossana

Esnaola, Fernanda

Gallo, Lucrecia

García Munitis, Ana María

González, Alejandro Héctor

Lugones, Mariana

Martín, María Mercedes

Olaizola, Eugenia

Peralta, Marilina

Romanut, Leandro

Sánchez Salvioli, Ana Paula

Sannuto, Julia

Suelgaray, Mónica

Vallejo, Alcira

Zangara, María Alejandra

## **Depósito legal**

© Derechos reservados

El editor y los autores son responsables de los artículos publicados.

Se autoriza la reproducción parcial o total de los artículos, siempre y cuando se tenga el permiso previo del editor o del autor y se cite la fuente.

Primera edición

Marzo 2024

Licencia Creative Commons Atribución-Compartir-Igual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0)

<https://creativecommons.org/>

**Presidencia**

Mg. Martín Anibal López Armengol

**Vicepresidencia Área Institucional**

Dra. Andrea Mariana Varela

**Vicepresidencia Área Académica**

Dr. Fernando Tauber

**Secretaría de Asuntos Académicos**

Dr. Anibal Omar Viguera

**Director General de Educación a Distancia y Tecnologías UNLP**

Mg. Alejandro Héctor González. Coordinador SIED-UNLP

**Coordinadora del Área Formación y Asesoramiento**

Mg. María Mercedes Martin

**Coordinador Área de Comunicación y Diseño de Materiales  
Educativos**

Dg. Claudio Javier Jaime

**Área de Comunicación y Diseño de Materiales Educativos**

Lic. Virginia Gil

# Prólogo

Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías

Mg. María Mercedes Martín

*"Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso"*  
(Bruner, 2003, p. 130)<sup>1</sup>

Reconstruir experiencias educativas es compartir saberes, avanzar en los proyectos, dar a conocer aquello que en general realizamos en la intimidad del aula o de los grupos de trabajo. Con este espíritu pensamos el libro que estamos presentando, para que los equipos docentes y de gestión puedan desplegar sus experiencias de virtualización de la enseñanza, de digitalización de contenidos, producción de materiales y de gestión académico-administrativa con las que innovaron sus prácticas a partir de la virtualización obligatoria y que, perdurando en el tiempo, se han constituido en innovaciones educativas que promueven el acceso inclusivo y democrático desde una perspectiva amplia de derechos.

Desde la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías de la Universidad Nacional de La Plata hemos acompañado y sostenido los diversos recorridos que la educación remota de emergencia, producto de la pandemia por Sars-Cov-2, provocó en la Institución. Sabemos que fueron experiencias inéditas, inesperadas, complejas pero, finalizado el período excepcional que nos tocó vivir, quisimos conocer más, relevar, sobre cómo esos diseños impactaron en las propuestas de clases, de gestión, de producción de materiales educativos, en el *"después"*, es decir, con aquellas situaciones que han podido permanecer una vez superada la situación extraordinaria generada por la pandemia.

Quisimos unir estas voces (de las y los docentes, estudiantes, gestores) a partir de relatos donde entramaron la experiencia con los desarrollos conceptuales, con ejemplos, con casos. Sabemos que las aulas, en cualquiera de sus formatos, son espacios de encuentro, generadoras de historias y propusimos que, las y los docentes sean al unísono, narradoras, narradores; protagonistas; autoras y autores de sus relatos.

Pero ¿qué es lo que cuentan los relatos de experiencias pedagógicas escritos por docentes? Que un docente o grupo de docentes cuenten acerca de una experiencia implica que, al narrar, elijan ciertos aspectos, enfatizen otros, omitan, secuencien los momentos de la historia de un modo particular. De esta manera, a partir de esas decisiones tomadas por el narrador, el relato transmite el sentido que los autores otorgaron a su vivencia y las interpretaciones pedagógicas acerca de lo que sucedió.

<sup>1</sup>BRUNER, J. (2003): La fábrica de historias. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

Elaborar una narración implica seleccionar episodios de lo que se vivió y configurar con ellos una cierta unidad de sentido, una trama o intriga, que otorga significado a aquello que, de otra manera, aparecería disperso y sin relaciones mutuas (RICOEUR, 1994). En el caso de estos relatos de experiencia, lo que le da cierta unidad de sentido a la intriga narrativa es la significatividad pedagógica construida por el autor en torno a los acontecimientos, escenarios, personajes y prácticas que componen y se ponen a jugar en el "*mundo del texto*" (RICOEUR, 2001). Cada re-escritura realizada por su autor, y apoyada en la lectura, los comentarios e interpretaciones de colegas que también están comprometidos con la documentación narrativa de sus propias prácticas docentes, supone complejas operaciones intelectuales tendientes a dotar de nuevos sentidos a los sucesos que componen la trama narrativa de la historia en cuestión. (Suarez, D. 2011, p. 398)<sup>2</sup>

Convocamos a esta tarea a las y los docentes de las Unidades Académicas, de los Colegios y a los equipos que tuvieron la responsabilidad en la gestión de la emergencia. La comunidad de la UNLP fue generosa y prolífica dando cuerpo a 56 trabajos que hoy compartimos organizados en los siete ejes planteados:

- Propuestas educativas que favorezcan la permanencia y el egreso con estrategias didácticas de educación mixta, híbrida o a distancia.
- Propuestas innovadoras en el diseño de clases que incorporen tecnologías digitales.
- Diseño de materiales digitales.
- Estrategias de evaluación formativa mixta, híbrida o a distancia.
- Acompañamiento de las trayectorias estudiantiles en propuestas de enseñanza mixta, híbrida o a distancia.
- Diseño e implementación de dispositivos tecnológicos.
- Procesos de gestión en las propuestas educativas mixtas, híbridas o a distancia.

Los trabajos ordenan, re-crean, construyen y re-construyen las formas de hacer y pensar lo educativo, la mediación con tecnologías digitales, los roles, las producciones, las formas creadas para sostener los trayectos educativos, para retener a las y los estudiantes, para ayudarles en su egreso, para facilitar el acceso a la universidad durante el período de virtualización obligatoria y cómo se transformaron en ideas sistematizadas, innovadoras e inspiradoras.

<sup>2</sup>Suárez, D. H. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação Em Revista*, 27(1), 387–416.

## **EJE 1** Propuestas educativas que favorezcan la permanencia y el egreso con estrategias didácticas de educación mixta, híbrida o a distancia.

Profe se corta, ¿lo puede repetir?. Coursadas complementarias: experiencia en la enseñanza musical en la virtualidad. ( <i>Facultad de Artes UNLP</i> ) .....	14
¿Comunicación o extensión? Enriquecer la enseñanza de teorías implementando TIC. ( <i>Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP</i> ) .....	22
Propuesta de intervención educativa en el nuevo contexto post pandemia COVID 19 en el marco de la asignatura derecho de la navegación. ( <i>Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP</i> ) .....	29
Docencia en entornos virtuales de aprendizaje. Planificación de secuencia didáctica de contenidos. ( <i>Facultad de Artes UNLP</i> ) .....	38
El desafío de virtualizar las clases en la universidad: ¿qué nos dejó la experiencia en tiempos de pandemia? ( <i>Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNLP</i> ) .....	50
Educación mixta como estrategia de inclusión: relato de una experiencia en la Licenciatura en Obstetricia. ( <i>Facultad de Ciencias Médicas UNLP</i> ) .....	59
Estrategias y desafíos en la enseñanza del Francés (FLE) en el "Liceo Víctor Mercante UNLP" durante 2020 y 2021 .....	66
"Presencialidad remota". Una nueva oportunidad de ampliar las estrategias de accesibilidad para estudiantes universitarios/as. ( <i>Facultad de Trabajo Social UNLP</i> ) .....	74
Desafíos de la enseñanza en oficios a partir de la presencialidad remota. ( <i>Escuela Universitaria de Oficios UNLP</i> ) .....	83
Seminario Inteligencia Artificial, periodismo y libertad de expresión. Una experiencia educativa 100% virtual. ( <i>Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP</i> ).....	95

## EJE 2 Propuestas innovadoras en el diseño de clases que incorporen tecnologías digitales

Experiencias en el Depto. de Lenguas y Literatura del <i>Bachillerato de Bellas Artes</i> . Modalidad híbrida y aula extendida .....	102
Derecho procesal II. Cátedra III: "Propuesta de enseñanza con un entorno virtual en derecho: El caso de la cátedra de derecho procesal II". ( <i>Facultad Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP</i> ) .....	111
La práctica docente del curso genética general durante la pandemia covid-19. ( <i>Facultad de Ciencias Veterinarias UNLP</i> ) .....	117
Evolución pedagógica hacia y desde la virtualidad. Estudio de caso para la permanencia de estrategias didácticas mixtas: Curso de Manejo de Cuencas Hidrográficas. ( <i>Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales UNLP</i> ) .....	122
Las TICs más allá de la pandemia: su uso como herramienta inclusiva en la enseñanza de introducción al pensamiento científico. ( <i>Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP</i> ) .....	134
Caminos recorridos desde la presencialidad a la virtualidad de la enseñanza: la experiencia de Ecología Forestal durante 2020-2022. ( <i>Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales UNLP</i> ) .....	140
Del éter a la presencia: Un viaje por la virtualidad en la enseñanza y su impacto en la vuelta a la presencialidad. ( <i>Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP</i> ) .....	149
Pandemia, virtualización de las clases y cómo enriquecer la experiencia educativa en la universidad sin morir en el intento. El caso de la cátedra Organización del conocimiento I. ( <i>Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNLP</i> ) .....	156
Experiencia de transformación de las prácticas en curso electivo "Programa de prerequisites y bases para implementar HACCP" ( <i>Facultad de Ciencias Veterinarias UNLP</i> ) .....	168
Rediseño de las clases con tecnologías digitales: experiencia de la cátedra de estadística aplicada a la psicología. ( <i>Facultad de Psicología UNLP</i> ) .....	175



De la virtualidad a la presencialidad en la enseñanza de los sistemas de representación en ingeniería. (Facultad de Ingeniería UNLP) .....	184
Juego de rol, un escenario educativo. ( <i>Bachillerato de Bellas Artes UNLP</i> ) .....	194
Haciendo escuela en pandemia. Prácticas docentes y creación de materiales en nivel inicial de la <i>Escuela Graduada "Joaquín V. González"</i> .....	201
Enseñar Metodología de la Investigación en el contexto de la COVID-19: una propuesta de innovación didáctica basada en un proyecto grupal colaborativo y tutorado, <i>FCM, UNLP 2021</i> .....	210
El docente como generador de instancias de participación estudiantil a través del Análisis de Datos. ( <i>Facultad de Ciencias Económicas UNLP</i> ) .....	222
Experiencias pedagógicas virtuales en la pandemia. Una práctica con estudiantes de 5º año del <i>Liceo Víctor Mercante. UNLP</i> .....	232
Ensayo personal, podcast, reflexión e identidad. Lecciones de la pandemia. ( <i>Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNLP</i> ) .....	241
Jornadas entre Pantallas. Un trabajo colectivo para pensar/hacer/reflexionar acerca de la enseñanza de la historia en tiempos de pandemia .....	248
Enseñar y aprender historia de los fenómenos educativos: una experiencia con estudiantes de Educación Física en la virtualidad. ( <i>Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNLP</i> ) .....	258
Enseñar a investigar en tiempos de aislamiento. ( <i>Liceo Víctor Mercante UNLP</i> ) .....	267

### EJE 3 Diseño de materiales digitales

Generación de contenidos digitales en geofísica avanzada. ( <i>Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas UNLP</i> ) .....	275
¿Llegaron para quedarse? Videos producidos en la Cátedra de Anatomía e Histología: modos de uso y percepción de lxs estudiantes. ( <i>Facultad de Ciencias Exactas UNLP</i> ) .....	284

(Migrando hacia) Llevando a clases online el taller obligatorio de matemática aplicada para la orientación en ciencias sociales. (*Liceo Víctor Mercante UNLP*) ..... 296

Materiales transversales. Recursos educativos abiertos para la enseñanza en áreas proyectuales. (*Facultad de Artes UNLP*) ..... 308

#### **EJE 4** Estrategias de evaluación formativa mixtas, híbridas o a distancia

Evaluaciones audiovisuales en Derecho de Minería y Energía . (*Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP*) ..... 316

Educación a distancia o distancia de la educación: dilema y recurso. (*Facultad Arquitectura y Urbanismo UNLP*) ..... 325

Evaluación remota en materias de Matemática en carreras de Ingeniería. (*Facultad de Ingeniería UNLP*) ..... 335

Evaluación de contenidos en las asignaturas Instrumentos y Observación – Instrumental Geofísico y Electrónico-FCAG (*Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas UNLP*) ..... 348

#### **EJE 5** Acompañamiento de las trayectorias estudiantiles en propuestas de enseñanza mixta, híbrida o a distancia

Del laboratorio a la lectura: El trabajo final de la Licenciatura en Ciencia y Tecnología de Alimentos en el contexto de pandemia y su incidencia en las trayectorias estudiantiles. (*Facultad de Ciencias Exactas UNLP*) ..... 357

El rol del Tutor durante la pandemia: un puente entre estudiantes y Pediatría (*Facultad de Ciencias Médicas UNLP*) ..... 365

Experiencia de cursada mixta en la asignatura Fisiopatología de la carrera de Farmacia. (*Facultad de Ciencias Exactas UNLP*) ..... 370

Cursada híbrida de cirugía I en la Cátedra de Cirugía B. (*Facultad de Ciencias Médicas UNLP*) ..... 377

Experiencia virtual y de verano en la ( <i>Facultad de Arquitectura y Urbanismo, UNLP</i> ) .....	386
Rendimiento de tres cohortes del curso de Genética de Poblaciones y Mejoramiento Animal de la carrera de Medicina Veterinaria de la UNLP según tres modelos de cursada diferentes. ( <i>Facultad de Ciencias Veterinarias UNLP</i> ) .....	392
Taller de escritura creativa: estrategias pedagógicas y experiencias biográficas. ( <i>Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP</i> ) .....	398
Estrategias virtuales de acompañamiento de las trayectorias estudiantiles. El uso de las guías de trabajos prácticos en la cátedra de Diseño y Planeamiento del Currículum en la <i>FaHCE-UNLP</i> .....	405
La Gestión del Departamento de Artes-Artes Visuales del <i>Bachillerato de Bellas Artes, UNLP</i> en el contexto de la virtualización plena con impacto en la presencialidad .....	416
Reconceptualización en la enseñanza de Contabilidad I. ( <i>Facultad de Ciencias Económicas UNLP</i> ) .....	424
Estrategias docentes frente a la virtualidad impuesta por la pandemia. ( <i>Facultad de Ciencias Económicas UNLP</i> ) .....	434
El rol de los preceptores en el acompañamiento de los estudiantes en el <i>Colegio Nacional "Rafael Hernández"</i> de la UNLP durante el ASPO y DISPO. Buenas prácticas digitales en la post pandemia .....	439
El aula extendida: una estrategia pedagógica híbrida para la educación post pandemia. ( <i>Facultad de Artes UNLP</i> ) .....	450
Programación II: un enfoque transformador con tecnología digital y clase invertida. ( <i>Instituto de investigación en Informática III - LIDI, Facultad de informática UNLP</i> ) .....	459

## **EJE 6** Diseño e implementación de dispositivos tecnológicos (simuladores, laboratorios virtuales, talleres, etc)

"Planificar con TIC'S post pandemia: simuladores y talleres en línea" ( <i>Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP</i> ) .....	469
---	-----

## **EJE 7** Procesos de gestión en las propuestas educativas mixtas, híbridas o a distancia

Gestión para la virtualización y mediación tecnológica. Consolidación de EAD FAU durante el proceso de virtualización. ( <i>Facultad de Arquitectura y Urbanismo UNLP</i> ) .....	476
Taller de Inserción a la Vida Universitaria la experiencia de pensar una estrategia de inclusión estudiantil durante la pandemia. ( <i>Facultad de Informática de la UNLP</i> ) .....	482
Transformaciones, desafíos y horizontes posibles en la enseñanza universitaria en la post-pandemia. ( <i>Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP</i> ) .....	492

Propuestas  
educativas que  
favorezcan la  
permanencia y  
el egreso con  
estrategias  
didácticas de  
educación mixta,  
híbrida o a distancia

## Profe se corta, ¿lo puede repetir?

Cursadas complementarias: experiencia en la enseñanza musical en la virtualidad

Instituto de Investigación y Producción de Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL). Facultad de Artes - Universidad Nacional de La Plata.

Ma. Lucía Troitiño: troitinolucia@gmail.com

Melisa Mugni: melisamugni@gmail.com

Guadalupe Hadad: guadalupehadada@gmail.com

Tomás Clarke: tomasclarke.fba@gmail.com

### Resumen

Pensar en «cursadas más largas» es una de las estrategias de retención de matrícula y de promoción del egreso en las distintas unidades académicas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). A partir de la forma de trabajo que se proponen las mismas, consideramos que este espacio contribuye a mejorar el vínculo entre docente y alumno/a, porque permite identificar los diversos perfiles de estudiantes en grupos más reducidos y realizar un seguimiento académico personalizado. Asimismo fortalece el proceso de apropiación de los contenidos de la materia por parte de los/as alumnos/as.

### Palabras clave

*Enseñanza, aprendizaje, música, cursadas complementarias, experiencias educativas*

La Facultad de Artes (FDA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) es una de las instituciones de formación artística de nivel superior más concurridas de Argentina y de Latinoamérica. Afortunadamente, en la actualidad, alrededor de dieciocho mil estudiantes transitan los pasillos de las distintas sedes de nuestra casa de estudios y alrededor de tres mil aspirantes ingresan con ritmo creciente año a año a las distintas carreras de todos los departamentos. Aunque la cifra de alumnos/as que eligen la FDA es sumamente significativa, la deserción no deja de ser una preocupación para quienes asumimos la compleja tarea de enseñar, sobre todo en las materias de los primeros años.

Los índices de repitencia y de deserción en la UNLP motivaron la implementación de diversos programas, desde el año 2018 hasta la fecha, que tuvieron como intención aplicar estrategias de retención de matrícula y de promoción del egreso en las distintas unidades académicas. La finalidad de estos espacios es conocer las dificultades de los/as estudiantes para generar propuestas superadoras de enseñanza y de aprendizaje.

Para analizar algunos antecedentes tomaremos como casos el Colegio Nacional Rafael Hernández (CN) y el Liceo Víctor Mercante (LVM). En estas escuelas de nivel secundario de la UNLP hay antecedentes de implementación de estrategias que aún tienen vigencia y con resultados positivos.

Por ejemplo, en el diseño curricular del LVM se proponen actividades complementarias para el primer año del ciclo básico:

*El concepto dinámico del aprendizaje afirma que lo que hoy es un obstáculo para un sujeto puede dejar de serlo en el futuro y, al mismo tiempo, lo que constituye un problema para unos no lo es para otros. En esa dirección es que se organizan actividades de apoyo para aquellos alumnos que presentan dificultades en la adquisición de conceptos básicos, evidencian la necesidad de mayor tiempo para comprender y relacionar conceptos, encuentran obstáculos en el dominio de ciertos procedimientos y muestran bajo nivel de expresión oral y escrita, comprensión e interpretación y razonamiento.*

*El objetivo de las actividades complementarias de apoyo es brindar un tiempo de trabajo agregado más personalizado que propicie el desarrollo de vínculos positivos con lo escolar y favorezca determinados aprendizajes. (Diseño Curricular del Colegio Liceo Víctor Mercante, 1996, p. 6).*

El documento tiene, al menos, veinticinco años, por lo tanto, podríamos suponer que esta política se ha ido perfeccionando y ajustando a las necesidades de los/as estudiantes.

En el caso del CN, se propuso como plan de retención que el primer y segundo año del primer ciclo fueran una unidad a la que llamaron «bloque académico». En esta unidad se trabaja con un mismo/a docente, el mismo grupo de preceptores y de acompañantes del gabinete socio-pedagógico.

Atender a procesos de aprendizaje «más largos» supone comprender que los tiempos de la institución y los diseños curriculares no siempre se corresponden con la adaptación de los alumnos/as a un nuevo contexto institucional, como sucede en el paso del nivel primario a la escuela secundaria:

*“El factor tiempo es considerado una variable de gran relevancia, ya que ofrece la posibilidad de que los jóvenes, además de ser formalmente estudiantes del Colegio, puedan ir construyendo el rol u oficio de ser estudiante secundario, conforme a sus potencialidades, subjetividades y formas de aprender.” (Oliva, 2004, p. 7)*

Además, en el CN, también se implementaron instancias de acompañamiento a contra turno y, a raíz de ellas, se comprobó que a mayor proximidad con el/la docente se obtenían mejores resultados de aprendizaje. Por lo tanto, esto refleja que para algunos/as alumnos/as, el tiempo de contacto con la institución y con los contenidos académicos en las cursadas regulares es insuficiente. A su vez, el incremento en el vínculo entre el espacio académico y el/la estudiante también favorece la evaluación permanente del/la docente:

*“Por su parte, proporciona a los docentes también, un tiempo más extenso para la valoración de los desempeños y aprendizajes de los estudiantes” (Oliva, 2004, p.7).*

Conjuntamente, se modificó la modalidad de las materias previas para los últimos años del ciclo superior y se dictaron clases especiales para preparar a estudiantes en las materias que debían, con la condición de que asistan a esas clases para poder acceder a dicha modalidad. Esta preparación especializada evitó el abandono de la institución y que, posteriormente, se prevengan posibles obstáculos para el ingreso a la educación superior.

Podemos decir, entonces, que algunas de estas estrategias se trasladaron a las escuelas de la Provincia de Buenos Aires<sup>1</sup> y actualmente se está trabajando en su implementación a nivel Nacional.

<sup>1</sup>Por ejemplo los programas de Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación (+ATR) y de Fortalecimiento de las Trayectorias Educativas (FORTE).

## De la escuela a la universidad

El momento de transición entre la educación secundaria y la superior tiene la particularidad de aunar en una misma población a una enorme diversidad de estudiantes, no sólo por sus intereses y sus cualidades personales, sino por los distintos grados de desenvolvimiento que poseen a la hora de estudiar. Es posible encontrar dos perfiles bien diferenciados. Por un lado, el/la alumno/a que no cuenta con herramientas para estudiar, leer, comprender y escribir. Por otro lado, quien afronta de manera autónoma todos los desafíos y sus resoluciones.

A su vez, no deja de ser evidente la incidencia que tiene en el rendimiento académico el pasaje de la secundaria a la universidad. Si bien en el sistema educativo nacional existen políticas que operan para generar la mayor articulación posible entre niveles, también es cierto que son concebidos como ámbitos independientes y separados. En los primeros años de las carreras de grado se forja el perfil de estudiante universitario. Siguiendo a María Gabriela Marano, Bárbara Molinari y Marcelo G. Vazelle (2017) ser "alumno universitario" conlleva un cambio de contexto con nuevas implicancias y reglamentaciones, modalidades de aprobación de materias, entre otros aspectos que, en su mayoría, son desconocidos por el estudiantado que, a medida que avanza en su trayecto, va asimilando y apropiándose de dicha dinámica.

Hay muchos factores que entran en juego a la hora de analizar las dificultades que puede atravesar un/a ingresante en su adaptación a la universidad. Entre algunos de ellos se encuentran:

- *El conflicto que aparece entre los saberes previos y los que ofrece la institución.*
- *La dificultad para organizar los tiempos de estudio y los horarios de cursadas.*
- *La adaptación a la modalidad de las clases: traer un cuaderno y tomar apuntes, entrar y retirarse en horarios correspondientes, escuchar con atención la clase y participar activamente, tener el celular en silencio, conocer el plan de estudios de la carrera y los programas correspondientes a las materias.*
- *Las dificultades para dimensionar la cursada universitaria como espacio de formación profesional.*
- *La ruptura con la idea de que aprender arte se produce exclusivamente en situación de placer y que "está todo permitido": venir a la clase con mascota, familiares, dormir en clase, no cumplir con las tareas o con los trabajos solicitados por el/la docente, etc.*

Estas características de orden actitudinal parecieran comportamientos elementales dentro de la facultad. Sin embargo, en el proceso de alcanzar autonomía resulta necesario aprenderlas.

También se pueden considerar las situaciones familiares y sociales de vulnerabilidad económica, y las desigualdades en términos de capital cultural:

*"El desarrollo de las competencias de los sujetos, no puede disociarse de un análisis de contexto, de las prácticas de enseñanza en ambos niveles, de las necesidades de adecuaciones curriculares de contenidos y materias, y de un debate profundo de las condiciones del trabajo docente" (CPRES-PROA, 2007, p. 22).*

En el nivel de educación universitaria el Programa de Rendimiento Académico y Egreso (PRAE) es una de las alternativas que ofrece la UNLP a partir del año 2018 para brindar instancias de aprendizaje a aquellos/as estudiantes que presenten dificultades en la continuidad de las cursadas tanto en los primeros años como en



los más avanzados. En la FDA existen varias propuestas que se implementan por medio de este programa. Cada una de ellas está pensada para ser aplicada en diferentes momentos del trayecto académico. Por ejemplo, desde la Dirección de Políticas de Trayectoria y Egreso de la Secretaría de Asuntos Académicos se ofrecen instancias de clases para quienes están próximos a egresar pero que, por diversas razones han pausado sus estudios. Una de estas iniciativas es el Programa de Egreso a Distancia destinado a estudiantes que adeuden tres materias para alcanzar su titulación y que se vean imposibilitados en retomar la presencialidad.

Sin embargo, la deserción en el ámbito de las carreras de la FDA sucede con mayor frecuencia durante los primeros años de cursada. Los factores que contribuyen a esto son diferentes a los de la educación obligatoria. No vamos a tratar aquí las causas de deserción, pero sí observaremos que la situación sanitaria que atravesamos a nivel mundial durante los años 2020 y parte del 2021 ha intensificado esta situación.

Durante el aislamiento por COVID-19 y con la educación virtual, las estrategias de enseñanza se incrementaron al interior de las cátedras. El esfuerzo tanto de docentes como estudiantes para sostener la continuidad pedagógica se vio reforzado por las cursadas complementarias. En la FDA este espacio está vigente desde 2019, forma parte del Programa PRAE y se implementa en dos modalidades. Por un lado, para alumnos/as regulares que necesitan recuperar instancias pendientes y alcanzar la aprobación de la materia. Para ello, se desarrollan, clases especiales cuyo objetivo es reforzar los contenidos de la cursada en períodos de tiempo más breve, utilizando los recesos de invierno o de verano para no solapar horarios con otras cátedras. Por otro lado, una modalidad destinada a quienes quieran rendir la materia por promoción indirecta. En esta última se dictan clases intensivas para preparar la evaluación final y presentarse a rendir en las mesas de examen.

## Experiencia en las cursadas complementarias 2021

Introducción a la Producción y el Análisis Musical (IPAM) es una materia común a todas las carreras pertenecientes a los Departamentos de Música y Sonido de la FDA. Integra la currícula del Ciclo de Formación Musical Básica (CFMB).

Su régimen es anual con una carga horaria de cuatro horas semanales destinadas a su dictado y a consultas individuales. Es una asignatura troncal y correlativa de todas las materias de primer año. La matrícula de inscriptos durante 2021 fue de 945, de los cuales 756 aprobaron el curso<sup>2</sup>.

Como lo indica su nombre, es una introducción, esto supone la incorporación de algo nuevo y, además, la exposición de contenidos que serán profundizados en los niveles siguientes. En este sentido, la experiencia ocupa un lugar fundamental:

*“Se trata de abordar la música como un fenómeno histórico. Por lo tanto, trabajamos con experiencias desde expectativas que desbordan el campo de la consciencia individual. El ámbito demarcado por tal experiencia contiene lo consciente y lo inconsciente, lo individual y lo colectivo, lo propio y lo ajeno, lo personal y lo impersonal en un gesto de asir lo que todavía no existe. En ese ademán, experiencia y expectativa coordinan el pasado y el futuro en el espesor del presente.” (Introducción a la Producción y el Análisis Musical, 2022, p. 1).*

<sup>2</sup>Se toma como dato la referencia brindada por el Informe Institucional de la revista Clang (N.º7) 2021.

Estas prácticas están vinculadas a la acción musical. Es decir, cantar o tocar un instrumento implica necesariamente una puesta en acto y es allí donde los conceptos se internalizan. Es a través de la realización de la música que se dan las construcciones teóricas y conceptuales. El aporte potencial de la asignatura no reduce su implicancia al campo teórico.

En el marco del dictado de clases virtuales durante los años 2020 y 2021, las instancias relacionadas con la producción quedaron condicionadas por el formato de pantallas y de cámaras apagadas. Conceptos como forma, material, tiempo y espacio resultan muy abstractos en su acepción teórica y requieren de un anclaje en la práctica musical. Cómo proponer experiencias significativas a través de una pantalla fue el mayor desafío durante la virtualidad.

En este marco, la materia encontró un anclaje en la práctica del análisis. La concepción del análisis musical ha sufrido hacia el siglo xx varias transformaciones de las que derivaron diferentes enfoques<sup>3</sup>. Escuchar una música supone un menor desafío que poder explicarla, ya que poner en palabras lo que sucede en una música, es decir, los comportamientos formales al interior de una obra, es una praxis que habilita recorridos previos.

En los años anteriores a la pandemia ya se evidenciaba que la práctica de explicar el modo en el que está hecha una obra musical requiere, en algunos casos, de mayor tiempo de contacto con el/la docente para reforzar aquello que dificulta la comprensión de los contenidos. Esto se da, claro, previo al contacto con el material de lectura elaborado por la cátedra, la realización de apuntes y la lectura de la bibliografía sugerida.

En la fundamentación del programa de IPAM se plantea el devenir temporal y los tiempos de evaluación como propiedad de una asignatura introductoria: *“Algunas investigaciones sugieren que, partiendo de trayectos desiguales, los ingresantes alcanzan metas equivalentes cuando media el esfuerzo constante y el compromiso con el estudio”* (Introducción a la Producción y el Análisis Musical, 2022, p. 5).

Durante el transcurso del 2021, que la materia fue virtual, se implementaron las cursadas complementarias en dos momentos del año: durante el receso invernal en julio de 2021 y en febrero del 2022. En estas instancias se advirtieron dos procesos distintos en lo que llamaremos «cursadas de invierno» y «cursadas de verano». Antes del receso invernal del año 2021, los/as docentes de la cátedra realizaron una entrevista-diagnóstico virtual al interior de grupos más reducidos de alumnos/as organizados en comisiones. Estas entrevistas fueron fundamentales para conocer los perfiles de los/as estudiantes y para indagar en aspectos primarios de la organización del estudio en la universidad. Por ejemplo, se pudo saber si conocían el programa de la asignatura, si estudiaban con él, si sabían en qué unidad están ubicados los contenidos y qué lecturas los acompañaban; si tenían información sobre el régimen de aprobación y sobre las instancias de recuperatorio, entre otros aspectos.

A partir de esta entrevista se identificó a un grupo de alumnos/as con dificultades para estudiar, comprender los textos y los contenidos mínimos abordados hasta ese momento. Con recomendación de los docentes referentes de comisiones, estos/as estudiantes se inscribieron en las cursadas complementarias de invierno, que se dictaron antes de la primera instancia de evaluación.

Por su parte, el trabajo en las cursadas complementarias estuvo centrado en reforzar los contenidos trabajados hasta entonces, enfocándose en el análisis musical, práctica que, como mencionamos antes, es la que refleja mayor dificultad

<sup>3</sup>Enfoque formalista, enfoque relativista o contextual.

en las instancias de evaluación. Al momento del inicio de la cursada, el número total de inscriptos sufrió algunas bajas debido al abandono. Por lo tanto, el total de estudiantes reales en esta instancia fue de 82 personas. Este número se dividió en dos comisiones, lo que permitió construir un espacio personalizado que alentó la participación, en comparación con las clases más numerosas. Un dato interesante es que hubo mayor tendencia a dejar las cámaras prendidas durante toda la clase. Del total de los/as alumnos/as que asistieron a las cursadas de invierno, 70 continuaron con el trayecto y rindieron el primer examen de forma exitosa.

En las cursadas de verano el alumnado fue inscripto por los/as docentes de sus comisiones. Esta posibilidad estuvo destinada a estudiantes que no aprobaron la segunda evaluación. En una encuesta que se hizo para indagar en las dificultades durante el tránsito por la asignatura, previamente a la realización de las complementarias de verano, los resultados fueron:

- *El 20% no estudia con el programa, mientras que el 80%, sí.*
- *Dificultad para abordar los textos.*
- *Dificultad para identificar los contenidos importantes.*
- *Dificultad para organizar el análisis musical.*
- *Falta de estudio.*

A partir de estas devoluciones, se propuso, en un primer momento, abordar los contenidos con una metodología que tuvo como eje principal la comprensión de los textos en diálogo con los ejemplos musicales, visuales y audiovisuales que, a veces, sugerían los/as estudiantes y que, en otros casos, se seleccionaban los que se consideraban más pertinentes para el abordaje de los contenidos. Trabajar con una cantidad acotada de bibliografía permitió anclar las clases en los temas centrales. El problema que advertimos con las lecturas fue, en primer lugar, la dificultad para comprender la totalidad del texto. En segundo lugar, la ausencia de herramientas para diferenciar los enunciados de la trama textual (interrogantes, posturas alternativas a la del autor, estado del arte, propuesta del autor, etc.). En tercer lugar, inconvenientes para construir sentido a partir de la incorporación de conceptos nuevos que luego se constituyen en herramientas y en categorías de análisis.

Tanto las observaciones entre compañeros y compañeras como la puesta en común de los análisis de los/as estudiantes facilitaron la comprensión de los temas y permitieron intervenir y ejemplificar sobre el abordaje o el tipo de análisis al que se intentaba apuntar: escritos que incluyeran de forma breve pero integral los contenidos centrales dictados durante el segundo cuatrimestre, partiendo de las grandes unidades conceptuales, para luego aproximarse a otras más pequeñas o de mayor especificidad. Así mismo, el trabajo con los análisis clase a clase y el intercambio con devoluciones vía mail contribuyó a precisar la escucha y a repasar los conceptos.

El proceso del grupo en general fue positivo. Durante el examen final hubo análisis destacables, buena relación entre conceptos y reinterpretaciones acertadas de las obras.

A diferencia de las complementarias de mitad de año, aquí hubo una evaluación final que consistió en el análisis de dos obras musicales de características muy disímiles entre sí, pero que permitieron ahondar en la mayor cantidad de conceptos posibles. Esta instancia se llevó a cabo oralmente y en grupos reducidos, lo que permitió que los/as estudiantes pudieran profundizar en aspectos particulares de las obras, tomando como punto de partida los aportes realizados anteriormente por sus compañeros/as. De 22 estudiantes que estaban en condiciones de rendir, se presentaron 18, de los cuales 17 aprobaron la totalidad de la materia.

Es importante destacar que la mayoría de quienes cursaron durante el receso invernal no tuvieron que participar en verano.

Tampoco se repitieron los contenidos, ya que en cada oportunidad se abordaron los temas trabajados en el primer y el segundo cuatrimestre respectivamente.

## A modo de cierre

La experiencia de las cursadas complementarias fue positiva en muchos aspectos. Para aquellos/as alumnos/as cuya adaptación a la vida universitaria requiere de mayor tiempo, tener un desempeño activo en las clases representa un gran desafío. Levantar la mano para hacer una pregunta, poder decir que algo no le quedó claro cuando el/la docente explica o incluso hablar frente a grandes grupos de personas son escenarios en los que muchos/as estudiantes no se desenvuelven con comodidad. Para esos perfiles, la instancia de cursadas *“más largas”* es una posibilidad de encontrarse de otra manera con este trayecto.

La oportunidad de sostener grupos más reducidos, la cantidad de horas por clase dedicada explícitamente a la ejercitación del análisis musical, el incremento en la frecuencia de la materia (que fue de hasta 3 clases por semana), llevarse una consigna de resolución breve a entregar en el siguiente encuentro, son algunas de las estrategias que potencian el aprendizaje en estos espacios.

El seguimiento de los/as estudiantes que participaron de las cursadas del 2021 permite afirmar que 72 alumnos/as que pasaron por este espacio aprobaron la materia. Esto demuestra que en muchos casos estas instancias complementarias de enseñanza permiten superar algunas de las dificultades previamente mencionadas.

## Referencias bibliográficas

**Alvides, M. M. (2021).** Institucional. Revista Clang N° 7. La Plata. Editorial Papel Cosido. Facultad de Artes. Recuperado de: <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/clang/article/view/1374/1478>

**CPRES-PROA (2007).** Competencias de ingreso a la educación superior.

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/proa/actividades/articulacioneducacion/documentobasecpres-proapublicacion2.pdf>

**Introducción a la Producción y el Análisis Musical. (2022).** Fundamentación. [Programa de materia]. Introducción a la Producción y el Análisis Musical, Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina. <http://www2.fba.unlp.edu.ar/introducciony analisis/wp-content/uploads/sites/32/2020/03/Fundamentación-Introduccion-a-la-Producción-y-Análisis-Musical.pdf>

**Liceo Víctor Mercante (1996).** Diseño Curricular Liceo Víctor Mercante: [/https://www.lvm.unlp.edu.ar/uploads/docs/disen%C3%B3\\_curricular.pdf](https://www.lvm.unlp.edu.ar/uploads/docs/disen%C3%B3_curricular.pdf)

**Marano, M., Molinari, B., Vazelle, M. (2017).** La articulación entre la educación secundaria y la universidad: algunas reflexiones a partir de la implementación de políticas públicas en la última década. VIII Encuentro Latinoamericano La Universidad como objeto de Investigación. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.14493/ev.14493.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14493/ev.14493.pdf)

**Oliva, G. (2004).** El Bloque Académico, una propuesta para la inclusión con calidad. Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata.

[https://www.nacio.unlp.edu.ar/prospectiva/001/Bloque\\_Academico.pdf](https://www.nacio.unlp.edu.ar/prospectiva/001/Bloque_Academico.pdf)

## ¿Comunicación o extensión? Enriquecer la enseñanza de teorías implementando TIC

Facultad de Periodismo y Comunicación Social  
Comunicación y teorías- Cátedra 2

María Victoria Martín  
María Lourdes Juanes

### Los contenidos teóricos en contexto

Este artículo da cuenta de las estrategias de enseñanza desarrolladas a partir de 2020 en la cátedra 2 de Comunicación y Teorías, FPyCS, UNLP. Si bien se trata de una materia del ciclo básico de la Licenciatura en Comunicación Social y el Profesorado en Comunicación del Plan 1998, la misma aún tiene estudiantes que por diversos motivos no la han cursado o aprobado. Usualmente, por ser una asignatura con una importante cantidad de lecturas, un tema semanal abordado desde bibliografía fundante de cada teoría (que implica un acercamiento al contexto de producción y las biografías de sus autores/as); y la carga simbólica de la palabra "teorías", muchos estudiantes han fundamentado en las clases que suelen tener ciertos preconceptos negativos sobre la misma que hacen que la posterguen, dejando el espacio incluso como última materia.

En el primer cuatrimestre de virtualización, que comenzó recién el en segundo semestre de 2020, se inscribieron 120 estudiantes, superando largamente los 70 inscriptes de 2019, crecimiento principalmente estimulado por la posibilidad de completar el recorrido para quienes se encontraban lejos de esta ciudad, con mayor disponibilidad de tiempo en momentos de ASPO y DISPO, la oportunidad de cursar de manera superpuesta a tareas de cuidado familiar, e incluso en algunos casos debido al criterio difundido en otros niveles de abordar contenidos prioritarios y la flexibilización de los requisitos de aprobación.

Las condiciones provocadas a partir del distanciamiento como medida de contención de la pandemia, impulsaron una transformación de la propuesta que sirvió como oportunidad para que el equipo de cátedra repensara las estrategias pedagógicas, los materiales y recursos y las vías y canales de construcción con los distintos grupos. La premisa fue emular instancias de apropiación, interacción y producción, agilizando la presentación de cada tema y con la inclusión de soportes y lenguajes alternativos al texto escrito sin renunciar a una educación de calidad y reconociendo que la mediatización tecnológica marca otras lógicas comunicativas y pedagógicas. Estas dimensiones se derivan del objetivo de la asignatura, que consiste en entender la comunicación desde su relación con la teoría, lo que implica necesariamente situarse en una de sus múltiples dimensiones: la de su tematización, medianamente sistematizada; la de la comunicación como objeto construido desde distintos saberes. Implica reconocer también la distinción entre teoría y comunicación, y a su vez, la imposibilidad de un tratamiento por separado. Para eso, propone trabajar a partir de ejes problemáticos dentro del campo latinoamericano de la comunicación (entendiendo lo latinoamericano desde su heterogeneidad y destiempos), que permitan su construcción en términos teóricos. Esos ejes se organizan en 4 módulos a abordar durante un cuatrimestre:

*Módulo 1. Comunicación / Teorías*

*Módulo 2. Información vs. Comunicación*

*Módulo 3. Comunicación, ideología y dominación*

*Módulo 4. Comunicación / Cultura*

## Las plataformas y estrategias didácticas

Para la educación remota de emergencia, elegimos la implementación de aulas de Classroom, la plataforma educativa de Google, para las clases prácticas y para las clases teóricas. De esta manera, asignamos a los inscriptos en cada instancia a su/s aula/s correspondiente/s, cuestión que se informó mediante la mensajería privada del sistema SIU GUARANÍ. La elección se basó en varios motivos: aún siendo conscientes de que es un servicio de una corporación, se trata de una interfaz distinta a Aulas WEB (bajo entorno Moodle, elegida por la mayoría de las cátedras), corre muy rápido en teléfonos celulares y su único requisito es disponer de un usuario Gmail. Web de Cátedras, provisto por la universidad, fue el lugar en el que alojamos los materiales escritos para que su descarga no consumiera datos.

Como equipo de una cátedra que se dicta entre agosto y diciembre, y teniendo la experiencia de la vorágine de virtualización del primer cuatrimestre en otros espacios, decidimos escribir la totalidad de las 12 clases teóricas y las 12 clases prácticas durante el receso de invierno, de modo tal de disponer de ese material, con posibilidades de modificación, y centrarnos en el seguimiento de los estudiantes y en el ajuste de las clases escritas. Tuvimos al menos 3 reuniones semanales mientras avanzábamos con la escritura y articulación de cada uno de los módulos, entre prácticos y teóricos (definición de materiales, disparadores, preguntas ordenadoras, evaluación, etc.).

Los contenidos centrales de la materia se presentaron en cada clase mediante un hipertexto escrito especialmente armado por las docentes, para que los cursantes pudieran descargar y trabajar en sus propios tiempos. Se comenzaba con algún disparador didáctico (una viñeta, una imagen, una pregunta retórica, un videoclip, entre otros) que se retomaba sobre el final del escrito. Además, se propusieron videos, materiales interactivos, artículos de revistas especializadas, etc. que recogían las ideas centrales y siempre se incluyó un plan alternativo para quienes prefirieran leer los textos sin consumir datos (o porque los tuvieran de cursadas anteriores).

Conocíamos, diagnóstico mediante, la falta de equipamiento y conectividad de los cursantes, por lo que diseñamos un cronograma en donde las clases sincrónicas fueran cada 15 días, aproximadamente, alternando semanalmente entre teóricos y prácticos; las mismas apuntaban a presentar las discusiones de cada módulo y, otras como cierre, para reponer el recorrido, evacuar dudas y consultas antes de las entregas pautadas. Se trató de instancias no obligatorias. Cabe señalar, que en cada clase escrita se les invitaba a plantear aportes, discusiones e inquietudes en los comentarios.

Dentro de la plataforma, se organizó en cada aula un primer tema llamado "*Presentación*", incluyendo un Power Point de síntesis con los temas, un mapa conceptual/ visual con el recorrido, el cronograma de cada clase y su contenido, las fechas de los encuentros sincrónicos y las instancias de entrega y evaluación; el programa, las modalidades de evaluación y acreditación; un tutorial de manejo de Classroom y, además, en las clases prácticas, el enlace a los murales colaborativos en donde se alojarían las producciones de cada grupo.

Cada módulo se dispuso en un tema dentro de Classroom y cada clase se subió como "*Material*" con un número consecutivo. Las instancias presenciales y de entrega, en cambio, se compartieron como "*Tareas*", de manera tal que la plataforma recordara las fechas correspondientes. Además, se les incitó a la conformación de grupos de whatsapp que funcionaran como contención frente al aislamiento o distanciamiento y que sostuvieran la continuidad de las trayectorias.

De esta manera, la educación remota de emergencia requirió de indicaciones claras sobre las formas de trabajo de las cursadas para les estudiantes que en su mayoría, transitaba una situación de aprendizaje inédita. El proceso iniciado en aquel momento, constituyó un avance en la alfabetización digital para navegar, comunicarse y construir conocimiento en entornos virtuales con fines educativos.

## La acreditación

La acreditación de la cursada de trabajos prácticos, se realizó a través del seguimiento de cada estudiante mediante un portafolio digital de evidencias de aprendizaje.

Siguiendo a Atienza, *“entendemos por portafolio una carpeta en la que se recoge una selección de materiales o actividades, llamados muestras o evidencias, cuyo objetivo es mostrar el aprendizaje realizado durante el proceso de formación a partir de reflexionar sobre las mismas”* (2009, p.3). El portafolio digital, además, tiene como característica su potencial de interactividad y por la posibilidad de construir un texto multimodal, hipertextual y construido con distintos lenguajes (no solo escrito) y porque puede compartirse con otros en el online. Entonces, no es solo un contenedor de trabajos, sino que se trata de *“una herramienta que ayuda a desarrollar su competencia profesional a lo largo de su formación universitaria de su trayectoria laboral (...). Se debe considerar este tipo de portafolio como un dossier de trabajos en sentido amplio, en el que el alumno reúne sus evidencias de aprendizaje junto con la reflexión sobre las mismas.”* (Pujolà, 2019, pp.12-13)

En el mismo, sostenido en la aplicación Padlet, las docentes fueron compartiendo una presentación de cada estudiante con sus expectativas respecto de los aprendizajes, las producciones de cierre de módulos (incluían la posibilidad de hacer esquemas, fotografías, pósters, mapas conceptuales, audios, videos o textos escritos, según su acceso a equipamiento, habilidades e intereses) y una última actividad para resignificar las *“evidencias”* iniciales compartidas, a partir de reflexionar sobre lo incorporado y el enriquecimiento de la mirada. La posibilidad de recuperar esos contenidos consistió en una consigna similar que incluía considerar las producciones de quienes completaron la actividad en la primera fecha, a modo de guía y orientación.

En cuanto a les estudiantes que querían promocionar la materia sin examen final, la evaluación de las clases teóricas conjugó la elaboración de un trabajo grupal de análisis de fenómenos próximos mediante la utilización de la teoría como caja de herramientas y de tres instancias de parciales, siempre al finalizar los módulos 1, 2 y 4 (de manera tal que fueran un máximo de 5 clases las que se incluían en cada uno, desagregando los contenidos). La experiencia de Seguimos Educando y la virtualización de prácticas en contexto de ASPO fueron los temas generales asignados a cada comisión; dentro de los mismos cada subgrupo eligió un aspecto sobre el cual enfocarse. Al finalizar cada clase teórica escrita, se proponían los ejes desde los cuales interrogar/ construir el fenómeno según el autor o perspectiva abordada en la misma. La sumatoria de esas pre entregas conformó la producción total. En la clase previa al envío, se compartió una rúbrica de autoevaluación, un foro específico de consultas y la clase sincrónica con la misma finalidad. Sobre los parciales, se realizaron mediante la herramienta cuestionarios de Google Drive, con preguntas cerradas y abiertas (una de carácter abstracto, general y otra en relación al trabajo final), se habilitaban y cerraban dentro del horario de clase. Todas las instancias, contaron con sus correspondientes recuperatorios más un recuperatorio general, tal como indica el régimen de enseñanza.



En las ediciones posteriores a esa primera experiencia, se sustituyó el trabajo final por trabajos breves de carácter optativo, de manera tal que pudieran llevar adelante la producción (también de manera sumativa en cada clase) y, a modo de incentivo, para quienes realizaran estas entregas se habilitaba una pregunta adicional que podría intercambiarse con cualquier otro ítem de la evaluación (es decir que llegaban al parcial con una pregunta ya resuelta).

## Los aprendizajes como equipo de cátedra: hacia el aula ampliada

Aunque desde hace varios años el complejo entramado sociocultural que configuran los dispositivos digitales ha hecho estallar las paredes de las aulas y las portadas y páginas de los libros, los límites entre los aprendizajes formales y los informales, incluyendo interlocutores y recursos más amplios, mixturando lenguajes, soportes y formatos, fue recién una vez concluida la experiencia de la educación remota de emergencia que se hizo evidente la necesidad de enriquecer las propuestas didácticas con dispositivos que tenían lugar de hecho (ya fuera por iniciativa del profesorado o de los estudiantes) y que habían sostenido los procesos de enseñanza y aprendizaje durante ese período que puso en jaque las normas de la educación universitaria. Con aulas aumentadas, ampliadas o expandidas se hace referencia a esos *“espacios virtuales en los que la docente pública para sus alumnos materiales, consigna o habilita prácticas de intercambio que den forma complementaria al aula presencial”* (Portal Educ.ar, 2013).

A partir de la experiencia de la pandemia, pudimos experimentar con el aval institucional nuevas condiciones de conectar a todas y todos los actores, generando otro tipo de espacio público que *“rompe el circuito más individual docente alumno docente—, todos ven a todos, convierte al aula en una red”* de intercambios y relaciones (Sagol, 2012, p.5) por lo que sacude la circulación de saberes. En esa reorganización forzada, fue necesario revisar estrategias que promovieran en la virtualidad *“la inteligencia colectiva”* (2012), tratando de garantizar en el online el lugar para la diversidad de opiniones, la independencia de criterios, la descentralización y la formación conjunta; tuvimos que repensar estrategias para *“la inspiración, motivación y modelado del aprendizaje como una empresa activa; y para proveer apoyo o asistencia complementaria para los estudiantes que tienen dificultades”* (Burbules, 2014, p.133). Encontramos que esto animaba a participar a algunos que no lo hacían en la presencialidad y acallaba a otros; que modificaba las posibilidades expresivas en términos de narrativas y relaciones.

Entre las ventajas de estas extensiones de los límites físicos de las instituciones educativas, se considera que generan vías de comunicación multidimensionales permanentes que combinan *“elementos del mundo real con elementos virtuales”* (Sagol, 2012, p.1); facilitan el uso de aplicaciones capaces de retroalimentar el proceso, dándole mayor autonomía al estudiante (Reig, 2012); permiten el aprendizaje ubicuo, el acceso a los conocimientos y habilidades en la situación de uso en *“cualquier momento y en cualquier lugar”* (Burbules, 2014, p.132). En definitiva, se divisa la posibilidad de *“aprender a aprender”*, en diferentes contextos y situaciones, a partir de fuentes diversas, superando la mera transmisión de una única información (desde el discurso, el libro o el material llevado por el docente) y ampliando los límites espacio-temporales del aula. No se trata solo de un repositorio del aula presencial, sino que el aula extendida se erige como *“un espacio donde enriquecer y ampliar los contenidos y las experiencias del aula presencial, donde dialoguen teoría y la práctica y donde los recursos didácticos, adquieran significatividad y trascendencia para los aprendizajes. A contrapelo del aula entendida como apoyo a la presencialidad, la extendida no sólo contiene “materiales teóricos” sino también se transforma en un espacio*

*de comunicación pedagógica propia de los vínculos que se establecen en todo proceso de enseñanza y de aprendizaje ...” (Pascolini y Fernández, 2015).*

Por lo anterior, fue que se decidió habilitar aulas virtuales que calendarizaran y permitieran tener disponibles los materiales en distintos formatos como apoyatura de las clases presenciales y fomentar trabajos grupales en distintos formatos que pudieran ser vistos por el resto de las y los cursantes en un mural colaborativo virtual, como modo de habilitar nuevos diálogos y cruces entre la totalidad del curso y como insumo para el trabajo conjunto, tal como lo expresó una estudiante en su autoevaluación al finalizar su cursada en el 2022: *“no solo me sirvió el Padlet para observar los TP de los compañeros sino para ver el avance propio de la materia. Los TP me resultaron muy interesantes, dinámicas y entretenidas las propuestas de pensar en la creación de contenidos considerando la teoría”.*

Contemplar un aula ampliada descentra la producción del conocimiento en el espacio físico e incluye otras formas de comunicación y producción, por eso es importante repensar la noción de presencia dominante para la pedagogía oficial, y posibilita interpelar a los estudiantes que por distintas razones no pueden desarrollar sus trayectorias exclusivamente en el aula física y aplicar un *“seguimiento continuo de los procesos de enseñanza y aprendizaje”* (Mares, 2021, p.106). Esto no implica desvalorizar la presencialidad como instancia de comunicación/educación, sino ampliar y por ende fortalecer los espacios de diálogo traspasando los límites físicos del aula. Incluso, en cualquier circunstancia, promueve *“sostener la motivación y el vínculo pedagógico para garantizar la continuidad educativa en el espacio virtual”* (p.108). Una de las estudiantes manifestó en su autoevaluación al finalizar la cursada en el ciclo 2022:

*“Teorías era como mi karma en la facu, la dejé dos veces, me presenté a rendir final y las dos terminé descompuesta. Pensé que no volvería a encontrarme con la facultad y aquí estoy, avanzando con la terminación de la carrera, lento pero a pasos firmes. Si bien la virtualidad me generaba contradicciones, porque laburo con estos dispositivos todo el tiempo y pensé que sería muy difícil construir un espacio de intercambio para la clase, me permitió cursar a donde estuviera y coordinar con más tranquilidad los horarios del laburo”.*

Por otro lado, robustecer los espacios formativos permite garantizar la inclusión al derecho a la educación, incluso para estudiantes que desarrollan sus trayectorias en contextos de encierro o que pueden presentar trayectorias discontinuas por razones justificadas. Si bien el tránsito por la institución educativa resulta formativo, el acceso directo desde el aula digital a los materiales, y al intercambio de producciones y con compañeros resulta un acompañamiento, incluso teniendo en cuenta que el 40 por ciento de los estudiantes que se inscribieron a la materia en el último ciclo lectivo (2022) no residían en el distrito de La Plata.

La enseñanza y aprendizaje por otros medios ofrece la posibilidad de reconocimiento de nuevos lenguajes, así como de alfabetización en tecnologías que superen su nivel informacional (TIC) y que se orienten hacia el aprendizaje y el conocimiento (TAC) como herramientas para el desarrollo en ámbitos académicos y profesionales, como pueden ser la producción de imágenes interactivas o la producción de memes. Más aún, la promoción de la creación de mensajes propios fomenta la apropiación autónoma de las tecnologías de acuerdo a intereses particulares y las transforma en tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP), lo que a su vez posibilita el desarrollo de la participación ciudadana (Reig, D, 2012). Por último, cómo cátedra, el aula ampliada posibilita el trabajo colaborativo entre docentes para la implementación de la propuesta pedagógica y el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles, incluso para el seguimiento articulado de los espacios que componen la cursada: Teórico y Práctico.

## Conclusión: ¿extensión o comunicación?

Paulo Freire proponía construir relaciones de comunicación en lugar de extensión, característica de las clases presenciales magistrales o los medios electrónicos del siglo XX como cine, radio, TV con su modelo de emisión lineal, uno a muchos (1973). Como sabemos, el acceso a las tecnologías desde hace décadas viene transformando vertiginosamente las relaciones que los sujetos tienen con el conocimiento. Para los tecnófilos, las posibilidades de colaboración en línea representan la panacea de la democratización y horizontalización de la educación, contemplando las posibilidades de las nuevas tecnologías para el intercambio y el desarrollo colaborativo. Sin embargo, la pandemia dejó al descubierto que las competencias tecnológicas, el equipamiento y la conectividad siguen siendo temas pendientes para ser verdaderos partícipes de un proceso en el cual los estudiantes se vuelvan productores. Se sumaron, además, toda otra serie de condicionantes de diversa índole como cuestiones subjetivas en relación con aislamiento, temores; situaciones variadas del día a día como la falta de espacio propio para estudiar, de tiempo, de concentración, etc. Se actualizó, de esta manera, la tensión entre transmitir y construir conocimiento que planteaba Freire.

Martín-Barbero planteaba la necesidad de profundizar el análisis de la producción de la información y sus estructuras, en tanto proceso con fuerte contenido comercial, político e ideológico. Más de 30 años después, y con TICs con un alto nivel de penetración entre la población en general, ese análisis sigue siendo central no sólo respecto de la información sino también respecto del conocimiento. Los cursantes están habituados a pasar tiempo en las redes y navegar sinuosamente los variados contenidos que le presentan, sin demasiado criterio para seleccionarlos y jerarquizarlos.

El trabajo de las docentes, en este caso, apuntó a guiar un recorrido conceptual y temático desde ciertos nudos de problemas, y a hacerlo mediante recursos en diferentes lenguajes. Asimismo, se propuso que los mismos estudiantes produjeran sus propios discursos recurriendo a multiplicidad de lenguajes; esto, en especial, debido a que su formación apunta a un manejo de distintos recursos expresivos. Más allá de haber logrado resultados similares a los de la presencialidad tanto en la propuesta de educación remota de emergencia como con la implementación del aula ampliada, nos seguimos preguntando hasta dónde es posible el diálogo y una verdadera comunicación en un espacio común (presencial, virtual y/o combinado) en una sociedad fragmentada en niveles de apropiación de estas tecnologías y recursos.

Resulta imprescindible que se modifique el lugar de las tecnologías en la educación, a riesgo de quedar atrapados en usos transmisores, que intenten calcar pobremente las prácticas pedagógicas presenciales o que desaprovechen las posibilidades que nos ofrecen estos recursos no solo en su dimensión técnica sino también, y sobre todo, relacional y cultural. Como dice Suárez Guerrero: *"desde una perspectiva pedagógica hay que advertir que aprender dentro de los márgenes de la virtualidad, debe suponer además, que esa virtualidad también nos conforma estructuralmente"* (2006, p.55), por lo que los procesos de enseñanza y aprendizaje no pueden seguir pensándose como si nada hubiera pasado.

## Bibliografía

**Atienza Cerezo, E. (2009).** "El portafolio del profesor como herramienta de autoformación". MarcoELE. Revista Didáctica Español Lengua Extranjera, 9, España.

**Burbules, N. (2014).** "Aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos". Revista Entramados, 1; 131-135. Mar del Plata. Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de:  
<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/download/1084/1127>.  
Fecha de acceso: 15-10-2018.

**Freire, P. (1973).** ¿Comunicación o Extensión? La concientización en el medio rural, México, Siglo XXI.

**Marés, L. (2021).** Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas. Argentina, Educ.ar.

**Martin, M.V., Irigoitia, I. (2014)** "Tecnologías portátiles: el aula como frente cultural", Question N° 43, La Plata, FPyCS- UNLP. Recuperado de:  
<https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/40541>

**Pascolini R.y Fernández, A. (2015)** "Las Aulas Virtuales. Dos enfoques para su implementación". Argentina, Universidad de Lanús. Recuperado de:  
<https://campus.unla.edu.ar/las-aulas-virtuales-dos-enfoques-para-su-implementacion/>  
Fecha de acceso: 17/02/2023

**Portal educ.ar (2013).** "Aulas aumentadas: lo mejor de los dos mundos". CABA. Recuperado de:  
<https://www.educ.ar/recursos/116227/aulas-aumentadas-lo-mejor-de-los-dos-mundos>.  
Fecha de acceso: 17/02/2023

**Pujolà, J.T. (2019) (Ed.):** El portafolio digital en la docencia universitaria. Barcelona, Ediciones Octaedro.

**Reig, D. (2012).** Aprendizaje aumentado, aprender en la tercera década de la web. Webinar 2012. CABA, UBA+TIC. Recuperado de:  
<https://www.youtube.com/watch?v=t-agcy8uJAI>. Fecha de acceso: 25/5/2014

**Sagol, C. (2012).** "El aula aumentada". CABA: IIPE-UNESCO y Flacso Argentina. Recuperado de: <https://shre.ink/rfXT> Fecha de acceso: 9/07/2014

**Suárez Guerrero, C. (2006).** "Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación". Revista Investigación Educativa, 10 (18); 41- 56. Perú, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de:  
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/3776>  
Fecha de acceso: 12/07/2012

# Propuesta de intervención educativa en el nuevo contexto post pandemia covid 19 en el marco de la asignatura derecho de la navegación

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP  
María Florencia Raimondi<sup>1</sup>

## Resumen

La pandemia vivida a nivel mundial, producto del COVID-19, generó que la mayoría de las Universidades del mundo hayan tenido que cerrar sus puertas, abriendo paso a la formación universitaria impartida de manera virtual, denominada, educación a distancia. Ello conllevó que muchas de las universidades tradicionales, hayan tenido que adaptarse a esa nueva modalidad, para que los estudiantes no vieran interrumpida su educación.

En Argentina las universidades estuvieron cerradas durante dos años, lo que significó una readecuación del sistema de enseñanza, no sólo en cuanto a los contenidos a dictarse, sino el modo de transmitir los mismos, y posteriormente el modo de evaluarlos. Al regresar a la presencialidad, el mayor desafío fue readaptar contenidos, métodos y evaluación, siendo requerido por el estudiante mantener la modalidad virtual.

En dicho sentido, a través del presente trabajo se realizará una propuesta de intervención educativa en el nuevo contexto que dejó la pandemia COVID-19, en el marco de la asignatura Derecho de la Navegación, dictada en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Lo que se planteará es la convergencia de la modalidad virtual con la presencial, diseñando, como expresan Pardo K. y Cobo (2020), *“la experiencia académica como una única línea de tiempo narrativa multimedia expendida donde el docente y los estudiantes puedan servirse de modo colaborativo de lo mejor de ambos mundos”*.

Maximizando las ventajas del sistema híbrido en la enseñanza universitaria, se indagará si el alumnado a través de un juego de rol, podrá superar el binomio presencial-virtual, adquiriendo diversas competencias durante el desarrollo del mismo, siendo evaluado posteriormente por el sistema de rúbrica.

## Palabras Clave

Enseñanza en pandemia y post pandemia, modalidad híbrida, competencias, juego de rol, rúbrica, Derecho de la Navegación

<sup>1</sup>Abogada FCJyS-UNLP, Especialista en Derecho Aeronáutico INDAE, Especialista en Docencia Universitaria UAI, Docente de Derecho de la Navegación-Cátedra II FCJyS-UNLP; Integrante del grupo de estudio sobre: Derechos de los usuarios del servicio de transporte aéreo. Incidencia colectiva, especificidad del marco jurídico y nuevo CCyCN. ¿Hacia una nueva equidad contractual?, proyecto que cuenta con el aval académico del Consejo Directivo del Instituto de Cultura Jurídica (ICJ), según acta del 14 de noviembre de 2019. Contacto: mf\_raimondi@yahoo.com.ar.

## Fundamentación

### Descripción de la problemática sobre la cual se pretende intervenir

El COVID-19 trajo consigo modificaciones en la enseñanza, que hasta su aparición eran impensadas que fueran a tener que generarse de manera masiva a nivel global, en cada universidad. Si bien es cierto, que la utilización de herramientas tecnológicas ya venía siendo desarrollada en diferentes universidades del mundo, la pandemia impuso que todas las casas de estudio modifiquen sus métodos de enseñanza, volcándose inevitablemente a la virtualidad.

Ello ocasionó que los contenidos debieran de ser reeditados o repensados, utilizándose un entorno diferente; lo que también generó que la estrategia docente utilizada frente al aula, debiera de ser modificada, para poder actualizarse a lo que estaba ocurriendo.

### Como explica Área (2017).

La transformación o metamorfosis del material didáctico hacia una nueva generación de materiales, recursos o entornos destinados a su utilización pedagógica en una escuela digital (Area, 2015 a,b) es un fenómeno complejo y poliédrico en el que se entremezclan distintas dimensiones que van mucho más allá del mero cambio de soporte tecnológico. Lo relevante no solo es pasar del libro impreso al uso de herramientas y recursos digitales, sino que es (o debiera ser) el reflejo o manifestación de una profunda mutación del paradigma pedagógico en la escuela, de nuevas prácticas organizativas y didácticas en el aula, del desarrollo de procesos de enseñanza innovadores dirigidos al aprendizaje activo y de reconstrucción de la cultura escolar que den respuesta a las necesidades educativas de la sociedad digital (p- 2017).

De este modo, luego de haber transcurrido dos años de dictado de clases desde una plataforma virtual, *“el problema que se plantea ahora es ¿cómo aprovechar la crisis para una integración del aprendizaje híbrido y la superación del binomio presencial-virtual?”* (Pardo et al., 2020). Como se referenció anteriormente, más allá de que la transformación digital en el ámbito de la enseñanza universitaria se ha dado varias décadas atrás, la pandemia aceleró la implementación de lo digital a todas las facultades de todas las universidades del mundo; siendo quizás más complejo la aplicación de la tecnología en los países iberoamericanos, por encontrarse la misma en vías de desarrollo.

Ello provocó la necesidad aún mayor de realizar propuestas de intervención que ayuden a continuar la implementación de lo virtual, en conjunto con la presencialidad; innovando respecto de los métodos de enseñanza, las competencias profesionales del docente como de los alumnos, y los métodos de evaluación. En ese marco de situación, se propone un proyecto de intervención educativa post pandemia, a través del desarrollo de un juego de rol, utilizándose la plataforma virtual educativa que brinda la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, en conjunto con otras aplicaciones virtuales, y con las clases presenciales, que servirán de guía y apoyo para el desarrollo de las diferentes competencias generales y específicas de los alumnos, unificando ambos espacios de educación.

## Descripción del contexto y de la población destinataria de dicha intervención

La asignatura Derecho de la Navegación forma parte del programa de estudios de la carrera de Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. La misma abarca dos áreas de estudio bien diferenciadas, a saber, derecho marítimo y derecho aeronáutico, lo que genera que sea una asignatura de mucho contenido teórico, sin contar con una parte práctica durante su dictado.

Asimismo, es una materia de duración trimestral, acotando aún más el campo de acción del docente para presentar la totalidad de contenidos que abarca la misma. Por otra parte, es importante destacar que la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales cuenta con varios planes de estudio (Plan 4, 5 y 6), ubicando a la asignatura de Derecho de la Navegación en distinto orden según el plan de estudio que el alumno se encuentre cursando, más allá de encontrarse siempre en el último año de formación de la carrera de abogacía.

En dicho sentido, siendo además que se trata de una disciplina casi desconocida, que genera mayormente desinterés, es que, a los fines de poder optimizar la educación híbrida, se pensó en una intervención didáctica desde un juego de rol que permita a los estudiantes no sólo conocer y aprehender los conceptos teóricos, sino también poder aplicarlos en el ejercicio de la profesión a futuro, dejando de ser pensada la misma como de imposible aplicación.

Los estudiantes que cursan la asignatura pertenecen a diferentes grupos etarios, donde prevalecen los adultos jóvenes entre los 20 y los 30 años, siendo indistintamente mujeres y varones, en la mayoría de nuestro país, provenientes de diferentes provincias. Para poder promocionar la asignatura se debe aprobar la misma con nota igual o superior a seis (6), pudiendo cada docente desarrollar el método de evaluación que crea necesario durante el dictado de la misma.

Respecto de la virtualidad, la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales cuenta con lo que se conoce como Cátedras Virtuales, que es una plataforma educativa virtual, con la que cuentan todos los docentes desde hace más de cinco años, siendo su uso profundizado y aprovechado durante la pandemia.

## Justificación y relevancia de la intervención

Los esfuerzos que conlleva poder adaptarnos a lo que nos impuso la pandemia, no pueden quedar en desuso y ser olvidados, sino que, por el contrario, los mismos deben servir para pensar otro tipo de educación, adaptada a esta nueva realidad. Ello, sin perder el eje de cada asignatura dentro de los distintos programas de estudio de cada carrera.

El desafío que tenemos los docentes a partir de la denominada "*nueva normalidad*" es mayúsculo, debiendo conseguir integrar el espacio presencial con lo adquirido y desarrollado en el ámbito virtual. Por ello, la relevancia en la propuesta de intervención, la cual intentará unir ambos espacios, con el aditamento de poder modificar las instancias de evaluación, mostrando al estudiante la parte práctica de la asignatura.

Dichas circunstancias generarán entusiasmo en los alumnos, provocando un mayor desarrollo de las competencias, tanto generales como específicas de la misma, convirtiéndose en una educación estudiante-céntrica, donde el docente divulgador pierde preeminencia (Pardo et al., 2020, p. 43).

## Objetivos

### Objetivo General

Unificar la enseñanza virtual con la enseñanza presencial dentro de la asignatura Derecho de la Navegación, a través de la implementación de un juego de rol, que permita al alumno ser creador de su propio aprendizaje.

### Objetivos Específicos

- Promover la utilización de las diferentes plataformas educativas virtuales para el desarrollo de las clases presenciales.
- Incentivar en el alumnado el autoconocimiento como herramienta necesaria para ejercer posteriormente la profesión de abogado/a.
- Desarrollar el trabajo en equipo para lograr la implementación del juego de rol.
- Diseñar un sistema de evaluación a través de rúbricas individuales por estudiante.

### Plan de acción

El juego de rol se llevará a cabo en tres bloques, comprendiendo los tres (3) meses que dura el dictado de la asignatura.

Como se explicó en el punto I.-b), al comprender dos áreas de estudios, se armaron seis grupos de trabajo, tres de ellos trabajarán un caso jurídico específico al Derecho Aeronáutico, y los otros tres un caso específico del Derecho Marítimo. El juego de rol consiste en brindar una problemática jurídica real, debiéndose realizar la acción legal correspondiente, armando uno de los grupos el escrito de demanda, otro el escrito de contestación de demanda, y finalmente otro grupo, la sentencia. La entrega del caso contará con los elementos esenciales para poder diagramar y pensar la acción judicial, dejando abiertas distintas alternativas de resolución, que en virtud de lo que cada grupo accionante llegue a pensar, deberá requerir a la docente información específica. De esta manera, la docente se corre de su rol central, dejando lugar a los estudiantes a pensar el derecho de la navegación.

Los alumnos antes de comenzar deberán registrarse en la plataforma educativa virtual "*Cátedras Virtuales*", en el grupo cerrado que tiene la comisión en la red social Facebook y unirse a la aplicación Jamboard. En la primera plataforma mencionada, contarán con toda la bibliografía ordenada y dividida por unidad, como así también con clases grabadas respecto de los temas más sobresalientes; mientras que el grupo cerrado de Facebook servirá para compartir noticias de actualidad de la materia, como dudas que puedan aparecer durante el transcurso de la cursada, sirviendo de canal de comunicación directo con la docente. A su vez, a través de la aplicación Jamboard, que es una pizarra virtual, los alumnos junto con la docente, irán compartiendo ideas, para generar discusiones a los fines de avanzar en el trazado de las diferentes estrategias.

Asimismo, cada trabajo que se comience a realizar deberá ser cargado a google drive, dando ingreso a la docente para poder observar los avances de cada grupo, y así poder guiarlos. Los alumnos podrán asistir a clase presencial dos veces por semana, siendo el lugar de encuentro con la docente, quien brindará las nociones esenciales de los diferentes institutos jurídicos para desarrollar el juego de rol, y evacuar dudas y consultas de manera personal. Luego de las clases presenciales, el alumnado deberá de ingresar a las plataformas virtuales, a los fines de avanzar



con el desarrollo del juego de rol; teniendo a disposición, como se expusiera anteriormente, clases grabadas, bibliografía y pizarra para generar debate, en virtud de los conocimientos que se van adquiriendo.

En caso que el alumno no pueda asistir a la clase presencial, se informa a través del grupo cerrado de Facebook el tema abordado y el alumno puede acceder a la clase grabada. Cada grupo contará con un plazo de veinte días para elaborar la acción legal que le fuera asignada, pudiendo administrar sus tiempos para la realización del mismo, en tanto desarrollarse en la plataforma virtual google drive; conforme se explicara anteriormente.

**Primer bloque:** Se llevará adelante durante las primeras ocho clases (un mes).

**Objetivo:** Conocer el caso jurídico presentado. Analizar el mismo, plantear estrategias de resolución. Comenzar a adentrarse en el estudio de las competencias específicas del derecho marítimo o aeronáutico, según el caso.

**Contenidos involucrados:** buque, aeronave, puerto, aeropuerto, registración, matriculación, contratos, organismo de contralor, sujetos, responsabilidad del transportista, legislación específica.

**Habilidades o competencias a evaluar:** identificar, asimilar, reconocer, comprender, discernir.

**Nivel de aprendizaje:** autónomo - saber conocer y saber hacer<sup>2</sup>

**Evaluación:** a través de rúbrica individual de cada estudiante.

**Segundo bloque:** Se llevará adelante durante las siguientes ocho clases (un mes).

**Objetivo:** Análisis de las estrategias abordadas para resolver el conflicto jurídico.

**Contenidos involucrados:** Normativa nacional e internacional respecto de la responsabilidad del transportista marítimo y aeronáutico. Resoluciones internas de los organismos de contralor en Argentina de las actividades marítimas y aéreas.

**Habilidades o competencias a evaluar:** planificación del caso, diseño de escrito jurídico (demanda, contestación, sentencia), trabajo en equipo, pensamiento crítico.

**Nivel de aprendizaje:** autónomo – saber ser.

**Evaluación:** Prueba semiestructurada. Autoevaluación

<sup>2</sup>Tobón, T. y Pimienta P. y García F. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Editorial Pearson Educación.

[https://www.academia.edu/36808772/Libro\\_Secuencias\\_Didacticas\\_Tobon\\_Tobon](https://www.academia.edu/36808772/Libro_Secuencias_Didacticas_Tobon_Tobon)

**Tercer bloque:** Se llevará adelante durante las últimas ocho clases (un mes)

**Objetivo:** Puesta en común de los conocimientos adquiridos, a través de la retroalimentación de los conocimientos entre los grupos de cada asignatura específica (marítimo/aeronáutico). Especificar por parte de la docente las habilidades, los conocimientos y las aptitudes, que se adquirieron a nivel grupo y a nivel personal de cada estudiante, a los fines de que puedan autoevaluar su propio proceso de aprendizaje.

**Contenidos involucrados:** códigos procesales, redacción de escritos jurídicos.

**Habilidades o competencias a evaluar:** habilidad para discernir las habilidades de los demás, habilidades para la recuperación, organización y análisis de la información, habilidades generativas y de integración.

**Nivel de aprendizaje:** autónomo – saber ser

**Evaluación:** Encuesta final.

## Recursos

Los recursos a utilizarse fueron referenciados en el apartado III y son los siguientes:

- Plataforma educativa virtual (Cátedras Virtuales) <https://campus.jursoc.unlp.edu.ar/>
- Plantilla que cada grupo realizará en Google Drive para realizar el trabajo encomendado y la generación de ideas a través de Jamboard
- Acceso al grupo cerrado de la red social Facebook
- Aula presencial
- Casos prácticos presentados
- Rúbrica individual de cada estudiante
- Rúbrica por equipo de trabajo
- Prueba semiestructurada
- Autoevaluación
- Encuesta final de análisis de competencias docentes

## Mecanismos de evaluación previstos

Como se referenció en los diferentes bloques de aprendizaje (secuencias), la evaluación se realizará a través de rúbricas de cada estudiante y una prueba semiestructurada. Asimismo, siguiendo la línea de pensamiento de una educación estudiante céntrica, se buscará la autoevaluación a nivel personal y de grupo.

Como expresan Etxabe Urbietta J.M., Aranguren Garayalde K. y Losada Iglesias D. (2011) citando a diversos autores, Las rúbricas o matrices de evaluación vienen desarrollándose en esta última década como recurso para una evaluación integral y formativa (Conde y Pozuelo, 2007), como instrumento de orientación y evaluación de la práctica educativa (Moskal y Leydens, 2000; Mertler, 2001; Hafner y Hafner, 2003; Tierney y Simon, 2004), y como punto de vista en el que

los estudiantes han considerado su validez en múltiples trabajos de investigación educativa (Andrade y Du, 2005; Conde y Pozuelo, 2007)

De esta manera, se busca una evaluación integral, de carácter progresivo; que le permita al alumno conocer desde un primer momento lo que espera la docente que aprenda, disponiendo de criterios sobre cómo va a ser valorado su trabajo a lo largo del dictado de la misma y, lo más importante, la observación de sus propios avances, pudiendo corregir y/o mejorar las competencias ya adquiridas.

En este sentido, son muchas las definiciones de rúbrica con las que nos podemos encontrar, destacándose en la mayoría de ellas, que se trata de una herramienta que se puede ir ajustando con la práctica, hasta encontrar los resultados que se buscan respecto del alumnado.

Según Martínez Rojas (2008), citando a Díaz Barriga:

Las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada. También se puede decir que las rúbricas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del experto. Son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas (p. 129)

Asimismo, Raposo y Martínez (2011), citando a Gil entienden la rúbrica *“como un instrumento en el que se definen criterios de valoración y diferentes estándares que se corresponden con niveles progresivos de ejecución de una tarea”* (p. 19).

Por otro lado, dejando de lado las diversas definiciones, Barberá y De Martín (2009) especifican su forma y procedimiento indicando que:

(...) una rúbrica se presenta como una pauta o tabla de doble entrada que permite unir y relacionar criterios de evaluación, niveles de logro y descriptores. La columna indica dimensiones de la calidad y enumera una serie de ítems o áreas que se deben evaluar. La fila indica los niveles de dominio. En la intersección se incluye una descripción textual de las cualidades de los resultados y productos en esa dimensión y a ese nivel (p. 23).

Del mismo modo, De Vicenzi y De Angelis (2008) definen el formato de la rúbrica como:

un cuadro de doble entrada, donde en un eje se listan las secuencias de procedimientos y, en el otro, los niveles de desempeño posibles. En cada casillero formado por la intersección de ambos ejes, se realiza una descripción cualitativa de esa conducta, al nivel de logro correspondiente (p. 22)

Los objetivos de esta herramienta de evaluación es mejorar el desempeño del estudiante e ir avanzando hacia lo más complejo de la asignatura que se está dictando. Al ser perfectible, permite que tanto el docente como el alumno evolucionen hacia las metas propuestas, posibilitando ajustar la herramienta en virtud de lo que el alumnado va demostrando.

Las ventajas en su implementación son muchas, como enumeran De Vicenzi y De Angelis (2011):

(...) le permite al alumno un claro conocimiento de las expectativas de logro y de los estándares de calidad que se espera guíen su desempeño; logra que el alumno se comprometa con el seguimiento de su proceso de aprendizaje,

controle y capitalice su éxito y trabaje en pos de revertir sus errores; recurso particularmente útil en contextos de observación; le permite al docente focalizar la atención sobre el desenvolvimiento manifiesto del alumno; favorece la autoevaluación (procesos metacognitivos) (p.22).

Asimismo, podemos agregar otras ventajas que ha expresado Díaz Barriga (2005), *"reducen al mínimo la subjetividad en la evaluación; promueven la responsabilidad.."*

En dicho sentido, es que se propone este mecanismo de evaluación, que permite a su vez, lograr la fusión entre el aula presencial y el aula virtual, comprometiendo al alumno en su proceso de aprendizaje. A su vez, se propone como mecanismo de evaluación la prueba semiestructurada, dado que, al ser dos áreas de estudio, inmersas en una sola asignatura, y los juegos de rol abarcan una y otra, aquellos alumnos que se abocaron al desarrollo de la temática aeronáutica serán evaluados respecto de los temas marítimos, y viceversa.

Por ello, se seleccionó este mecanismo, en el cual priman las siguientes habilidades:

- a) para la recuperación de información.
- b) de organización de la información.
- c) de análisis de la información (examinar las partes y relaciones de la información: Analizar –descomponer, componer–, Relacionar).
- d) generativas (producir nueva información: Elaborar, Inferir, Predecir, Explicar.).
- e) de integración (combinar información creando una nueva información: Sintetizar, Integrar)<sup>3</sup>.

Finalmente, el estudiante previo a terminar de ser evaluado, deberá autoevaluarse, según como vivenció la experiencia de aprendizaje, haciendo referencia a las capacidades genéricas y específicas que cree haber logrado; para finalmente, autoevaluarse como grupo. Por otra parte, a los fines de analizar las competencias profesionales de la docente y los resultados obtenidos del juego de rol planteado, se pedirá a los alumnos que contesten una encuesta. La misma deberá contestarse a través de un formulario cerrado de google drive, y contará con cuatro preguntas, las cuales requieren opinión, y la última para realizar críticas a la implementación del juego de rol.

## Conclusión final

La pandemia por COVID-19 nos interpeló a crear nuevas estrategias de enseñanza, las cuales debimos de realizarlas prácticamente sin tiempo, a la par del dictado de clases de manera virtual, desde nuestros hogares. Por ello, el esfuerzo que representó para la totalidad de los docentes de diversas partes del mundo, debe ser capitalizado a través de propuestas que permitan al alumno continuar con la virtualidad, pero siendo guiado desde el aula presencial. Lo que se intenta con la propuesta de intervención planteada para la asignatura Derecho de la Navegación, es generar en los estudiantes curiosidad por los temas que van a tener que abordar, incentivándolos con casos jurídicos reales que deben de resolver. Se intenta que los alumnos indaguen a través de la plataforma virtual los contenidos propios de la asignatura, para luego poder aplicarlos y ponerlos en un escrito para ser discutido de manera presencial con el resto de sus compañeros. Asimismo, no sólo se evalúan las competencias genéricas y específicas, sino que al tener que trabajar en equipo, también se evaluarán las competencias emocionales.

<sup>3</sup>De Vicenzi A. y De Angelis P. (2008). La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación. Revista de Educación y Desarrollo, p. 17-22.

De este modo, el docente se convierte en el facilitador del proceso de aprendizaje, sin imponer al alumno cómo debe de desarrollar o llevar adelante dicho proceso. Finalmente destaco que los distintos recursos utilizados facilitan, como se dijera anteriormente, la unión y fluidez de ambos ámbitos de enseñanza post pandemia.

## Bibliografía

**Area Moreira, M. (2018).** De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente. Revista de Educación a Distancia, vol. 56, p. 1-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/1>

**Area Moreira, M. (2017).** La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 16 (2), p. 13-28.

**Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007).** Las competencias emocionales. Educación XXI, 10, 61-82.

**De Vicenzi A. y De Angelis P. (2008).** La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación. Revista de Educación y Desarrollo, p. 17-22.

**Eggen, P. y Kauchak, D. P. (1996).** Estrategias Docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. Editorial Fondo de Cultura Económica.

**Etxabe Urbieto José M., Aranguren Garayalde Karmele y Losada Iglesias Daniel (2011).** Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 4, N° 3, 156-169.

**Martínez Rojas, J. G. (2008).** Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y uso. Revista Avances en Medición, 6, 129-134.1

**Pardo Kuklinski, H. y Cobo, C. (2020).** Lo que la pandemia delata en la educación superior. De la anomalía a la integración orgánica virtual presencial. Todo espacio es el campus. En Hugo Pardo Kuklinski & Cristóbal Cobo Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. (pp. 11-14). Outliers School Barcelona.

[https://outlierschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir\\_la\\_universidad.pdf](https://outlierschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf)

**Raposo M. y Martínez E. (2011).** La Rúbrica en la Enseñanza Universitaria: Un Recurso Para la Tutoría de Grupos de Estudiantes. Revista Formación Universitaria Vol. 4(4).

**Tobón, T., Pimienta P. y García F. (2010).** Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Editorial Pearson Educación.

[https://www.academia.edu/36808772/Libro\\_Secuencias\\_Didacticas\\_Tobon\\_Tobon](https://www.academia.edu/36808772/Libro_Secuencias_Didacticas_Tobon_Tobon)

**Zabalza, M.A. (2009).** Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Editorial Narcea S.A.

## Docencia en entornos virtuales de aprendizaje.

Planificación de secuencia didáctica de contenidos de la Facultad de Artes.

Facultad de Artes UNLP

Maite Soledad Rodríguez

### Resumen

El presente escrito expone la secuencia didáctica planteada en el trabajo final del seminario de posgrado *"Docencia en entornos virtuales"* (2020), de la Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata. La misma tiene como objetivo la creación de recursos didácticos virtuales que permitan el análisis y estudio del contenido *"Los Géneros Pictóricos: su categorización, límites y alcances"*, desarrollado en la materia Lenguaje Visual II, correspondiente al segundo año del currículo de las carreras de grado para las que se dicta: Prof. y Licenciatura en Artes Plásticas y Diseño en Comunicación Visual, Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata.

### Fundamentación

El conocimiento de contenidos vinculados al color, la luz real y representada, la textura, la línea, los materiales, el espacio, la retórica, los géneros, entre otros, resulta indispensable en la formación académica, así como en el ejercicio profesional. La enseñanza del Lenguaje Visual en los distintos niveles del sistema educativo, incluyendo el nivel superior, presenta una secuenciación de los contenidos que va de lo particular a lo general, considerando que al finalizar la cursada, los alumnos podrán interrelacionar los conceptos que les han sido impartidos de forma secuenciada. Asimismo, se advierte una problemática en la entelequia de la producción visual contemporánea (con su mundo particular de imágenes) al ser analizadas haciendo uso de currículos de la academia, obsoletas en este mundo cambiante.

De ahí que, nuestro enfoque expone la necesidad de abandonar el estudio de las unidades mínimas del lenguaje, reparando en la obra como totalidad y en cómo las partes se vinculan entre sí. Principalmente en las obras contemporáneas, cada obra instituye su propio código, constituye su sintaxis. Pero ésta no siempre puede erigirse en norma y extenderse a otras obras. No es posible, entonces, atribuir un significado fijo a un elemento generalizando sus impactos emocionales por fuera de su materialidad y de su contexto de funcionamiento.

Desde esta perspectiva, entonces, se propone invertir la secuenciación de contenidos estableciendo un ordenamiento que va de lo general a lo particular, intentando refutar estereotipos habituales y evitar traslaciones forzadas de las ciencias del lenguaje. Cada contenido específico es apartado del resto momentáneamente sólo por una exigencia metodológica: para poder definirlo, analizarlo, adquirir vocabulario técnico, explorar las contingencias provenientes de su uso. Pero, inmediatamente, es restituido al conjunto y sometido a los vaivenes de sus variaciones de acuerdo a sus posibles desarrollos en relación a la totalidad en la que opera. Para la presentación de los contenidos teóricos de cada unidad, se procederá a desarrollar las clases a través de la plataforma Moodle: Aulas Web. Deberán ingresar a esta plataforma para visualizar la clase, manejando sus propios tiempos de estudio, teniendo en consideración el cronograma estipulado.

## Planificación de la unidad didáctica N°5: “Los Géneros Pictóricos: su categorización, límites y alcances”.

**Tema a desarrollar:** Se abordará el análisis y estudio de los géneros pictóricos en su concepción clásica, para poder reflexionar en relación a los límites, alcances, problemáticas y desbordes que estos evidencian en la actualidad.

Las actividades a desarrollar por parte de los alumnos serán presentadas a través de la Plataforma Moodle Aulas Web. Cada consigna será explicitada de forma escrita en la clase correspondiente, especificando la modalidad de entrega y fechas de apertura y cierre de cada una de ellas. A continuación, se detalla las particularidades que cada actividad reporta:

**Video llamada sincrónica de presentación de la materia:** A modo de bienvenida, y dando inicio a la cursada de la materia en el ciclo 2020, se realizará una videollamada. Se invita a todos los alumnos a participar de la reunión en streaming, que será realizada a través de la plataforma para videoconferencias ZOOM. El link de acceso a la misma estará especificado en nuestro espacio dentro de la Plataforma Aulas Web.

**Foro de Presentación:** En la primera clase se abrirá un foro con el fin de que se presente la totalidad del cuerpo docente a cargo del dictado y la materia, y los estudiantes que transiten el curso lectivo 2020. Se concibe como un espacio de interacción y comunicación. Cada integrante deberá realizar su presentación, adjuntando una fotografía, en formato retrato y citando sus datos personales y académicos, como así también referencias en relación a gustos, hobbies, etc. El mismo se encontrará abierto para su consulta durante todo el trayecto de la materia.

**Foro de Consulta:** Se estipulará un espacio de consulta para que los estudiantes puedan contactarse con el equipo docente y con sus compañeros y donde puedan plasmar sus dudas e interrogantes sobre los contenidos teóricos estudiados, la resolución de las tareas correspondientes a esta clase o la elaboración del trabajo práctico de cierre de unidad.

**Foro de Debate:** En la segunda clase de la unidad, se abrirá un foro de debate (de participación obligatoria) para que los alumnos reflexionen en relación a obras representativas de los géneros pictóricos en su jerarquización clásica. Esta actividad fomentará la construcción colectiva del conocimiento, y aportará al desarrollo del Trabajo de Producción Final. Asimismo, potencia la reflexión metacognitiva final.

**Lecturas:** Será asignada bibliografía de lectura obligatoria y optativa, las cuales conceden sustento y fundamento teórico en la realización de las actividades de la unidad (Tarea, Wiki, Glosario, Foro de debate). La misma está consignada en el ítem Bibliografía: obligatoria y optativa.

**Tarea:** Se requiere la realización de diferentes actividades de carácter obligatorio, en cada una de las clases (de presentación individual). Las mismas consistirán en la elaboración de producciones visuales que deberán responder a las consignas asignadas para cada actividad.

**Wiki:** En la tercera clase se abrirá una Wiki, en la cual deberán trabajar de forma colaborativa. Este recurso permite que cada integrante acceda y trabaje sobre el documento en forma online. La consigna y organización de los grupos será explicitada en su debido momento, a través de Aulas Web.

**Glosario:** Se solicitará la realización colaborativa de un léxico técnico que aborda términos específicos de la disciplina. Este glosario pondrá en relación los conceptos trabajados en las unidades precedentes con aquellos abordados en la unidad actual (última unidad: N°5).

**Guía de lectura:** Se acercará un cuestionario orientativo de la lectura para que los alumnos comprendan y profundicen los contenidos estudiados a lo largo de la unidad didáctica. La misma se enfoca en la bibliografía obligatoria propuesta.

**Quizzes de opción múltiple en línea:** Una vez se finalice el dictado de los contenidos teóricos de la unidad, y habiendo transitado el desarrollo de las actividades de realización obligatoria, se solicitará la realización de una serie de cuestionarios que serán calificados de forma automática.

## Evaluación

Atendiendo a lo expuesto en la fundamentación, la materia se presenta como una asignatura fuertemente conceptual. No tiene como objetivo que el alumno alcance un alto grado de destreza y dominio de las técnicas, sino que se apropie de recursos, herramientas y procedimientos en vinculación con la intencionalidad de la propuesta visual y sus implicancias constructivas y contextuales.

De ahí que, la evaluación será de tipo cualitativa y continua. Teniendo en consideración la modalidad virtual que esta pandemia nos ha impuesto, es necesario que los alumnos se comprometan y mantengan la regularidad en el acceso a la plataforma, de manera que se pueda dar continuidad a las propuestas pedagógicas planteadas para la totalidad del ciclo lectivo (anual). Los objetivos generales de las actividades solicitadas serán los siguientes:

- Participación individual activa.
- Participación en los foros de consulta y debate, siendo claro, conciso y fundamentando sus aportes a partir de los conceptos teóricos estudiados (Calidad, cantidad y pertinencia).
- Participar de las actividades grupales, colaborando en la producción de conocimiento.
- Interacción con los compañeros, manteniendo las reglas de cortesía.
- Presentar las actividades solicitadas en tiempo y forma.

Sin embargo, cada tipo textual tendrá el abordaje evaluativo específico que su naturaleza requiere. Ante la propuesta de producción planteada para el Trabajo Práctico N°5, el alumno deberá proponer un plan de trabajo en el que explicita su proyecto y justifique las decisiones que ha tomado respecto de materiales, soportes, herramientas, técnicas, escala, iluminación y modo de presentación final. Ha de tenerse presente que nunca se debe separar el concepto del dispositivo, de la idea de su materialidad. En la entrega, cada alumno presenta sus obras ante los docentes y los compañeros de su comisión, en el Padlet Colaborativo creado para tal fin. El registro visual de la obra deberá ir acompañado de un texto escrito que dé cuenta del proceso de construcción de la misma, justificando las determinaciones formales, advirtiendo la utilización de vocabulario específico y la aplicación de la bibliografía obligatoria.

Luego de la fecha de finalización de entrega de la actividad, cada alumno contará con una semana para participar en el Padlet Colaborativo en el que han presentado las producciones, generando al menos un aporte en las entregas de sus compañeros. Esta consigna persigue los objetivos planteados por la evaluación por pares. Una vez culminado el tiempo de presentación de este trabajo, y como cierre de la unidad didáctica, cada alumno recibirá una devolución



cualitativa que repondrá su tránsito por la materia. La devolución adquiere la forma de una rúbrica que será enviada a través del buzón de mensajería interno de Aulas Web. Asimismo, durante el trayecto de la última semana de la unidad, se les solicitará a los alumnos la realización de una serie de cuestionarios que serán calificados de forma automática. La intención es que sirva a modo de cotejo en relación al abordaje de los contenidos teóricos y su comprensión. Al cuerpo docente, esta actividad le repondrá datos muy importantes para analizar si los contenidos están siendo dictados de la mejor manera para la totalidad de los alumnos. Cada estudiante recibirá una devolución de su desempeño al culminar el cuestionario. Los mismos serán un aspecto más a tener en cuenta al momento de cerrar la nota final de desempeño, pero no repondrán en sí mismos una nota numérica a promediar.

## Anexos.

### Consignas clase N° 1: Presentación

¡Hola! ¡Bienvenidos a todos! Damos inicio a la cursada de la materia Lenguaje Visual II B- 2020. Estamos muy contentos de poder iniciar este camino, esperamos que nos acompañen. Les queremos comentar cuales son los objetivos pedagógicos que orientan el recorrido de esta cursada:

- Comprender la producción de imágenes en el marco del contexto cultural en que se inscriben.
- Propiciar un equilibrio entre la producción y la reflexión crítica acerca del producto realizado: saber-hacer.
- Promover la apropiación de recursos vinculados con la intencionalidad de la propuesta visual: qué-cómo-para quién.
- Adquirir vocabulario técnico que permita poner en palabras un discurso no verbal: saber-decir.

A efectos prácticos, dividiremos los contenidos en cinco unidades, de manera que podamos ir aproximándonos a cada uno de ellos, pero sin olvidar que todos estos conceptos se interrelacionan en la producción de obra plástica: 1- Encuadre, 2- Espacio, 3- Espacio-tiempo, 4- Retórica, 5- Géneros Pictóricos. Para la presentación de los contenidos teóricos de cada unidad se procederá a desarrollar las clases a través de la plataforma Moodle: Aulas Web. Deberán ingresar a esta plataforma para visualizar la clase, manejando sus propios tiempos de estudio, teniendo en consideración el cronograma estipulado. Les recordamos algunas cuestiones en relación al uso de Aulas Web. Deben realizar 2 pasos para poder acceder:

1. Registrarse en la Plataforma AulasWeb de la Universidad Nacional de La Plata (excepto quién alguna vez ya se haya registrado por otro curso virtual).
2. Matricularse en la materia, seleccionando en "Categorías": Facultad de Bellas Artes // Grado // Lenguaje Visual IIB

**Foro de presentación:** Los invitamos a relacionarnos, participando del mismo. En esta primera actividad se presentará tanto el equipo docente, como los alumnos de la materia. Este es un espacio de interacción y comunicación. Esperamos que cada integrante realice su presentación, adjuntando una fotografía, en formato retrato y citando sus datos personales y académicos, como así también referencias en relación a gustos, hobbies, etc. El mismo se encontrará abierto para su consulta durante todo el trayecto de la materia.

**Actividades:** Por favor, realizar las tres solicitudes listadas a continuación. Los destaques en color verde son accesos directos a cada una de las solapas en las que deberán interactuar:

1. Completar el Perfil personal, agregando una foto, (a la derecha, sobre la banda gris se encuentra su nombre de usuario. Allí despliega un menú, icono de herramientas -tuerquita- y se encuentra la opción "editar perfil").
2. Comencemos a relacionarnos participando en el foro de presentación.
3. Lean pestaña pautas de cursada, van a encontrar Documentos con algunas orientaciones, como el Cronograma de actividades y el Programa. También hay un tutorial para conocer la plataforma y las reglas de cortesía.

*Ante cualquier duda, envíen un correo interno.*

Les acercamos un video tutorial sobre la participación en foros. Les será de ayuda tanto para el foro de presentación, como para cada uno de los foros de debate que se irán desarrollando en cada unidad:

[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=2&v=hXiTFqxyIlg0&feature=emb\\_title](https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=hXiTFqxyIlg0&feature=emb_title)

## Consignas clase N°2: "Los géneros pictóricos. Su categorización"

¡Hola!, comenzamos la unidad 5, en esta clase estaremos avanzando en el conocimiento de los géneros pictóricos en su concepción clásica, y los límites y problemáticas que estos evidencian en la actualidad.

Esta unidad tiene como actividades obligatorias la lectura de dos textos (al final de la explicación están los links para cada uno de los mismos) y tres textos que son de lectura optativa, vienen a complementar y profundizar los conceptos abordados en la unidad. Asimismo, deberán realizar dos actividades de carácter individual:

- Participación en el foro de debate.
- Entrega de una tarea, en el Padlet colaborativo creado para tal fin.

Vamos adelantándoles que al finalizar la unidad (Clase N°2) deberán entregar el Trabajo de Producción N°5. Este consiste en elaborar una producción visual o audiovisual que reinterprete en clave contemporánea alguna obra representativa de los géneros pictóricos clásicos. Esta producción deberá ir acompañada de un breve coloquio escrito en el que dé cuenta los conceptos abordados en clase en relación a los géneros pictóricos y sus problemáticas. Es importante que vayan trabajando con tiempo en esta producción, poniendo en análisis y discusión los textos que les presentamos para las dos clases que componen la unidad. A continuación, les detallamos un punteo de los temas que abordaremos:

- Definiciones canónicas en las artes visuales y audiovisuales. Componentes, características y jerarquías.
- Límites y alcances del concepto de género y de las clasificaciones frente a la diversidad de operaciones y prácticas artísticas contemporáneas.
- Condiciones de producción. Condiciones de reconocimiento.

## Los géneros pictóricos y sus problemáticas.

Género pictórico es la denominación que se da en pintura a las representaciones según su contenido temático. Se trata de una jerarquización realizada por André Félibien en el año 1667, en la cual presenta distintas categorías artísticas en relación a sus rangos de nobleza y jerarquía. Entre ellas, enumera: pintura histórica, pintura costumbrista, retrato, paisaje, bodegón o naturaleza muerta. En esta oportunidad, retomaremos el análisis que hacen Natalia Gliglietti y Francisco Lemus sobre esta clasificación, en la cual les dan a estas categorías una lectura

contemporánea, de modo que se pueda dilucidar sus parámetros de dicha clasificación y así exponer las dificultades y las ambigüedades que presenta. A continuación, expondremos brevemente cada uno de los géneros pictóricos, de forma que ustedes profundicen el tema a partir de la lectura de la bibliografía obligatoria.

El primero y más importante en jerarquía de los géneros es la pintura histórica, cuya temática se enfoca en el pasado o en el período contemporáneo al artista. Se representan escenas de acontecimientos constituidos como emblemas de la historia política, por ejemplo: batallas, conquistas, revoluciones. Es por ello que las obras que se refieren a esta categoría requieren de un conocimiento especial del espectador para ser comprendidas en su totalidad; en consecuencia, los temas que se desarrollan son considerados cultos.

La pintura costumbrista, para la academia francesa de mediados de siglo XVII, representa escenas cotidianas de personajes bajos y vulgares, como las escenas de campesinos, *Campesinos en una taberna* (1635) de Van Ostade y *Las cribadoras de Trigo* (1853) de Courbet, entre otras. Las imágenes no requieren el conocimiento enciclopédico demandado por la pintura histórica, ya que sus temas son considerados simples y de fácil comprensión.

El retrato, género ambiguo dentro de la clasificación, se caracteriza por la representación exacta de la apariencia física de uno o varios sujetos de frente, de perfil y tres cuartos de perfil. La misma puede realizarse tomando el cuerpo humano desde diferentes tamaños del plano: plano entero, plano medio y las distintas variantes del primer plano.

La pintura de paisaje es la figuración de un terreno extenso. En alusión a dicha caracterización es que se puede decir que este género debe encarnar no sólo un área de tierra, sino que la misma tiene que mantener una distancia considerable con el sujeto pintor-espectador (panorámica).

El bodegón o naturaleza muerta, por su parte, se distingue por la presencia de objetos naturales o artificiales. Según la jerarquización de los géneros pictóricos, es considerado el menos literario. Al igual que el retrato y el paisaje, se instaura como categoría independiente con la pintura del barroco holandés. Una de sus posibilidades, superadora en cuanto a la neta selección de elementos, es el bodegón vanitas. En éste se muestran relojes, velas humeantes, calaveras.

Con el paso del tiempo, estas categorizaciones se irán volviendo cada más porosas e inestables, en relación a la amplia variedad de manifestaciones artísticas que se presentan. Las producciones se alejarán de las normas establecidas por la clasificación de Felibien, poniéndola en discusión.

A modo de ejemplo, analizaremos brevemente los rasgos formales de la conocidísima obra de Leonardo Da Vinci, *“La Última Cena”*, de manera que tengan un acercamiento al momento de abordar las actividades. En dicha obra, Da Vinci da cuenta del momento exacto en que Jesús anuncia que será traicionado por uno de sus discípulos (presentes en la obra). Se trata de una pintura mural realizada sobre la pared, a través de la técnica de pintura al temple y óleo. La misma está situada en el convento dominico de Santa Maria delle Grazie, en Milán (Italia) y mide 4,60 m de alto por 8,80 m de ancho. Esta pintura mural se caracteriza por presentar trece personajes, distribuidos en cuatro grupos de a tres, a excepción de la figura protagonista: Jesús, quien se encuentra en el centro de la escena. En la composición se evidencia el uso de la perspectiva a un punto de fuga, o perspectiva lineal, característica del Renacimiento: Todos los puntos de fuga convergen en la figura de Jesús. La escena es iluminada a través de tres grandes

ventanales que se encuentran en el fondo de la sala, lo cual permite hacer entrar una fuente de luz natural, generando sensación de profundidad espacial.



Figura 01. Leonardo Da Vinci (1495-1498): La Última Cena. Recuperado de <https://www.culturagenial.com/es/cuadro-la-ultima-cena-de-leonardo-da-vinci/>

A continuación, podemos ver la reinterpretación de la obra realizada por el fotógrafo santafesino Marcos López, titulada *Asado en Mendiolaza* (2000). Nos presenta un típico asado argentino, representada por artistas amigos de López, vecinos, los cuales comparten un asado en Mendiolaza, una villa de las afueras de la ciudad. En el centro de la mesa, el artista plástico Juan Longhini representa a Jesucristo cortando un costillar. La obra fue expuesta en el Museo de Arte Español Enrique Larreta (Buenos Aires, Argentina). En alusión a la misma, Patricia Nobilia, encargada del Área de Investigación del Museo expresa: *“Es La Última Cena de Leonardo, pero también es el comedor de una familia de la alta sociedad de las primeras décadas del siglo XX. La apropiación es mucho más osada. Marcos López desacraliza el espacio e invita a los espectadores a compartir este típico plato argentino en un escenario distinguido y señorial que remite al interior de un palacio del Renacimiento español”*.

La reinterpretación del artista irá tomando forma en otros soportes plásticos. En ocasión de la *“Noche de los Museos”* (2014, Museo de Arte Español Enrique Larreta), López expone una instalación audiovisual. Para realizarla convocó a trece actores al museo, quienes hicieron de protagonistas reales de esta versión de la histórica cena. Les dejamos el link de una entrevista que le realizan al artista y en donde da cuenta del proceso de producción de su obra: Marcos López- *Asado en Mendiolaza*: <https://www.youtube.com/watch?v=cRbaD5Vvrlo>



Figura 02. Marcos López (2000). *Asado en Mendiolaza*. Recuperado de <http://surl.li/okcwf>

Nuevamente, la obra dialoga con la actualidad, a través de la intervención que realiza el fotógrafo y artista visual Manuel Fernández. Tomando como disparador

la interpretación de “La Última Cena” de Marcos López, su propuesta Asado en Zoom nos muestra el característico banquete y a su protagonista principal: Jesús, pero esta vez se encuentra solo, debido a la cuarentena que estamos viviendo. En el borde superior de la imagen se pueden observar doce pequeñas ventanas de conversación, en la que se presenta cada comensal, también en soledad. El banquete adquiere una nueva forma de presencialidad, gracias al uso de la plataforma Zoom, tan utilizada en este contexto de pandemia para armar reuniones y desarrollar videoconferencias virtuales, las cuales permiten que nos comuniquemos a pesar del distanciamiento social.



Figura 03. Manuel Fernández (2020). Asado en Zoom. Recuperado de: <https://acortar.link/eXsvMi>

Para analizar más en profundidad estos contenidos, los invitamos a leer la bibliografía obligatoria. Allí encontrarán un texto que trata específicamente sobre los géneros pictóricos. Asimismo, les dejamos un texto sobre materiales no convencionales. Este tema ya lo vieron en Lenguaje Visual IB, pero nos parece importante que refresquen estos conocimientos, ya que serán claves a la hora de realizar tanto la tarea asignada para esta semana, como así también en la elaboración del trabajo de producción N°5.

A manera de síntesis de los temas expuestos, les recomendamos que visualicen este video explicativo de los géneros pictóricos, realizado a partir de la obra del artista Vincent Van Gogh. Esperamos les resulte claro para conceptualizar la categorización de los géneros pictóricos en su concepción clásica y luego problematizar sus límites y alcances en una nueva producción personal que aborde alguna de estas categorías: <https://www.youtube.com/watch?v=3sz9GsVj6CY>

**Tarea:** (Actividad de realización individual). Elegir alguno de los siguientes géneros: Pintura costumbrista, pintura de paisaje o retrato. Teniendo en cuenta sus convenciones formales, recrear una escena que cumpla con sus caracteres identificatorios. Para tal fin deberán utilizar materiales que tengan en su hogar. Para generar diferentes climas, pueden ayudarse con diferentes focos lumínicos. Una vez que cuenten con la escena final, deberán tomarle fotografías. Escojan la que a su consideración captura de manera más acabada el género pictórico elegido. Esta fotografía será publicada en la Padlet Colaborativo creado para tal fin.

**Foro de debate:** (Actividad de realización individual). A partir de la lectura de los textos en los cuales conceptualizamos la jerarquización clásica de los géneros pictóricos, e introducimos sus posibles desbordes, límites y problemas, los invitamos a participar de este foro de debate, teniendo como disparador las obras analizadas a modo de ejemplo en la presentación de la clase de esta

unidad. Teniendo en consideración los rasgos formales de la obra *“La Última Cena”* y sus dos interpretaciones, ¿Cómo influye el título de una obra? Se sugiere retomar los contenidos desarrollados en las unidades anteriores: tipos de encuadre, tamaño del plano, formato, punto de vista, indicadores espaciales, definir el adecuado emplazamiento de la obra.

Les habilitamos foro de consulta para que puedan contactarse con el equipo docente y con sus compañeros y donde puedan plasmar sus dudas e interrogantes sobre los contenidos teóricos estudiados, la resolución de las tareas correspondientes a esta clase o la elaboración del trabajo práctico de cierre de unidad.

### Consignas clase N° 3: “El resurgimiento del género menos valorado: la naturaleza muerta”

Hola!, damos comienzo a la segunda clase correspondiente a la unidad 5. En esta oportunidad haremos énfasis en el estudio de la categoría *“Naturaleza Muerta”*. Analizaremos su concepción clásica, y los límites y alcances que estos evidencian en la actualidad. Esta unidad tiene como actividades obligatorias la lectura de dos textos (al final de la explicación están los links para cada uno de los ellos). Asimismo, deberán realizar dos actividades de carácter obligatorio:

- Participación en el Glosario.
- Entrega del trabajo de producción N°5. El mismo es de carácter individual.

¡Ahora sí! Vamos a analizar la temática de esta clase: el género bodegón o naturaleza muerta. Habíamos dicho que se caracteriza por estar relacionado con los espacios domésticos, gracias a la representación pictórica de objetos naturales o artificiales, que se disponen inertes sobre una mesa, y se recortan contra un fondo neutro, en general en tonos pardos, casi negros. Según la jerarquización de los géneros clásicos, es considerado el menos literario, el de menor envergadura. Sin embargo, con el paso del tiempo esta concepción peyorativa que adquirió el género a lo largo de varias décadas, fue diluyéndose. En el arte moderno, adquiere un mayor grado de representación, proporcionando una amplia gama de posibilidades exploratorias.

A continuación, analizaremos la obra *Naturaleza muerta n°6* de Alejandro Rosemberg (2009). (Figura 04). Aquí el artista plasma con la técnica de pintura al óleo una escena que remite a la vida diaria de cualquier persona. Siguiendo los caracteres del género, podemos decir que cumple con la cualidad de representar escenas del dominio doméstico, a través de objetos que son ordenados en diferentes términos de lectura, para generar profundidad en las dos dimensiones. Suelen estar plasmados de forma frontal, evidenciando la distancia espacial. El tratamiento de cada uno de los objetos es extremadamente detallista, dejando a la luz las texturas propias de cada materialidad. Esto se ve potenciado por una luz dirigida. Sin embargo, los objetos expuestos no responden a materialidades que estuvieran presentes al momento de desarrollar la categoría. Observamos bolsas de plástico, de papel madera, una caja de cartón y una botella plástica. Tampoco el tratamiento del fondo sigue los parámetros clásicos, al tratarse de un color neutro grisáceo, en lugar de un fondo oscuro.



Figura 04. Alejandro Rosemberg. *Naturaleza muerta n°6*. Recuperado de: <https://a-rosemberg.com/es/project-category/naturaleza-muerta/>

Es pertinente que nos preguntemos: ¿podemos caracterizar esta obra como una derivación del género clásico bodegón? Hay indicios claros que nos llevan a pensar que sí. En primer lugar, el propio artista titula a su obra: *Naturaleza muerta*, y bien sabemos que el título de una obra es un generador de sentidos y poéticas. Eso nos lleva a la segunda cuestión a considerar, desde sus inicios, la naturaleza muerta representa la existencia y brevedad de la vida humana. Es un llamado a la consideración del tiempo, a su finitud. Rosenberg presenta un proceso de selección donde los protagonistas son los residuos y desechos diarios de cualquier mortal, que mejor indicador de la existencia humana en su inmanente duración. Pero aquí también encontramos una paradoja que surge de la poética de la obra, los residuos que vemos van a persistir muchísimos años más que lo que vive cualquier persona. Los plásticos tardan aproximadamente 400 años en descomponerse, es por ello que su acumulación en vertederos está generando gran cantidad de contaminación en el mundo. Este desplazamiento del género bodegón trastoca su condición y tensiona sus límites, pone en debate sus premisas básicas en relación a la imposibilidad de suspender el tiempo.

Los invitamos a reflexionar sobre estas cuestiones al abordar la elaboración del Trabajo de producción N°5. Para su realización recomendamos la lectura de la bibliografía "optativa". Les dejamos la consigna del mismo:

Elabore una producción visual o audiovisual que reinterprete en clave contemporánea alguna obra representativa de los géneros pictóricos clásicos. Deberá presentar el registro visual o audiovisual de la obra a través del aula virtual. La producción deberá ir acompañada de un breve coloquio escrito en el que dé cuenta los conceptos abordados en clase en relación a los géneros pictóricos y sus problemáticas. Para su resolución, les sugerimos que retomen los contenidos desarrollados en las unidades anteriores: materiales no convencionales, tipos de encuadre, tamaño del plano, formato, punto de vista, indicadores espaciales, definir el adecuado emplazamiento de la obra.

**Modalidad de entrega:** La entrega será de carácter individual. Cada alumno deberá hacer su presentación en la pizarra colaborativa Padlet, creada para tal fin. Contarán con veintidós días para realizar la misma, contando a partir de la clase teórica de presentación del tema. Luego de la fecha de finalización de entrega de la actividad, cada alumno contará con una semana para participar en la pizarra, generando al menos un aporte en la entrega de sus compañeros. La intención

es que expongan apreciaciones constructivas en relación a la elección formal, compositiva, material y de emplazamiento de la obra, como así también de su poética y construcción de sentido. Para tal labor, recordamos mantener las reglas de cortesía de la materia, esbozando comentarios concisos, claros y pertinentes. A modo de síntesis de lo expuesto a lo largo de las dos clases que forman parte de la unidad, les dejamos una guía de lectura que esperamos que les sirva de orientación a la hora de elaborar el trabajo de producción N° 5.

La segunda actividad de carácter obligatorio es la participación de forma colaborativa en una Wiki. Luego, los conceptos elaborados grupalmente serán volcados en un Glosario. Para tal fin los dividimos en grupos, ¡busquen a qué grupo pertenecen y recuerden trabajar en la WIKI que corresponde a su grupo! A cada grupo le tocará definir cuatro conceptos. Para ello deberán debatir y acordar entre los participantes cuál es el significado que consideran más acertado. Por ello es importante que se comuniquen entre ustedes para realizar esta actividad. Pueden utilizar la solapa de comentarios que les concede la Wiki, o hacerlo por correo interno de Aulas Web. Grupos. Tendrán una semana para trabajar en la Wiki. Luego, les daremos otra semana para que se organicen y publiquen en el glosario las definiciones que produjeron. Cada concepto debe cumplir las siguientes características:

- Una definición de varios renglones en los que se explique y desarrolle el término. Se puede agregar el origen del término, su historia, etc. Máximo 10 renglones
- Pueden agregar links, imágenes y videos a manera de ejemplo.

Una vez que hayan terminado esta etapa, como ya les comentamos, deberán volcar las definiciones en el glosario. Este glosario finalizara la semana previa a la entrega del trabajo de producción final N°5, de manera que les sirva de ayuda para la elaboración del coloquio escrito que debe acompañar a la producción visual.

Les dejamos un Foro de consulta para que se comuniquen ante cualquier duda que se les presente en relación a los contenidos teóricos estudiados en esta unidad, el desarrollo de la tarea en Wiki/ glosario y la elaboración del trabajo práctico de cierre de unidad.





## El desafío de virtualizar las clases en la universidad: ¿qué nos dejó la experiencia en tiempos de pandemia?

Aportes de la cátedra de Fundamentos Biológicos de la Educación de 3° año de la carrera Ciencias de la Educación (UNLP).

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.

Mancini, Verónica A. mancinivero04@gmail.com

### Introducción

Las prácticas docentes durante la pandemia 2020 y 2021 debieron ser ajustadas a la enseñanza remota y virtual de manera repentina, sin demasiado tiempo para la planificación. En todos los niveles educativos, docentes, familias, estudiantes y responsables académicos han tenido que responder de manera urgente frente a la imposibilidad de dictar clases presenciales. Cerrar los centros educativos trajo alivio, fue una intervención preventiva muy poderosa que se pudo implementar pero ¿cuán preparadxs estaban docentes y alumnxs para experimentar la educación a distancia plena? y ¿cuánto de tecnología quedará producto de esa experiencia? (Kemelmajer, 2020). Este hecho inevitable puso en evidencia profundas carencias del sistema educativo y activó un despliegue de alternativas para poder afrontarlas (Porlán, 2020). Fueron surgiendo diversidad de metodologías para enseñar que, de alguna manera, prescindieron de la presencialidad y con ella, de muchas de las actividades implementadas en la educación formal hasta ese momento. Esas actividades propiciaron espacios de innovación y aprendizaje tanto para lxs alumnxs como lxs docentes ya que, en algún sentido, permitió reflexionar críticamente sobre el modo en que se enseña en general, y desde esta materia, las ciencias en particular. La enseñanza en contexto aparece como una estrategia muy potente a implementar y se podría hablar de un "contexto COVID", en el sentido de *"un escenario o encuadre temático constituido por múltiples situaciones de la realidad cotidiana relacionadas entre sí y configuradas en torno a la nueva circunstancia sociosanitaria"* (Aduriz Bravo, 2020:2).

El propósito del siguiente trabajo consistirá en compartir la experiencia del dictado de clases de la Cátedra de Fundamentos Biológicos de la Educación (FBE) perteneciente al 3° año de las carreras Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), que en los ciclos 2020 y 2021 fue totalmente virtual; y al mismo tiempo reflexionar sobre aquellos recursos y estrategias que continuarán utilizándose en la vuelta a la presencialidad.

### La organización del dictado de clases

La asignatura Fundamentos Biológicos de la Educación (FBE) pertenece al primer cuatrimestre del 3° año de las carreras Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación y no tiene correlativas.

La virtualización de la materia en contexto de pandemia implicó un trabajo colaborativo con el equipo de cátedra constituido en ese momento por una Profesora Adjunta (autora de este trabajo), responsable de dictar el espacio de

los teóricos, una Jefa de Trabajos Prácticos (JTP), una colaboradora docente y un colaborador alumno. Las decisiones se tomaron de manera conjunta y se procedió a reorganizar el espacio de los teóricos y de los prácticos. De las tres comisiones de Trabajos Prácticos, dos estaban a cargo de la JTP y una a cargo de la profesora Adjunta y los dos colaboradores.

La materia, previo a ese momento, funcionaba con el soporte de las Aulas Web de la UNLP, lo que favoreció tener avanzada al momento, la digitalización del material bibliográfico de los teóricos y prácticos. El espacio fue clave y muy activo en este contexto.

Las clases se organizaban en encuentros sincrónicos por la plataforma zoom y asincrónicos, en los que los estudiantes debían realizar las tareas acompañados por un cronograma (de teóricos y de prácticos por separado) de entregas y exámenes organizados. Esto implicó en principio tomar decisiones sobre los contenidos (prioritarios) a dictar y posteriormente elegir las estrategias de clase y evaluativas acordes al nuevo contexto. El horizonte era claro: ningún alumno podía quedar afuera y debíamos garantizar el acceso pleno e inclusivo atendiendo, junto con el departamento de Ciencias de la Educación al que pertenece la carrera, aquellos casos que así lo necesitaran.

Una de las decisiones más fuertes que se tomó fue la selección y recorte de contenidos a enseñar. *“El hecho de poder elegir los contenidos a enseñar no es, sin embargo, algo que pueda hacerse al margen del escenario global que representan el plan de estudios y el proyecto curricular institucional, cuando lo hay”* (Steiman 2007:23). De este modo la primera prescripción que atraviesa el trabajo con los contenidos, está dada por la presencia de los contenidos mínimos en el plan de estudios, los cuales plantean un marco en la selección, pero será el enfoque con el que la cátedra los aborde lo que dará el verdadero sentido y significatividad a los mismos.

Continuando con los aportes de Steiman, consideramos que la selección de los contenidos en una Cátedra debería responder, en principio, a los tres criterios de significatividad que plantea Ausubel (1983, citado por Steiman, 2007): psicológica, es decir acordes a las características de nuestros estudiantes, lógica, son contenidos necesarios, porque son los “nudos estructurantes” de la disciplina y social, porque son factibles de transferir a la vida profesional y cotidiana, es decir son relevantes para el contexto. Además, los contenidos seleccionados deberían responder a los intereses ideológicos del docente (o equipo de trabajo) y ser resultado de las últimas investigaciones que circulan en textos recientes, incluso como parte de la divulgación científica. Otro criterio muy importante debería vincularse a la necesidad particular del tipo de demanda profesional que se requiere del egresado, en estrecha relación con el contexto social e institucional en el que los alumnos se están formando. Que haya cambiado el contexto del dictado de la materia no debía permitirnos perder de vista dichos criterios.

Respecto de la organización y secuenciación de las unidades temáticas de la materia, destacamos nuevamente los aportes de Steiman (2007) respecto de lo que el autor denomina la organización didáctica de los contenidos, atendiendo a la organización epistemológica de los mismos. El agrupamiento más frecuente es en unidades. Una unidad consiste en una agrupación coherente e interrelacionada de contenidos en torno a una idea-eje. Cada unidad resulta ser una totalidad temática en la que, los conceptos, principios o teorías involucradas tienen relación entre sí. El autor nos sugiere diseñar unidades que no sean demasiado extensas y que permitan una correlación natural entre los temas evitando que aparezcan como partes inconexas y encerradas en sí mismas.

Los teóricos (acompañados por los TP) se organizaron en cinco unidades. La primera de ellas analizó la relevancia de la materia en el plan de estudio de la carrera; al ser humano desde su complejidad biopsicosocial y el concepto de neuroeducación. Desde la segunda unidad a la cuarta aparecen contenidos biológicos articulados a los TP. La quinta y última incluyó temas sobre salud y educación.

La organización de este espacio consistió en la confección de cuatro trabajos prácticos que abarcaban cada una de las cuatro primeras unidades de la materia. Cada trabajo constaba de seis preguntas (promedio) y tenían cuatro semanas de trabajo (un mes) para la entrega virtual. Los espacios de trabajo en ambos casos podrían ser de tipo individual o grupal hasta cuatro estudiantes. También durante el dictado de los teóricos lxs estudiantes debían entregar de manera virtual las producciones que eran posteriormente corregidas y devueltas con una nota conceptual. La quinta unidad sobre educación y salud fue utilizada en la estrategia de evaluación final/ sumativa para el cierre y promoción de la materia. Sobre el aspecto evaluativo hablaremos en otro apartado.

La cursada de los prácticos (TP) incluyó finalmente seis trabajos, siendo que en la presencialidad eran ochos. Estimamos en el cronograma de TP el trabajo quincenal por cada uno. Se abordaron los temas: bases celulares y moleculares, cerebro y tejido nervioso, comunicación neuronal (sinapsis y potencial de acción) y funciones ejecutivas para el aprendizaje (Mancini, 2020). Lxs estudiantes entregaban, de manera virtual, los trabajos para su seguimiento y evaluación (en proceso).

Esta organización de los espacios de teóricos y prácticos, con las entregas progresivas de las producciones, continúa vigente en la vuelta a la presencialidad en el ciclo 2022 (y el presente 2023) ya que consideramos con el equipo de cátedra, a partir de las encuestas de cierre de ciclo respondidas por lxs cursantes, que ordena su trabajo y seguimiento en una evaluación procesual que favorece la retroalimentación.

La presencialidad ofrece un espacio de debate y mediación de los textos entre docentes y alumnxs que la virtualidad obstaculizó con el uso de las plataformas, en la que muchas veces lxs estudiantes apagaban sus cámara y silenciaban los micrófonos. Los teóricos incluyen en la actualidad dos posibles bandas horarias (mañana y vespertino) de dos horas de cursada cada una, más el espacio de trabajo domiciliario o asincrónico para la confección y entrega virtual de los trabajos.

## **Estrategias didácticas implementadas en pandemia**

En el contexto de pandemia las estrategias didácticas y evaluativas debieron ser repensadas y reformuladas, en un proceso de transferencia y adaptación de la presencialidad a la virtualidad. Por lo que resultó necesario revisar las metodologías, ya que si algo puso de manifiesto la tecnología es que para aprender en la virtualidad hay que apostar a la innovación. Los tiempos de trabajo debieron ser más breves, ya que no se podía pensar en la típica clase universitaria de tipo expositiva. Se deberían incluir videos de todo tipo: teóricos, de demostraciones, de prácticas, de lecturas orientadas, de escritura y producción de textos, con consignas claras que promuevan la participación activa de lxs estudiantes (Kemelmajer, 2020).

Esta decisión tuvo que alcanzar a lxs alumnxs quienes debían estar dispuestos a un modelo didáctico más participativo, para que esta situación que se dio en la emergencia fuera exitosa. En la práctica, respondieron bajo una amplia

gama de situaciones, en las que la pandemia puso en relieve las condiciones de desigualdad y diversidad. Tener a disposición algún dispositivo tecnológico fue prioritario para acceder al material, a las clases por la plataforma digital, a la confección de trabajos en word, a la comunicación por alguna vía (correo, Whatsapp, Facebook, etc.). Otras variables que pudieron afectar el seguimiento de las clases tuvieron que ver con la organización familiar en ese nuevo contexto y las situaciones de salud (no solo por contagio de COVID), incluyendo los aspectos psicológicos y sociales que quedaron tan vulnerados en ese momento.

En el "contexto COVID" la cátedra de FBE implementó estrategias diversas, tales como: grabación de clases explicativas con apoyatura de presentaciones multimedia; selección y diseño de las actividades que lxs estudiantes debían realizar, corrección y retroalimentación individual o grupal de cada entrega; grupos de Whatsapp manejado por el estudiante adscripto a la cátedra para fortalecer vínculos y como una vía de comunicación directa; encuentros sincrónicos a través de la plataforma Zoom, no demasiado extensos; recomendaciones de videos explicativos y animaciones modelizadas de diferentes páginas web para temas con un nivel de abstracción y complejidad mayor (síntesis de proteínas, mecanismos de transporte a través de la membrana celular, tipos de sinapsis y otros).

En el año 2022 con parte del equipo de cátedra publicamos un trabajo sobre la valoración de las estrategias de los estudiantes de FBE durante la cursada virtual (2020-2021) para la que se encuestaron a 46 alumnxs (21 del año 2020 y 25 del año 2022). A partir de los resultados analizados se concluyó que en la población encuestada, predominantemente de mujeres jóvenes, muchxs de ellxs trabajadores en educación, que cursaban entre tercer año y segundo año de la carrera, las estrategias mejor valoradas en el contexto de pandemia fueron las prácticas de escritura aplicadas en la resolución de los trabajos, que favoreció la alfabetización académica del alumnadx, junto con el envío de videos explicativos acompañados por imágenes de presentación multimedia (73%) que en el espacio de los teóricos se subían al Aula Web y eran enviados por correo electrónico, por ser esclarecedores y brindar la posibilidad de acceder a ellos sin límite de tiempo; el uso del correo electrónico como vía de comunicación (69%) junto con el grupo de Whatsapp (el 36% le asignó máximo puntaje) fueron las vías más utilizadas y mejor valoradas; un 52% le asignó buena puntuación al aula web/ Campus moodle (plataforma usada) como espacio de acceso al material y consulta, pero tal vez no sea tan alto el valor ya que a veces la página colapsaba en la conexión; y el grupo de Facebook fue una de las vías menos usadas (27%) por eso solo se lo implementó en el ciclo 2020.

Gran parte de estas estrategias continúan en vigencia en la presencialidad: la confección de trabajos en los espacios de los prácticos y teóricos con entrega obligatoria a través de un enlace drive (entrega virtual) para las personas que cursen por promoción (regulares solo espacio de TP); las estrategias de corrección y devolución de los trabajos atendiendo al contenidos de las respuestas y a la escritura para aportar a la alfabetización académica de lxs estudiantes; los videos grabados por la cátedra se usan como material optativo de consulta y han resultado muy buen insumo para alumnxs que rinde la materia en carácter de libres o de regulares; el campus moodle continúa siendo un espacio de acceso a todo el material de la asignatura; para la comunicación se utiliza un grupo de whatsapp administrado por el grupo de colaboradores alumnxs de la Cátedra ya que es un medio rápido de consulta junto con los correos electrónicos de lxs integrantes del equipo de cátedra. En resumen la experiencia de virtualización de las clases de FBE ha dejado muchos insumos de interés que en la presencialidad continúan vigente.

## Estrategias evaluativas en contextos virtuales y presenciales

La evaluación en la Universidad (y en los distintos niveles educativos) supone un desafío para todxs lxs docentes, tanto en las instancias parciales como final, presenciales o virtuales, en las que el/la docente debe verificar/acreditar el desempeño de lxs alumnxs. Durante el ASPO (aislamiento social preventivo y obligatorio) la evaluación, en sus distintas instancias, debió ser redefinida y sus criterios reelaborados.

Entendemos a la evaluación como un proceso crítico reflexivo y flexible, referido a todas las dimensiones de la enseñanza, en la que los diferentes actores comprometidos y centrados en el interés de comprender y mejorar, evalúan las distintas dimensiones de la situación didáctica. Su función se centra en el diagnóstico y la retroalimentación (Feldman y Palamidessi, 2001 en Mancini 2020). Consiste en una práctica contextualizada, abierta y promotora de la reflexión crítica tanto de docentes como alumnxs y no simplemente un instrumento de medición de saberes y discriminación entre niveles de rendimiento (Bacigalupe y Mancini, 2018). De ella depende la acreditación y certificación de los aprendizajes necesaria para la formación de un/a profesional egresadx de la universidad (Perazzi y Celman, 2017). Existen diferentes tipos de clasificación del proceso evaluativo de enseñanza/aprendizaje; según el momento en el que se implementen se pueden identificar: evaluación diagnóstica, formativa y sumativa (Díaz y Barriga, 2002). Todas las etapas son necesarias y al mismo tiempo complementarias para una valoración global.

La evaluación diagnóstica o inicial tiene lugar en la instancia previa de manera única y exclusiva al desarrollo de un proceso educativo. Lo que interesa en este tipo de momento es reconocer si lxs estudiantes poseen o no una serie de conocimientos, el grado de capacidades cognitivas para poder asimilar y comprender determinados contenidos antes de iniciar el proceso educativo anual o cuatrimestral.

La evaluación formativa tiene lugar y se realiza de forma simultánea con el proceso de enseñanza/aprendizaje y su finalidad será regularlo. Pondera los "errores" cometidos por los estudiantes mientras que enfatiza el valor sobre los aciertos o logros alcanzados en el proceso de construcción (Díaz y Barriga, 2002).

La evaluación sumativa o final se realiza al término de un ciclo educativo y ha sido considerada el paradigma por excelencia, asociándose como la única o más importante evaluación y tiene solamente como objetivo verificar el nivel de aprendizaje que se ha alcanzado. Las decisiones que se toman a partir de esta evaluación son aquellas asociadas con la calificación, la acreditación y la certificación (Sosa y Mancini, 2022).

Atendiendo a estos "*momentos*" diremos que durante la cursada virtual en los ciclos 2020 y 2021 se pusieron en juego diferentes estrategias evaluativas en el espacio de prácticos y teóricos de la materia FBE. No se diseñaron instrumentos diagnósticos en este contexto, pero sí en la vuelta a la presencialidad, a través de una encuesta interactiva de la plataforma quizzes.com.

En el espacio de los TP la evaluación en proceso incluyó la resolución y entrega de los seis TP, y dos evaluaciones parciales de carácter domiciliario (individual o grupal) en las que se les propuso a lxs estudiantes el análisis de casos que vinculan los contenidos abordados con el futuro contexto de trabajo escolar. En la vuelta a la presencialidad se conservaron seis trabajos prácticos (no ocho como previo a la pandemia) y la primera evaluación parcial conserva el carácter

domiciliario (grupal o individual) basado en el análisis de un caso. Mientras que el segundo parcial, en este nuevo contexto es presencial e individual, con predominio de preguntas cerradas de tipo de múltiple choice.

En el caso de los teóricos, la evaluación en proceso incluyó la resolución y entrega de cada trabajo práctico por cada una de las cuatro primeras unidades. La quinta y última, que incluye contenidos vinculados a la salud y la educación, tales como nutrición, desnutrición, malnutrición y trastornos alimentarios; la problemática de las adicciones, contenidos vinculados a la Educación Sexual Integral (ESI), neurodivergencia como espectro autista y déficit atencional; favorecen la integración de la materia en sus cinco unidades, a través de la problematización concreta de los contenidos. Lxs estudiantes debían seleccionar uno de los temas y atendiendo a una consigna pautada, elaborar un trabajo final, como instancia de evaluación sumativa, para la acreditación por promoción de la materia.

Lxs alumnx dispusieron de un mes estimativamente, para la realización del trabajo y contaron con el acompañamiento de la docente adjunta a través de tutorías virtuales. Pudieron acceder a la bibliografía seleccionada para el desarrollo del trabajo a través del espacio de Aulas Web (2020)/Campus Moodle (año 2021 en adelante) en el que se disponen una serie de carpetas por tema (por ej. nutrición; adicciones; sexualidad; en espectro). Este trabajo tuvo relevancia no solo por el manejo y articulación de los contenidos a través de la problematización de los mismos, sino también como una práctica de lectoescritura. En la corrección del trabajo se evaluó la redacción y cita de las referencias bibliográficas consultadas, lo que implicó que podía ser devuelto al estudiante para ser mejorado. Estos aspectos mencionados forman parte de los objetivos y criterios de evaluación enunciados y consensuados con lxs alumnx. Todos estos criterios fueron comunicados con su debida antelación a lxs estudiantes ya que consideramos que garantizan que la organización previa sea dirigida hacia los objetivos que deberán cumplir; minimizando la ansiedad e incertidumbre de la evaluación en sí misma, además de brindar transparencia al proceso (Mancini, Bacigalupe, García, Pereiro y Gatti, 2022).

Una vez realizada la entrega vía virtual, lxs alumnx recibieron una devolución escrita por parte de la docente y la nota correspondiente. Ya aprobado el trabajo, durante lo que se dispuso como semana de finales, en el mes de agosto, lxs alumnx presentaron a modo de coloquio su trabajo para así cerrar la materia por promoción. El encuentro se hizo en una reunión por la plataforma zoom, que en el año 2020 duró unas cuatro horas pero que en el ciclo 2021 fue dividido en dos jornadas consecutivas de dos horas cada una. Cada grupo, acompañado por un recurso visual de presentación multimedia, de no más de 5 placas, presentaban a sus compañerxs el trabajo elaborado, favoreciendo el intercambio entre los pares y el equipo docente. La cantidad de alumnx que aprobaron y promocionaron la materia fueron el 77% de lxs cursantes en el ciclo 2020 y 92% en el 2021, el resto aprobó de manera regular, dando cuenta en nuestro análisis, de un muy buen número de estudiantes que lograron sostener la materia en sus distintas instancias y acreditarla durante la pandemia.

La nota final de cursada promedia el desempeño en proceso (parciales y entregas de TP en teóricos y prácticos) con el trabajo final y su exposición, dando cuenta que la evaluación es un verdadero acto integral. En la vuelta a la presencialidad en el ciclo 2022, se conservó esta modalidad de trabajo final, la fecha del coloquio fue una vez finalizada la cursada del primer cuatrimestre e iniciado el segundo, en una jornada áulica en la que lxs grupos de trabajo se anotaban por bandas horarias para la exposición y sus compañerxs podían asistir a dichas presentaciones (voluntariamente o bien porque coincidían) para convertirlas en espacios de interacción, información y debate.

Esta modalidad de trabajo diseñada en pandemia, se implementa desde ese momento en la presencialidad y también como estrategia para acompañar a lxs alumnxs regulares o libres que deben rendir el final de FBE. Se les sugiere en este caso, que resuelvan las actividades de las unidades de los teóricos de la materia y hagan su entrega progresiva a la docente adjunta por correo electrónico. Dichos trabajos deberán ser corregidos, aprobados y devueltos, para continuar avanzando. Al llegar a la quinta unidad deberán seleccionar un tema (como lxs que cursaron por promoción) y preparar un trabajo final para exponer en la fecha en que se presenten a la mesa de final. Las preguntas en esa instancia podrán recorrer las diferentes unidades trabajadas de manera virtual. Lxs alumnxs libres rinden además un examen escrito de los contenidos de los trabajos prácticos. Esta experiencia acortó en muchos casos, la brecha entre la cursada regular y la instancia de final, ya que resultó, en la opinión de lxs propixs estudiantes, un recurso facilitador para preparar el final.

## Consideraciones finales

En el contexto de la pandemia las estrategias didácticas y evaluativas debieron ser repensadas y reformuladas, en un proceso de transferencia y adaptación de la presencialidad a la virtualidad. Para eso fue clave la toma de decisiones y la consolidación de los equipos de cátedra para organizar las tareas y realizar una división de trabajo óptima que apaciguara las situaciones de estrés y desborde que podía causar el nuevo contexto. Por eso educar durante la pandemia y en la universidad fue un gran reto. Debieron recortarse contenidos, los tiempos fueron en algunos aspectos más breves, en otros casos se prorrogaron y flexibilizaron, siempre atentxs a promover el acceso inclusivo y democrático de todxs, garantizando el derecho a la educación.

Se grabaron videos de manera casera en la plataforma multimedia y se pusieron a disposición de lxs estudiantes para que cada unx y a su tiempo, fuera escuchando las explicaciones teóricas de las docentes y las mediaciones en las lecturas de los textos. Estos recursos que fueron elaborados con mucho trabajo, continúan utilizándose en la presencialidad.

La comunicación y el acompañamiento a lxs estudiantes fueron clave y resultaron muy bien valorados. Cintia Kemelmajer sostiene al respecto que:

*"La educación es un hecho vincular y al ser virtual, lxs educadores deberían verificar que el/la estudiante esté siguiendo la clase. Todos los medios y caminos que podamos fortalecer con lxs estudiantes para la comunicación es una buena decisión: más allá del campus, tener un foro, redes sociales o grupos de WhatsApp, contribuye para ver cómo se desarrolla el proceso de comprensión de lxs alumnxs con el contenido" (Kemelmajer, 2020:2).*

En el contexto virtual pleno, el rol docente se ejerció en todas sus dimensiones, entendiendo esto como la necesidad emergente de acompañar al estudiantado no solo en el aspecto académico, sino también contenerlo desde la emocionalidad, frente a situaciones de desborde, crisis y enfermedad. Fueron numerosas las comunicaciones de alumnxs que recurrieron al equipo docente en busca de una palabra de aliento y escucha para continuar con la cursada de la materia, y la vida cotidiana. Si hay algo que fortaleció la pandemia, en la experiencia de cursada de FBE, fue el lazo generado entre lxs cursantes y el equipo docente. En la vuelta a la presencialidad en el año 2022, fue necesario acompañar a muchxs estudiantes que producto de la pandemia asisten a tratamientos psicológicos y/o psiquiátricos, y que solicitaron algunas flexibilidades en la cursada, al igual que lo solicitan en algunxs casos, estudiantes que provienen del interior de la provincia de Bs. As. y el país.



Se concluye que la consolidación de la comunicación, la selección de estrategias diversas que combinan reflexiones tecnológicas y pedagógicas en nuevos escenarios es crucial, ya que puede incidir en el éxito o fracaso del estudiante y debe potenciar en ellos distintas competencias (Martín, 2020). La incorporación de la tecnología, en este caso en la virtualidad, se produce no sólo porque fue necesaria sino también porque se reconoce que sumó valor real en el campo de conocimiento disciplinar de nuestros objetos de enseñanza (Maggio, 2012). La digitalización total de la materia se transformó luego en una digitación parcial en la vuelta al aula, en la se transita una etapa de balance, reflexión y toma de decisiones, en el que muchas de las estrategias diseñadas en el contexto de pandemia, tal como se hizo referencia anteriormente, llegaron para quedarse.

## Bibliografía

**Adúriz Bravo, A. (2020).** Enseñanza de las ciencias naturales en tiempos de pandemia. Repensando contenidos, métodos... y finalidades. Recuperado de <https://www.fumtep.edu.uy/noticias/noticias-y-novedades/item/1486-aportes-de-quehacer-educativo-en-tiempos-de-pandemia-ensenanza-de-las-ciencias-naturales>

**Bacigalupe, M.A y Mancini, V. (2018).** Evaluación del aprendizaje en el primer año de la universidad: Una experiencia pedagógica. 2° Jornadas sobre las prácticas docentes en la universidad pública. Rectorado de la UNLP. La Plata. Argentina. 20 y 21 de abril. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/79645>

**Díaz F. y Barriga, A. (2002).** Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.

**Kemelmajer, C. (9 de abril de 2020).** Educación en tiempos de pandemia: consejos de especialistas para enriquecer las aulas virtuales. Conicet digital: <https://www.conicet.gov.ar/educacion-en-tiempos-de-pandemia-consejos-de-especialistas-para-enriquecer-las-aulas-virtuales/>

**Maggio, M. (2012).** Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Editorial Paidós; Buenos Aires.

**Mancini, V. (2020).** La evaluación en la universidad: análisis de una actividad de integración que facilita el cierre de la materia Fundamentos Biológicos de la Educación por promoción, en la carrera de Ciencias de la Educación. 3° Jornadas sobre las prácticas docentes en la universidad pública, 11 al 16 de Junio de 2020, La Plata. Argentina. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/106232>

**Mancini, V.; Bacigalupe, M.; García, A.; Gatti, F.; Pereiro, M. (2022).** La importancia de la selección de los contenidos de una materia Biológica en la carrera de Ciencias de la Educación, analizando la valoración de los estudiantes. 4tas. Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, 26 al 30 de septiembre de 2022, La Plata, Argentina. Producir universidad, garantizar derechos y construir futuros en el mundo contemporáneo. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab-eventos/ev.15217/ev.15217.pdf>

**Mancini, V. García, A. y Pereiro, M. (2022).** Estrategias didácticas en pandemia: valoraciones de los y las estudiantes en la cursada de la materia FBE en la carrera de Ciencias de la Educación. IV Jornada de Educación a Distancia en el Nivel Superior. 11 y 12 de Agosto de 2022, UNER. Entre Ríos.

**Martín, M. (2020).** La Tecnología Educativa y la revisita a las preguntas fundamentales de la enseñanza. Ficha de cátedra. Tecnología Educativa. UNLP.

**Perazzi, M. y Celman, S. (2017).** La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas. *Praxis Educativas*, 21(3), 23-31. Recuperado de:  
<http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/2169>

**Porlán, R. (2020).** El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *La Rendija. Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* 2(1), 1502. Recuperado de:  
<https://docplayer.es/196782703-El-cambio-de-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-en-tiempos-de-pandemia.html>

**Sosa, A., y Mancini, V. (2022).** Repensar los momentos, tipos y criterios de evaluación en la Universidad en el marco de nuevos contextos educativos. *Trayectorias Universitarias*, 8 (14), 1-11; 098.  
<https://doi.org/10.24215/24690090e098>

**Steiman, J. (2007).** Más Didáctica-en la educación superior-. Miño y Dávila:UNSAM.

## Educación mixta como estrategia de inclusión: relato de una experiencia en la Licenciatura en Obstetricia

Licenciatura en Obstetricia, Facultad de Ciencias Médicas, UNLP

Rosenberg, Carolina y Madrid Viviana

*“Es la definición de cómo usar la tecnología lo que la hace potente para la enseñanza. Ninguna tecnología, por más sofisticada que sea, va a realizar el seguimiento y orientación de los procesos de aprendizaje. En los criterios de esa definición los/as docentes somos irremplazables” (Martín, 2020).*

### Contextualización de la experiencia: la Licenciatura en Obstetricia

La Licenciatura en Obstetricia es una de las carreras que brinda la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata dentro de su oferta académica. En la actualidad es una carrera habitada, casi en su totalidad, por mujeres, quienes, en su mayoría, realizan tareas de cuidado en sus hogares, haciéndose cargo del conjunto de responsabilidades asociadas con la familia, motivo por el cual la asistencia a las clases suele presentar complicaciones (Rosenberg, Del Re y Madrid, 2020).

En el año 2019, Biología celular y Genética se incorporó por primera vez al plan de estudios de la carrera, como asignatura del primer año. Es una materia cuatrimestral (que se dicta en ambos cuatrimestres) y tiene una carga de 40 horas cuatrimestrales. Articula con otras asignaturas del mismo año como Anatomía e Histología y embriología. Se relaciona además con las materias Obstetricia Patológica, Clínica Obstétrica Normal y Patológica y Neonatología Normal y Patológica y sienta las bases para Microbiología y Parasitología y Fisiología Humana, materias de segundo año de la carrera.

Como toda asignatura de primer año, recibe una enorme heterogeneidad de trayectorias escolares en las y los ingresantes, producto, entre otros factores, del desigual acceso a sistemas educativos de calidad en el nivel secundario. En algunos casos, más allá de la fragilidad de los conocimientos disciplinares previos, se deben contemplar y tratar de resolver situaciones más generales como la falta de motivación, la dificultad en la comprensión de textos o problemas a la hora de construir una opinión crítica que les permita participar de discusiones que se proponen como estrategias didácticas enriquecedoras. Sumándose a las problemáticas planteadas, muchas alumnas son madres jóvenes que concurren a la clase con sus bebés, seguramente motivadas por una situación familiar, social y/o económica compleja, dificultando aún más la posibilidad de construir conocimientos en las aulas.

La modalidad de dictado en el año 2019 incluyó clases teóricas y clases prácticas semanales, de dos horas cada una, ambas de carácter obligatorio. En las clases prácticas los contenidos abordados fueron aplicados a la resolución de diversos problemas planteados. Para aprobar la cursada se requería (al igual que en la actualidad) tener al menos un 80 % de asistencia a las clases y aprobar, al final del curso, una evaluación parcial que, si es aprobado en la primera instancia en que se rinde, con una nota igual o superior a 7, permite promocionar la materia. Con una nota de entre 4 y 6, se rinde un examen final para aprobar la materia.

Acorde al panorama hostil que podría presentarse para las y los estudiantes del primer año de la carrera, en un contexto de masividad en las aulas, en ese año se observó un elevado porcentaje de abandono (Rosenberg, Del Re y Madrid, 2020).

## Los desafíos de la pandemia y la virtualización de las clases

Nuestras trayectorias escolares, como estudiantes y como docentes, han transcurrido mayoritariamente en un aula. Si bien el aula presencial como forma escolar, espacio y soporte de la transmisión de conocimiento que atraviesa todos los niveles del sistema educativo fue cambiando, tanto en su estructuración material como en la estructura de la comunicación (González y Martín, 2021), la transformación obligada por la pandemia de Covid-19, fue abrupta, inédita y absolutamente inesperada. El dictado de nuestra materia pasó a ser totalmente virtual, como en toda la UNLP. El Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio nos llevó a redefinir el escenario escolar, reconfigurando vínculos, materiales didácticos y contenidos a enseñar. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) permitieron abrir un abanico de posibilidades muy interesantes, siempre pensando en su sentido pedagógico y didáctico (Maggio, 2012). La integración de las TIC en la enseñanza hizo necesario adquirir nuevos saberes, e ir más allá de la propia disciplina que se está enseñando. Implicó, además, reflexionar sobre las propias prácticas para poder diseñar los espacios y los tiempos en que se desarrollaría la enseñanza (González y Martín, 2021).

La educación remota de emergencia requirió, además, de la mediatización de las relaciones entre profesores y estudiantes (Litwin, 2000). Para la selección de contenidos, estrategias y recursos, fue necesario identificar los principales temas de la materia y, en función de ello, incorporar diversas discusiones y/o tensiones conceptuales. Entendiendo al conocimiento como una construcción social, nuestra decisión pedagógica respecto de qué núcleos de contenidos y qué materiales seleccionar para adaptar a la virtualidad se hizo en base a un criterio de accesibilidad y de problematización de los contenidos en contexto, intentando, a través de nuestra mediación y de herramientas analíticas diversas, integrar demandas que induzcan a la reflexión. Es sabido que la accesibilidad es una parte importante que contribuye a la brecha digital, al conjunto de obstáculos que existen para el acceso y el uso igualitario de las TIC (Gómez, 2020). Incluir es un desafío político que nos atraviesa como docentes y más aún en esta modalidad virtual que pusieron en marcha nuestras universidades.

Conscientes de que la selección, diseño o creación de recursos didácticos es una tarea de enseñanza que tiene por finalidad la construcción de experiencias de aprendizaje significativas y que implica también la construcción de soportes para los intercambios comunicativos (Barletta, Gallo y Arce, 2020), teníamos claridad de que aquellos recursos que utilizábamos en las clases presenciales (textos escritos, imágenes, lenguaje oral, etc.) no eran los mismos que podíamos utilizar en las clases virtuales.

Con el propósito de aumentar el nivel de eficiencia del curso, fue importante buscar y seleccionar, entre una gran diversidad de opciones, el entorno virtual más adecuado, para así garantizar una mayor calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las aulas virtuales varían según su complejidad, su grado de accesibilidad y los recursos disponibles, y, en nuestro caso, la elección de un aula Classroom se correspondió con las intenciones educativas, las finalidades curriculares y los objetivos docentes; asimismo, estuvo condicionada por los objetivos de la materia, sus contenidos, participantes y actividades planificadas (González y Martín, 2021).

Se plantearon muchos desafíos, pero fue irrenunciable mantener una firme política de inclusión, sosteniendo una tarea docente comprometida con la educación pública, gratuita, inclusiva y emancipadora. Para ello fue primordial sostener el vínculo con el estudiantado, por lo que incluimos diversas vías de contacto. Pensando en sus necesidades, y conociendo la realidad de que no todas y todos tienen buena conectividad, incluimos diversas formas de contacto. Si bien fuimos conscientes de que nos faltaría la comunicación fluida instantánea, intentamos encontrar la manera de lograr vínculos de confianza.

Entendiendo que en los entornos virtuales se crean discontinuidades de espacios y tiempos y se hace evidente lo heterogéneo de los ritmos educativos, dispusimos dos tipos de encuentros, sincrónicos y asincrónicos. Por un lado, dejamos, semana a semana en nuestra aula virtual, los archivos power-point grabados con nuestra voz y convertidos a videos mp4 para evitar inconvenientes de incompatibilidades, de modo que puedan ser reproducidos incluso desde un dispositivo móvil. Dejamos además guías de actividades en formato Word y pdf. Teniendo en cuenta la dificultad para la concepción de la tridimensionalidad y la simultaneidad de muchos procesos biológicos fortalecimos los contenidos con videos cortos de libre uso, que muestran modelizaciones sobre los contenidos seleccionados. La selección de esos materiales audiovisuales nos puso en el rol de docentes curadoras de contenidos, lo cual no significó editar el texto, imagen o video original, sino que aquellos materiales seleccionados y considerados útiles para la propuesta pedagógica, se reagruparon en un material propio. Es decir, pensamos y creamos una estructura comunicativa de los recursos que respondan a los intereses y finalidades pedagógicas para la clase (Barletta, Gallo y Arce, 2020). Además, asumimos la responsabilidad de chequear y minimizar la difusión de "fake news" ante la gran cantidad de información que circula en el ciberespacio.

Por otro lado, todas las semanas realizamos clases de consulta sincrónica (no obligatorias), a través de las plataformas Zoom o Webex. Reforzamos la comunicación, además, a través de un grupo de WhatsApp, y del correo electrónico. El propósito fue siempre mantener la posibilidad del encuentro. En esta enmarcación conceptual, Freire plantea la educación dialógica como "encuentro". La educación se hace en encuentro, no necesariamente orientada a alcanzar acuerdos. Por el contrario, como confluencia en proceso que se va concretando a través de la problematización de los contenidos a abordar (Juarros y Levy, 2020).

Con respecto a la propiedad intelectual, sabíamos que se podían dejar en el aula recursos y enlaces a contenidos de libre acceso, con la debida cita, pero no pudimos subir los libros enteros que circulan ya que no tenemos autorización para hacerlo, y eso puede ser un problema de costos y de acceso a la bibliografía. Por otro lado, para el material propio que compartimos, debíamos usar algunas de las posibilidades que ofrecen las licencias Creative Commons. En la actualidad tenemos en redacción un libro de cátedra que va a resolver esta problemática.

Luego de reflexionar acerca de la transversalidad tecnológica, considerándola parte del contenido de la propuesta, presentamos la redefinición de la clase, de acuerdo a los siguientes principios y finalidades:

- Repensar los contenidos y materiales, entendiendo al conocimiento como una construcción social.
- Presentar los contenidos de manera variada.
- Reforzar nuestro rol como docentes, generando diversos espacios de comunicación e intercambio con los estudiantes.
- Enseñar con una perspectiva de inclusión.
- Problematizar la realidad.

- Explorar las potencialidades de herramientas disponibles evaluando las dificultades y beneficios que ofrece cada una de ellas.
- Conocer y utilizar esas herramientas con proyección a una enseñanza mixta (presencial/virtual) a futuro.
- Revisar cuestiones de derecho a la privacidad de ambas partes, tanto profesoras como estudiantes.
- Contribuir desde nuestro lugar, a la permanencia de las y los estudiantes en la universidad, sobrellevando y atendiendo a las cuestiones de accesibilidad y brechas digitales que pudieran suscitarse.

También redefinimos y ampliamos nuestros objetivos e incorporamos el de utilizar las herramientas digitales diversas como parte del proceso de aprendizaje, además de construir conocimientos de manera colaborativa realizando intercambios dialógicos colectivos, reflexionar de manera crítica frente a tensiones conceptuales presentadas y seleccionar bibliografía confiable y con sentido crítico.

Por último, aunque no menos importante, nos pareció necesario hacer referencia al derecho a la intimidad detrás de los dispositivos antes de dar comienzo a cada clase. Antes de adoptar cualquier tecnología, es indispensable analizar sus términos de uso y sus características, que trascienden lo estrictamente instrumental. Como sostiene Busaniche (2020), no se trata de saber cómo funciona, sino, y muy especialmente, si una herramienta es respetuosa de los derechos de las personas que se involucran en su uso; por esa razón el encendido de la cámara nunca fue obligatorio, aunque sí muy valorado desde lo vincular.

## Lo que persiste y el aula extendida como propuesta de inclusión

En el año 2022 se pudo continuar con una modalidad mixta, alternando asistencia a clases presenciales con encuentros virtuales sincrónicos. Tomamos como modelo el aprendizaje flexible o formación semipresencial (Blended Learning o b-learning), una propuesta de enseñanza y aprendizaje integrado en las que se combinan funciones, métodos, estrategias y medios de la enseñanza basada en la educación a distancia y el método presencial tradicional. Requiere el diseño de materiales, presenta diferentes respuestas metodológicas para distintos grupos de personas y permite una adecuada retroalimentación entre docentes y estudiantes y al interior del estudiantado, promoviendo el trabajo colaborativo. Trata de incorporar las prácticas presenciales y sincrónicas combinando ambas metodologías, presencial y a distancia. Implica una reflexión profunda acerca de la mejor estrategia para enseñar cada contenido en cada momento. Las y los docentes ejercen una función tutorial mientras el desarrollo de la materia o curso es a distancia.

El término «b-learning» según Bartolomé (2004, en Gisbert Cervera et al, 2018) ha seguido “la tendencia procedente del campo de la Psicología escolar en la que destaca el término «aprendizaje» como contrapuesto al de «enseñanza»”, según el autor, el aprendizaje no puede ser diseñado por las y los docentes, sino que es una actividad del alumnado. Refiere a los dos grandes sistemas formativos opuestos tradicionalmente: el entorno presencial, con una larga tradición en los sistemas educativos, y el entorno virtual, que amplía y modifica las posibilidades de comunicación e interacción. El b-learning plantea nuevas situaciones didácticas, una de las dimensiones que integran los entornos virtuales de enseñanza- aprendizaje (EVEA) tiene que ver con el proceso de comunicación e interacción: docente-alumno, alumno-alumno y alumno-contenido.

En el diseño de estrategias didácticas se atiende a la estructura comunicativa y a los medios (herramientas de comunicación y materiales didácticos) necesarios para configurar la situación didáctica (Gisbert Cervera et al, 2018).

En nuestra aula virtual intentamos generar un aula extendida o aumentada con tecnologías digitales, aprovechando diversos soportes tecnológicos que permitirían extender la acción docente dentro de la propuesta de formación, más allá de los medios tradicionales de la propia clase (Barberá, 2004). El aula Classroom elegida, de fácil acceso, sobre todo en los dispositivos móviles, es un espacio cerrado, no hay manera de ingresar a ella si no existe una invitación previa y admisión, por lo que reproduce la *"intimidación"* habitual del acto pedagógico (Martín, 2020).

Para este ciclo lectivo 2023 se retomó la presencialidad plena, pero se mantuvo el uso del aula virtual, en una propuesta pedagógico-tecnológica basada en el dictado de la materia con modalidad presencial, pero aprovechando diversos soportes tecnológicos que permiten extender la acción docente dentro de la propuesta de formación, más allá de los medios tradicionales de la propia clase (Barberá, 2004).

Quedan muchos cuestionamientos por resolver, como por ejemplo la dificultad de asistir a las clases presenciales para muchas de nuestras estudiantes, muchas de ellas madres trabajadoras. Pero esas decisiones ya no están a nuestro alcance.

Estamos convencidas de que la experiencia de la pandemia nos dejó muchos aprendizajes con respecto a la virtualización de nuestras clases, ahora se optimiza el uso del tiempo gracias a la persistencia en el uso de videos grabados por las docentes de la cátedra y al uso del aula virtual como repositorio y medio de comunicación. Además, tenemos clases de consulta semanales, en la plataforma Webex y también estamos analizando la posibilidad de continuar tomando evaluaciones haciendo uso de herramientas virtuales escritas y videollamadas de manera simultánea.

## Reflexiones finales

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación ha implicado una serie de cambios significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se destaca la creación de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), los cuales dan la posibilidad de romper las barreras de espacio y tiempo que existen en la educación tradicional y posibilitan una interacción abierta a las dinámicas del mundo educativo. La integración de las herramientas tecnológicas ha facilitado de manera significativa los progresos de la educación a distancia, haciendo especial énfasis en el uso de recursos de interacción sincrónica y asincrónica a través de un sistema de administración de aprendizaje que facilita el adecuado desarrollo del currículo propuesto y proporciona grandes ventajas a los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías. (Trejo, 2013).

En nuestro caso, incorporar más las tecnologías nos ha permitido repensar nuestras prácticas y acercarnos a las y los estudiantes desde un lugar que tiende a reemplazar el habitual modelo universitario de transmisión de contenidos, por otro centrado en el estudiantado, desde la reflexión crítica, pensando a la tarea de enseñar, como se dijo anteriormente, con sentido inclusivo y emancipatorio, a través de modelos de comunicación que favorecen el intercambio dialógico y el trabajo cooperativo (Juarros y Levy, 2020).

Retomando las ideas que planteamos previamente, teniendo en cuenta que la Licenciatura en Obstetricia es una carrera poblada mayoritariamente por mujeres que tienen que repartir sus tiempos entre las tareas de cuidado en sus hogares, sus trabajos fuera de sus casas y el estudio, consideramos que la propuesta de cursada mixta puede colaborar en fortalecer la permanencia de las estudiantes, garantizando la continuidad en este recorrido educativo-formativo, ofreciendo nuevas oportunidades, no solo de acceso, sino también de permanencia en la formación universitaria, promoviendo la universalidad de los derechos educativos en el marco de una sociedad democrática.

## Referencias bibliográficas

**Barberá E., Badia A. (2004).** Educar con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Madrid: Editorial A. Machado Libros.

**Barletta, C. M.; Gallo, L. y Arce, D. M. (2020).** Módulo 4: Producción de recursos didácticos para la enseñanza universitaria en entornos virtuales. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

**Busaniche, B. (2020).** Módulo 5: Medios, plataformas y tecnologías en un mundo de propiedad concentrada. Abordajes críticos de la tecnología para la educación universitaria. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

**Gisbert Cervera, M., de Benito Crosetti, B., Pérez Garcies, A., Salinas Ibáñez, J. (2018).** Blended Learning, más allá de la clase presencial. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(1), pp. 195-213. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>

**González, A. y Martín, M (2021).** Seminario: Educación a Distancia y Tecnologías Digitales en la Enseñanza Universitaria – Módulo 1. Especialización en docencia universitaria, UNLP.

**Gómez, P. A. (2020).** Módulo 3: Cultura de la conectividad y subjetividades actuales en la relación estudiantes - docentes. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

**Juarros, M.F. y Levy, E. (2020).** Módulo 1: La práctica docente en la educación a distancia. La relación pedagógica mediada por tecnologías. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

**Litwin, E. (comp) (2000).** La Educación a Distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa. Buenos Aires: Amorrortu

**Maggio, M. (2012).** Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Planeta.

**Martin, M.M. (2020).** Módulo 2: Perspectivas pedagógico-didácticas en la enseñanza universitaria en entornos virtuales. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



**Rosenberg, C, Del Re C. y Madrid. V (2020).** Estrategias para fortalecer la continuidad académica en la Licenciatura en Obstetricia (una “carrera de mujeres”). 3ras Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública, UNLP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/105620>

**Trejo, R (2013).** Uso de los entornos virtuales de aprendizaje en la educación a distancia. EDUTECH, Costa Rica, Disponible en: <https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/25273>

## **Estrategias y desafíos en la enseñanza del Francés (FLE) en el Liceo “Víctor Mercante” durante 2020 y 2021**

Reflexiones en torno al LicéoManie

Liceo Víctor Mercante UNLP

Laura Codaro

### **Introducción**

Durante el año 2020 y gran parte del año 2021, por las medidas sanitarias implementadas a partir de la aparición de la enfermedad conocida como COVID-19, las instituciones educativas debieron poner en marcha diferentes estrategias para sostener la enseñanza de las diversas asignaturas, áreas y espacios curriculares.

El presente trabajo busca dar cuenta de las estrategias que se llevaron a cabo durante estos dos años desde la Sección Francés del colegio Liceo “Víctor Mercante” (LVM), una de las escuelas de pregrado de la Universidad Nacional de La Plata. Interesa particularmente observar los recursos, los materiales y las decisiones pedagógicas en torno a la enseñanza de FLE (Français Langue Étrangère), que está presente como asignatura obligatoria en todos los años de esta escuela secundaria. Aquí se sostiene que las estrategias implementadas acompañaron, facilitaron y potenciaron el uso del LicéoManie (libro creado por el personal docente de la Sección Francés a partir de 2016, que se usa en la mayoría de los años), a la vez que mostraron un conjunto de desafíos en torno a las características, las actividades y la modalidad de trabajo del manual durante la pandemia y pasados los “tiempos alborotados”. En consecuencia, en un primer momento se realiza una descripción del libro; luego se desarrollan las estrategias y los recursos que acompañaron su uso durante el período 2020-2021; se comparten un conjunto de reflexiones en torno a los desafíos que emergieron de esos años pero sobre todo en el retorno a la presencialidad plena en 2022. ¿Qué desafíos supuso el uso de un material creado antes de la pandemia? ¿Qué revisiones, observaciones y reflexiones emergieron? ¿Qué estrategias y decisiones pedagógicas en torno a la enseñanza de FLE y al uso del libro perduraron? Estos y otros interrogantes ayudarán a atisbar, finalmente, algunas conclusiones para seguir pensando las prácticas educativas.

### **La enseñanza de FLE y el uso del LicéoManie en las clases del LVM**

La enseñanza de FLE en el LVM se desarrolla principalmente en el espacio curricular de Francés, obligatorio en todos los años de la escuela secundaria. Mientras que en 1°, 2°, 3° y 6° año los alumnos tienen un encuentro semanal (en el caso de 1° año la clase es de una hora cátedra y se suma un encuentro de la misma duración en el que se realizan actividades de aplicación, en los otros niveles es de dos horas cátedra), en 4° y 5° hay dos encuentros semanales de tres horas cátedras en total. Además, en todos los niveles se ofrece una clase de apoyo a contraturno para quienes deseen o necesiten reforzar contenidos de la asignatura.

Hasta 2015, en las clases de francés se utilizaban materiales para la enseñanza de FLE elaborados en Francia -y por ello, su adquisición representaba un gran gasto- que el equipo docente debía adaptar, recortar y complementar según las condiciones

y situaciones de enseñanza. A partir de 2016, se emprendió una propuesta real y situada, que no pretende ser un material acabado dado que a lo largo de los años fue sufriendo modificaciones y en la actualidad se trabaja en la preparación de los libros para los niveles restantes.

Para hacer una somera descripción del manual, se trata de un libro digital dividido en unidades que contemplan los temas del programa de cada año. Atiende a la comprensión escrita y oral, a la producción escrita y oral, combina la metodología accional y la comunicación pero también está atravesada por los enfoques plurales (Candelier, 2008) que suponen, entre otras cosas, el contacto y la interacción entre las lenguas. Además, posee explicaciones y actividades que incluyen un amplio conjunto de géneros discursivos: correos electrónicos, diálogos, canciones, fragmentos de textos literarios, entrevistas, historietas, entre otros. Asimismo, hay diversos ejercicios que contienen documentos de audio y video, dibujos, fotografías, mapas y otros recursos que se vinculan no solo a los temas abordados sino también a los adolescentes del LVM, a sus preocupaciones e intereses, a la historia de la escuela, a distintos aspectos culturales de nuestra ciudad y de nuestro país ... en fin, se trata de un libro pensando para los alumnos del Liceo. En cuanto a la extensión, es un manual más acotado que los que se suelen usar cuando se aprende una lengua extranjera, aunque incluye tanto explicaciones como ejercicios para poner en práctica los temas propuestos. En palabras de las autoras:

*Utilizamos el concepto de libro TODO EN UNO; vale decir, la unificación del material explicativo, de presentación del tema con la ejercitación que lo acompaña, ya que entendimos que propiciará un mejor aprovechamiento del tiempo en la dinámica del aula y evitará olvidos por parte de las/os alumnas/os. (Profesoras de la Sección Francés del Liceo Víctor Mercante 2017:21)*

Cabe destacar que la realización del manual es colaborativa a través del uso del Google Drive y resulta en un material digital que está disponible en la Wikiliceo, una página web diseñada con la plataforma WIX.com que funciona como repositorio virtual de la escuela para compartir las publicaciones que se utilizan en cada asignatura, por ello, se puede visualizar desde cualquier dispositivo, imprimirlo de forma parcial o total, incluso proyectarlo en el aula a través de una pantalla<sup>1</sup>. Asimismo, docentes y estudiantes pueden seleccionar actividades puntuales para trabajar, llegar fácilmente a los documentos sonoros o de video, acceder al libro de otro año, entre otras ventajas que presenta contar con la obra completa de forma digital en un archivo editable siempre disponible en la web. Ciertamente, a comienzos de año se solicita a los alumnos que, en lo posible, impriman el libro completo (o, en su defecto, lo consigan prestado) y lo lleven a todas las clases, lo cual es realizable a un bajo costo debido a la extensión acotada del manual y a la posibilidad de imprimirlo en cualquier lugar; no obstante, se puede usar de forma digital en el aula, en otro momento o espacio de la escuela<sup>2</sup> y también de forma domiciliaria.

Hay diversos debates en torno al uso de un manual en las clases de FLE -entendido como *“une méthode”* o publicación producida generalmente en Francia con fines pedagógicos y didácticos, especialmente diseñada para la enseñanza del idioma a personas no francófonas-, pero usualmente no se plantea el empleo de un libro producido por una institución o grupo de profesores, que comparte algunas de las ventajas del manual, como las facilidades en la tarea docente, la posibilidad de seguimiento dentro y fuera del aula por parte de los

<sup>1</sup>Para acceder al manual, es necesario ingresar al año correspondiente a través del siguiente enlace: <https://wikiliceo.wixsite.com/wikiliceo>

<sup>2</sup>Cabe señalar que hay conexión a internet desde cualquier parte del colegio y todos pueden acceder a WI FI.

alumnos, la practicidad de poseer todas las actividades agrupadas, entre otros aspectos interesantes. No obstante, como sucede en todas las áreas y espacios curriculares, existe la posibilidad de acudir a materiales complementarios de diferente índole. Si se distinguen los materiales con fines didácticos (libros de textos, videos propuestos por los manuales, etc.) de los materiales auténticos (artículos periodísticos, canciones, cuentos, folletos, etc.) (Melone, 2000) -división que resulta necesaria para pensar la enseñanza de lenguas extranjeras-, en el LicéoManie aparecen agrupados ambos tipos de recursos, aunque, lógicamente, hay una presencia mayor de propuestas con fines pedagógicos, que son extraídas de otros manuales y/o diseñadas especialmente para ese espacio. En lo que concierne a la selección de documentos auténticos, se señala, por un lado, que permiten que los alumnos conozcan y descubran aspectos culturales y lingüísticos significativos de la lengua que estudian (Andrijevic, 2010), en este caso del francés y de la francofonía; pero, por otro lado, este libro en particular reúne otros materiales auténticos que responden a la cultura local y, más aún, a las preocupaciones e intereses de la comunidad del LVM. De esta manera, se resuelve la falta de consonancia en el discurso y en los lineamientos ideológicos que suele aparecer entre los docentes de lenguas extranjeras y las representaciones que muestran los manuales que emplean (Gaiotti, 2019). Entonces, también por estas características, el LicéoManie se presenta como material completo y original.

En concordancia con lo que se viene exponiendo, cuando se piensa en una propuesta real y situada, se hace referencia a que el manual está confeccionado en base a los lineamientos del proyecto de gestión vigente en este momento, *"Forjar encuentros: el arte de educar haciéndole lugar al otro"* (2014-2018) de la profesora María Constanza Erbeta y de las propuestas de la entonces Jefa del Departamentos de Lenguas Modernas y de la Sección Francés específicamente. También contempla los aportes, las miradas y las reflexiones que fueron emergiendo a partir de los siguientes cambios de gestión, de los nuevos docentes que se fueron incorporando pero sobre todo de las experiencias del trabajo en las aulas, del contacto con los estudiantes, de sus preocupaciones e intereses. Sin dudas, este es el principal aporte del manual por y para el Liceo.

## **Estrategias y desafíos en torno al uso del LicéoManie durante el período 2020-2021**

Hacia marzo del año 2020, las medidas sanitarias tomadas por el gobierno del presidente Alberto Fernández dispusieron que a partir del día lunes 16 de marzo de dicho año se suspendieran todas las clases presenciales en las instituciones públicas y privadas, de todos los niveles, de todo el país. Esto representó un corte abrupto de un gran conjunto de hábitos y rutinas escolares e impulsó a pensar y diseñar formas de enseñanza y aprendizaje virtual y/o híbrida. En el caso del LVM, las clases recién habían comenzado y la mayoría de los estudiantes habían asistido al menos a una clase de Francés, por ello, en general pudieron conocer a la docente, saber sobre la metodología de trabajo y acceder al LicéoManie, ya que suele anticiparse su uso desde muy tempranamente.

Ciertamente, en esas primeras semanas apareció un gran conjunto de incertidumbres en el contexto escolar que condujo a directivos y docentes a tener que tomar decisiones de distinto tipo en un lapso de tiempo muy corto. Desde el área de Francés particularmente se optó, como primera medida, que el manual continúe siendo el principal material de trabajo por distintas razones. En primer lugar, la mayoría de los estudiantes conocían el formato del libro porque lo habían usado en años anteriores, por ello, estaban familiarizados con las actividades propuestas, los modos de explicar los temas, etc., esto facilitaría su abordaje ya que no se trataba de un recurso nuevo. En segundo lugar, en muchos cursos ya

había sido anunciado su uso antes del anuncio de las medidas sanitarias, por lo cual, un gran número de adolescentes lo habían adquirido y/o tenían pensado conseguirlo. En tercer lugar, como ya se comentó, el LicéoManie se encuentra en formato digital en la Wikiliceo, entonces todos los alumnos podrían acceder a él de forma domiciliaria, siempre y cuando contaran con algún dispositivo con conexión a internet, incluso su uso online habilitaría otras ventajas como la rápida llegada a los hipervínculos. En cuarto lugar, justamente gracias a que fue creado de manera colaborativa, es posible editarlo, hacer alguna selección o recorte, lo cual permitió no solo que las docentes pudieran extraer consignas o actividades para armar otro material, por ejemplo, sino también que los alumnos realizaran algunos ejercicios de manera digital. Por último, como parecía necesario contar con algún tipo de soporte o herramienta que tanto los estudiantes y sus familias como las docentes debieran tener como guía, conservar el LicéoManie resultaba mejor que buscar un manual de FLE u otro recurso que sería totalmente nuevo para todos.

No obstante, como el libro originalmente fue pensado para el trabajo áulico presencial, resultó imprescindible imaginar y diseñar otras estrategias para adaptar su empleo al nuevo contexto y maximizar su aprovechamiento, sobre todo en el año 2020 que supuso el desarrollo de clases y actividades de manera totalmente virtual. De esta forma, surgieron un vasto conjunto de ideas e iniciativas por parte del equipo de gestión y también de las profesoras de la Sección Francés, que fueron tomando forma y poniéndose en marcha en los primeros meses. Estas acompañaron y facilitaron el uso del libro ya existente y contribuyeron, de alguna manera, para que el libro lograra sobrevivir y continuara vigente en la pos pandemia:

- LicéoManie, un manual de consulta y referencia. Durante 2020 y 2021 se resignificó el uso del libro: pasó de cumplir el rol de un cuadernillo de explicaciones y actividades que se resolvían mayoritariamente en clase a transformarse en un material que los alumnos debían revisar, consultar y recorrer de forma domiciliaria. En este sentido, se intentó incentivar un trabajo más autónomo por parte de los estudiantes para que buscaran allí elementos que les permitieran profundizar algún tema, que aprovecharan a ingresar a los links que contienen videos y canciones, rastrear ejemplos que iluminaran las propuestas y realizaran, en definitiva, una revisión más atenta pero también más libre de los contenidos.
- Wikiliceo, un repositorio indispensable. Si bien esta plataforma ya existía, durante la pandemia cobró un gran protagonismo dado que fue el principal espacio de donde descargar y/o visualizar en línea, en cualquier momento y en cualquier lugar, el LicéoManie y los materiales fundamentales de otras asignaturas.
- AulasWeb Colegios-UNLP. Se trata de una plataforma que funcionó como un aula virtual de la asignatura Francés en este caso. Allí era posible cargar noticias, trabajos prácticos, información sobre las clases de apoyo, también se podía usar la mensajería. Cada materia tenía su propio espacio al que accedían muy fácilmente los alumnos con su usuario.
- Trabajos Prácticos asincrónicos. Se implementaron trabajos que debían realizarse de forma individual en un plazo de días determinado. En general, eran documentos de Word que presentaban actividades similares a las del LicéoManie (incluso en ocasiones se extraían directamente ejercicios del manual o se invitaba a buscar allí cuestiones puntuales), debían resolverse por escrito y remitirse a la profesora del curso para su corrección. Estos buscaban fomentar el uso del libro y orientar a los alumnos en los modos de abordar las actividades que allí aparecen.

- Trabajos Prácticos con “correcciones automáticas”. Algunos de los trabajos prácticos asincrónicos consistían en la realización de actividades cargadas por la docente en algún sitio web o plataforma que brindara una inmediata corrección a los estudiantes, tal es el caso de <https://es.liveworksheets.com/>. Los estudiantes accedían a través de un link y resolvían las actividades de forma individual. Esto permitía conocer los errores rápidamente, tener la posibilidad de rehacer la tarea en el momento y, además, facilitaba la labor docente, dado que la profesora a cargo del curso recibía esas correcciones ya hechas. Este sistema suponía la posterior explicación y/o justificación de algunas correcciones por parte de la docente para que no quedaran dudas sobre algunas actividades y temas.
- Clases sincrónicas. A diferencia de otras asignaturas, en Francés se organizaron encuentros generalmente a través de Webex (como sugirió la escuela) cada dos o tres semanas en el horario habitual de clase, pero no se implementaron inmediatamente para no sobrecargar al alumnado. En estos, la docente trabajaba con el curso completo y desarrollaba sobre todo explicaciones y aclaraciones que ayudaran a hacer los Trabajos Prácticos domiciliarios y a usar el libro. En efecto, una práctica usual era proyectar el LicéoManie y poder aprovechar ese espacio para mostrar y desarrollar contenidos allí presentados.
- Clases de apoyo sincrónicas. Se brindaron clases de consulta similares a las que se hacían de forma presencial. La idea era que los estudiantes tuvieran un momento en el que evacuar dudas con una docente del área disponible para todas las divisiones del mismo nivel, en un horario a contraturno. En estas instancias, el libro también fue un material relevante ya que era el principal recurso digital conocido por todos y disponible de forma digital.
- Consultas individuales vía correo electrónico o mensajería interna. Existió también un modo de contactarse individualmente con la docente del curso de forma asincrónica (una práctica que no está sistematizada en la presencialidad ya que no hay horarios de consulta o momentos destinados a tal fin) a través del correo electrónico o la mensajería interna de la plataforma AulasWeb Colegios-UNLP, que funciona de forma similar al email y permite un intercambio fluido. Además, esta última opción, que fue reemplazando a la primera, contaba con la ventaja de usar un mismo sitio web para ver los trabajos, enviarlos, hablar con la docente y demás.
- Trayectorias en proceso (TEP). Esta estrategia implementada terminado el año 2020 buscó acompañar de manera más personalizada a aquellos estudiantes que, por distintos motivos, no lograron reunir las condiciones para la aprobación de la asignatura. Esta propuesta incluyó clases sincrónicas reducidas, trabajos prácticos, diversas instancias de evaluación, entre otros recursos para ofrecerles a los estudiantes mayores posibilidades de aprobación. Cabe destacar que se trató de un amplio plan que abarcó a esta y a otras instituciones, aunque con características adecuadas a cada situación, y fue mutando a lo largo de los años.

Las estrategias comentadas hasta aquí y otras de menor importancia o duración que fueron surgiendo en cada curso en algún momento del período 2020-2021, permitieron continuar usando el LicéoManie aunque de maneras diversas y, a su vez, que el mismo perdurara más allá de ese bienio de virtualidad, presencialidad e hibridez. Sin embargo, indudablemente fueron emergiendo un vasto conjunto de inquietudes, dificultades, ideas, preguntas que exigen la reflexión, en este caso, en torno a las características del manual y a los usos de él que se hacen en la post-pandemia.

En principio, es necesario reconocer que este período de virtualidad y bimodalidad produjo grandes cambios en distintas prácticas cotidianas del campo educativo y también en las metodologías de enseñanza y aprendizaje. Interesa destacar que hubo una incorporación necesaria y forzada de la tecnología que dio lugar a una transformación educativa, con un nuevo modelo pedagógico, que perduró más allá de la pandemia, por ello, se trata de un proceso que continúa en desarrollo actualmente (De Giusti, 2021). Como señalan desde el campo de las Ciencias Informáticas, es imprescindible trabajar en torno a los aspectos negativos de dicha transformación y potenciar los puntos positivos.

En este sentido aparecen múltiples desafíos: ¿cómo retornar a la presencialidad plena con un material pensado y producido en un contexto anterior a la pandemia? ¿Cómo y de qué maneras incluir los dispositivos tecnológicos y las herramientas digitales, cuyo uso se potenció ampliamente durante este bienio, en las clases presenciales de francés? ¿De qué modos es posible conservar y/o potenciar los aspectos del libro que resultaron provechosos durante la pandemia? Sin ánimos de responder a todas las preguntas que pueden aparecer, como se realiza en otros espacios y asignaturas, aquí se plantea específicamente una revisión y un balance de los usos que se hicieron del LicéoManie que sirvan no sólo para analizar cómo este material sobrevivió a los cambios abruptos que supuso la pandemia, sino sobre todo para evaluar qué estrategias y experiencias resultaron útiles para aprovecharlo mejor y qué aspectos podrían modificarse para potenciar su empleo. En otros términos, reflexionar en torno a los desafíos que afloran para que continúe siendo un material pedagógica y didácticamente beneficioso para todos.

Como se intentó explicar, durante este bienio se llevó a cabo un trabajo más autónomo con el LicéoManie, que de alguna manera se busca mantener, es decir, que siga siendo el principal recurso de trabajo áulico pero que se incentive a los estudiantes para que lo revisen en sus casas, que visualicen los videos, escuchen las canciones y lo exploren con mayor detenimiento aprovechando, sobre todo, las posibilidades que les da acceder al mismo desde una computadora con conexión a internet, si cuentan con una en sus hogares. Por otro lado, como durante esos años se propusieron más actividades que incluyeran las redes sociales, las aplicaciones de los celulares y distintos programas descargables en la computadora, es necesario que no solo se desarrollen los ejercicios del manual que contengan recursos tecnológicos sino que se complementen con otras propuestas. Estas deberían fomentar más la interacción que la mera observación e incluir herramientas digitales más actuales (reconocidas, utilizadas, novedosas y/o atractivas para los adolescentes), así, por ejemplo, puede aparecer una consigna donde los alumnos tengan que armar una charla de Whatsapp, hacer un video de TikTok o intervenir en un Padlet<sup>3</sup>. En caso de que estas propuestas complementarias resulten efectivas en el trabajo en las aulas, luego pueden ser incluidas en el LicéoManie, para reemplazar a alguna actividad que presenta algún recurso poco usado o simplemente como un ejercicio más. Esta práctica de edición y actualización del manual comienza a emerger en el equipo de gestión de la Sección Francés, aunque no de forma sistematizada sino como una posibilidad (o por qué no una necesidad) surgida a partir de observaciones, comentarios e inquietudes de docentes y alumnos. En consecuencia, al trabajar con alumnos nacidos en el siglo XXI, que ya tienen incorporadas las nuevas tecnologías y acompañan los avances a la vez que plantean nuevas formas de vinculación e interacción, es necesario adaptar, aprender y transformar los métodos y recursos

<sup>3</sup>Cabe señalar que si bien el manual incluye consignas con el uso de distintas herramientas digitales (la creación de un blog o de un perfil de Facebook podrían servir como ejemplo), usualmente se llevaban a cabo en clase en formato papel, en el libro o en la carpeta, y rara vez se concretaban en formato digital. En los últimos tiempos esto sucedía, en parte, porque se trataba de recursos ya poco usados por los adolescentes.

tecnológicos a este estudiante que, sobre todo después de la pandemia, desarrolla nuevas lógicas. Así, ya inmersos en una revolución digital, la escuela en general se adapta a las formas de aprender, comprender y representar del futuro.

Otro aspecto interesante tiene que ver con intentar explotar los recursos visuales que tuvieron relevancia durante la pandemia porque, en este caso en particular, la mayoría de los estudiantes veía las imágenes, las fotos y la presentación colorida y llamativa del libro sobre la pantalla, a diferencia de lo que ofrece el formato impreso, que generalmente está en blanco y negro. En este sentido, resulta sugestivo que eventualmente se proyecte el libro sobre la pantalla del aula y esta se utilice, además, para llevar a cabo actividades específicas, cuyo contenido visual, audiovisual y/o sonoro necesite reproducirse a través de este dispositivo o sea más provechoso.

En lo que concierne a las estrategias anteriormente enumeradas que posibilitaron y acompañaron el uso del manual durante el bienio 2020-2021, cabe señalar que la mayoría fueron dejadas de lado en el retorno a la presencialidad plena, debido a que prácticamente todas las dinámicas escolares abandonaron la virtualidad. Es decir, algunas de ellas como las clases de apoyo y las clases sincrónicas dejaron su modalidad virtual para volver a la presencialidad habitual, mientras que otras, como los trabajos prácticos asincrónicos o las consultas vía mensajería desaparecieron. No obstante, se siguió utilizando la Wikiliceo para visualizar y descargar el libro y también está disponible el uso de AulasWeb Colegios-UNLP, que, en sentido estricto, al menos desde la Sección Francés no se emplea.

### **Consideraciones finales (o cómo seguir pensando la práctica docente)**

Como se ha visto, este trabajo buscó compartir las estrategias que desde la gestión de la escuela y específicamente desde la Sección Francés han posibilitado la continuación de la enseñanza de FLE durante el bienio 2020-2021 en el LVM, tomando como material principal el LicéoManie. En esta instancia puede afirmarse que el libro, en tanto material valioso producido para y por la escuela, logró sobrevivir a este período de gran revolución tecnológica pero es necesario hacer un balance y una recapitulación de las experiencias de estudiantes y docentes para que se aproveche más su uso, se potencien los aspectos positivos y las iniciativas que resultaron eficaces y atractivas durante la pandemia.

Definitivamente parece un gran desafío que las propuestas creadas para un contexto anterior a la pandemia sigan siendo igualmente interesantes y útiles en términos pedagógicos, porque estos años no fueron indiferentes tanto para estudiantes como para docentes, también cambiaron las formas de vincularse, de enseñar y de aprender, como se expuso. En consecuencia, resulta fundamental revisar las experiencias específicas de cada docente y de cada curso en la implementación de estos recursos y las reflexiones y las conclusiones a las que llegaron -evaluaciones que seguramente se van desarrollando de diferentes formas y que este trabajo no recupera-, para que las prácticas y las decisiones docentes que, en este caso, circundan el uso del LicéoManie continúen acompañando esta revolución digital y tecnológica que está en proceso.

Como se intentó mostrar, se trata sobre todo de analizar qué características del manual podrían repensarse, qué actividades o propuestas deberían modificarse, quitarse o incluirse, qué estrategias (o aspectos de ellas) valdría la pena recuperar o retomar de alguna manera para potenciar las características y el uso del libro. En fin, hay que trabajar para un mejor aprovechamiento de este y otros materiales en estos tiempos de post-pandemia.



## Bibliografía

**Andrijevic, M. (2010).** Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, ISSN-e 2393-056X, ISSN 2067-9092, N°1, págs. 157-163

**De Giusti, A.E. (2021).** Reflexiones sobre Educación y Tecnología Post-Pandemia. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, no. 28, pp. 13-16, [doi:10.24215/18509959.28.e1](https://doi.org/10.24215/18509959.28.e1)

**Candelier, M. (2008).** *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. Les Cahiers de l'Acedle*, Vol. 5, Núm. 1, Recherches en didactique des langues. Candelier, M. et al. (2008). «CARAP- MAREP. Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures» en *Série de rapports Recherche et Développement du CELV*. Graz: CEV <http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/MAREP.Cast.vers5def.08.pdf>

**Gaiotti, C. (2019).** La relación docente-manual y la enseñanza de una lengua extranjera: diálogos, tensiones y desafíos. *Actas 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.

**Melone, E. L. (2002)** "Cómo trabajar con textos. Análisis de materiales didácticos", en *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. São Paulo, pp. 233-240.

**Profesoras de la Sección Francés del Liceo "Víctor Mercante" (2017).** *LicéoManie*, nuestro propio manual para la enseñanza de FLE. *Hilvanado Experiencias*, año 1 nro.2, pp.18-23.

## **“Presencialidad remota”.**

### **Una nueva oportunidad de ampliar las estrategias de accesibilidad para estudiantes universitarios/as.**

La Propuesta Pedagógica Bimodal de la Cátedra Políticas Públicas Planificación y Gestión de la Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Trabajo Social UNLP

Cátedra Políticas Públicas: Planificación Gestión de la Licenciatura en Trabajo Social. UNLP.

Dra María Bonicatto  
Lic. Analía Chillemi  
Esp. Mercedes Iparraguirre  
Lic. Natalia Canelo

### **La vuelta a la “normalidad”: Experiencia y decisiones**

La pandemia causada por el virus COVID 19 instaló un debate impensado en la educación universitaria: la posibilidad de sostener las trayectorias estudiantiles en base a propuestas pedagógicas que las y los docentes tuvimos que diseñar en velocidad ante la irrupción del ASPO como medida de política pública y las consecuencias de las decisiones tomadas durante los años 2020 y 2021. Impensado porque sacó de la escena la clase magistral ícono de la cátedra universitaria por siglos donde el/la docente daba su clase y estudiantes la presenciaban.

Si bien nuestra universidad fue introduciendo diferentes dispositivos de enseñanza- aprendizaje al calor de los debates sobre los modos de enseñar y aprender en la universidad, entre los que se destacan los talleres, las prácticas profesionales de formación, los seminarios optativos, las prácticas en territorio etc., la presencialidad sincrónica en el espacio áulico de las facultades no fue subvertido a excepción de las propuestas pensadas en el marco de lo que se denominó la educación a distancia que en cierto modo fueron consideradas propuestas de distinto valor institucional.

La revolución tecnológica producida en los últimos treinta años generó sin dudas un espacio diferente retomado por autores como García Canclini, Berardi, Ortega entre otros/as, que profundizaron en los efectos que tuvieron en las nuevas generaciones el cambio tecnológico mencionado en clave epocal.

En este sentido, quienes ejercimos la docencia durante este lapso de tiempo, fuimos testigos de cambios vertiginosos y también protagonistas de las modificaciones que pudimos hacer en base a las políticas institucionales y sobre todo en las propias decisiones ya que la libertad de cátedra sigue siendo un principio rector que por momentos obstaculiza las decisiones programáticas de arriba hacia abajo que intentan tomarse en ocasiones desde el sistema universitario, los rectorados de las universidades o las secretarías académicas de las distintas facultades. Así, pasamos de los teléfonos fijos disponibles solo en algunas casas, a las videollamadas desde nuestros celulares, de los libros a los textos y videos en línea, de las anotaciones en papel a los ordenadores portátiles

entre otras modificaciones significativas que impactaron en nuestra vida cotidiana y en los modos de vincularnos a una velocidad vertiginosa si los pensamos en término de años. Sin embargo en la Universidad de La Plata el modo de transitar las trayectorias de formación no renuncio a lo que se consideraba el eje de la propuesta: la presencialidad y el cumplimiento de horas in situ en las facultades y dependencias universitarias divididas en clases teóricas, prácticas, laboratorios, etc, y en un número reducido propuestas que incluían la modalidad semi presencial en los planes de estudio.

El cierre del ciclo 2021 en la UNLP nos enfrentó a la siguiente situación:

- Dos años de sostenimiento de la enseñanza sin presencia física en las aulas de las facultades (98%) de las cátedras según lo mencionado por el Presidente de la UNLP.
- Ingresantes 2020 que han cursado la totalidad de materias de su recorrido académico sin presencia física en las aulas de la UNLP.
- Un porcentaje de personas vacunadas y una disminución de contagios y muertes por COVID que permite evaluar la vuelta a la presencia física en las aulas para el ciclo 2022 si las estadísticas siguen en esos valores siguiendo las medidas de cuidado definidas por los ministerios de Salud y Educación de la Nación.

Estos tres puntos nos plantean una pregunta inédita que ordena en sí misma las acciones a sostener: ¿cómo volver?

La respuesta implica un conjunto de operaciones diferentes pero complementarias entre sí que intentan dar cuenta de tres (3) desafíos en el marco de lo que denominamos procesos de Investigación Gestión (I+G) (Bonicatto:2019)

1. Ser capaces de comprender dónde estamos parados/as, es decir que prácticas tiene sentido sostener de la etapa pre pandemia y de la etapa de la pandemia y cuales discontinuar.
2. Ser capaces de tolerar poner en tensión el modelo basado en la presencialidad física como el garante de la calidad de la educación universitaria.
3. Ser capaces de diseñar propuestas situadas, acordes a los cambios epocales, a la introducción de las tecnologías y al acceso a la información calificada en tiempo real como dos aspectos ineludibles para repensar el rol del docente y de los equipos de cátedra en los procesos de formación de universitarios/as en la UNLP.

En esta clave, desde la cátedra Políticas Públicas Planificación y Gestión de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNLP, comprendimos que la coyuntura de la pandemia por Covid 2019 se constituyó una como una oportunidad de revisión y análisis de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario (modalidades para diseñar e implementar exámenes parciales y finales, dinámicas de las clases teóricas y prácticas, cargas horarias necesarias y posibles en un contexto vital de estudiantes que trabajan y sostienen familias y cantidad vs profundidad de la bibliografía para ser trabajada en el marco de una cursada anual), sin perder de vista que estamos trabajando con nativos/as digitales acostumbradas al uso de tecnologías, tiempos, modalidades y lenguajes propias del siglo XXI.

La síntesis arrojada producto de un ejercicio de análisis situacional<sup>1</sup> realizado con estudiantes de la cohorte 2021 de la materia, los diversos debates y lecturas sostenidas por el equipo de cátedra durante el contexto de pandemia, generaron las condiciones para el diseño de una propuesta pedagógica para el ciclo lectivo 2022, que incluyera la posibilidad de que el/la estudiante pueda acceder a una cursada remota bajo condiciones específicas que le permitieran aprobar la materia. En este marco, la *“presencialidad remota”* emerge como un concepto que remite a un tipo de presencia donde el cuerpo físico se encuentra presente en el mismo tiempo y lugar que la otra u otras personas lo hacen.

La propuesta se presentó como una experiencia piloto para ser evaluada durante y después de su implementación incluyendo estas dos opciones para que sean los y las estudiantes quienes definan como transitar la cursada.

Pensamos la propuesta pedagógica tomando los aportes de Alicia De Alba (1993) en lo referente al currículum, como una síntesis de elementos culturales, tanto estructurales y formales como relacionales, da el marco para decir que la propuesta pedagógica bimodal, puede ser concebida como un proceso político-técnico, interactivo, de concreción progresiva de las intencionalidades educativas, decisional, constitutivo del quehacer profesional del docente enmarcada en la necesidad de dar respuesta a la necesidad de los estudiantes de continuar con su vinculación académica, a partir de una propuesta de calidad tanto para el que opte por la modalidad presencial física como presencial remota que permita una resignificación de la cuestión curricular y que responda a las especificidades del campo de inserción profesional del Trabajo Social en general, y del educativo en particular.

A los fines del diseño, se pensó en un/una estudiante avanzado/a en la carrera, con competencias en el oficio de ser estudiante universitario/a, quien para aprobar la materia cumpliera con la entrega de trabajos prácticos y parciales de diferentes características, suponiendo una carga horaria para su producción, la consideración gradual en términos de complejidad y determinadas exigencias para la aprobación en función de la opción elegida y de la condición de regular o promoción.

Se priorizo la producción acompañada sobre la presencia semanal en comisiones y/o espacios de teóricos en forma obligatoria, sin resignar la existencia de ambos espacios, apostando a una construcción entre estudiantes y docentes basada en el interés y la posibilidad del armado de la agenda académica, garantizando en clave de acreditación, dispositivos de evaluación para la aprobación de la materia.

El equipo de cátedra acompañó esa producción individual y/o grupal desde el recorrido por las consignas, la lectura de los materiales obligatorios y la realización en el espacio de práctica.

<sup>1</sup>El ejercicio propuesto “QUÉDATE EN CASA”: Aprendizajes que nos deja un modo particular de haber transitado las aulas universitarias durante los ciclos lectivos 2020 y 2021” persiguió el objetivo de reconstruir de manera colectiva con estudiantes de quinto año de la Facultad de Trabajo Social que están cursando la asignatura Políticas Públicas: Planificación y Gestión cuáles de las modificaciones en el modo de transitar estos años de cursada han dificultado y cuales facilitado su oficio de estudiante universitario/a como así también el proceso de enseñanza aprendizaje de contenidos de los distintos espacios curriculares y el sostenimiento de la vida cotidiana en tanto trabajadores/as, integrantes de familias y/o grupos de pertenencia y responsabilidades asumidas en otros ámbitos no académicos. La actividad fue diseñada en reunión de cátedra, entendiéndose que la misma cumplía con un doble objetivo por un lado generar insumos para tomar decisiones en el diseño de la propuesta pedagógica 2022 y por otro transitar con estudiantes un ejercicio de análisis real, utilizando la metodología de planificación trabajada por la cátedra como contenido teórico metodológico durante la cursada.

La participación física o remota en los teóricos resultó una opción voluntaria, como instancia de presentación, problematización a partir del recorrido profesional y experiencia de las profesoras a cargo de este espacio, la apuesta al intercambio de los temas basado en una dinámica expositiva que incluía la participación activa de estudiantes.

El contenido de la propuesta requirió la modificación de los roles clásicos de docente a cargo de teóricos y docentes a cargo de prácticos, para ser repensada en clave de espacios a acompañar donde el/la estudiante que elija la modalidad de cursada regular o promocional en la opción presencial física o presencial remota, pueda realizar el recorrido.

Por lo tanto, como parte de la carga horaria del equipo docente se reconoce no solo el sostenimiento de los espacios de clases sincrónicas, sean teóricas o teórico-prácticas, sino el diseño y sostenimiento del aula web, el espacio de foros, consultas por mail, la corrección de trabajos, parciales y devoluciones, como así también el ajuste semanal de los cronogramas, consignas, bibliografía y materiales a disposición de estudiantes incluyendo las clases sincrónicas grabadas.

Las profesoras titular y adjunta tuvieron a cargo el espacio de teóricos semanales los cuales se sostuvieron de dos maneras: a) en el aula bimodal (con presencia física en aula FTS de docentes y estudiantes con transmisión remota a estudiantes conectados/as) y b) de manera sincrónica a través de plataforma virtual zoom.

De esta forma quienes optaron por la modalidad presencial remota tuvieron un acceso semanal desde donde eligieron las clases sincrónicas, y quienes optaron por la modalidad presencial física concurren a la facultad cada quince días para asistir al espacio de teóricos y la semana alterna lo pudieron hacer desde donde lo consideraron.

Teniendo en cuenta las modalidades propuestas, y que en ambos casos los/las estudiantes tuvieron la opción de contar con las clases teóricas grabadas, el sentido de las bandas horarias se modificó, quedando una franja horaria semanal para la clase sincrónica/aula bimodal.

Los requisitos de cursada y aprobación para ambas modalidades incluyeron la realización de trabajos prácticos de entrega obligatoria, la aprobación de parciales domiciliarios, la asistencia obligatoria quincenal a los espacios de trabajos prácticos, la participación en cuestionarios de evaluación y en dinámicas de análisis situacional y la realización trabajos integradores sobre lo trabajado en el espacio teórico para quienes cursaron bajo la condición promocional.

Luego de la presentación de la propuesta se inscribieron a la cursada 2022, 152 estudiantes de los cuales 81 eligieron la modalidad Presencial Física y 71 optaron por la modalidad Presencial Remota. En función de este panorama de inscripción se conformaron 5 comisiones de prácticos: dos bajo modalidad bimodal y 3 de modalidad presencial remota.

## **Evaluación de la propuesta desde la perspectiva de estudiantes**

Las evaluaciones realizadas al finalizar el primer y segundo cuatrimestre, arrojaron datos significativos en lo que respecta a la pertinencia general de la propuesta (un 93% consideraron su pertinencia y en el mismo porcentaje se ratificó al terminar) basada en la valoración de aspectos vinculados al contenido sustantivo de la misma, en igualdad de condiciones con aquellos que refieren

a las particularidades en términos de modalidad. Refirieron a su ordenamiento, al cronograma, la modalidad de recuperación en clase teórica de contenidos anteriores, el abordaje de temáticas con tiempo y su impacto en la comprensión de prácticos; el acceso a los teóricos grabados como alternativa de recuperación y repaso; la claridad explicativa de las docentes y su predisposición; la posibilidad de autoadministración de uso del tiempo; la realización de trabajos prácticos y su incidencia en la comprensión y síntesis de contenidos; la articulación de contenidos y complementariedad de teóricos y prácticos ;el acompañamiento docente ante la complejidad de los contenidos; el uso de ejemplos concretos y su incidencia en la comprensión de los contenidos; las instancias grupales de intercambio (TP y los plenarios); la posibilidad de sostener la promoción sin el requisito de asistencia a teóricos; la adecuación de la materia a la bimodalidad y el programa de la materia; la precisión y buen ritmo según las temáticas; los espacios teóricos y prácticos como facilitadores de comprensión; la relación entre dinámicas propuestas y comprensión de temas; la profundización y ejemplificación de los contenidos trabajados en los teóricos en los espacios de prácticos ;el establecimiento de relaciones entre los contenidos, el ida y vuelta y debate para su comprensión; la modalidad de propuesta en vinculación con la posibilidad de mayor tiempo de estudio; la correspondencia entre tareas solicitadas en los prácticos y la comprensión de contenido; la vinculación entre la bimodalidad, los insumos y la permanencia; el acceso a insumo como PPT; la vinculación con ejemplificaciones y con práctica profesional; la modalidad acorde al tránsito y adaptación a la presencialidad; la frecuencia quincenal y alternada entre teóricos y prácticos como facilitadora de la lectura y trabajo con los textos; la flexibilidad en función de necesidades y perfiles; la profundización en temáticas que no se ven otros años y acumulan al ejercicio profesional; la complementariedad entre fichas pedagógicas y bibliografía; la suficiencia del material para resolver los tp sin necesidad de recurrir a otros materiales; el tiempo entre TP y TP; la accesibilidad; los contenidos y su importancia para este tramo de la carrera.

En lo que respecta a valoraciones de aspectos más específicos un 60% consideró suficiente la frecuencia quincenal de prácticos; un 86% valoró positivamente los requerimientos de trabajos prácticos como finalización integradora de cada módulo recorrido; un 87% valoró adecuación del Aula Web para conocer, situarse y avanzar con la cursada.

Quienes optaron por la Modalidad presencial física valoraron en su totalidad como positivo el retorno a la presencialidad, así como la adecuación de los insumos y dinámicas utilizadas para esos encuentros y el acompañamiento de las docentes en el agotamiento de instancias para la comprensión de contenidos.

En relación a quienes optaron por la Modalidad presencial remota en general consideraron la experiencia como muy positiva /positiva argumentando las posibilidades de la autoadministración y el aprovechamiento del tiempo; la flexibilidad de la misma; la oportunidad de acceso y permanencia en relación a situaciones de salud y de desvinculaciones previas; la garantía de los intercambios y la participaciones; las facilidades de la frecuencia de encuentro; la compatibilidad con el trabajo, momento de traslado, cuidado de hijos y familiares y no vivir en la ciudad; la claridad de clases teóricas y posibilidad de retomar con el recurso de la grabación; la posibilidad de permanencia y terminalidad; el dinamismo de la clase y trabajo con ejemplos para comprensión de categorías; el acompañamiento permanente de las docentes; la comodidad de estar en el hogar y su incidencia en mejores condiciones para cursar; la contribución a la transición luego del confinamiento; la innovación y la accesibilidad; el mejor aprovechamiento de la clase.

Quienes manifestaron algún tipo de dificultad para el sostenimiento de espacios sincrónicos (30%) refirieron en su mayoría a problemas de conectividad.

La propuesta bimodal de los teóricos fue valorada positivamente en general. Y si bien la participación en esta instancia se presentó como opcional un 94% participó de los teóricos. De este universo un 41% combinó la presencialidad física con el zoom, un 28% participó sincrónicamente por zoom y un 31% participó con visualizaciones posteriores por YouTube.

Un 91% consideró a las aulas web como el medio más adecuado para comunicarse con la cátedra y un 85,6 % utilizó el whatsapp para la resolución de tp grupales e intercambios con los compañeros y combinando con zoom y meet.

La totalidad de los estudiantes consideraron que la propuesta teórica metodológica de la cátedra aportó a su proceso de formación como Trabajadores/as Sociales. El 91% volvería a elegir la modalidad de cursada que optó al principio.

La sistematización de un segundo taller de análisis situacional con características metodológicas coincidentes con el primero, realizado el 28/10/22 es decir un año después, complementa la información producto de las evaluaciones realizadas generando insumos para los ajustes de la propuesta 2023. Se presenta a continuación una síntesis de las valoraciones realizadas sobre las dos modalidades.

## Modalidad presencial remota

Fortalezas	Debilidades
Oportunidad de reafiliación permanencia y terminalidad no estando en la ciudad.	Frecuencia quincenal de los prácticos.
Parcial domiciliario como mecanismo de apropiación, articulación y síntesis de contenidos.	Dificultades para trabajar en grupo: desconocimiento de integrantes, medios y dispositivos colaborativos complejos.
Teórico de repaso como dispositivo para vincular conceptos y argumentos.	Pérdida de intervenciones de los compañeros en los teóricos grabados.
Oportunidad de reafiliación permanencia y terminalidad (recursantes y última materia).	
Flexibilidad de la modalidad / compatibilidad con el cuidado de niños y trabajo.	
Autoadministración del tiempo en relación a la visualización de teóricos.	

Fortalezas	Debilidades
Diferencias en relación a las cursadas presenciales físicas: mayor sostenimiento, apropiación conceptual y acercamiento a la prácticas a través de piezas ofrecidas (entrevistas/paneles)	
Vinculación con nuevas herramientas como el drive a partir del requerimiento de trabajo en grupo.	
Posibilidad de clases de consulta extra a demanda.	
La posibilidad de estar en casa y ahorrar tiempo de traslado.	
Sostenibilidad de presencia en todos los prácticos.	
Herramientas teórico- metodológicas brindadas en la propuesta que pudieron ser ejercitadas en su inserción laboral actual.	

### Modalidad presencial física

Fortalezas	Debilidades
Reconexión ante la pérdida del hilo de desarrollos conceptuales teóricos.	Frecuencia quincenal de prácticos.
Visualización posterior de teóricos vinculado a no perder el encuentro con el contenido.	Obligatoriedad de grupos de muchos integrantes.
Reducción de cantidad de horas en la facultad.	Intercambio dialógico de torno difícil.



Fortalezas	Debilidades
Participación en teóricos como posibilidad de síntesis y apropiación conceptual.	Desarrollo de temas que requieren de mayor frecuencia de abordaje e intercambio ( momento táctico operativo).
Opcionalidades ante la imposibilidad de asistir sincrónicamente.	
Modalidad de evaluación (parcial domiciliario y diseño de consignas) apropiación y reflexión crítica.	

## Seguimos pensando y haciendo

El análisis y evaluación realizado por estudiantes y el equipo de cátedra de los dos años de cursadas remotas (2020-2021) y un año de cursada bimodal (2022) permiten visualizar como uno de los hallazgos más importantes, *la oportunidad que ha significado para estudiantes cuya residencia se presentaba alejada de la universidad, personas que habían abandonado sus estudios y estudiantes que trabajan y/o son sostén de hogar, de acceder y sostener cursadas en condiciones que la presencialidad física no hubiera permitido.*

Desde nuestra trayectoria como equipo de cátedra con más de 15 años de trabajo conjunto, la experiencia de los tres años descriptos y los resultados de las evaluaciones realizadas, tomamos la decisión de sostener un diseño pedagógico que incluya la posibilidad que el/la estudiante curse de manera remota pudiendo aprobar la materia bajo cumplimiento de las condiciones solicitadas. Es decir, consideramos que hoy el desafío epocal es entender a la *presencialidad remota como una estrategia de ampliación de derechos para estudiantes, resultado de un proceso de revisión de las prácticas docentes.*

Por tanto, acceder a los estudios universitarios con una modalidad de presencialidad remota (poniendo en debate que la presencialidad física sea la única noción de presencia) en una asignatura de estas características (que no tiene en su estructura prácticas profesionales y/o de laboratorio) *se torna en un derecho.*

Estos tres años de cursada nos han dejado un conjunto de enseñanzas sobre tópicos tales como las modalidades para diseñar e implementar exámenes parciales y finales, las dinámicas de las clases teóricas y prácticas, las cargas horarias necesarias y posibles en un contexto vital de estudiantes en cuya mayoría trabajan y sostienen familias y la cantidad Vs. profundidad de la bibliografía para ser trabajada en el marco de una cursada anual entre otras.

Pensar lo áulico, utilizar los nuevos intentos por redefinir el aula, las llamamos aulas bimodales, aula extendida, ejercicios que nos permiten tratar de captar la esencia del mensaje que queremos transmitir. ¿Es posible un ahora que reemplace el aquí y el allá?

## La posibilidad de un aula que ocurra en un nuevo lugar determinado por coordenadas de tiempo y no de distancia sería la propuesta.

Seguimos leyendo a quienes producen, seguimos observando a quienes hacen, seguimos preguntando a quienes le dan sentido a lo que hacemos: las y los estudiantes. Entenderlos/as, comprender los desafíos epocales, comprender los modos de habitar los espacios, comprender los modos en cómo se interrelacionan, lo que usan, lo que no tiene sentido para ellos/as sumado a los debates que quienes enseñamos vamos sosteniendo, apostando a la evaluación como un mecanismo de mejoramiento de la gestión educativa, nos coloca en posición de aprender nuevos modos de enseñar y comprender por donde pasan los desafíos actuales en un tiempo donde la inteligencia artificial empieza a mostrarnos otro gran capítulo para el que la universidad pública tiene que estar abierta. Tenemos la experiencia de las comunicaciones y el cambio vertiginoso que supuso el cambio tecnológico, está en nosotras/os mirar o ser protagonistas de una historia que nos da la posibilidad, tomando las palabras de Carlos Matus, de intentar conducir o de ser arrastradas/os por los acontecimientos.

### Bibliografía

**Bonicatto, María.** Doble vía: El aporte de la Planificación Estratégica Situacional a la extensión estatutaria de la UNLP. 2019. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/79848>

**Propuesta Pedagógica 2022** Políticas Publicas Planificación y Gestión de la Licenciatura en Trabajo Social. FTS. Equipo de catedra.

**Documento de catedra:** "QUEDATE EN CASA: Aprendizajes que nos deja un modo particular de haber transitado las aulas universitarias durante los ciclos lectivos 2020 y 2021".

**Documentos de catedra.** Evaluación de cohorte medio y final de la Propuesta Pedagógica 2021. Catedra Políticas Publicas Planificación y Gestión. FTS.UNLP

**De Alba, A. (1993)** Currículum, crisis, mitos y perspectiva. Universidad Autónoma de México. Cap. III.

**González, Alejandro Héctor; Esnaola, Fernanda; Martín, Mercedes (2012)** Propuestas educativas mediadas por tecnologías digitales - Algunas pautas de trabajo - Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/25803> (Consultado: 02.10.2022)

**Zabalsa, Miguel Ángel (2003)** "Innovación en la enseñanza universitaria". Santiago de Compostela <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/531>

## Desafíos de la enseñanza en oficios a partir de la presencialidad remota.

Un concepto que mejora la accesibilidad en clave de época.

Escuela Universitaria de Oficios UNLP

Dra. María Bonicatto  
Esp Mercedes Iparraguirre  
Prof. Florencia Fontana  
Lic. Marianela Mayer  
DI Sergio Serrichio  
Dra. Alicia Villa

### La pandemia como oportunidad para repensar diseños educativos en tiempo real

El inicio de la pandemia en el año 2020 y su sostenimiento en el tiempo, obligó al mundo a tomar decisiones en tiempo real, un tipo de temporalidad que pone a prueba la capacidad instalada de las organizaciones y su pericia para enfrentar cambios en velocidad. En este contexto, la Universidad Nacional de la Plata tomó rápidamente la decisión de sostener su oferta educativa en todos los niveles de manera virtual. La idea del aula extendida tomó forma y, en coordinación entre las áreas de presidencia (denominado rectorado en la mayoría de las universidades) y las secretarías académicas de facultades y colegios, se inició una rápida operación institucional inédita de fortalecimiento de la Educación a Distancia a través de plataformas de aulas web y la indicación a docentes de sostener de esta forma la oferta educativa.

Sin embargo, la Escuela Universitaria de Oficios no estuvo contemplada en esta decisión institucional tomada por la Universidad, como tampoco fueron incluidas las ofertas de formación enmarcadas en las políticas de extensión. Se identifica entonces con claridad la decisión de sostener una de las funciones sustantivas de la universidad (la enseñanza) utilizando las herramientas de educación a distancia, ordenando la no realización de instancias áulicas presenciales incluyendo la suspensión, aplazamiento o reprogramación de actividades de extensión, investigación o transferencia que signifiquen reuniones no habituales o de rutina mediante la Resolución 667 del 15 de marzo del 2020 y sus sostenidas ampliaciones. Es decir, por un lado, la actividad de la Escuela Universitaria de Oficios que dependía formalmente de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de la Plata, no fue considerada como actividad de enseñanza, y por otro lado se suspendieron las actividades de extensión presenciales en el marco de las normativas emanadas por el gobierno nacional en el periodo del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.

Esta situación irrumpe en pleno proceso de incorporación de estudiantes a la Escuela Universitaria de Oficios, que ya había iniciado la inscripción a la modalidad presencial histórica pre pandemia. Desde su formalización en el año 2010 el esquema de incorporación estuvo basado en la priorización de un perfil de inclusión de sectores con dificultades en acceso a derechos focalizando su población, por un lado y la ampliación de sus cupos en función de recursos presupuestarios disponibles que fueron fortaleciéndose año a año para que la brecha entre quienes estaban interesados en participar y los cupos disponibles fuera achicándose. Esta descripción indica el problema ya enunciado, en un

marco de ingreso irrestricto para el grado, sorteo por cupos en el pregrado y pago de aranceles en el posgrado donde la oferta educativa del dispositivo analizado se fortalecía gradualmente año a año.

La construcción conceptual que venía realizando el equipo de investigación de la Prosecretaría de Políticas Sociales, espacio institucional que enmarcaba a la Escuela Universitaria de Oficios en forma directa, integrado por decisores/as y equipo técnico, había identificado como uno de los problemas estructurales para la institucionalización del dispositivo de enseñanza, la ausencia de inclusión en los esquemas de educación formal de la universidad. Es decir, su vinculación a la función sustantiva de la extensión universitaria la acercaba más a la idea de educación no formal sostenida en ese ámbito que a la formalidad propia de los trayectos curriculares que la universidad certifica. De este modo se define el concepto que comenzó a funcionar como marco teórico de la propuesta de la Escuela Universitaria de Oficios: La Educación Formal Alternativa (EFA) entendida como una apuesta de la universidad pública a integrar, a partir de la revisión y ampliación de su propuesta educativa y el diálogo con actores sociales de la comunidad, un conjunto de trayectos formativos de calidad que no se encuentran contemplados en el grado y el pregrado. Sus pilares fundamentales son la calidad, la inclusión y la situacionalidad<sup>1</sup>.

Fue en este marco que el equipo de la Prosecretaría de Políticas Sociales y de la Escuela Universitaria de Oficios, a pesar de no haber sido contemplada en la decisión institucional de virtualización, diseñó una propuesta pedagógica para enseñar y aprender oficios dirigida a la población que ya se había inscripto y había sido seleccionada en función de los criterios de inclusión mencionados anteriormente, capaz de adaptarse y sostener la calidad de enseñanza. En ese contexto se evaluó la factibilidad de incorporar mayor número de personas aprovechando la virtualidad y se amplió una vez más el cupo de lugares para ofrecer, sin embargo, quedaron más de 4.000 personas interesadas en cursar la propuesta por no formar parte del perfil priorizado. Esto también resultó un desafío y se convirtió en una experiencia inédita instalándose como una de las dos universidades del país que sostuvo su oferta académica en el marco de la pandemia durante el 2020. Virtualizar una propuesta que tiene en sus entrañas un fuerte componente de prácticas profesionalizantes para la adquisición de competencias laborales, implicó un sinnúmero de procedimientos, como así también, una decisión teórica y política: Traspasar las fronteras físicas del aula-taller, reconfigurar la relación entre los sujetos del proceso educativo y los puestos de trabajo de las/os docentes, didactizar contenidos y reconfigurar procesos de evaluación, atravesados por la adquisición de nuevas circunstancias propias del proceso de enseñanza-aprendizaje en este contexto, como la incorporación de nuevas tecnologías digitales para la mediación pedagógica.

## **La post pandemia como oportunidad para repensar el concepto de aula**

La experiencia sostenida, contada por nuestro equipo en dos libros de cátedra denominados *Aulas a cielo abierto*, nuestra propia trayectoria como equipo de gestión conformado por una amplia mayoría de docentes universitarias/os que pusieron en tensión su propia práctica, nos llevaron tomar un conjunto de

<sup>1</sup>Es una denominación que utilizamos para referirnos a trayectos formativos diseñados y certificados por la universidad pública que ofrecen formación y capacitación en oficios, prácticas y saberes comunitarios. Un sistema que se constituye a partir de servicios y acciones educativas reguladas, articulando niveles y modalidades incorporando propuestas orientadas hacia aquellos sujetos que por diversos motivos no acceden a la universidad.

decisiones que interpelaban el modelo histórico de educación en oficios, donde la cercanía, la observación, la demostración e imitación siguen siendo a pesar del paso del tiempo, parte del instrumental didáctico de este tipo de situación educativa. Pasado el primero y el segundo año de mantenimiento obligatorio de las clases en una modalidad que no requiriera presencia física, nos obligamos a pensar en los sentidos de presencia y distancia.

El 2020 fue por whatsapp. Se tomó la decisión de incorporar un equipo de pedagogas/os y se didactizaron los contenidos a partir de un diseño modelizado de clase que, construido en conjunto con docentes, permitía semana a semana garantizar la cursada de estudiantes que ya estaban inscriptos/as. La tasa de deserción fue baja (alrededor del 50%) en comparación con años anteriores a la pandemia, sin embargo, las circunstancias extraordinarias de la coyuntura nos alentaron a quedarnos con la evaluación cualitativa que permitía identificar lo que había significado para estudiantes el espacio sostenido en tanto dispositivo de contención, acompañamiento además del específico de enseñanza.

El año 2021 estuvo marcado por un acontecimiento inédito para la Escuela Universitaria de Oficios: la inscripción de más de 43.000 personas. Los efectos de la pandemia, sumado al prestigio de la UNLP y la opción de cursada remota generaron un hecho absolutamente disruptivo para el equipo de gestión, poniendo nuevamente la capacidad de diseño e implementación de una política que debía dar respuesta a ese número o al menos se proponía pensar por primera vez no solo una estrategia focalizada, sino garantizar el libre acceso a la educación de la universidad pública en los términos de la Ley de Educación Superior y la Ley 25.521/15 de la Responsabilidad del Estado para con la Educación Superior. Se analizaron opciones, experiencias de otras instituciones educativas públicas y privadas y se tomó la decisión de sostener dos programas en función del tipo de población al que iban dirigidos. Programa de Acceso Abierto para la Formación Profesional y Programa de Inclusión a la Formación Profesional. Es decir: propuestas que en su sumatoria intentaron incluir por primera vez a la totalidad de inscriptos/as. Este diseño tuvo como característica principal el desarrollo de videos a cargo de los/las docentes de los cursos que permitieron a los estudiantes del Programa Abierto acceder a los contenidos no solo a partir de los materiales escritos disponibles en el Aula Web, sino a demostraciones prácticas filmadas por un equipo de especialistas que fueron guionando y filmando las clases con objetivos pedagógicos. El segundo programa contó también con clases presenciales físicas para ejercitar la práctica de cada oficio y evaluaciones en el mismo ámbito que permitieron la acreditación del curso en iguales condiciones que quienes cursaban previo a la pandemia. En el caso del programa de Acceso Abierto, cada estudiante luego de realizar los ejercicios autoadministrados diseñados por el equipo docente y de pedagogos/as podía bajarse el certificado de cursada aprobada.

Este proceso de gestión educativa fue acompañado por la reflexión y evaluación permanente que nos permitió aprender de los errores y entender que teníamos que sostener la modalidad remota, pero ajustando la propuesta para garantizar una mayor retención y adherencia a la propuesta de personas que se encontraban interesadas en formarse en oficios. En este sentido el concepto que orientó nuestras búsquedas conceptuales fue el de presencialidad. ¿Cómo lograr una presencialidad potente como elemento clave para mejorar la accesibilidad y la permanencia de estudiantes en nuestras aulas? ¿Cuál era la idea de aula que estos años nos mostraban? El debate en el campo académico acompañó la coyuntura de pandemia resignificando y ampliando los conceptos de presencia y distancia ya se venían discutiendo en el campo pedagógico a partir de los cambios producidos en los modos de enseñar y las mediaciones didácticas implicadas a partir del desarrollo acelerado de las tecnologías digitales y sus atravesamientos

en las aulas. Las nociones de espacio, de tiempo, de lugar ya venían siendo reconfiguradas a partir del auge de la cultura digital y la ubicuidad dejando atrás términos como “*tecnología educativa*”, “*educación a distancia*”, “*educación remota*”, etc.

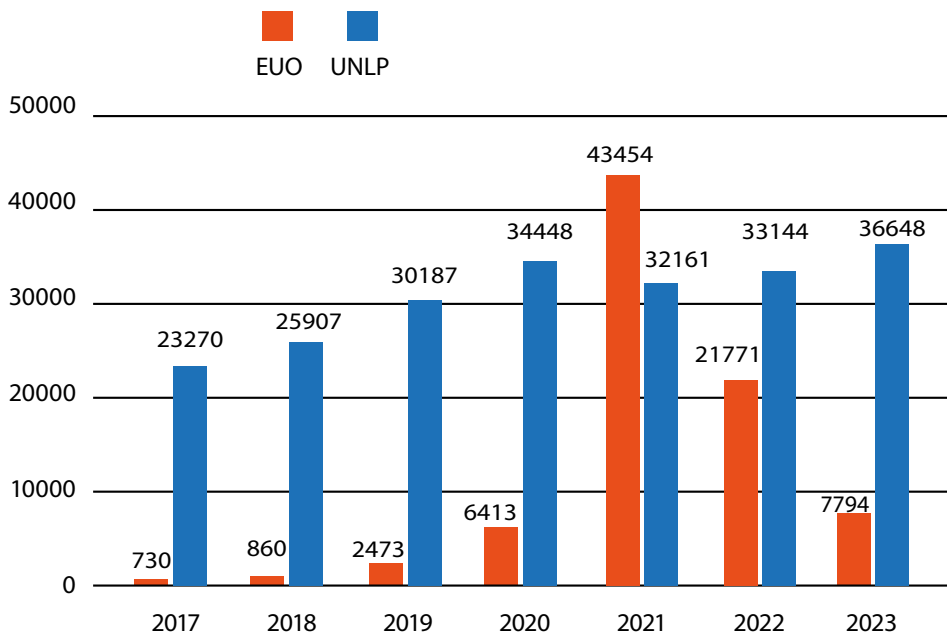
Lo cierto es que el debate terminológico deja a las claras que la educación presencial sigue siendo el modelo, y que necesitamos ponerle definiciones, más que pensar por fuera de su matriz. Como afirma Tarasow (2010) la distinción entre educación presencial y a distancia era clara y terminante: la educación a distancia, comprende el conjunto de experiencias educativas, en la que el par educador-educando se encuentra separado por coordenadas espacio temporales. A diferencia de la educación presencial caracterizada por la concurrencia del profesor-alumno, en un espacio determinado a estos fines, bajo un marco institucional.

Sostenemos que la pandemia de COVID 19, al tensionar lo educativo en favor de la distancia, puso definitivamente en jaque no solo los modos de nombrar sino, sobre todo, la distinción tajante entre ambas modalidades, imponiéndose la bimodalidad como sujeto de nuevas disquisiciones. El “*cambio de medio*” presencial - a distancia implica valorar lo que ambas modalidades representan como positivo para propiciar aprendizajes, en favor de nuevas formas de organización. No obstante, nos parece importante advertir que aquello que se realiza en la virtualidad no puede ser una copia del modelo canónico de la presencia ni tampoco considerar las plataformas virtuales como meros repositorios de materiales sin intercambios vinculares. Nuestra reflexión nos lleva a pensar en un camino que se unifica y complementa pero que implica repensar aspectos metodológicos y organizativos. (Villa, 2022). En este sentido es que proponemos pensar que las coordenadas espaciales de aquí y allá sean reemplazadas por el ahora, es decir, por coordenadas temporales. Ya no van de la mano, sino que se escinden para generar nuevos lugares resignificados y habitados por quienes estamos haciendo que un lugar, en este caso el aula extendida o bimodal sea de todos/todas. En personas adultas que estudian, trabajan, que no viven aisladas, el problema no es la distancia sino el tiempo. Garantizarles el derecho a la educación implica un trabajo planificado pero flexible, cooperativo e interactivo sin que la presencia física o las tecnologías por sí mismas, se impongan.

## Números que nos interpelan. El interés en la propuesta de la EUO

El trabajo con datos siempre ha sido una herramienta estratégica para nuestro equipo. Por ese motivo durante los últimos meses del 2022 mientras la experiencia de los programas finalizaba, nuestra unidad de producción de información produjo un informe que nos permitió situarnos en perspectiva.

Gráfico 1. Comparativo inscripciones EUO- Inscripciones UNLP período 2017-2023



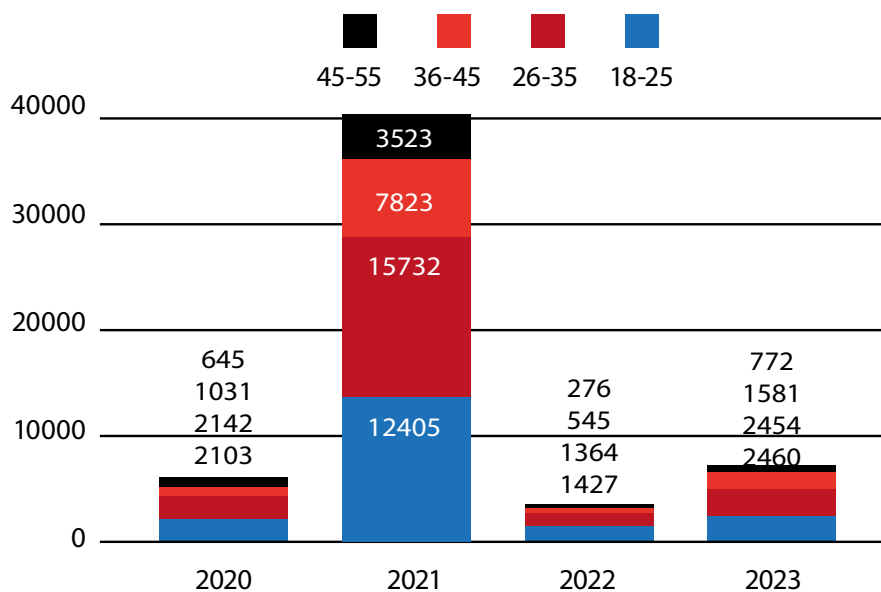
Fuente: Unidad de Producción de Información para la Gestión. SPS. UNLP

Las estadísticas muestran el interés de personas que quieren inscribirse en las trayectorias de formación en oficios que propone la Universidad Nacional de la Plata, a través de la Escuela Universitaria de Oficios. Puede visualizarse en el gráfico el pico de interés, la cantidad de personas que en el año 2022 disminuyen en forma considerable y recuperan valores similares a los anteriores a la pandemia.

En este sentido el gráfico muestra en el caso del grado un proceso constante de ingresos con una leve disminución en los dos años posteriores a la pandemia. Vuelve a crecer recién en el ingreso de este año. Podríamos pensar que la educación remota significó para la Escuela de Oficios una oportunidad de apertura y demanda y en el caso de la universidad una restricción en el mismo sentido.

Gráfico 2: Rango de edad de las personas inscriptas. Periodo 2020-2023

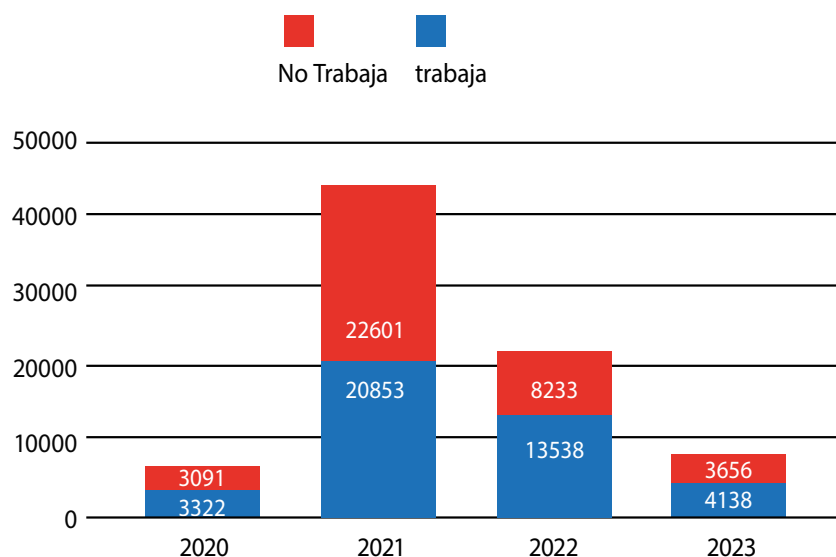
Rango etario (2020-2023)



Fuente: Unidad de Producción de Información para la Gestión. SPS. UNLP

Gráfico 3: Situación laboral de las personas inscriptas. Periodo 2020-2023

Situación laboral (2020-2023)



Fuente: Unidad de Producción de Información para la Gestión. SPS. UNLP

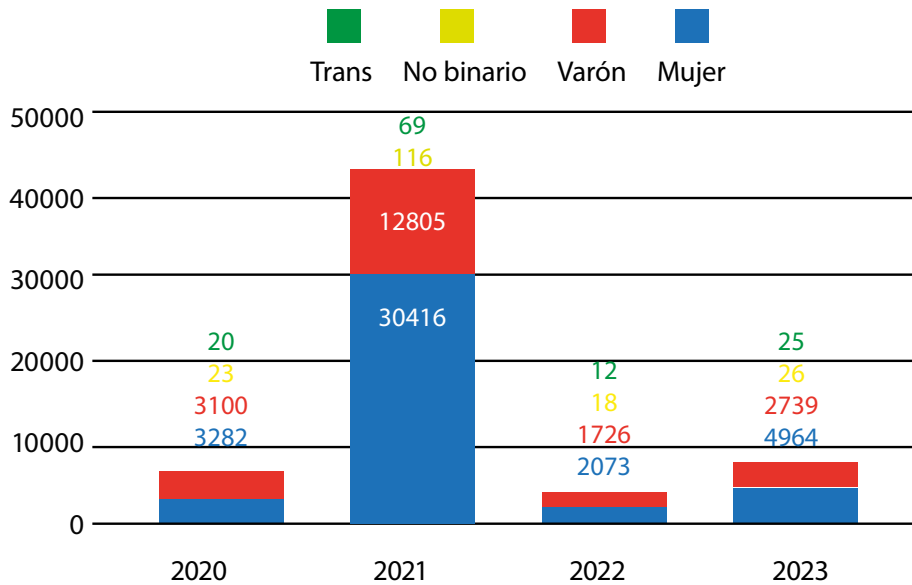
La edad de las personas inscriptas y la situación laboral de las mismas, muestra el interés de aquellas que se consideran parte de la PEA (Población Económicamente Activa) independientemente de su condición de desocupación



y son mayoritariamente quienes se inscriben también en las carreras de grado. En este sentido se puede considerar el aporte que puede hacer la Universidad pública a la mejora de las competencias y habilidades de potenciales trabajadoras/os en oficios ya sea en relación de dependencia o por cuenta propia.

Gráfico 4: Género autopercebido de las personas inscriptas. Periodo 2020-2023

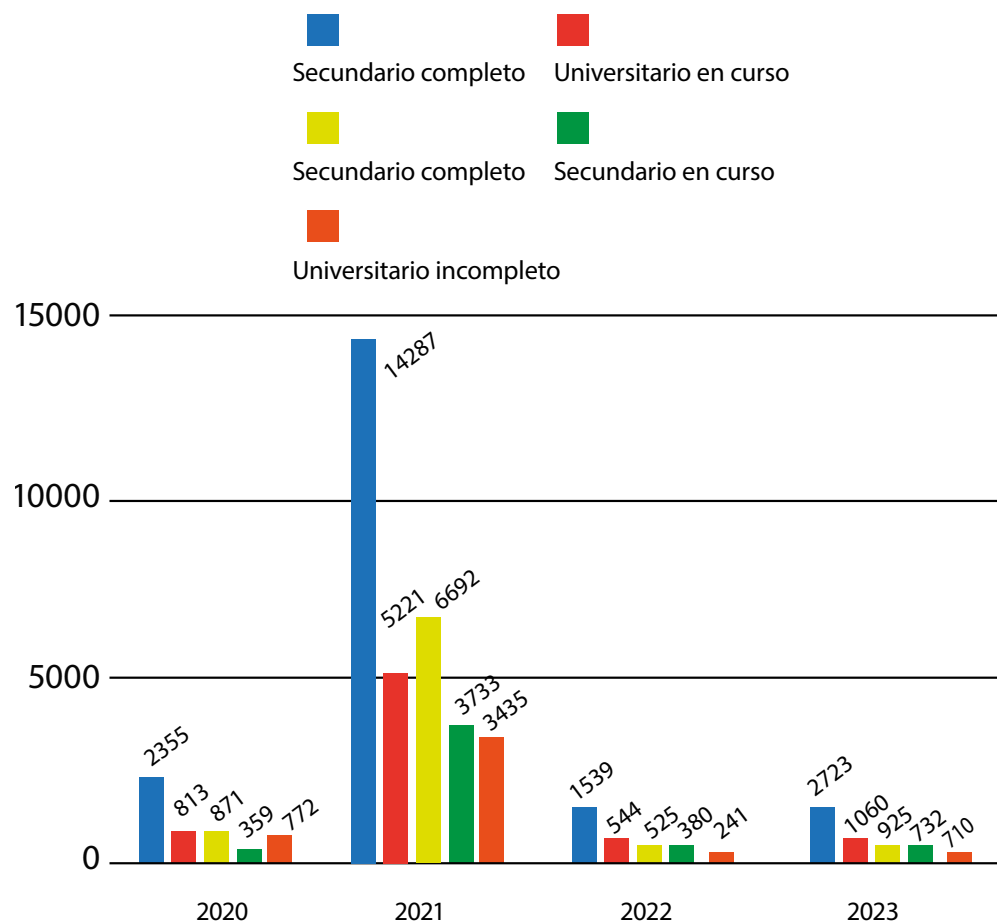
#### Género autopercebido (2020-2023)



Fuente: Unidad de Producción de Información para la Gestión. SPS. UNLP

Gráfico 5. Trayectoria educativa de las personas inscriptas. Periodo 2020-2023

Nivel educativo (2020-2023)

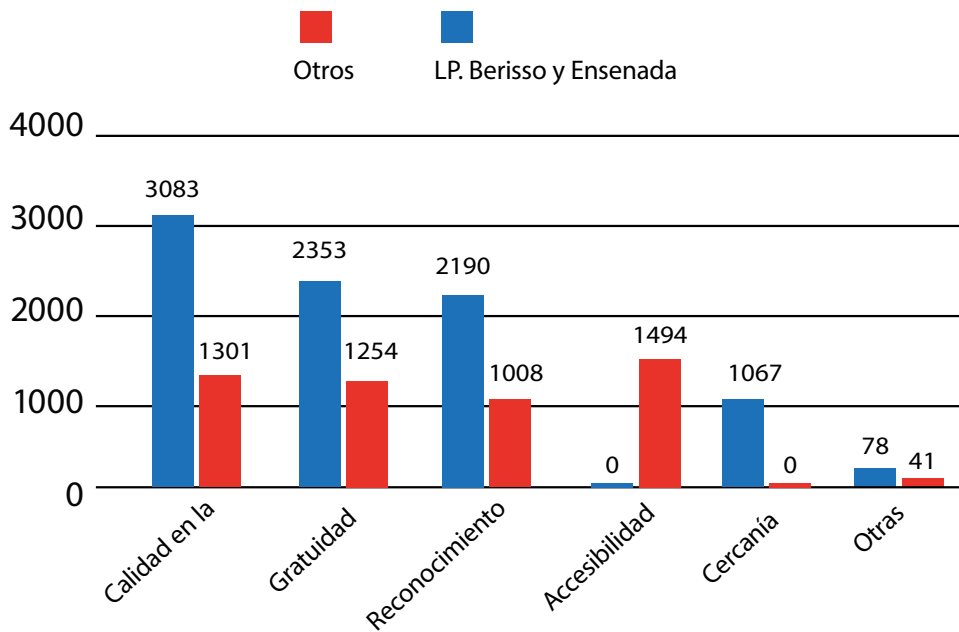


Fuente: Unidad de Producción de Información para la Gestión. SPS. UNLP

El gráfico nos muestra nuevamente que la población interesada en la Escuela Universitaria de Oficios en su proporción más alta comparte el requisito principal de quienes ingresan a cursar una carrera de grado, secundario completo. Es de destacar su crecimiento proporcional en el caso del año 2021, podríamos inferir el crecimiento del interés de las personas con ese nivel educativo completo que buscaron a la EUO como alternativa en el contexto de pandemia. Por otra parte, se consideran datos significativos la cantidad de estudiantes universitarios/as que eligen también la escuela, ubicándonos una dimensión a explorar qué son las razones por las cuales se inscriben. Es decir, que buscan con este tipo de formación que podría funcionar como complementación de alguna carrera en pos de proponer hipótesis posibles. Este proceso de indagación se entiende como estratégica desde la mirada de la política académica de la UNLP para ser implementado en forma conjunta por unidades académicas/ Secretaría Académica y Políticas Sociales de la UNLP.

Gráfico 6. Porque elige la Escuela. Año 2023<sup>2</sup>

¿Por qué elegís estudiar en la escuela universitaria de Oficios?



Fuente: Unidad de Producción de Información para la Gestión. SPS. UNLP

Ya anclados en la actualidad de la propuesta, la focalización en el 2023 nos muestra como la calidad se antepone como atributo, cuestión que se valora también en estrecha vinculación al reconocimiento institucional que le da la UNLP y las dimensiones que hacen a la accesibilidad de la misma incluyendo en esta dimensión la cercanía espacial como aquellas cuestiones que la significan como cerca aún en una propuesta remota.

## Propuesta 2023: la oportunidad para fortalecer la innovación educativa

Entendimos que las clases grabadas avanzaban en demostrar, en colocar la acción en imagen tan importante para la formación profesional. Como sabemos existen desde hace décadas cursos desarrollados para el aprendizaje que incluye las coordenadas espaciales de distancia. La formación en oficios utilizó hasta el formato carta vía correo que hoy resulta tan difícil comprender para las nuevas generaciones que no vivieron esos tiempos de envíos físicos por correspondencia. Tal vez explicarles desde los envíos que hoy realizan las plataformas que mueven objetos por el mundo y te los envían a tu domicilio es la escena más didáctica para explicarlo. Pero en tiempos de Google y tutoriales de YouTube es casi un fragmento de una película antigua. En las diversas propuestas se reproduce un modelo en el cual el conocimiento radica en el profesor, y es transferido a las locaciones remotas para ser incorporado por el alumno/a. Es aquí donde se destaca "la distancia" de la educación a distancia, y el papel que se le asigna a la tecnología. Entonces nos propusimos proponer un nuevo escenario, un entorno de enseñanza, una nueva dimensión que permita el desarrollo de los procesos de construcción del conocimiento a través de la interacción entre pares, con las fuentes de información. Aquí es donde la idea del aula extendida

<sup>2</sup>En los años anteriores esta pregunta fue abierta resultando imposible compatibilizar los datos.

toma sentido, como dijimos en la introducción proponer un reemplazo de coordenadas espaciales por coordenadas temporales. Generar presencia a partir de la simultaneidad, traer al aula el concepto de la videollamada, interlocución entre personas interesadas en un tema que pueden generar vínculos rompiendo las barreras del espacio físico, priorizando el encuentro en un nuevo espacio construido por todas/todos quienes estamos interesadas/os en estar. Nuevamente el equipo de gestión que incluye funcionarias/os y perfiles técnicos se pusieron a diseñar la propuesta y en conjunto se definieron diez trayectos formativos para ser implementados en base a entornos de aprendizaje en línea que se proponen como espacios alternativos para la construcción del conocimiento, que pueden ser utilizados tanto para concebir procesos de educación a distancia, como también para emplearse en procesos presenciales. Se rompe de esta manera la dicotomía educación presencial/educación a distancia, ya que los entornos en línea se ofrecen como espacios paralelos a ambas modalidades. Los procesos educativos en línea generados a partir de las interacciones en espacios mediados por tecnología y la aplicación de un nuevo marco pedagógico no son un sustituto de la educación presencial, sino que se presentan con una fuerza y características propias. Por ello recuperamos el concepto de transversalidad, porque permite el trabajo multidisciplinar entre las diferentes áreas y perfiles profesionales que convergen en la escuela.

Se tomó la decisión de realizar la inscripción con el mismo calendario de las carreras de grado de toda la UNLP, fortaleciendo la idea que la formación profesional en oficios es una opción de calidad y a la altura de las carreras de grado. Al mismo tiempo se configuraron las Aulas Web Oficios como el dispositivo que garantiza la accesibilidad a la propuesta, rediseñando cada una de las 10 aulas para generar un entorno amigable y con un lenguaje visual acorde con la enseñanza en oficios. Este trabajo se realizó de manera conjunta con un equipo de la Dirección General de Educación a Distancia de la UNLP.

Decidimos establecer dos tipos de cursadas: una regular con asistencia presencial física semanal al Programa de Practicas Profesionalizantes (PPP) dirigido a las personas que radican en la zona de influencia de la Escuela Universitaria de Oficios y un tipo de cursada libre para garantizar que cualquier persona que quiera cursar pueda hacerlo en el marco de garantizar las clases bimodales sincrónicas. Es decir: Pasamos del curso autoadministrado sin contacto con docentes, a la posibilidad de estar ahí, en una clase con compañeros/as en una temporalidad que favorece el intercambio y el contacto. Los dos tipos de cursada llevaban a dos tipos de certificaciones diferentes. Las de la cursada regular con la cantidad de horas presenciales físicas y remotas con evaluaciones y trabajos prácticos acreditados por el equipo docente. Y darle la posibilidad a los/las estudiantes libres de rendir un examen presencial físico además de las evaluaciones parciales realizadas en la cursada, para acceder a través de la demostración in situ de sus saberes de una certificación que tenga la misma característica que en el primer grupo.

Por otra parte, se estipulan criterios de diseño que funcionaran como piso de calidad a la totalidad de los 10 trayectos los que funcionaron como documento base estandarizado para los equipos docentes y de asesoría pedagógica. El trabajo docente también debió ser reconfigurado, estableciendo un equipo conformado por tres roles: a) Docente bimodal a cargo de las clases presenciales físicas en el Edificio de la Escuela de Oficios que son transmitidas en vivo por Youtube. b) Auxiliar bimodal a cargo de garantizar la transmisión en vivo y la interacción entre docente y estudiantes remotos, favoreciendo el intercambio de todos/todas más allá de la modalidad en la que se encuentran presentes. c) Docente aula web a cargo de las horas de clase en el entorno virtual, los ejercicios a realizar y la administración del aula para que el/la estudiante pueda estar

cursando de manera regular la trayectoria educativa diseñada. Por otra parte, para la cursada libre se incorporaron docentes para acompañar la trayectoria.

Nuestro equipo trabaja en el marco de la I+G entendido como *“el proceso mediante el cual un equipo de trabajo que tiene a cargo la gestión de política pública, se compromete a sostener un espacio de reflexión sistematizada, con un diseño metodológico que permita garantizar en simultáneo, la producción de conocimiento científico para retroalimentar y ajustar sus propios diseños de política sustantiva en el período temporal en el cual el equipo es responsable”* (Bonicatto 2019), por lo que el ajuste de los diseños a partir de los procesos de evaluación son una marca de gestión registrada. La pandemia nos quitó mucho, pero nos trajo una oportunidad única: desempolvar el aula, abrir sus ventanas, demoler paredes para que entre otro tipo de luz. El lenguaje visual, la modificación de la idea de distancia, el desafío de ser mejores que tutoriales sueltos, la maravillosa oportunidad de comprender cuál es nuestro papel hoy como docentes de un mundo que cambia tan rápido que por momentos nos pierde y nos interpela tan fuerte que nos deja sin sentido. Estamos llamadas/os a entender que tal vez el sentido que otorga direccionalidad en este momento es escuchar, mirar, comprender, aprender, no solo enseñar, porque tal vez allí, en la identificación de nuestro aporte en tiempos de inteligencia artificial y persistencia de desigualdades sea lo que haga la diferencia y sostenga una universidad pública necesaria para la formación de ciudadanos y ciudadanas en diálogo con el mundo que nos rodea, nos demanda y cobija.

## Bibliografía

**Bonicatto, María. (2019).** Doble vía: El aporte de la Planificación Estratégica Situacional a la extensión estatutaria de la UNLP. 2019. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/79848>

**Bonicatto María, Iparraguirre Mercedes, Otero Agustín, Serrichio Sergio. (2021)** Educación Formal Alternativa. (EFA). Un concepto construido teniendo en cuenta la integración de funciones universitarias. El caso de la Escuela Universitaria de Oficios. IX Congreso universitarios Centroamericano del CSUCA.

**Bonicatto María, Iparraguirre Mercedes, Serrichio Sergio.** La formalización de lo alternativo. ¿Proceso contradictorio o instituyente?. El caso de la Escuela de Oficios de la UNLP. IV Coloquio de Investigación Educativa Argentina. La investigación Educativa en el nuevo contexto Regional- Global: Tendencias recientes. Alcances y Límites teórico-metodológicos.

**Documento institucional.** Análisis del proceso de implementación Escuela Universitaria de Oficios periodo 2020/2023. Secretaría de Políticas Sociales. UNLP.

**Documento de cátedra:** “QUEDATE EN CASA: Aprendizajes que nos deja un modo particular de haber transitado las aulas universitarias durante los ciclos lectivos 2020 y 2021”.

**Iparraguirre Mercedes, Serrichio Sergio (comp) (2021)** Aulas a cielo Abierto. Libros de Cátedra. Editorial Edulp. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/129773>

**Propuesta Pedagógica 2022** Políticas Públicas Planificación y Gestión de la Licenciatura en Trabajo Social. FTS. UNLP disponible en: [www.trabajosocial.unlp.edu.ar](http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar)

**Tarasow, F. (2010)** "¿De la educación a distancia a la educación en línea? ¿Continuidad o comienzo?". En Diseño de Intervenciones Educativas en Línea, Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías. PENT, Flacso Argentina. Módulo: Diseño de intervenciones educativas en línea. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/educacion-distancia-educacion-linea-continuidad-comienzo>

**Villa, Alicia I. (2022)** Condiciones didácticas para la educación mediada en adultos durante la Pandemia de Covid 19. Ponencia el IV Coloquio de la SAIE (Sociedad Argentina de Investigación Educativa)

# Seminario Inteligencia Artificial, periodismo y libertad de expresión.

Una experiencia educativa 100% virtual

Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP.

Analia Elíades<sup>1</sup>

Manuel Larrondo<sup>2</sup>

Nicolás Mario Grandi<sup>3</sup>

## Resumen

El presente ensayo se presenta ante la convocatoria del SIED-UNLP<sup>4</sup> y tiene como fin contar nuestra experiencia docente al frente de este Seminario de grado que se lleva a cabo íntegramente de manera virtual desde el año 2021 en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. Contaremos cuáles fueron los resultados derivados de virtualización de la enseñanza que implican, entre otros, la digitalización de contenidos y la producción de Trabajos Finales virtuales de lxs alumnx que son difundidos a través de las plataformas virtuales más populares tales como YouTube, Instagram y TikTok. La innovación digital en nuestra metodología de la enseñanza universitaria venía en crecimiento pero es un hecho que la irrupción de la pandemia de COVID 19 en marzo de 2020 forzó la aceleración ante la virtualización obligatoria. Si bien en la actualidad -Mayo de 2023- los índices mundiales demuestran que estamos en camino a superar la pandemia, los hechos demuestran que la enseñanza de grado a distancia es una de las estrategias educativas que ha demostrado ser integradora, abarcativa e inclusiva sobre todo para aquellos alumnx que, por diversas razones, se han visto impedidos de asistir presencialmente a la sede la Facultad en la ciudad de La Plata.

## I.- Inicio y evolución del método virtual de enseñanza implementado.

En el año 2020 la Facultad de Periodismo y Comunicación Social aprobó la puesta en marcha del "*Seminario sobre inteligencia artificial, periodismo y libertad de expresión*" enmarcado dentro del ciclo superior de grado<sup>5</sup>. La modalidad del curso se proyectó -desde luego- de forma virtual, en un período de un cuatrimestre y

<sup>1</sup>Abogada (UNLP), Lic en Comunicación Social UNLP; Doctora en Comunicación por la Univ Complutense de Madrid, Titular de la Cátedra II de Derecho de la Comunicación Fac de Periodismo y Comunicación Social UNLP.

<sup>2</sup>Abogado (UNLP), Especialista en Derecho Procesal profundizado (UNA), JTP en Cátedra II de Derecho de la Comunicación Fac de Periodismo y Comunicación Social UNLP.

<sup>3</sup>Abogado (UCALP), Lic en Comunicación Social (UNLP); Magister en Derecho Penal (Univ Austral); Docente en Cátedra II de Derecho de la Comunicación Fac de Periodismo y Comunicación Social UNLP. Diplomado Internacional en ciberdelincuencia y tecnologías aplicadas a la investigación (Univ Austral y Universitat Abat Oliba SEU). Investigador del Observatorio de Cibercrimen y Evidencia Digital en Investigaciones Criminales (Univ. Austral).

<sup>4</sup>Convocatoria Escenarios y recorridos. SIED -UNLP Condiciones en: <https://shre.ink/rfk5>

<sup>5</sup>Se destacan principalmente tres orientaciones: Licenciatura en Comunicación Social con orientación en Periodismo, Licenciatura en Comunicación Social con orientación en Planificación y Profesorado en Comunicación. Más información en: <https://perio.unlp.edu.ar/academica/carreras/>

con una carga horaria de dos horas y media por semana. La temática elegida para el Seminario surgió a partir de nuestras propias inquietudes académicas en tanto advertimos que el desarrollo de la Inteligencia Artificial (en adelante IA) tendría un gran impacto en el derecho humano a la libre expresión tal como ya acontece.

Así, planteamos que los métodos de enseñanza que debíamos utilizar tenían que ser 100% digitales y su modalidad principalmente virtual, generando así un espacio de interacción académica, y a su vez práctica, en torno a analizar cómo se ejerce el derecho humano a la libre expresión en la era digital. Entre los objetivos principales planteados se destaca el de profundizar el estudio de los efectos jurídico-comunicacionales que genera y generará la IA en el ejercicio del periodismo profesional.

Para ello, consideramos que por lo pronto debíamos sortear el uso de herramientas tradicionales como el pizarrón y tiza al tratar temas vinculados a los algoritmos, a la incidencia de la tecnología, el perfilamiento digital que hacen las empresas de lxs ciudadanxs, el uso de software de reconocimiento facial de parte del Estado, etc..

De esta manera, nos apoyamos principalmente en utilizar la plataforma de AulasWeb<sup>6</sup> nutriéndola de distintos recursos para llevar adelante los contenidos e impulsar así el entusiasmo al conocimiento en lxs alumnx.

## II.- Desarrollo de las clases virtuales.

La modalidad virtual implica la puesta en marcha de clases sincrónicas de 2:30 hs. de duración cada una por medio de la plataforma ZOOM que permite la grabación de las mismas. En razón de que no contamos con una licencia paga en dicha plataforma, cada clase se divide en tres bloques de 40 minutos -tiempo límite de uso gratuito que permite esa aplicación- con recreos de 10 a 15 minutos entre cada corte. Durante esos recreos y para incentivar el pensamiento crítico de lxs alumnx, seleccionamos una serie de juegos virtuales sencillos - cuyos URL subimos AulasWeb<sup>7</sup> - a fin de poner en práctica conceptos tratados en clase.

Asimismo, todas las clases sincrónicas fueron grabadas y subidas luego al canal de YouTube del Seminario<sup>8</sup> para que aquellos alumnos que no habían podido conectarse las pudieran ver. Esta modalidad técnica fue sumamente útil ya que permitió a lxs alumnx poder acceder al contenido de las clases ante eventuales problemas de conectividad domiciliaria o de inconvenientes relacionados al funcionamiento de sus dispositivos electrónicos.

En la encuesta anónima final que realizamos al concluir cada edición del Seminario, muchos alumnx sostuvieron que *“Es buenísimo poder cursar online y que se pueda grabar la clase, ya que nos facilita mucho a los que trabajamos y tenemos poco tiempo”*. Por otra parte, ante eventuales deficiencias de conectividad domiciliaria de lxs alumnx que no les permitía encender sus cámaras, durante la clase dividimos los roles docentes para que mientras uno daba la clase sincrónica, el otro realizaba la tarea de intercambiar información con lxs alumnx por el canal de Chat de la misma plataforma Zoom.

<sup>6</sup>Ver <https://aulaswebgrado.ead.unlp.edu.ar/>

<sup>7</sup>Por ejemplo: <https://thisimagedoesnotexist.com/> en el cual se debe determinar si la imagen fue creada por una humano o una IA, o <https://www.hownormalami.eu/> que es un sitio web que en base a un escaneo facial te asigna una puntuación respecto a qué grado de normalidad tienes.

<sup>8</sup><https://www.youtube.com/channel/UCduZQPY5FihDCo-BiNz5mHA>



Es así que habiendo transcurrido ya 3 ediciones del Seminario, la práctica nos fue mostrando que resulta un método efectivo de enseñanza. De hecho son lxs mismxs alumnx quienes en las encuestas dijeron que esta forma de llevar adelante el curso lo hace más ameno. Los recreos de 10 minutos con los juegos virtuales también colaboraron con el fin de asimilar conceptos.

Sobre esta cuestión, los alumnos nos comentaron en las encuestas de fin de curso que *“La metodología de las clases me gustó, creo que si no hubiesen estado las clases sincrónicas, hubiese sido muy difícil de llevar”* así como también que *“Las clases virtuales son dinámicas y rápidas. Y la implementación del recreo para un breve descanso nunca lo había tenido en otras materias de tipo virtual”*. Asimismo, también dijeron que *“Es importante TENER UNA CLASE. Lo aclaro porque en muchas otras materias me he encontrado solo con PDF y guías. Como estudiante universitaria avanzada, durante todos estos años aprendí muchísimo de los espacios de intercambio (De hecho, Manuel quizás se acordara, que mencioné la primera clase la charla con Esteban Magnani que realizaron en Derecho) y valoro que a pesar de las dificultades que la virtualidad representa (elegir una plataforma, sostener el tiempo de clase, sentir que uno está hablando solo a una pantalla) hayan decidido mantener un encuentro sincrónico por semana, en el horario estipulado que nos anotamos.”*

Las clases sincrónicas son diagramadas para tratar conceptos teóricos pero también prácticos. Para ello, creamos nuestros propios documentos Power Point, videos enriquecidos con herramientas de IA y ejercicios reflexivos que ponemos en práctica en las clases como por ejemplo generando *“Nubes de palabras”* a través de la plataforma MENTIMETER<sup>9</sup>.

Al respecto lxs alumnx nos comentaron en la encuesta final que esta *metodología les pareció “...entretenida y dinámica, no me cuesta para nada seguir el hilo realmente, valoro mucho el trabajo de producción de PowerPoints y el agregado de videos”*.

### III.- Evaluación de contenidos. Trabajo integrador final digital. Palabras de cierre.

Para cada una de las clases semanales, seleccionamos y subimos en AulasWeb distintos textos en PDF como bibliografía obligatoria y complementaria así como también diversos videos de acceso libre en YouTube -propios y ajenos- en los que se abordan distintos aspectos y visiones vinculadas con los temas tratados.

A fin de incentivar al alumnado a profundizar sus conocimientos, durante los días previos y posteriores a cada clase sincrónica generamos en AulasWeb distintos foros de discusión para que lxs alumnx puedan cumplir con su participación activa asincrónica en los tiempos que les resultan más cómodos. Se generan integridad y sinergia de reflexiones colectivas que coadyuvan a una puesta en común general durante las clases sincrónicas con debates muchos más elaborados que se desarrollan a la largo de la semana. Esta modalidad superó gratamente nuestras expectativas iniciales en tanto lxs alumnx respondieron de muy buena manera dándose debates muy ricos en dichos Foros.

En lo que respecta a los canales de comunicación entre docentes y alumnx por fuera de la interacción en cada clase sincrónica, implementamos que toda duda o consulta sea canalizada a través de AulasWeb y en el plazo máximo de dos días, cada alumnx recibe una respuesta de parte de algunx de lxs docentes.

<sup>9</sup>Nube de palabras que permite la participación colectiva e interactiva de forma virtual.  
Ver en: <https://www.mentimeter.com/es-ES/features/word-cloud>

En cuanto al método de evaluación, somos de la idea de que la misma *"... debe consistir en una herramienta para la inclusión, el acompañamiento y la mediación entre los estudiantes y el conocimiento. Un instrumento para promover el aprendizaje reflexivo y crítico"* (Camilloni, 1998)<sup>10</sup>.

En atención a que el curso se brinda de forma 100% virtual, desde un principio estuvimos convencidxs de que debíamos innovar y obviar así tomar exámenes de la manera tradicional -escrita u oral- con lo cual optamos por instar a que lxs alumnxs revisaran el Programa de estudios del curso y planificaran desde el primer día de clase cuál sería el tema de su interés para hacer y entregar un Trabajo Final Integrador (TFI) al culminar el curso.

Para ello partimos del concepto de que el fin de esta modalidad de evaluación consiste en:

- Aprender a conectar el conocimiento nuevo -al que accedemos por primera vez - con el conocimiento que ya poseemos;
- Fomentar la retroalimentación y el aprovechamiento que realizan lxs alumnxs y profesorxs;
- El análisis y reflexión de las propias prácticas educativas llevadas a cabo por lxs alumnxs adaptándolas a los fines educativos y a sus intereses personales.

De allí que el TFI puede llevarse a cabo de forma individual o grupal (máximo 3 integrantes) y en los siguientes formatos: audiovisual, gráfico, multimedia, etc.

La extensión del TFI en formato audiovisual o multimedia debe ser entre un mínimo de 5 minutos y máximo 15 minutos mientras que para el formato gráfico deberá tener un máximo de 15 carillas, letra Verdana 12, interlineado 1,5. Dependiendo de la cantidad de integrantes por grupo, la extensión del contenido podría tener una extensión proporcional extra en relación a la cantidad de alumnxs que lo conforman.

Asimismo, tuvimos en consideración que el Seminario se inserta dentro del Ciclo Superior con diversas orientaciones. Por ello planteamos que para quienes se encuentran dentro de la rama de la comunicación social, en el TFI debe proyectarse una actividad o método de trabajo innovador para el ejercicio del periodismo digital en adecuación a los estándares de libertad de expresión y basada en la exploración previa de las temáticas tratadas en el programa de estudio.

En tanto para aquellos que provienen de otras disciplinas, el TFI podrá ser encuadrado dentro de su saber y su vinculación con los temas desarrollados en el Seminario pudiendo aplicar el formato que entienda más apropiado aunque siempre bajo los requisitos de presentación que fueron mencionados anteriormente.

La exigencia de que el TFI sea innovador se basa principalmente en la notoria velocidad en la que justamente se desarrolla la IA, como por ejemplo el famoso Chat GPT<sup>11</sup> a través del cual la IA de esa plataforma puede redactar una monografía o ensayo prácticamente de forma autónoma o con una mínima instrucción dada por un humano.

<sup>10</sup>CAMILLONI, Alicia. (1998). "La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran". Camilloni, Alicia, Celman, Susana, Litwin, Edith, y Palou de Maté, María del Carmen La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo (1a. ed., pp. 67-92). Buenos Aires: Paidós.

<sup>11</sup>Plataforma generada por la firma OPENAI mediante el uso de IA generativa. Ver en: <https://openai.com/blog/chatgpt>

Por ello, en sintonía con el objetivo central del Seminario de *“ejercer el pensamiento y espíritu crítico”*, se insta a lxs alumnxs a aportar originalidad en sus TFI utilizando la IA pero, insistimos, debiendo dar su visión crítica y análisis de su impacto en el derecho humano a la libre expresión y en el ejercicio del periodismo profesional.

En las Encuestas finales a lxs alumnxs se les solicita que nos brinden sus devoluciones y en ellas la mayoría expresan estar de acuerdo con realizar un TFI al sostener que *“Me parece bien que haya un TP final en vez de un examen, ya que, nos da la posibilidad de elegir el tema que más nos llamó la atención, para luego investigar sobre el mismo y hacer una producción propia, lo cual es más dinámico desde mi punto de vista”*. Así como también dijeron que *“Me gustó el formato del tp final porque nos dio una gran libertad a la hora de llevarlo a cabo. Se le pudo dar un ritmo que no hubiera sido posible si tuviéramos que armar y redactar un “informe escrito”*.

A modo de ejemplo y para finalizar, compartimos con Uds un par de los mejores TFI que hicieron lxs alumnxs en la edición intensiva de Verano 2023 del Seminario:

### 1.- TFI alumno D'Alfonso. Tema: Derecho al olvido.

Plataforma: YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=DiQDdeEqHlc>

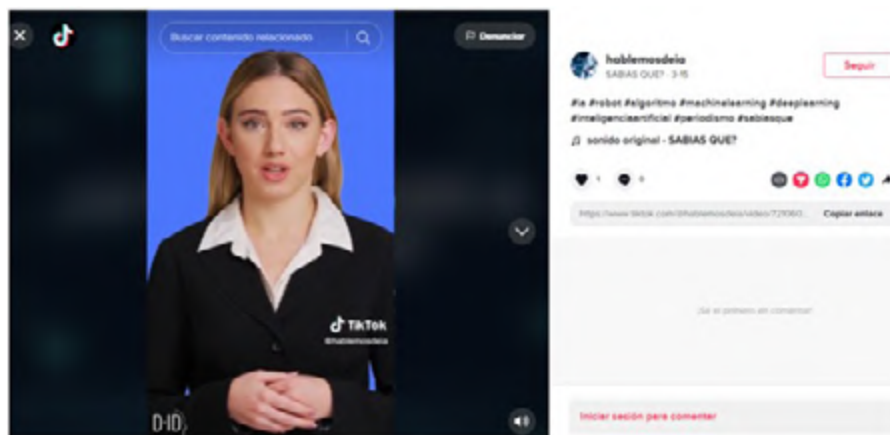


Derecho al olvido - D'Alfonso - Seminario de IA, libertad de expresión y periodismo - FCSyP - UNLP

### 2.- TFI. “¿Sabías qué?. Alumnxs Gatti, Casafús, Araujo.

Plataforma: TikTok <https://www.tiktok.com/@hablemosdeia>





Para finalizar, tan sólo diremos que los TFI hechos por lxs alumnx nos han demostrado que el uso de herramientas diarias y accesibles como las redes sociales más populares coadyuvan a que puedan integrar los conocimientos jurídico - comunicacionales y a la vez que puedan ejercer el pensamiento crítico respecto a la incidencia de la IA en el derecho humano a la libertad de expresión y el ejercicio del periodismo profesional.

## Bibliografía

**CAMILLONI, Alicia. (1998).** "La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran". Camilloni, Alicia, Celman, Susana, Litwin, Edith, y Palou de Maté, María del Carmen La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo (1a. ed., pp. 67-92). Buenos Aires: Paidós.

Propuestas  
innovadoras en el  
diseño de clases  
que incorporen  
tecnologías digitales

## Experiencias en el Depto. de Lenguas y Literatura del Bachillerato de Bellas Artes

Modalidad híbrida y aula extendida

Bachillerato de Bellas Artes

Esp. Paula Niemelä

Prof. Lila Tiberi

### Resumen

En este trabajo presentamos una experiencia didáctica para dos asignaturas del Departamento de Lenguas y Literatura del Bachillerato de Bellas Artes, en un contexto de modalidad híbrida y aula extendida. Se trata de integrar los recursos de la educación presencial con el uso de un EVEA como ámbitos complementarios, con la finalidad de aprovechar los beneficios y potencialidades de cada modalidad y de esa manera satisfacer las necesidades de aprendizaje en forma personalizada.

**Palabras clave:** experiencia didáctica - modalidad híbrida - aula extendida - integración de recursos - necesidades de aprendizaje

### Introducción: La modalidad híbrida

Mucho antes de la virtualización a la que nos obligó la pandemia, ya se hablaba de blended-learning o aprendizaje mezclado, en referencia a modelos que combinaban una parte del tiempo lectivo realizado en presencia y otra parte a distancia. En ese sentido, ha quedado definitivamente en evidencia que la educación presencial y la educación a distancia no son modalidades opuestas, sino que forman parte de un continuum presencia-distancia, en el que cada diseño didáctico le asignará mayor o menor peso a una modalidad u otra dentro de la propuesta general del curso. Por otra parte, García Aretio (2018) prefiere hablar de integración en lugar de mezcla, y por eso propone referirse a modelos de enseñanza y aprendizaje integrados:

*"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, tratando de encontrar el mejor equilibrio posible entre tales variables curriculares." (García Aretio, 2018)*

En este modelo integrado, las actividades autónomas y en línea están vinculadas al desarrollo de las actividades presenciales, son interdependientes y están relacionadas entre sí. Se trata entonces de una modalidad híbrida,

*"(...)que brinda flexibilidad al combinar estrategias, métodos y recursos de las modalidades presencial y en línea, es decir, permite combinar entornos (aula física y virtual), tiempos (sincronía y asincronía) y recursos (analógicos y digitales) para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias del estudiantado." (Berruecos Vila, 2020)*

Por lo tanto, estamos ante una propuesta didáctica formal, que organiza los tiempos y lugares de los itinerarios de aprendizaje, y que está acompañada de un rol tutorial para orientar la actividad en línea; todo esto con la finalidad de enriquecer y flexibilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de satisfacer las necesidades y demandas de los estudiantes en forma personalizada.

## Los EVEA y el concepto de aula extendida

Algo que también ganó mucha visibilidad durante el bienio 2020-2021 fue el uso de Entornos Virtuales de Enseñanza y de Aprendizaje (EVEA), o aulas virtuales. Se trata de sistemas integrados que crean ambientes de aprendizaje, como una metáfora del aula real, con la finalidad de mediar una propuesta educativa. Brindan soporte para organizar los contenidos y actividades de una materia, facilitar la comunicación entre docentes y estudiantes, hacer el seguimiento de los participantes y de las actividades que realizan, e incluso contar con instrumentos de evaluación.

Entre los diversos usos de un EVEA se encuentra la posibilidad de distribuir equitativamente el contenido y asignar las tareas; también permite el acceso a la bibliografía y a otros recursos, o a instancias de práctica; y no menos importante resulta su uso como medio de comunicación entre los distintos actores del curso. De este modo, los estudiantes se benefician al tener los materiales siempre disponibles en el EVEA, lo que les permite organizar su tiempo y planificar sus tareas de manera adecuada. Además, pueden personalizar su aprendizaje a través de las consultas a los docentes/tutores, asumiendo así un rol más autónomo como aprendices; a su vez, los docentes contamos con la posibilidad de recuperar inquietudes y/o consultas que por diversos motivos los estudiantes no comunican en la presencialidad.

A su vez, el uso de un EVEA permite extender los límites espacio-temporales de la clase presencial, al brindar más oportunidades de comunicación, que favorecen la evaluación continua del proceso de aprendizaje de los estudiantes (Scorians y Vernet, 2016).

Por otra parte, la integración entre el uso de un EVEA y la enseñanza presencial puede concretarse mediante la modalidad de aula extendida, que consiste en articular ambos espacios en forma complementaria en el marco de la propuesta de enseñanza aprendizaje, a fin de acompañar y potenciar ambos procesos.

De tal modo, el aula extendida puede constituirse en un espacio de gestión de la asignatura (para publicar información, novedades, calendarios, etc.), en un lugar de distribución de contenidos (recursos bibliográficos y multimediales, materiales de cátedra, etc.), y en un ámbito que favorezca las interacciones (mediante la mensajería, los foros de consulta o de debates, las instancias de trabajo grupal, las propuestas de trabajo colaborativo).

En síntesis, se trata de que lo presencial y lo virtual se integren de manera complementaria dentro de un mismo itinerario formativo, con la finalidad de atender la heterogeneidad de situaciones escolares y promover el acceso inclusivo y democrático a la formación de pregrado.

## La experiencia en el Bachillerato de Bellas Artes

Retomando los conceptos de modalidad híbrida y aula extendida, presentamos a continuación una experiencia didáctica realizada dentro del Departamento de Lenguas y Literatura del Bachillerato de Bellas Artes, para las asignaturas Lengua

y Producción de Textos de séptimo año, y Lengua y Literatura de quinto año, durante el ciclo lectivo 2022.

En ambas materias, se incluyó en la propuesta pedagógica el uso del entorno AulasWeb Colegios, cuya administración y soporte están a cargo de la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías, dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de La Plata.

Para cada materia, se abrió un espacio en dicho entorno, que se utiliza alternativamente:

- Como combinación de elementos presenciales con elementos basados en la comunicación mediada por ordenador.
- Como combinación de actividades presenciales con actividades en el aula virtual; la organización temporal de estos bloques del curso puede presentarse superpuesto en el tiempo o secuenciados. García Aretio (2020) (b)

Los recursos bibliográficos y multimediales, y los materiales de cátedra están publicados en el EVEA, de manera que cada estudiante accede a ellos en el momento que le resulte oportuno, y los explora a su ritmo. El docente cumple un rol de tutor/guía que facilita y orienta el acceso a dichos materiales. Esto permite atender la heterogeneidad de situaciones escolares y promover el acceso inclusivo y democrático a la formación de pregrado.

Por otra parte, en la clase presencial se privilegia la socialización e interpretación de los contenidos, la discusión en grupo, el intercambio de ideas. También se analizan y aclaran las consignas de las actividades y se propicia la participación de los estudiantes en forma oral.

El espacio del EVEA y el del aula presencial se articulan de manera complementaria, pues se entienden como un continuum: los recursos disponibles en el aula son el insumo para la realización de las actividades, cuya versión definitiva a su vez se publica en el entorno virtual. Las devoluciones de los docentes, así como las orientaciones para la resolución de las tareas, se concretan tanto en la presencialidad como a través de los espacios de comunicación del EVEA (mensajería, foros, comentarios).



## Lengua y Producción de Textos de Séptimo año

Esta materia tiene una asignación semanal de dos horas presenciales y una hora virtual, de modo que se usa activamente el EVEA:



Figura. 1 - Carátula del curso

Los contenidos de la materia están organizados en módulos:



Figura. 2 - Módulos temáticos

Dentro de los módulos se accede a distintos materiales, tanto en formato bibliográfico como multimedial, también están publicadas las consignas de las actividades y los espacios de entrega, y se utilizan herramientas de comunicación como foros y mensajería interna.

Los estudiantes acceden al entorno a veces durante la clase presencial, para explorar los materiales, o para dar inicio a alguna actividad. Sin embargo, en el encuentro presencial se privilegia la socialización de temas, dudas o producciones. Luego se espera que los estudiantes ingresen al aula virtual en forma autónoma, para completar la consulta de los materiales y para participar en las tareas propuestas por la cátedra.

> ¿CÓMO SE CONSTRUYE EL DISCURSO DE LA CIENCIA?
> ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO
▼ ESTRUCTURA DEL TEXTO
<b>Introducción:</b> presenta el tema, el recorte del objeto de estudio, la perspectiva de análisis y las preguntas (implícitas o explícitas) que la explicación intentará responder.
<b>Desarrollo:</b> es el cuerpo principal del texto, en el que se exponen los contenidos, organizados mediante subtítulos.
<b>Conclusión:</b> Se encabeza con un conector conclusivo (en síntesis, finalmente, en conclusión) y su función es cerrar el texto: retoma lo planteado en la introducción, destaca los puntos relevantes desarrollados, expresa la conclusión del autor sobre el tema.
> CUESTIONES DE FORMATO
> EL ESTILO ACADÉMICO

Figura. 3 – Libro en formato H5P

*Caminando por la calle.*

*Abriendo la ventana.*



#### USO ADECUADO DEL GERUNDIO

- Para expresar **anterioridad** con respecto al verbo principal:

*Estando todo preparado, comenzó la función.*

-----*estar todo preparado*-----*comenzar la función*-----



Figura. 4 – Explicaciones en texto y audio

ENTREGAR ESCRITURA- primera versión	
Sumario de calificaciones	
No mostrado a los estudiantes	No
Participantes	26
Enviados	13
Pendientes por calificar	0

[Ver todos los envíos](#)
[Calificación](#)

Figura. 5 – Espacio de entrega de actividad

## Presentaciones audiovisuales



-  Cuatro reglas de oro para el PPT
-  Programas para crear presentaciones

Figura. 6 – Explicaciones en video

## Tests de orientación vocacional





-  Test vocacional - Universidad de Entre Ríos
-  Test - Universidad de Palermo
-  Universidad Siglo XXI
-  ¿Qué vas a estudiar?

Figura. 7 – Links a sitios web

### Papers elegidos

Por favor, en este foro indiquen quiénes conforman el grupo y comenten con qué paper van a trabajar, así evitamos que todos elijan el mismo. ¡Muchas gracias!

Figura. 8 – Foro de intercambio

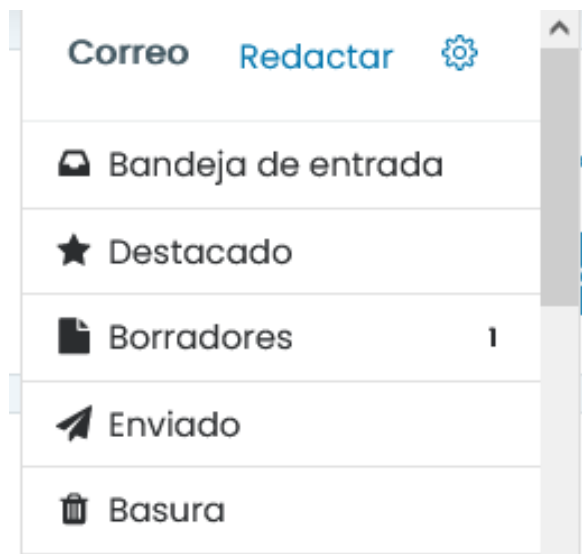


Figura. 9 – Mensajería interna

## Lengua y Literatura quinto año

Esta materia tiene asignadas tres horas presenciales semanales, por lo que el entorno se utilizó principalmente para distribuir materiales (en formato bibliográfico o multimedial), y ocasionalmente para la entrega de actividades. Cabe destacar que este EVEA está compartido por tres divisiones de quinto año.



Figura. 10 – Carátula de Lengua y Literatura

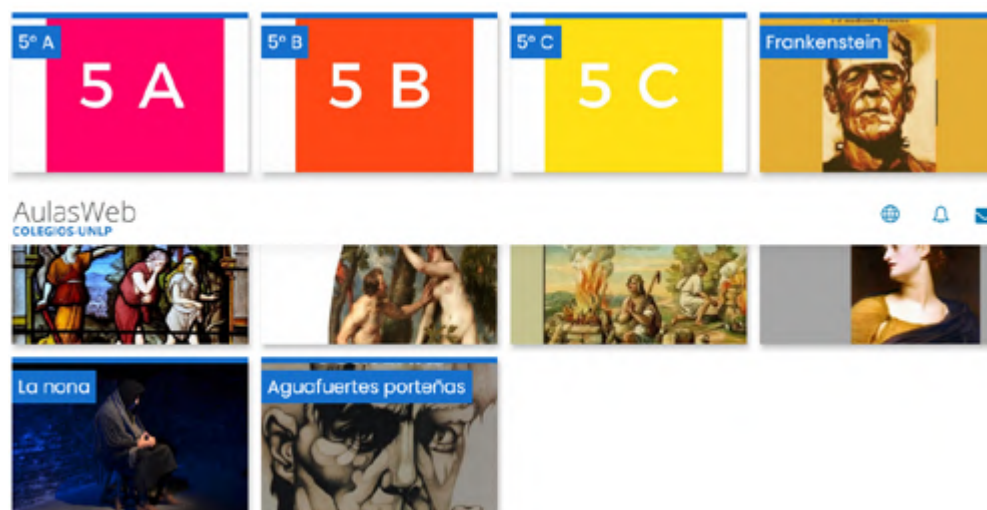


Figura. 11 – Módulos de contenidos

### El Génesis – capítulos 1 al 11

[Leer el Génesis online](#)

Desde este link pueden leer los capítulos del Génesis online

[Video - capítulos 1 al 10](#)

En este video se escucha la narración de los capítulos 1 al 10 del Génesis

[Video - capítulo 11: La torre de Babel](#)

Esta es la narración del capítulo 11 del Génesis

Figura. 12 – Textos y videos

## La obra teatral

A continuación está disponible la obra teatral en dos formatos:

- Texto en PDF
- Una filmación de la puesta teatral de *La nona*, realizada por el elenco del Teatro de la UNLP, con sonido ambiente.

 Texto teatral de "La nona"

 Video de "La nona"

Figura. 13 – Texto y video de obra teatral

## En este espacio se entregan las actividades de 5° A

### Primer trimestre

No mostrado a los estudiantes

 Frankenstein: actividad inicial

Restringido

Para subir la tarea, hay que escribirla directamente en el espacio en línea.

 "Frankenstein", un clásico

Restringido

Para subir la tarea, la escribimos directamente en el espacio en línea.

 Tres narradores, tres historias

Figura. 14 – Espacios de entrega

## Conclusiones

El bienio 2020-2021 impuso la necesidad de desarrollar nuestro trabajo a distancia, lo cual favoreció la familiarización con el entorno AulasWeb Colegios y, dado el aumento de posibilidades de trabajo que provee, la apropiación de esta herramienta se ha integrado y ha enriquecido nuestra actividad en la presencialidad, ya no como necesidad sino como complemento; las experiencias que hemos presentado permiten advertir que modificó favorablemente la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todos nuestros estudiantes cuentan con dispositivos que les permiten acceder a los materiales de trabajo/estudio, disponibles en AulasWeb Colegios en y fuera de la institución, lo cual, si bien en nuestras asignaturas se conserva el soporte papel, les permite acceder a los textos a través del entorno virtual, superando posibles inconvenientes por carecer de textos impresos.

Nuestros estudiantes son el centro del proceso educativo, por lo que resulta ineludible que, desde el pregrado, para su beneficio y para favorecer su mayor inclusión, desarrollen las habilidades necesarias para trabajar con los EVEA, dado que a través de ellos complementarán su formación también en sus estudios superiores.

## Bibliografía

**Berruecos Vila, A. M. (2020)** ¿De qué hablamos cuando hablamos de Educación a distancia híbrida? Universidad Iberoamericana, México. (recuperado marzo 2023). <https://ibero.mx/prensa/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-educacion-distancia-hibrida>

**Depetris, B. et. al. (2018)** Implementación de un EVEA institucional para enriquecer la enseñanza de pregrado, grado y posgrado de la UNTDF. XX Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación. Instituto de Desarrollo Económico e Innovación, Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. pp. 1186-1191. (recuperado marzo 2023). [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/68650/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/68650/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

**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), pp. 09-22. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.19683> (recuperado marzo 2023).

**(2020) (a)**. Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(1), pp. 09-28. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495> (recuperado marzo 2023).

**(21/07/2020) (b)**. "Blended"-COVID (I de VI) Tipologías. Contextos universitarios mediados. (ISSN: 2340-552X). <https://aretio.hypotheses.org/4908> (recuperado marzo 2023).

**Scorians, E. y Vernet, M. (Septiembre 2016)** Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, ¿cómo favorecen nuestra labor docente? Parte II. <https://blogs.ead.unlp.edu.ar/didacticaytic/2016/09/07/tema-del-mes-de-septiembre-de2016-entornos-virtuales-de-ensenanza-y-aprendizaje-como-favorecen-nuestra-labor-ocente-parte-ii/> (recuperado marzo 2023).

# Derecho procesal II. Catedra III: “Propuesta de enseñanza con un entorno virtual en derecho: El caso de la cátedra de derecho procesal II”.

## Escenarios y Recorridos Educativos

Facultad Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP

Eduardo D. Oteiza  
Diego H. Cazaux  
Guillermina B. Di Luca  
Gonzalo Saráchaga

## Resumen

El presente trabajo se propone compartir con la comunidad educativa de la “UNLP” la experiencia transitada durante el período 2020–2022 por la Cátedra III de Derecho Procesal II.

Este texto reúne algunos criterios para la organización del trabajo conjunto de las tres comisiones, tanto en la enseñanza teórica como práctica, cuya finalidad consistió en asegurar la uniformidad y homogeneidad de nuestras clases y del proceso de enseñanza.

El contexto de pandemia supuso un gran desafío para la educación superior que debió enfrentar la necesidad de adaptarse a un contexto en el que la presencialidad en el aula se encontraba restringida, lo que imponía, con los recursos disponibles, lograr brindar condiciones igualitarias de acceso.

Frente a dichas dificultades la Cátedra promovió la generación de nuevas prácticas que potenciaron el espacio brindado por la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (a través de la Plataforma Moodle), con herramientas que permitieron un uso intuitivo y amigable para los estudiantes.

El entorno virtual, tradicionalmente, había sido utilizado para compartir bibliografía, dar a conocer novedades o formular invitaciones. A partir de la pandemia, el espacio “*Cátedras Virtuales*” se transformó en una eficaz herramienta de comunicación asincrónica y sincrónica.

En el lapso de planificación de la estrategia educativa se decidió elaborar videos que contuvieran la explicación de la totalidad de las unidades de la materia, tanto en su parte teórica como práctica, además de incorporar y renovar el material especial para cada unidad que también fue explicado en las grabaciones de las clases. Se procuró dar homogeneidad a la didáctica. Cada uno de los videos tenía un formato y una duración similar. Incluso la plantilla de Power Point utilizada de soporte en aquellas clases virtuales era idéntica.

Se formaron cuatro grupos de docentes encargados de desarrollar cada una de las unidades, en base a un cronograma previamente acordado, el cual permitía a los alumnos contar con el material antes de la semana prevista para realizar las clases de apoyo sincrónico, en las que se recibían las preguntas de los alumnos con respecto a las unidades a tratar.

Se planificó y trabajó para la elaboración de un material que tuviera como objetivo, a largo plazo, la construcción de un proyecto que resulte utilizable, mejorable y actualizable en los años venideros.

## Objetivos

La fase de planificación demandó la generación de encuentros virtuales para compartir las dudas y sugerencias, como así también para dar a conocer los objetivos trazados por la Cátedra.

Podemos identificar dentro de este proceso los siguientes objetivos:



Esos objetivos requirieron una serie de precisiones que, a nivel gestión interna, se transformaron en premisas de trabajo cooperativo. Se mencionan como ejemplo de las decisiones tomadas, las siguientes:

- La creación del espacio común de la "Cátedra III" dentro de la plataforma de cátedras virtuales como único acceso de los alumnos al entorno virtual.
- Los espacios web correspondientes a las comisiones permanecieron inactivos durante este proceso de implementación para asegurar un único espacio de material didáctico uniforme de los 4 grupos de trabajo.
- La información y el material didáctico no se visualizaba hasta el momento en que progresivamente se trataban las unidades para evitar: por un lado, las posibles dificultades de comprensión de los alumnos, y por otra parte, la dispersión de la información. Su visibilización se acordó semanalmente, con un avance promedio de una o dos unidades, según su complejidad.
- La creación de una cuenta de correo electrónico de la cátedra (con extensión gmail) para centralizar el intercambio de comunicaciones, materiales, entre otros; a nivel interno del grupo docente.
- La planificación de los videos por unidad y del material bibliográfico diagramado por cada grupo de trabajo; que asumió la realización de aportes por unidades.
- Se estableció un límite de hasta nueve videos (entre teoría y práctica) por cada unidad temática.



- El material fue compilado y cargado de manera uniforme a la plataforma web. Su difusión se realizaba exclusivamente por dicho canal.
- Planificación de tratamiento de los temas. Propuesta de un plan tentativo de las cuestiones centrales a abordar, así como de la cantidad de videos necesarios. Se generó un feedback de las devoluciones.
- El material audiovisual fue creado con una plantilla única que aseguró homogeneidad en la diagramación de las exposiciones: presentación del tema, planteamientos principales, generación de interrogantes, y aclaración sobre puntos centrales.
- Se mantuvo la visualización del docente en el desarrollo de cada explicación.
- La duración de los videos respetó el límite de entre veinte y treinta minutos como máximo.
- Cada Comisión asumió la responsabilidad de las clases sincrónicas de apoyo para recibir consultas, dudas, sugerencias, interrogantes, recepción de reflexiones, etc.
- La modalidad de implementación del espacio de consultas se desarrolló en idénticas condiciones para todas las comisiones, de modo de uniformar las prácticas.
- Se agendaron recordatorios, previos al inicio de los espacios de consulta, a fin de promover y alentar la participación de los alumnos.
- El cronograma de la actividad anual contemplaba la identificación de las fechas de evaluación, mediante parciales, y la recuperación de las calificaciones.

## Diseño e Implementación de la propuesta pedagógica

En el proceso de elaboración del proyecto se contemplaron las siguientes pautas de trabajo para cada unidad:



Se compartió así la Plataforma o plantilla común y bajo este esquema de retroalimentación se pudo incluso trabajar sobre propuestas de mejora a medida que fueron pasando las unidades, surgieron interrogantes:

¿Cómo venimos? ¿Qué podemos mejorar? ¿Qué haría falta desarrollar?

Es así como los videos se empezaron a editar para evitar largas exposiciones y garantizar la plena atención del estudiante. En este esquema ocupó un rol central el estudio de casos seleccionados según su trascendencia por el contenido jurídico abordado o por lo sugestivo de la cuestión tratada. En el entorno virtual y por unidad temática se seleccionaron fallos que, por su importancia intrínseca, por las peculiaridades de los hechos que en ellos se discuten, o por la resonancia económico-social de la controversia en sí misma, se justificaba su inclusión como material didáctico.

En las explicaciones se puntualizó que resultaba imprescindible que la comprensión del efecto de la decisión sobre las partes del proceso, particularmente en situaciones de vulnerabilidad. Se facilitó la creación de una ficha de jurisprudencia para sistematizar el estudio del caso, y desandar las posibles estrategias jurídicas de acuerdo a la postura asumida por las partes. Se privilegió la formulación de interrogantes y la justificación de las respuestas como método didáctico.

Las preguntas formuladas tendieron a estimular el razonamiento crítico de los estudiantes para que distingan los conflictos jurídicos de los económicos e ideológicos; para que diferencien las normas de los hechos y reconozcan los aspectos relevantes; para que recorran todos los caminos y alternativas de solución posibles; adviertan las posibles inconsistencias en el razonamiento de los jueces y las valoraciones e intereses sociales o personales que subyacen en las decisiones judiciales<sup>1</sup>.

Este método se complementó, como no podía ser de otro modo, con un sistema de evaluación consistente con las habilidades que se buscaban desarrollar. Los exámenes se realizaron bajo la modalidad virtual y oral, donde además de evaluar la adquisición de conceptos, se prestó especial interés en la formación del sentido analítico, como así también la capacidad para comprender cuestiones jurídicas en su totalidad, la aptitud para interpretar la doctrina legal pertinente y el entrenamiento para sintetizar, enjuiciar, relacionar y, fundamentalmente, resolver problemas. El recorrido de los pasos precedentes significó una instancia de aprendizaje mutuo para los docentes que llevaron adelante el proyecto.

## La Vuelta a las Aulas

Volver al esquema de la presencialidad, también planteó interrogantes y se asumieron desafíos para valorar y jerarquizar la tarea realizada y potenciar ese trabajo en la presencialidad.

Los avances alcanzados durante la pandemia se mantuvieron en el contexto presencial. El material de estudio y de trabajo fue puesto a disposición según el avance pautado en el cronograma en el aula virtual para ser visualizado en forma semanal. A partir de allí se profundizó en la presencialidad en aquello que requería más estímulo. El espacio de la práctica, que forma parte del contenido pedagógico de la materia, si bien tuvo su espacio en el material construido a través de la elaboración de fichas de jurisprudencia, la propuesta de realización y resolución de interrogantes con material de trabajo audiovisual para fomentar la discusión en las aulas, es lo cierto que en la presencialidad se logra dar otro sentido a las actividades que se proponen.

<sup>1</sup>Gelli, María Angélica, "La enseñanza del derecho constitucional y el sistema democrático. Desde la perspectiva del método socrático", Publicado en: LA LEY 2002-A, 1043

Todo ello enmarcado en la una visión humanista y solidaria del derecho procesal realista, sensible, efectivo y eficaz; que propugnaba tanto el profesor Morello como todo el grupo procesal de La Plata<sup>2</sup>. En este sentido, deviene insoslayable mencionar la importancia de esta materia en la formación de los futuros abogados y abogadas. En palabras del maestro citado, cabe destacar la responsabilidad social y su obligación de ser custodios de la República, para lo cual ha de postularse en su obrar coraje civil, convicciones y un alto calado moral; como también empeño por el estudio y la disciplina, y la rectitud como fuente de nuestro prestigio profesional<sup>3</sup>. Lo propio ha de decirse de los futuros jueces y juezas, que son considerados *"creadores de derecho y oficiantes de un activismo prudente. No son fugitivos de la realidad"*<sup>4</sup>.

## Conclusiones

La pandemia ha sido una verdadera tragedia, y desafortunadamente, la Argentina no escapó a esa realidad. Exigió al Estado dar respuestas a los diversos requerimientos y necesidades de la vida cotidiana, aceleró procesos de cambio ya iniciados, y dio origen a otros nuevos, en procura de satisfacer esas múltiples demandas. Como resultado, se modificó el quehacer de las conductas habituales o la forma en que desarrollamos diversas actividades.

Así, la llamada *"nueva normalidad"* nos enfrenta a múltiples desafíos, y la educación universitaria no está exenta de ello. Tomar las enseñanzas de lo aprendido durante la compleja etapa de la educación virtual producto del confinamiento, a los fines de utilizar las ventajas que posee la enseñanza virtual<sup>5</sup> con la insustituible pedagogía de las clases presenciales, con las sinergias beneficiosas e insustituibles que brindan el acercamiento personal entre las personas involucradas en un proceso de aprendizaje.

Nos proponemos valernos de las experiencias vividas para replantearnos nuevas estrategias de enseñanza, las que no habrán de permanecer inertes, sino en constante evolución. Ese es el norte, una educación de calidad, que estimule a los educandos a adquirir nuevas habilidades profesionales, a interrelacionar conceptos, y a estimular un análisis crítico propio.

Por ello, anhelamos compartir nuestras vivencias, que lejos de resultar recetas mágicas, representaron soluciones frente a la adversidad. En ese camino, el intercambio de ideas constituye un valioso punto de partida para continuar mejorando el ejercicio de nuestro rol como formadores, y al cual apostamos diariamente.

<sup>2</sup>Morello, Augusto M. ; "Contribuciones al Derecho Procesal. 50 años del Grupo La Plata", Publicado en: DJ 01/02/2006 , pág. 258.

<sup>3</sup>Morello, Augusto M. ; "Contribuciones al Derecho Procesal ..." op cit.

<sup>4</sup>Morello, Augusto M. ; "Contribuciones al Derecho Procesal ...", op cit.

<sup>5</sup>Entre ellas, acerca las distancias, al romper las barreras geográficas; se optimiza y economiza en la utilización de recursos materiales como cuadernos, hojas e impresiones, pues el contenido ya está disponible en línea; contribuye al ahorro de tiempo; se facilita el apoyo del docente u otros compañeros de forma colaborativa, al fomentarse la Interacción continua; facilita la organización del tiempo, etc.

## Bibliografía

**Gelli, María Angélica, (2002)** "La enseñanza del derecho constitucional y el sistema democrático. Desde la perspectiva del método socrático", Publicado en: LA LEY 2002-A, 1043

**Morello, Augusto M, ( 2006)** "Contribuciones al Derecho Procesal. 50 años del Grupo La Plata", Publicado en: DJ 01/02/2006 , pág. 258.

# La práctica docente del curso genética general durante la pandemia covid-19

Curso de Genética General, Facultad de Ciencias Veterinarias.  
Universidad Nacional de La Plata.

Instituto de Genética Veterinaria, Facultad de Ciencias Veterinarias -UNLP, CCT-La 12 Plata, CONICET.

Aliverti Virginia; Cáltaneo Ana Carolina; Picco Sebastián;  
Vicente Martín; Crespi Julián; Villegas Castagnaso Egle; Golijow Carlos;  
Giovambattista Guillermo; Peral-García Pilar

## Resumen

Las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC'S), comenzaron a utilizarse hace unos años para mejorar los modelos formativos y organizativos que sustentan el aprendizaje. Por medio de resoluciones de presidencia de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), la no realización de instancias presenciales producto de la Pandemia del COVID-19, impuso la necesidad de readecuar y adoptar TIC'S para el desarrollo de las actividades académicas.

El curso de Genética General se concibe como la introducción de los estudiantes de veterinaria al estudio y comprensión de los modelos de herencia y de la expresión génica, que constituyen la base teórica necesaria para acceder a los contenidos de Genética Cuantitativa y de Genética de Poblaciones. Según el Plan de estudios de la carrera de Ciencias Veterinarias tiene una carga horaria total de 40 horas.

La metodología de enseñanza a consecuencia de la Pandemia del COVID-19, consistió en uso de TIC'S. La planificación curricular, bibliografía, links de las presentaciones teóricas y la actividad práctica se sube al entorno virtual Moodle 3.1; el cual se utilizó como soporte didáctico. Las Actividades Virtuales Obligatorias (AVO) consistieron en presentaciones teóricas a cargo de los profesores, las cuales fueron grabadas y subidas a YouTube, y por Zoom las actividades prácticas a cargo de docentes, los miércoles de 9 a 12 hs y 13 a 17 hs.

La educación a distancia se constituye en una modalidad de pensar la educación de manera diferente a los procesos formativos tradicionales. Las TIC.S, constituyen herramientas informáticas que nos permitieron desarrollar el curso sin mayores inconvenientes. En la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV-UNLP), se utiliza como soporte de enseñanza el entorno virtual Moodle desde hace varios años, ampliando el concepto de clase/aula, permitiendo complementar la clase presencial con el uso de actividades virtuales.

## Palabras clave

Genética General, TIC'S, Pandemia COVID-19

## Introducción

Las transformaciones políticas que está viviendo el país han puesto a la universidad pública ante la necesidad de reflexionar sobre sí misma, sobre su lugar en la producción de interpretaciones culturales de la realidad, sobre su

papel de mediadora cultural en las relaciones entre estado y sociedad, y sobre la naturaleza de su carácter público. Estos desafíos—que implican restablecer la responsabilidad social de la universidad pública en la interpretación de la cuestión nacional y los términos de su inserción internacional en el contexto de la globalización, bajo los principios del pluralismo teórico, la autonomía, la excelencia académica, la multi y transdisciplinariedad y el compromiso crítico—deben partir, sin duda, de un entendimiento cabal de las dificultades, crisis y potencialidades que hoy enfrenta. (Boaventura de Sousa Santos, 2007).

Los enfoques actuales del desarrollo consideran a la educación como una inversión en capital humano y le atribuyen un papel fundamental en el logro de una mayor equidad social. En ese modelo de sociedad, la universidad posee una responsabilidad social innegable, ya que resulta un faro permanente, tomado como referente por los distintos actores sociales. Buscar los conocimientos dinámicos y fértiles, aquellos que abren el acceso a nuevos conocimientos y entrenan la mente para el aprendizaje, es una de las grandes tareas pedagógicas en un mundo sacudido por cambios vertiginosos y reclamos de toda índole. La clave del proceso enseñanza-aprendizaje reside en las relaciones que se establecen entre los tres elementos que conforman un triángulo interactivo, o triángulo didáctico: el contenido, que es objeto de enseñanza y aprendizaje, la actividad educativa e instruccional del docente y las actividades de aprendizaje de los estudiantes.

La digitalización y la automatización han provocado una profunda revolución, caracterizada especialmente por la aparición de dispositivos multimedia y por una expansión espectacular de las redes telemáticas. La velocidad de procesamiento de la información crece constantemente, así como la capacidad casi ilimitada de almacenamiento. En cualquier caso, no es posible entender la configuración de esta sociedad sin la influencia de la información (de Extremadura, 2001).

Los nuevos planteamientos curriculares en la universidad demandan una integración de los contenidos y de los saberes, una actitud renovada de los docentes frente a las estrategias metodológicas y una relación más propia del saber con sus objetos de conocimiento.

Las TIC'S, se definen como *“un conjunto diverso de herramientas y recursos tecnológicos usados para comunicar, crear, diseminar, almacenar y administrar información”* (Tinio, 2003). Se constituyen en una forma de pensar la educación de manera diferente, no tradicional. Entre todas las tecnologías creadas por los seres humanos, las relacionadas con la capacidad de transmitir información tienen especial importancia, dado que afectan los ámbitos de la actividad de las personas. Esta nueva forma implica por un lado una incorporación tecnológica, y por otro una reflexión pedagógica para el desarrollo de la relación docente-alumno- contenidos (Sigalés, 2001).

En los procesos de aprendizaje, la interacción social es muy importante debido a que la mayoría de lo que aprendemos proviene del contacto con otras personas, por ende, en la educación virtual es fundamental el uso de chat, videollamadas, videoconferencias, foros como herramientas de comunicación sincrónica y el correo electrónico, plataformas digitales y mensajes como herramientas de comunicación asincrónica. La base en este proceso de aprendizaje es el trabajo colaborativo y el trabajo grupal, donde se da el intercambio de experiencias para la resolución de problemas (Hernández, 2017).

A nivel de gestión educativa se visualiza la educación virtual como un proceso que se lleva a cabo mediante la combinación de una serie de tareas sistemáticas que se encuentran enmarcadas en 4 áreas:

Organizacional, corresponde con el seguimiento y control de los procesos de formación tanto de docentes (para su capacitación en el manejo de los recursos) como de estudiantes (para la correcta utilización de los recursos didácticos y de evaluación), es decir, tiene que ver con la práctica institucional.

Tecnológica, es la herramienta a través de la cual se dan los procesos de comunicación, docente-estudiante y estudiante-docente, además posee diversidad de instrumentos que sirven de apoyo para el desarrollo de las clases. Educativa, es el área que permite la creación de los planes de estudio, objetivos de las asignaturas, distribución de contenido, entre otros elementos que colaboren para que el proceso de enseñanza y aprendizaje se dé forma satisfactoria.

Impacto social, es el que comprende los valores y opiniones de la praxis educativa en la educación virtual.

La educación virtual viene a ser un agente transformador de los procesos de aprendizaje en la medida que rompe con las pautas de la educación tradicional e incorpora no sólo el trabajo colaborativo sino aplica las TIC'S como una herramienta que además de transmitir información permite aplicarla en diferentes contextos y modelar diversidad de datos para la verificación de estrategias en la sistematización de los procesos, con lo cual se desarrollan competencias cognitivas donde el estudiante es un agente educativo con criterio y pensamiento propio. Cuando se usan apropiadamente, ayudan a expandir el acceso a la educación, a elevar la calidad educativa, a fortalecer su importancia en el lugar de trabajo, etc., posibilitando que tanto la enseñanza como el aprendizaje se conviertan en un proceso activo conectado a la vida real.

Los recursos digitales, no sólo móviles sino a nivel general permiten mejorar la didáctica de las clases incorporando, videos, imágenes y un alto nivel de interactividad que permiten la mejor comprensión de los contenidos de las asignaturas y que se convierten en potentes fuentes de búsqueda de información complementando los procesos investigativos de docentes y estudiantes de todos los niveles educativos. Sin embargo, la integración de las TIC'S es un proceso complejo, ya que no solo requiere de las tecnologías, sino también de pedagogía, preparación institucional, competencia docente, entre otras cosas.

En Argentina, a partir de la aplicación del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) decretado por el gobierno nacional en marzo de 2020, con el objetivo de disminuir la tasa de contagio de COVID-19, el mundo del trabajo se vio atravesado por un sinnúmero de modificaciones. En el ámbito universitario y considerando la autarquía propia de las casas de altos estudios, hubo diferentes posiciones. La Universidad Nacional de La Plata (UNLP) ratificó su calendario y comunicó a sus docentes sobre la necesidad de mantener la continuidad pedagógica en todas sus Facultades e impulsó la necesidad de readecuar y adoptar TIC'S para el correcto desarrollo de las actividades académicas.

En la Facultad de Ciencias Veterinarias - Universidad Nacional de La Plata (FCV-UNLP), las TIC'S se comenzaron a utilizar ampliamente en los últimos años para mejorar los modelos formativos y organizativos que sustentan el aprendizaje. Se utiliza como soporte de enseñanza el entorno virtual Moodle.

Las TIC'S y sus potencialidades nos retan a la creación de espacios educativos, sean presenciales o virtuales, que promuevan la interacción personal, el debate plural, la reciprocidad inmediata y completa de los intercambios, la pluralidad de los puntos de vista, las relaciones directas entre docentes y alumnos. Lo más frecuente es proponer los medios tecnológicos como posibles instrumentos didácticos poniendo el énfasis en las habilidades necesarias para su eficiente

utilización. Pero no nos preguntamos sobre los modelos pedagógicos idóneos o convenientes para el uso de estas tecnologías, ni los modos más adecuados para su introducción en los currículos (de Extremadura, J., 2001).

## Desarrollo del curso de genética general durante la pandemia COVID-19

El Plan de Estudios 406/14 de la Carrera de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata (FCV-UNLP) plantea un ciclo generalista integrado por 54 cursos obligatorios (3.600 horas) y un ciclo orientado (orientación profesional) integrado por tres cursos optativos de 40 horas cada uno y las prácticas pre-profesionales de 300 horas (420 horas totales). El perfil del profesional egresado, es el que, en función del mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo humano sustentable, imbuido en un espíritu ético, científico y humanístico; sea capaz de ejecutar acciones tendientes a la previsión, planificación y resolución de la problemática planteada en diferentes ámbitos de la realidad socio-cultural y del medio ambiente, con relación a todo lo que directa o indirectamente sea atinente a las especies animales.

El curso de Genética General se concibe como la introducción de los alumnos de veterinaria al estudio y comprensión de los modelos de herencia y de la expresión génica, que constituyen la base teórica necesaria para acceder a los contenidos de genética cuantitativa y de genética de poblaciones. Tiene una carga horaria total de 40 horas, divididas en doce Actividades Presenciales Obligatorias (APO), una por semana. Cada encuentro es de modalidad presencial (teórico práctico). El objetivo de la comunicación es describir la experiencia en el desarrollo del curso Genética General durante el ASPO-COVID-19, mediado por TIC'S.

Por medio de resoluciones de presidencia de la UNLP, la no realización de instancias presenciales por el ASPO producto de la Pandemia del COVID-19, impuso la necesidad de readecuar y adoptar TIC'S para el correcto desarrollo de las actividades académicas. En consecuencia, a mediados de marzo, se modificó la metodología para el desarrollo del curso durante el 2020 y 2021. La planificación curricular, bibliografía, links de las presentaciones teóricas y la actividad práctica se subió al entorno virtual Moodle 3.1; el cual se utilizó como soporte didáctico. Las APO, se convirtieron en Actividades Virtuales Obligatorias (AVO), y consistieron en presentaciones teóricas a cargo de los profesores, las cuales fueron grabadas y subidos a YouTube, y por Zoom las actividades prácticas a cargo de docentes, los miércoles de 9 a 12 hs y 13 a 17 hs. Una vez desarrollados todos los contenidos del curso distribuidos en 12 AVO, se tomó una evaluación integradora, la que tuvo tres instancias para su aprobación, de acuerdo a la planificación curricular. Esta evaluación es un instrumento objetivo de medición numérica, cuyo propósito es que el alumno demuestre el desarrollo progresivo de su capacidad de interpretación e integración de los conceptos vistos durante la cursada y aplicados a la resolución de problemáticas del campo veterinario. La aprobación de la cursada ordinaria requiere la obtención de una nota de cuatro (4) puntos o más en la evaluación integradora, la obtención de siete (7) o más puntos le permite al alumno promocionar el curso, mientras que el puntaje por debajo de cuatro puntos es considerado insuficiente para aprobar.

## Resultados

En el año 2020 sobre un total de 161 (100%) alumnos: 17(10,56%) estuvieron ausentes, 104 (64,59%) aprobaron, 31 (19,25%) promocionaron y 9 (5,59%) desaprobaron.



Por su parte en el 2021 sobre un total de 98 (100%) alumnos: 13 (13,26%) estuvieron ausentes, 58 (59,18%) aprobaron, 19 (19,39%) promocionaron y 8 (8,16%) desaprobaron.

## Conclusiones

A través del presente trabajo, hemos realizado una descripción de la experiencia en el uso de TIC'S para el desarrollo del curso de Genética General durante el 2020 y 2021. El uso de las TIC'S durante el ASPO-COVID-19 nos permitieron desarrollar el curso sin mayores inconvenientes; fortaleciendo la relación entre docentes y estudiantes.

Por su parte, la implementación de una evaluación mediada por TIC'S para que los alumnos acrediten el curso, fue satisfactoria. Al comparar los resultados de las cohortes 2019 y 2020/2021 nos permitió identificar virtudes y defectos en la implementación de TIC'S y de esa manera articular nuevas innovaciones.

Los avances tecnológicos producidos en las últimas décadas han determinado que sea necesario hacer uso de los recursos informáticos en muchos aspectos de la vida diaria. En una Universidad presencial, el uso de tecnologías digitales como herramienta pedagógica representa una propuesta innovadora.

En la FCV-UNLP, se utiliza como soporte de enseñanza el entorno virtual Moodle desde hace varios años, ampliando el concepto de clase/aula, permitiendo complementar la clase presencial con el uso de actividades virtuales.

Más allá de las inéditas posibilidades que las TIC'S ofrecen para representar, procesar, transmitir y compartir información, su potencialidad educativa está estrechamente ligada con las características y propiedades del entorno simbólico que estas tecnologías ponen a disposición del docente y del estudiante.

## Bibliografía

**Boaventura de Sousa Santos (2007).** La Universidad en el siglo xxi Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad ISBN: 978-99954-1-078-0 D.L.: 4-1-1297-07.

**Sigalés, C. (2001).** X Encuentro Internacional de Educación a Distancia. El potencial interactivo de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia, Guadalajara, México.

**Fernández, M. (2017).** "Tras la decisión de la UBA, ¿Cómo continuarán las clases en otras universidades?" Infobae. Recuperado de [https:// www.infobae.com/educacion/2020/04/06/tras-la-decision-de-la-uba-como-continuara-las-clases-en-otras-universidades/](https://www.infobae.com/educacion/2020/04/06/tras-la-decision-de-la-uba-como-continuara-las-clases-en-otras-universidades/)

**Tinio Victoria L. (2003).** ICT in Education (First Edition).

**Universidad Nacional de La Plata (2020).** "Comunicado: La UNLP ratifica la vigencia del calendario académico". Recuperado de <https://unlp.edu.ar/coronavirus/comunicado-la-unlp-ratifica-la-vigencia-del-calendario-academico-17703>

Moodle <http://www.entornos.com.ar/moodle>

# **Evolución pedagógica hacia y desde la virtualidad. Estudio de caso para la permanencia de estrategias didácticas mixtas: Curso de Manejo de Cuencas Hidrográficas**

Curso de Manejo de Cuencas Hidrográficas, Fac. Cs. Agrarias y Forestales. UNLP. División Fisiología, Museo de La Plata, UNLP. CONICET. Argentina. Centro de Estudios Integrales de la Dinámica Exógena (CEIDE).

Fernanda Gaspari; Sebastián Besteiro;  
María Isabel Delgado; Lucía de Antueno

## **Resumen**

Este trabajo refleja la evolución de la propuesta de enseñanza en el curso de Manejo de Cuencas Hidrográficas de la carrera de Ingeniería Forestal de la UNLP, para el período 2019-2022. Se describen las características del modelo pedagógico, su conversión a la virtualidad y el regreso a una presencialidad aumentada. La experiencia proporcionó un marco práctico y objetivo que potenció las capacidades técnico-operativas y estableció un espacio de interacción que aporta y transmite conocimiento. El trabajo grupal en el marco del Manejo de cuencas hidrográficas fue transversal a la apropiación, integración y aplicación de conocimientos orientados al Ordenamiento Territorial/Ambiental. La experiencia permitió inferir que la relación entre quienes intervienen en el acto pedagógico, mediados o no por herramientas virtuales y vinculados a la idea de simulación, fue eficiente en cuanto a las prácticas áulicas, el programa de estudios, los enfoques pedagógicos y las instancias de evaluación implementadas.

## **Palabras claves**

educación virtual, continuidad formativa, pandemia, COVID-19

## **Abstract**

This work reflects the evolution of the teaching proposal in the Watershed Management course of the Forest Engineering career of the UNLP, for the period 2019-2022. The characteristics of the pedagogical model, its conversion to virtuality and the return to an augmented presentiality are described. The experience provided a practical and objective framework that enhanced technical-operational skills and established a space for interaction that contributes and transmits knowledge. Group work within the framework of the Watershed management was transversal to the appropriation, integration and application of knowledge oriented to Territorial/Environmental Management. The experience allowed inferring that the relationship between those involved in the pedagogical act, mediated or not by virtual tools and linked to the idea of simulation, was efficient in terms of classroom practices, study program, pedagogical approaches and evaluation instances implemented.

## **Keywords:**

e-learning, educational continuity, pandemic, COVID-19

## Introducción

El curso de Manejo de Cuencas Hidrográficas (MCH) se desarrolla en el quinto año de la carrera de Ingeniería Forestal, en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), provincia de Buenos Aires, Argentina.

El objetivo general del curso es comprender los fundamentos conceptuales y metodológicos de carácter biológico, hidrotécnico y tecnológicos del manejo de cuencas hidrográficas desde un enfoque crítico comprometido con la sustentabilidad del ambiente y los recursos naturales (Expte. N° 200-763/09).

La metodología de enseñanza ofrecida es la de Taller, que se establece una vez por semana en el primer cuatrimestre lectivo. Esta modalidad permite una comunicación personalizada y el seguimiento tutorial del estudiante; con la participación y la revisión de temas según sus inquietudes en forma activa y constante. Los docentes asisten activamente en todas las temáticas en cada clase, para contribuir, colaborar e interceder por medio del planteo de problemáticas reales. Estas constituyen el enriquecimiento ejecutivo del alumnado, que se lleva a cabo por medio de la realización en forma grupal de un Proyecto de Manejo de una Cuenca Hidrográfica (PMCH) y con el apoyo de un viaje de campaña para la toma de datos reales. Este ejercicio enfrenta al estudiante a una situación verídica para crear condiciones de libre expresión, intercambio y debate, e implica el acercamiento del estudiante a la actividad profesional.

Ante el contexto de la pandemia debida al COVID-19, en marzo del año 2020, en la República Argentina se estableció el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) por el Decreto Nacional de Necesidad y Urgencia DECNU-2020-297-APN-PTE (2020), mientras que en la UNLP se perpetró por medio de la Resolución N° 667/2020, el cual estableció que el desarrollo de las actividades sea adaptado a un modelo virtual de enseñanza. Dado que el ciclo lectivo se encontraba ya en curso, la institución tuvo que adaptar, modificar y reconfigurar, de forma precipitada, el habitual dictado de clases para completar el programa de clases, y demás labores académicas, administrativas, de investigación y de extensión desarrolladas en la misma (Andreau, et al., 2020).

En el año 2021 tuvo lugar un nuevo Decreto de Necesidad y Urgencia (DECNU-2021-381-APN-PTE), que con sus muchas modificatorias disponían de un pasaje alternado de ASPO a DISPO (Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio). Este entorno epidemiológico complejo y cambiante impulsó a que el ciclo lectivo 2021 continuará en su modalidad enteramente virtual.

En el año 2022 y bajo un nuevo marco de incertidumbre, la FCAyF optó por la vuelta a las aulas tanto de los/as estudiantes como del personal docente y no docente, permitiendo el desarrollo de las cursadas tradicionalmente presencial, pero con la libertad de propuestas de semi presencialidad, que en el caso del curso de MCH no fue necesario implementar, pero sí se mantuvieron propuestas educativas que favorecieron el dictado del curso con estrategias didácticas de educación mixta. Estas propuestas fueron innovadoras en el diseño de las clases por la incorporación de tecnologías digitales y diseño de materiales digitales.

En este contexto, el objetivo del presente trabajo es presentar el modelo pedagógico a distancia ofrecido por el curso de Manejo de Cuencas Hidrográficas en el período 2019 – 2023 como una opción de dictado durante y posterior a la pandemia por COVID-19.

## Marco conceptual y metodológico

Se entiende por Educación a Distancia (EAD) a la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-estudiante se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as estudiantes alcancen los objetivos de la propuesta educativa, según Ley de Educación Nacional N° 26.206 del Ministerio de Educación y Deportes de la República Argentina.

Sin lugar a duda, se requirió de una nueva alfabetización en múltiples lenguajes, formas y medios para que las instituciones educativas cumplan con su función de garantizar la igualdad de posibilidades en el acceso a la cultura y a la tecnología al iniciarse la pandemia. Esto demandó nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje en el aula, que incluyeron no solo el uso de ordenadores sino también la creación de entornos virtuales de aprendizaje (Londero y del Valle Soria, 2022) y aplicación de EAD. En coincidencia, con las autoras, en esta alfabetización digital, los/as docentes y estudiantes del curso de MCH, necesitaron aprender los conocimientos instrumentales, y adquirir destrezas y competencias vinculadas con la búsqueda de información, la selección de datos, los antecedentes, los aportes teóricos y los referentes conceptuales trabajados por otros autores, en su evolución de presencialidad tradicional (2019); modalidad híbrida (2020); virtualidad neta (2021) y retorno a una presencialidad expandida (2022-2023) en la actualidad.

El propósito del marco conceptual de la asignatura es capacitar al futuro profesional en Ingeniería Forestal para desarrollar, elaborar, implementar y controlar la producción de proyectos originales en MCH, adecuados a las condiciones reales. También se pretende preparar al estudiantado a realizar la evaluación de las opciones y necesidades de las instituciones públicas y privadas en relación con el desarrollo sostenible en estos territorios, considerando también, los aspectos culturales y sociales de los actores de la cuenca hidrográfica.

El estudio integral de los procesos hidrológicos y su incidencia en el ambiente permiten evaluar la posibilidad del desarrollo regional y la adopción de diferentes metodologías para un ordenamiento territorial a nivel de cuencas hidrográficas. De este modo, el curso pone a los estudiantes en contacto con la complejidad y diversidad propia del campo profesional, y su conexión con los recursos naturales, con el fin de garantizar la efectividad de los medios elegidos y de las metodologías utilizadas, la factibilidad de las inversiones generadas y los caminos participativos, para facilitar su transferencia y adopción de estrategias de manejo.

El análisis de situaciones reales desarrolladas durante el dictado del curso de MCH motiva a los/las estudiantes para que analicen y diagnostiquen la complejidad de un sistema a escala de cuenca hidrográfica, y a la vez generen posibles soluciones.

## De lo presencial a lo virtual

El nuevo proceso educativo virtual del curso de MCH se basó, inicialmente con el pasaje de la presencialidad (2019) a la implementación de la modalidad híbrida (2020), con el uso de plataformas digitales, complementado con la interacción sincrónica y asincrónica entre docentes y estudiantes. La construcción de la dimensión pedagógica debió considerar de todas las personas intervinientes, el entorno social, cultural y tecnológico, configurado en el espacio de las redes de

información, los modos y formas en que los sujetos se asumen y toman cuerpo en la red, las subjetividades, lenguajes y comunicaciones que allí transitan, así como la transición entre lo real y lo virtual. De este modo, lo pedagógico se estructuró desde la interacción entre actores, y los vínculos entre información y conocimiento. En este sentido, siguiendo a Edelstein (1997), cabe destacar que la adopción de una perspectiva metodológica en educación proyecta un estilo singular de formación. El método no sólo remite a un momento en el aula, sino que participa en las instancias de preparación, actuación y valoración crítica que el docente desarrolla, siendo él quien a partir de una construcción metodológica propia elabora una propuesta de enseñanza.

Juarros y Levy (2020 en Cheli, et al. 2021) indican que la enseñanza es en esencia un acto de comunicación. Por ello, este nuevo vínculo pedagógico obligatorio a distancia con los/las estudiantes, mediado por un entorno virtual, fue una de las principales preocupaciones de los docentes de la cátedra durante la pandemia. La organización y el dictado virtual del curso implicó el reconocimiento de un proceso de alfabetización digital, que, como menciona García Ávila (2017) y Cáceres et al. (2022), se define como la posibilidad de acceder al *"conocimiento de diversas fuentes de información digitales, criterios éticos para hacer uso de la información, hacer uso y tenencia de dispositivos, entre otros elementos"*. Es decir, se parte de la idea de que el proceso de apropiación del conocimiento mediado por las tecnologías implica ciertas particularidades en el aprender que requieren ser tematizadas y promovidas.

Por ello, las docentes se capacitaron con cursos promovidos por la Comisión de Capacitación a Distancia de la FCAyF y de la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías (DGEDyT) de la universidad, dictados a través del Espacio de Apoyo para la Virtualización de Clases <https://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar/course/view.php?id=234> en el Aula Virtual de la facultad, los cuales tienen acceso libre y gratuito a todo interesado de la Unidad Académica. En este espacio se dispone de todos los materiales digitales y recomendaciones realizadas desde la DGEDyT que son de libre distribución. Además, se constituye como un espacio permanente de consulta y asistencia para los equipos de cada unidad académica de la UNLP en temas como: aspectos didácticos para diseñar propuestas virtuales, elaborar materiales digitales, interactivos, videos y recomendaciones de uso de software específico, etc. Estos cursos de capacitación permitieron el fortalecimiento de las docentes para su formación didáctica, tanto en el uso de plataformas virtuales y distintos tipos de herramientas asociadas a las mismas, así como para cuestiones meramente pedagógicas que permitieran agilizar el abordaje de esta nueva situación y mejorar así el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dada esta situación sanitaria, para el dictado del curso de MCH en el período 2020 - 2021, el uso de la plataforma Moodle de la facultad <https://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar/> fue de gran utilidad, donde se disponía del Aula Virtual diseñada por las docentes, específicamente para responder al alumnado, quienes tenían acceso a la información, sin restricciones de tiempo y espacio, como se observa en la Figura 1, una captura de pantalla del Aula Virtual del curso de Manejo de Cuencas Hidrográficas para el año 2021.



Figura 1. Aula Virtual MCH. Fuente: Elaboración propia.

Es importante mencionar, que el curso de MCH, ya disponía de este espacio desde hace varios años atrás, pero actuaba como repositorio de material, donde los/las estudiantes encontraban los enunciados de los trabajos prácticos de las unidades temáticas, y debían enviar los informes de resolución de estos. Además, los docentes efectuaban las devoluciones correspondientes.

En el contexto de pandemia la utilización de la herramienta Aula Virtual MCH se incrementó notablemente, a partir del intercambio de un mayor volumen de material didáctico, la realización de Foros de consulta, y hasta incluso la implementación de la instancia de Examen Parcial a través de la plataforma. La misma permitió agilizar la comunicación de novedades inherentes al desarrollo de la cursada, cumpliendo también la función de cartelera para difundir a los estudiantes la realización de eventos relacionados a la temática (congresos, jornadas, becas y pasantías, entre otros).

El curso se desarrolló por medio de encuentros sincrónicos semanales que se realizaron a través de Google Meet Académico, debido a que la Universidad proveyó este servicio a las distintas Unidades Académicas para facilitar el dictado de las clases durante la pandemia.

La metodología didáctica implementada para el dictado del curso se apoyó también en clases teóricas grabadas (disponibles en el Aula Virtual MCH, para que los/las estudiantes pudieran miraras de manera asincrónica). En forma complementaria, se realizaron clases teórico-prácticas dictadas de forma sincrónica en el horario de dictado del curso, con el objetivo de facilitar el intercambio de ideas y a su vez la realización de trabajos prácticos desarrollados principalmente de forma grupal. Los/las estudiantes tuvieron disponible el material en la plataforma del Aula Virtual MCH previamente a cada encuentro sincrónico.

Luego de finalizada la actividad práctica en forma grupal, los/las estudiantes debían enviar a través de la plataforma, el Informe individual de dicha actividad semanal. Si bien se aceptó que los informes sean similares dentro de cada grupo, siempre se estableció la condición de que las conclusiones fueran elaboradas de manera individual.

Se fomentó el trabajo grupal entre estudiantes buscando la integración y aplicación de conocimientos prácticos, como, por ejemplo, el trabajo práctico (TP) sobre el manejo de sistemas de información geográfica orientados al ambiente. Dicho TP consistió en un diagnóstico de las problemáticas de erosión hídrica en una cuenca serrana, para generar una propuesta práctica de desarrollo sustentable con pautas de manejo y gestión del territorio, abarcando medidas de carácter forestal, agropecuario, social e institucional.

En cuanto al viaje de campaña que se realiza anualmente a la localidad de Sierra de la Ventana, en el sudoeste de la provincia de Buenos Aires (distante 570 km de la ciudad de La Plata, donde se ubica la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (UNLP)), dada la imposibilidad de viajar por la situación sanitaria, el mismo no se efectuó. Para intentar afrontar este cambio lo mejor posible, a los/las estudiantes se les brindaron fotos de años previos, y se les mostró videos y vuelos virtuales geoespaciales en Google Earth, que es un sistema de información geográfica que muestra un globo terráqueo virtual que permite visualizar múltiple cartografía, basado en imágenes satelitales y además permite la creación de entidades de puntos líneas y polígonos, contando también con la posibilidad de crear mapas <https://www.google.com/intl/es-419/earth/>. Con dicha información se explicó a los/las estudiantes cómo era la zona en estudio, el relieve, los sistemas de drenaje, el uso del suelo, etc., de modo que pudieran interpretar cómo es el territorio donde deberían realizar el proyecto integrador de manejo de cuencas hidrográficas.

## De lo virtual a lo presencial

El inicio del ciclo lectivo 2022 enfrentó a un nuevo desafío, un escenario de incertidumbre en donde no se supo hasta el último momento si se comenzaban las clases en una modalidad de presencialidad neta, híbrida o se continuaba con la educación virtual.

Desde la óptica docente, esta incertidumbre no representó mayores inconvenientes operativos ya que, en concordancia con lo expuesto por Araya-Castillo y Rivera-Arroyo (2021), las herramientas tecnológicas desarrolladas en la virtualidad no representaron un fin en sí mismas sino un medio para lograr los resultados de aprendizaje esperado.

Para los/las estudiantes, en cambio, significó el retorno abrupto desde sus hogares a las aulas, con distintos matices de complicaciones relacionadas con una economía familiar desgastada que debe costear el alquiler de nuevos alojamientos, la reestructuración de horarios de trabajo y estudio para quienes trabajan, las gestiones para cumplimentar las exigencias de los protocolos DISPO de la institución educativa y muchos otros más.

En este período se pasó de una modalidad eminentemente virtual a otra de presencialidad aumentada por los mecanismos, tecnologías y productos generados en el proceso virtual. El proceso educativo convertido al uso de plataformas digitales, complementado con la interacción docente-estudiante en un entorno social, cultural y tecnológico configurado en el espacio de las redes de información, proporcionó un marco práctico y objetivo potenciando las capacidades técnicas y operativas de esta nueva *"presencialidad aumentada"*. En este período se mantuvieron activas la plataforma del Aula Virtual MCH, con los nuevos contenidos y herramientas generadas en el 2020 y 2021, que fueron activados para cada encuentro presencial, pero con una semana de anticipación para que los/las estudiantes cuenten con estos recursos y puedan completar el proceso cognitivo en el entorno del aula y mediante el trabajo e interacción con sus colegas y docentes. Además, el aula virtual fue la vía de entrega y corrección de trabajos prácticos y grupales.

Los/las estudiantes de este período (2022) tuvieron pocos inconvenientes para cumplir con el presentismo exigido, a pesar de manifestar que la carga horaria de las clases sumada a la dinámica de los trabajos prácticos que debían presentar semanalmente les representaba una sobrecarga al considerar los otros cursos de la carrera.

Es importante destacar, que la posibilidad de retomar la presencialidad permitió implementar nuevamente la instancia de viaje de estudio, brindando al estudiante la posibilidad de tomar contacto con el territorio analizado, pero no sólo con los aspectos físicos y/o biológicos particulares, sino también con los aspectos sociales, esenciales para el manejo de cuencas hidrográficas. Es así como, a partir del contacto con los pobladores locales, los/las estudiantes pueden lograr un acercamiento al verdadero entramado social inherente a la cuenca hidrográfica en su territorio, tomando real dimensión de la factibilidad de las propuestas que elaboran en su trabajo integrador.

## Resultados

Se presenta a continuación en la Tabla 1 un análisis comparativo de las principales referencias y detalle del desarrollo de las cuatro cohortes analizadas: presencialidad tradicional (2019); modalidad híbrida (2020); virtualidad neta (2021) y retorno a una presencialidad expandida (2022), visualizándose coincidencias y diferencias, dadas las particularidades propias de cada grupo y contexto.

- La experiencia durante el 2019 contó con 7 estudiantes presenciales.
- En el 2020 con 20 estudiantes, incluyendo dos estudiantes de intercambio. En este año se tuvo la posibilidad de realizar dos clases presenciales previas a que se declare el ASPO.
- En la cursada de 2021 no se tuvo ningún contacto presencial con estudiantes, los cuales fueron en total 12.
- En el año 2022, la cursada presencial contó con 9 estudiantes de la carrera de Ing. Forestal, junto con 2 estudiantes originarios de Francia que se encontraban realizando un intercambio en la Facultad.

Tabla 1. Principales referencias consideradas durante las cohortes 2019 a 2022 y valoración del impacto.

Año	2019	2020	2021	2022
Modalidad de la cursada	Presencial	Híbrida	Virtual	Presencial
Detalle				
Problemas de conectividad	-	xx	x	x
Quejas por sobrecarga horaria	x	xxx	xx	xx
Consultas por mail	x	xxx	x	x
Consultas en encuentros virtuales	-	xxx	x	-
Superposición horaria laboral	-	-	x	-
Estudiantes con COVID	-	-	2 casos	1 caso
Asistencia a clases virtuales	-	xx	xxx	-
Respuesta a las actividades	xx	xx	x	xx
Calidad de los trabajos entregados	xx	xx	x	xx
Aprobación de la materia	xxx	xxx	xxx	xxx

Referencia de Impacto: x: bajo, xx: medio, xxx: alto. Fuente: Elaboración propia



Es importante mencionar que, además, durante el 2020 se generaron más consultas en relación con el uso de las plataformas debido a la falta de experiencia en la utilización del Moodle. A su vez, durante el 2020 la utilización de los foros en la plataforma fue mucho más relevante, generando intercambios entre los/las estudiantes y el cuerpo docente, así como en ocasiones también entre los/las mismos/as estudiantes. En cambio, en el año 2021 hubo pocas intervenciones por parte de los/las estudiantes en el Foro, a lo largo de toda la cursada, mientras que en el 2022 fueron inexistentes.

Lo anterior, se expresa en la Tabla 1, que justifica la menor asistencia a clases virtuales registrada para el año 2020, en comparación con la del año 2021 (educación virtual). Esta situación se revirtió completamente, en el período 2022 con la presencialidad y apoyo en la plataforma virtual, indicando que lo que representaba una dificultad se convirtió en ventaja, debido a que los/las estudiantes contaban no sólo con el equipamiento necesario, sino que poseían nuevas aptitudes, predisposición y dinamismo frente a su uso de plataformas virtuales de educación.

Se debe destacar que la “brecha digital” observada, no se manifestó en detrimento del desempeño de los/las estudiantes respecto a su acreditación en el curso, sino todo lo contrario. En la Figura 2 se muestra un gráfico de barras comparando la condición de los/las estudiantes por año, con los porcentajes de promocionados, aprobados, desaprobados y ausentes por año de cursada, siendo de 2019 a 2022, cursadas de tipo presencial, híbrida, virtual y nuevamente presencial, respectivamente. En relación con la promoción y acreditación final de la materia, en el 2021, si bien disminuyó el porcentaje de consultas en la plataforma y la calidad de los informes entregados (Tabla 1), se manifestó un aumento en el porcentaje de promociones en el curso. En el año 2022 volvió a decrecer, posiblemente por el desgaste provocado por dos años de confinamiento, donde se generó el llamado “efecto pantufla o desgaste por zoom” (Elgueta Rosas, 2020), seguido por una nueva exigencia de adaptación a la presencialidad, producto de la movilidad de los/las estudiantes hacia los cursos y el cruce de horarios con otras actividades personales.

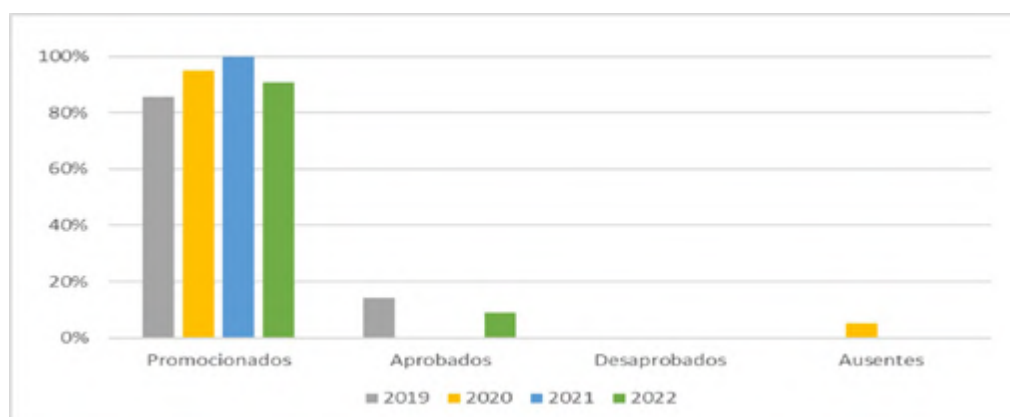


Figura 2. Condición final de los/las estudiantes por año. Fuente: Adaptado de Observatorio Académico (2022).

En cuanto a la sobrecarga horaria ante la falta de contacto directo con los estudiantes, se reconoce que en las primeras semanas del ASPO en 2020 se les proporcionó un exceso de material e información complementaria, generando en ellos una saturación del tiempo destinado para la cursada. Esta situación se intentó revertir en el 2021 aunque con poco éxito. En el 2022 se contó con una presencialidad aumentada, producto de las capacidades técnicas y operativas adquiridas durante el aislamiento y por una colección de material audiovisual

seleccionado como complemento a las clases presenciales que, si bien representaban una sobrecarga horaria, éstas no se percibieron como tal, ya que permitieron el repaso asincrónico de contenidos.

Además, hay que destacar que durante el 2020 no se registraron casos de estudiantes con COVID-19, mientras que en el 2021 y 2022 hubo dos casos confirmados dentro de la cursada en cada año, con la epidemia más avanzada. A su vez, en el 2021 hubo estudiantes que manifestaron tener superposición horaria entre el dictado del curso y sus trabajos habituales; en este punto se podría decir que la implementación de la virtualidad brindó un "beneficio" a la hora de que estos/as estudiantes pudieran cursar la materia sin que esto interfiriera con sus obligaciones laborales, ya que pudieron pedir unas horas a sus empleadores, en lugar de tener que pedir permiso para ausentarse todo el día si la clase hubiera sido presencial.

Durante el desarrollo de las clases virtuales, si bien los/las estudiantes se conectaban en la mayoría de los casos y respondían a la hora de ser indagados por los docentes sobre alguna cuestión, generalmente estaban con la cámara apagada (Figura 3). Esta particularidad se evidenció principalmente en el año 2021 dando cuenta del "efecto pantufla" antes mencionado y derivado posiblemente por la falta de ganas de estar expuestos, o bien debido a problemas estructurales de conexión.

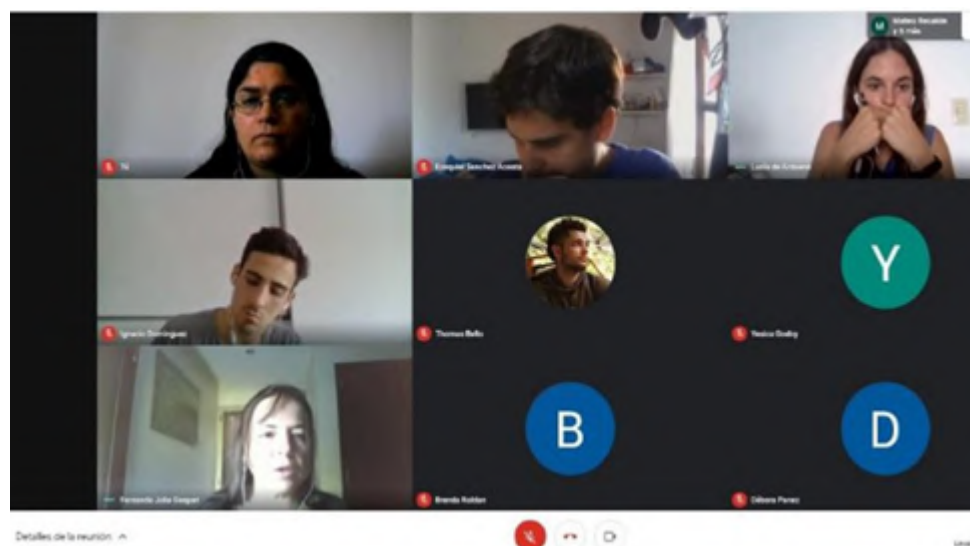


Figura 3. Cámaras apagadas en virtualidad. Fuente: Delgado et al. (2021).

La experiencia académica virtual proporcionó un marco práctico y objetivo potenciando las capacidades técnicas y operativas, estableciendo un espacio de interacción, aportando y transmitiendo conocimiento (Delgado et al, 2021). Se considera que, si bien se alcanzaron los contenidos mínimos para aprobar el curso, la profundidad de análisis y la producción de los trabajos prácticos semanales, así como el PMCH fue notoriamente superior en la cursada de 2020; mientras que, en la cursada del año 2021 y 2022, dichos informes presentaron menor calidad de contenido y análisis.

En el período 2022, se retomaron los viajes integradores de campaña (Figura 4 y 5). El viaje se realizó a la localidad de Villa Ventana, en el Municipio de Tornquist, provincia de Buenos Aires, entre el 9 y 12 de mayo, y estuvo compuesto por un grupo con los 11 estudiantes inscriptos y coordinado por los 5 docentes del curso. El objetivo fue integrar los conocimientos teóricos adquiridos en la cursada, sobre manejo de cuencas hidrográficas aplicado a las prácticas de sustentabilidad

ambiental ilustrando la conservación y/o promoción en unidades territoriales definidas en cuencas hidrográficas serranas. Durante el desarrollo del viaje se indica y describe a los/las estudiantes las actividades a desarrollar en la zona en estudio, y se induce a aplicar conocimientos adquiridos al PMCH, donde las actividades desarrolladas permitieron generar y enriquecer la capacidad crítica y la mentalidad interdisciplinaria, avanzando en el ámbito conceptual, metodológico e instrumental en la comprensión del sistema de la cuenca y sus interrelaciones con la biodiversidad forestal, con el fin de poder abordar en unidad, problemáticas diversas, con determinados grados de complejidad, y dar respuestas creativas y reales, por medio de actividades extraordinarias en la currícula de la carrera de Ingeniería Forestal.



Figura 4. Cohorte 2022 MCH. Estudiantes y sus docentes en viaje integrador, realizando el perfil transversal sobre del cauce del A° Belisario con el objetivo de planificación de una propuesta de obra de retención/contención. Fuente: Elaboración propia.



Figura 5. Cohorte 2022 MCH. Estudiantes y docentes del Curso de Manejo de Cuencas Hidrográficas frente al Parque Provincial Ernesto Tornquist, Sierra de la Ventana. Fuente: Elaboración propia.

Como menciona Ibañez (2020) se observa que el proceso formativo que tuvo lugar en el 2020 (educación híbrida), producto de una emergencia sanitaria, se constituyó en una educación remota de emergencia) en donde se evidenciaron

algunas “brechas digitales” (Gómez, 2020), producto de las posibilidades de conectividad y accesibilidad de los/as estudiantes y falta de equipamiento adecuado para participar correctamente de las clases virtuales.

## Conclusiones

La experiencia académica mixta (presencial/virtual) potenció las capacidades técnicas y ejecutivas de los/las docentes y estudiantes, generando un espacio de interacción, que aporta y transmite conocimiento teórico-práctico. El acto pedagógico para los periodos analizados, mediado principalmente por el enfoque virtual descrito, fue eficiente en cuanto a las prácticas áulicas, el desarrollo del programa de estudios, la metodología didáctica aplicada y las instancias de evaluación implementadas.

Se concluye que, si bien tanto en la modalidad presencial como en la virtual, se alcanzaron los objetivos de la materia, y los estudiantes lograron los conocimientos mínimos requeridos, una visión dual del modelo pedagógico optimizaría la experiencia de aprendizaje, como en la actualidad. En la misma se incorporan instrumentos de acompañamiento para el desarrollo de las actividades prácticas de forma presencial, mientras que el dictado teórico de la materia también cuenta con apoyo asincrónico, lo que se conoce como aula invertida. Se reconoce que el viaje de campaña que se realizaba habitualmente en el contexto prepandemia se mantendrá vigente, debido a que es una instancia que le permite al estudiante integrar los conocimientos teóricos vistos en el curso, y además aprender a partir de la práctica, debiendo tomar decisiones individuales (y grupales) frente a distintas situaciones problemáticas que deberán ser afrontadas en el terreno. A su vez, la instancia de viaje le brinda al estudiante la posibilidad de tomar contacto con el territorio bajo estudio, pero no sólo con los aspectos físicos y/o biológicos particulares, sino también con los aspectos socio-productivos, esenciales para el manejo de cuencas hidrográficas. Es así como, a partir del contacto con los pobladores locales, se puede lograr una aproximación al verdadero entramado social de la cuenca, tomando real dimensión de la factibilidad de las propuestas que elaboran en su trabajo integrador.

Es importante mencionar que las clases presenciales y la actividad a campo es una instancia enriquecedora para los/las estudiantes del curso de MCH, y, a diferencia de la educación presencial, las virtualidad ofrece la facilidad de ir avanzando al ritmo propio de cada uno, acceder a los contenidos en cualquier momento e, incluso, repetir lecciones, atravesando las barreras espaciales y temporales, permitiendo acceder a los contenidos y a las sesiones en cualquier momento y desde todo lugar.

## Bibliografía

**Andreau, R., Delgado, M.I., Margaría, C., Mendicino, L. y Ricci, M. (2020).** Estrategias académicas frente al aislamiento social 2020. Experiencias en la FCAyF-UNLP. Terceras Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. La Plata, Argentina.

**Araya-Castillo, L., y Rivera-Arroyo, J. (2021).** Nota de actualidad. ¿Cómo las instituciones de educación superior deben enfrentar los nuevos desafíos del entorno? *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 27(1), 22-32. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i1.35293>

**Cáceres, T.; García, C.; Oliva Migotti, M.; Spachesi, M.; Etchegorry, M.; Gutiérrez, M.; Ruiz, G. (2022).** Acompañar la enseñanza y el aprendizaje en la

educación superior, la puesta en marcha del proyecto "AlfabeTICzación digital" en la Universidad Provincial de Córdoba Virtualidad, Educación y Ciencia, 25 (13), pp. 135-144. Virtualidad, Educación y Ciencia Año 13 - Número 25 - 2022ISSN: 1853-6530.

**Cheli, M.V., Montenegro, J., & Marano, M.G. (2021).** Pedagogía Universitaria en contexto de pandemia: Relatos docentes sobre prácticas de enseñanza y de evaluación en el ingreso y el primer año. Trayectorias Universitarias, 7(13), 073-073. DOI: <https://doi.org/10.24215/24690090e073> [01/08/2022]

**Decnu-2020-297-APN-PTE. (2020).** Decreto de Necesidad y Urgencia, Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320> [01/08/2021]

Delgado, M.I.; de Antueno L. y F.J. Gaspari. (2021). Adaptación de herramientas pedagógicas vinculadas al Manejo de Cuencas Hidrográficas para Ingeniería Forestal. III Congreso Virtual Desarrollo Sustentable y Desafíos Ambientales "El Ambiente, los problemas ambientales y la Pos-pandemia". 8 al 18 de noviembre de 2021. La Paz, Bolivia. ISBN: 978-99905-809-9-0. <http://congresos.cebem.org/>

**Edelstein, G. (1997).** Corrientes Didácticas Contemporáneas. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

**Elgueta Rosas, M.F. (2020).** ¿Hay alguien ahí? Interacciones pedagógicas con cámaras apagadas en tiempos de pandemia. Revista Pedagogía Universitaria Y Didáctica Del Derecho, 7(2), 1-8. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.60556> [01/08/2022]

**García Ávila, S. (2017).** "Alfabetización Digital". Razón y Palabra, 21(98), julio-septiembre, pp. 66-81. Universidad de los Hemisferios Quito: Quito, Ecuador

**Gómez, P.A. (2020).** "Módulo 3: Cultura de la conectividad y subjetividades actuales en la relación estudiantes - docentes". Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

**Ibañez, F. (2020).** «Educación en línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?», Tecnológico de Monterrey. Observatorio de Innovación Educativa, 20 de noviembre de 2020, disponible en [bit.ly/38lG527](http://bit.ly/38lG527)

**Juarros, M.F. & Levy, E. (2020).** "Módulo 1: La práctica docente en la educación a distancia. La relación pedagógica mediada por tecnologías". Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

**Lóndero, L.; Soria, S. (2022).** El uso de los recursos tecnológicos que tienen los estudiantes del Seminario de Trabajo Final de la Licenciatura en Educación Virtualidad, Educación y Ciencia, 25 (13), pp. 97-119. Virtualidad, Educación y Ciencia Año 13 - Número 25 - 2022ISSN: 1853-6530. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/37702>

**Observatorio Académico (2022).** Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP. Informe de resultados de cursadas: Comparación años 2017 - 2018 - 2019 y 2020. <https://www.agro.unlp.edu.ar/observatorio/academico/informes> Resolución N. 667. (2020). Universidad Nacional de La Plata. <https://unlp.edu.ar/frontend/media/34/25934/9a41a97dea0e4d00507045019e4b5753.PDF>

# Las TICs más allá de la pandemia: su uso como herramienta inclusiva en la enseñanza de introducción al pensamiento científico

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP

Mauro F. Leturia<sup>1</sup>  
Jeremías Gracia<sup>2</sup>  
Adrián E. Gochicoa<sup>3</sup>

## Introducción

En la denominada “*sociedad del conocimiento*” tanto la información como la tecnología e Internet (y sobre todo el “Internet en las cosas”) son los ejes centrales de nuestras vidas, abarcando aspectos políticos, económicos, productivos, financieros, académicos, sanitarios, gubernamentales, personales o privados (entre otros), suponiendo siempre una sociedad que pueda comprender y utilizar dicha información. Si bien no es este el objeto del presente trabajo, no escapa de nuestro conocimiento el hecho de que no existe un consenso generalizado sobre la similitud o diferencia entre lo que debe entenderse por “sociedad de la información” y “sociedad del conocimiento”<sup>4</sup>.

<sup>1</sup>Procurador, abogado y escribano. Esp. en Docencia Universitaria. Doctorando de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, (UNLP). Realizó estudios de postgrado sobre Derechos de Autor, Universidad Complutense de Madrid. Prof. en grado y posgrado, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Prof. en grado, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad Católica de La Plata (UCALP). Prof. en grado de la Universidad del Este. Prof. invitado en la Universidad Complutense de Madrid. Oficial de la Justicia Federal Argentina. Becario Doctoral del Ministerio de Educación de la Nación. Secretario de Extensión y de Investigación, Facultad de Derecho de la Universidad del Este.

<sup>2</sup>Estudiante de la carrera de Abogado de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, (UNLP). Ayudante “ad honorem” en las materias Introducción al Pensamiento Científico y Civil III/Privado III, en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

<sup>3</sup>Abogado. Auxiliar Docente Contratos Modernos, Tecnicatura de Martillero y Corredor, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de La Plata, UNLP.

<sup>4</sup>Declaración de santo domingo: gobernabilidad y desarrollo en la sociedad del conocimiento (Aprobada en la cuarta sesión plenaria, celebrada el 6 de junio de 2006) OEA.; Hacia las sociedades del conocimiento — ISBN 92-3-304000-3 — UNESCO 2005; Declaración de principios de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, Ginebra 2003 - Túnez 2005. ONU.; El Plan de Acción Regional eLAC 2007: una ‘nueva’ concertación regional para una Sociedad de la Información inclusiva. CEPAL. (2007); Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe, Naciones Unidas, CEPAL (2003); Políticas públicas para el desarrollo de sociedades de información en América Latina y el Caribe, CEPAL, (2005); La sociedad de la información en América Latina y el Caribe Desarrollo de las tecnologías y tecnologías para el desarrollo CEPAL (2009).

Pero si se pone en relevancia la tecnología en nuestra sociedad, lo cual fue señalado no solamente por académicos, sino también institucionalmente por organismos internacionales<sup>5</sup>. En lo que a esta ponencia interesa a efectos de dar un contexto, se hace hincapié en la aparición y uso de las Tecnologías de la información y comunicación como elemento tipificante de este estadio social "(...)asado en el uso intensivo del conocimiento y la innovación(...)" donde el "(...) libre flujo de información e ideas para todos los pueblos de las Américas, (es) una premisa básica de la Sociedad del Conocimiento<sup>6</sup> (...)" y en la "(...)capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano(...)"<sup>7</sup>.

Conforme se manifiesta "(...)La conectividad es un factor habilitador indispensable en la creación de la Sociedad de la Información<sup>8</sup> (...)", pero "(...)La noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos. En cambio, el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas y agregamos, del mayor desarrollo de la formación de una industria productora de servicios y contenidos digitales y de servicios financieros internacionales privados y públicos(...)"<sup>9</sup>

Ahora bien, no puede pensarse la sociedad actual sólo desde la tecnología, ya que las personas siguen ocupando el lugar central de la misma. El presente trabajo se fundamenta en la implementación de las TICs en el proceso de enseñanza en la materia Introducción al Pensamiento Científico, tratando de describir la experiencia de incluir a personas con discapacidad visual en la enseñanza universitaria.

## El aporte a la enseñanza de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs).

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) son recursos, herramientas y programas que se utilizan para procesar, administrar y compartir información mediante diversos soportes tecnológicos.

Respecto al ámbito educativo universitario es evidente que las TICs resultan una herramienta fundamental para el acceso a material didáctico además de una corriente que busca utilizar aplicaciones educativas en dispositivos móviles, en complemento con el avance en la distribución de material académico (Audios, libros, artículos de investigación, ensayos, etc.) en sus versiones digitales mediante dispositivos que pueden ser computadoras, teléfonos celulares, tablets, o lectores de libros digitales.

<sup>5</sup>Declaración de santo domingo: gobernabilidad y desarrollo en la sociedad del conocimiento (Aprobada en la cuarta sesión plenaria, celebrada el 6 de junio de 2006) OEA.; Hacia las sociedades del conocimiento — ISBN 92-3-304000-3 — UNESCO 2005; Declaración de principios de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, Ginebra 2003 - Túnez 2005. ONU.; El Plan de Acción Regional eLAC 2007: una 'nueva' concertación regional para una Sociedad de la Información inclusiva. CEPAL. (2007); Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe, Naciones Unidas, CEPAL (2003); Políticas públicas para el desarrollo de sociedades de información en América Latina y el Caribe, CEPAL, (2005); La sociedad de la información en América Latina y el Caribe Desarrollo de las tecnologías y tecnologías para el desarrollo CEPAL (2009).

<sup>6</sup>Declaración de santo domingo: gobernabilidad y desarrollo en la sociedad del conocimiento (Aprobada en la cuarta sesión plenaria, celebrada el 6 de junio de 2006) OEA.

<sup>7</sup>Hacia las sociedades del conocimiento — ISBN 92-3-304000-3 — UNESCO 2005.

<sup>8</sup>Declaración de principios de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, Ginebra 2003 - Túnez 2005. ONU.

<sup>9</sup>Hacia las sociedades del conocimiento — ISBN 92-3-304000-3 — UNESCO 2005.

La socialización de la información potencia el aprendizaje en todos sus ámbitos, haciendo necesaria la actualización de conocimientos y habilidades, tendiendo a una formación más flexible, plasmada en la aplicación de medios de aprendizaje, encarnando el principio de la educación centrada en el estudiante, en un sistema que permitirá la adaptación a las necesidades individuales en virtud de las características de los diferentes tipos de estudiante. Esto rompe con el clásico modelo unidireccional donde el profesor deposita el conocimiento en el estudiante, quien pareciera ocuparse únicamente de su almacenamiento. Ante esta nueva modalidad el estudiante no solo procesa la información, sino que también la construye implicándose directamente en el aprendizaje. Resulta vital en la tarea docente conducir al estudiante a ser activos y no pasivos en los procedimientos educativos, las nuevas tecnologías permiten utilizar diferentes modalidades de enseñanza a distancia y online surgiendo entre otras ventajas, la reducción de costos, la posibilidad de acceso a la información y la flexibilidad para contactar con la misma además de la intimidad del estudiante respecto la calidad de su propia ejecución.

Es notorio como la incorporación de las TICs mueven al profesor de su papel de transmisor de información para adquirir otros roles tales como el de diseñador de situaciones de aprendizaje, tutorización de aprendizaje y creador de contenidos. El estudiante por su parte necesitará aprender la toma de decisiones y realizar el correspondiente autodiagnóstico de sus necesidades para construir así su propio itinerario formativo en la búsqueda de conocimiento.

### **La experiencia: Cursada del 2022. Desarrollo y problemáticas.**

El dictado de materias de primer año en una Facultad como la de Ciencias Jurídicas y Sociales implica una serie de desafíos acordes a la constante transformación a la que -como en toda ciencia social- se ve atravesado el universo objeto de su estudio.

La experiencia con un alumno con discapacidad visual en el año 2022 en la materia Introducción al Pensamiento Científico nos ha permitido conocer en detalle la importancia de la utilización de la tecnología de información y de comunicación desde una perspectiva inclusiva, sino que también entender los mecanismos correspondientes para que el alumno pueda impulsar su autonomía. Una primera lectura nos obliga a hacer un análisis determinando las necesidades y conocimientos previos de la persona, a modo de seleccionar correctamente los programas y aplicaciones con las que puede y prefiere trabajar.

Por otro lado, es fundamental hacer un análisis físico-espacial del desarrollo previsto para el curso de las clases, de manera que se le pueda asegurar el alumno una correcta descripción del mobiliario -del cual también se debe informar al alumno cuando se produzca sobre este alguna modificación- y todo aquel contenido que implique una visualización para el resto de la clase (escrituras en pizarra, descripciones vía ademanes, proyecciones, etc.). Es recomendable permitirle al alumno realizar un reconocimiento previo al espacio físico de manera que asimile el área donde transcurrirá la clase y la disposición del desenvolvimiento de la dinámica de la misma. A su vez, en la configuración de este lenguaje descriptivo deben tenerse en cuenta los ingresos que pueden producirse en el aula, procurando -en la medida de lo posible- dar aviso cuando estos ingresos se produzcan o bien en caso de que alguien se retire, siendo fundamental realizar una correcta presentación de quien tome la voz al empezar la clase y dar aviso al momento de retirarse. Por otra parte, el silencio para optimizar la audición y la explicación de cualquier alteración en el desarrollo del contenido



producida por algún efecto visual ya sea inducido o accidental.

Ahora bien, la siguiente cuestión a tener en cuenta es el uso de tecnologías. En tal caso y luego de la experiencia durante las restricciones en virtud de la Pandemia producida por el virus Covid-19, es fundamental que el alumno cuente con una computadora personal. En este punto, no debe olvidarse la conceptualización de “comunicación” que realiza la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad.

En este caso en particular el alumno confirmó disponer de una computadora, además de tener los conocimientos necesarios para convertir en audio archivos de texto, con la condición de que estos estuvieran en formato Word. Esta resultó la primera dificultad práctica, ya que gran parte del material que circula en las redes sociales más utilizadas por los alumnos de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales se encuentra en formato de imagen escaneada y convertida a PDF, por lo que el alumno no puede transcribir directamente del archivo el contenido del texto para luego ser convertido al formato audible.

Esta situación deja entrever la necesidad de generar una biblioteca virtual con el contenido a desarrollar en las diversas materias que componen la carrera de Derecho, con el formato correspondiente a la transcripción que facilite la audición para personas con discapacidad visual. Se realiza entonces un trabajo de adaptación que incluye la organización lógica del texto para facilitar su lectura con programas lectores de pantallas (en este caso TalkFree), así como también la descripción y adaptación de imágenes y otros elementos gráficos pertinente. Esta dificultad fue sorteada mediante páginas online de conversión de archivos PDF al formato WORD, así como también la explicación a cargo del equipo docente de los textos vía audios de WhatsApp y la facilitación de clases asincrónicas subidas a la plataforma YouTube.

## Conclusión

Sin dudas, la utilización de estas herramientas ha permitido dinamizar la tarea docente así como también ha facilitado la búsqueda del estudiante de su propio itinerario educativo a raíz de la toma de decisiones y del autodiagnóstico, permitiendo el planteo de problematizaciones que hacen al pensamiento científico, siendo este incluyente, pero además perseguidor de nuevas formas de busca del conocimiento.

En general los alumnos ingresantes, por sus propias particularidades se adaptaron rápidamente a los medios virtuales, lo que posibilitó el desarrollo adecuado de los contenidos de la materia mediante la utilización de una combinación de TICs.

En el caso particular de el curso de pensamiento científico 2022 con un alumno con discapacidad visual, vinculado a la posibilidad de hacer efectivo el acceso general a la educación superior para las personas con discapacidad, resulta esencial entender y trabajar en los medio de “comunicación” desde las prácticas docentes, en especial los medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso.

Debiéndose intensificarse aún más esta tarea si tenemos en cuenta la fuerza que tiene la cuestión social en el derecho y la importancia en redoblar estos esfuerzos en materia de inclusión a la hora de dictar los contenidos que justamente formarán a quienes deben trabajar en tanto operadores jurídicos por lograr una sociedad más justa y una democracia más inclusiva y diversa. El desafío

trasciende entonces el esfuerzo por extender el acceso a la lectura mediante el aprovechamiento de la tecnología para el correcto desarrollo durante el curso de nuestra materia, sino que además se debe trabajar para favorecer en términos generales la autonomía de las personas con discapacidad en pos de erigir un ámbito de enseñanza universitaria con la menor cantidad de impedimentos posibles.

De esta forma y a través de estos mecanismos desde el ámbito académico docente en el marco de la Universidad debemos proponernos como objeto central, garantizar la igualdad de oportunidades logrando que los estudiantes con discapacidad visual cuenten con los mismos libros al mismo tiempo que sus compañeros.

Es menester que el norte de esta iniciativa resulte en forma efectiva y eficiente en la disposición de la mayor cantidad posible de material en formato digital y adaptado, mediante un trabajo articulado en conjunto con el estado, las editoriales y la Universidad.

## Bibliografía

**Amaya Maria Lis, Pereyra Camila Denisse, Herrera Carolina, Bardón Noelia**, Proyecto de investigación: "Alcances de la probatio digital en el fuero Civil y Comercial y de Familia del departamento Judicial de La Plata, para la demostración del themaprobandum", Anuario Universidad del Este, Editorial Platense, 2020.

**Myriam Pérez Constante; Carolina Paola**; Las consecuencias educativas y el desarrollo docente a causa del uso de las TIC en las reformas y tipos de aprendizaje en tiempos del COVID-19; U.T.B.; Revista de Ciencias, 2020.

**UNESCO 2005**. Declaración de santo domingo: gobernabilidad y desarrollo en la sociedad del conocimiento (Aprobada en la cuarta sesión plenaria, celebrada el 6 de junio de 2006) OEA.; Hacia las sociedades del conocimiento — ISBN 92-3-304000-3 — UNESCO 2005.

**UNESCO 2005**. Hacia las sociedades del conocimiento — ISBN 92-3-304000-3 — UNESCO 2005.

**Túnez 2005. ONU**. Declaración de principios de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, Ginebra 2003 - Túnez 2005. ONU.

**CEPAL. (2007)**. El Plan de Acción Regional eLAC 2007: una 'nueva' concertación regional para una Sociedad de la Información inclusiva. CEPAL. (2007).

**CEPAL (2003)**. Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe, Naciones Unidas, CEPAL (2003).

**CEPAL (2005)**. Políticas públicas para el desarrollo de sociedades de información en América Latina y el Caribe, CEPAL, (2005).

**CEPAL (2009)**. La sociedad de la información en América Latina y el Caribe Desarrollo de las tecnologías y tecnologías para el desarrollo CEPAL (2009).

**Cristina Ambrosini; Gastón Beraldi (2018);** Pensar la ciencia hoy: La epistemología entre teorías, modelos y valores- 2a edición. Editorial Buscando, 2018.

Bases y condiciones de Whatsapp consultado el 12/9/2021.

Bases y condiciones de Facebook consultado el 12/9/2021

## **Caminos recorridos desde la presencialidad a la virtualidad de la enseñanza: la experiencia de Ecología Forestal durante 2020-2022**

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nacional de La Plata

Micaela Medina; Magalí Pérez Flores; Rodrigo Lopes Canadel;  
Facundo Heinzle; Marcelo Arturi; Carolina Pérez

### **Introducción**

La educación a distancia en el ámbito universitario cuenta con una larga trayectoria, potenciada desde fines del Siglo XX por los avances tecnológicos (García Aretio, 1999). Sin embargo, en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) debido a la pandemia por COVID-19, la educación a distancia adquirió un rol central en el ámbito universitario (Romano et al., 2022).

La Universidad Nacional de La Plata (UNLP) es una institución pública y gratuita *“con la misión específica de crear, preservar y transmitir la cultura universal, reconoce la libertad de enseñar, aprender e investigar y promueve la formación plena de la persona como sujeto y destinatario de la cultura”* (Estatuto de la UNLP, 2008). Desde la UNLP se estableció como premisa de garantizar la continuidad y la calidad de la educación, a fin de evitar que los estudiantes vieran perjudicado el desarrollo de sus carreras (Resolución UNLP 667/20). En ese marco, fue necesario adecuar la modalidad de clase, que históricamente se habían dictado presencialmente a actividades 100% virtuales. Esto implicó un desafío para toda la comunidad educativa. Aceleradamente el dictado de las clases en muchas materias debió ser modificado.

La falta de unificación de plataformas virtuales de educación a distancia y vías de comunicación, falta de dispositivos y acceso a internet, dificultad en la organización del tiempo y compatibilización entre las materias, una mayor carga horaria, aprendizaje de nuevas herramientas, lo que ocasionó en algunos casos fatiga y cansancio en la comunidad educativa cuentan entre los principales inconvenientes de la adaptación a la virtualidad (Romano et al., 2022). En este sentido, docentes y estudiantes que sistematizaron sus experiencias proponen que las herramientas virtuales pueden ayudar y son necesarias para la formación de profesionales en el presente siglo, pero que la presencialidad tiene aspectos que no pueden, al menos hasta la fecha, ser reemplazados. Si entendemos los procesos de enseñanza-aprendizaje como una dialéctica entre docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes, y docentes-docentes, las clases, los libros, las herramientas virtuales, los materiales multimedia, entre otros, son los mediadores que garantizan que lo que se desea transmitir, construir, incorporar, alcance esos objetivos. Pero también la tecnología cambia los modos en que pensamos y observamos el mundo y en este sentido no sólo serían herramientas sino también factores que transforman la relación educativa (Suarez Guerrero, 2006).

Ecología Forestal es una materia cuatrimestral, obligatoria de la carrera de Ingeniería Forestal de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. Antes del ASPO, la materia constaba de 12 clases teóricas y 6 clases prácticas, una práctica de campo y un seminario, organizados de modo tal que las clases teóricas y las prácticas se encontraban sincronizadas según los temas tratados. La evaluación

formal era llevada a cabo mediante dos exámenes parciales escritos con sus correspondientes recuperatorios, y un parcial flotante en el que se podían rendir una vez más los contenidos de uno sólo de los dos exámenes parciales, en caso de no haber aprobado en las instancias establecidas a tal fin. La práctica de campo era realizada aproximadamente a mitad del curso, con una duración de 4 días, en la Reserva privada de la Fundación Elsa Shaw de Pearson, Estancia El Destino. En este viaje se ponían en práctica conocimientos previamente desarrollados en el curso, articulados con otros nuevos, adquiridos durante el viaje. Otro aspecto central era el encuentro e intercambio entre estudiantes y docentes que propiciaba el fortalecimiento de los lazos de camaradería y el trabajo colaborativo. El curso contaba con un Aula Virtual, pero su uso era básicamente para poner a disposición material de lectura y guías de trabajos prácticos. Otros potenciales usos de esta herramienta no eran utilizados e incluso desconocidos por la mayor parte del equipo docente.

A partir del establecimiento del ASPO, en marzo del 2020, las clases de Ecología Forestal debieron reestructurarse completamente. Luego de tres años de experiencia en el uso intensivo de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs) y con el régimen presencial restaurado, este trabajo tiene como objetivo relatar los caminos recorridos y las vicisitudes sufridas, fundamentando las decisiones que tomamos en esos años y actualmente en el marco del dictado de la materia y aportar una reflexión sobre los desafíos para los años venideros.

## Recorrido de la presencialidad a la virtualidad

Ecología forestal se dicta en el primer cuatrimestre del año. En 2020 sólo se había dado la primera clase cuando la irrupción de la COVID-19 determinó que abruptamente se debiera implementar un profundo cambio en la metodología del dictado del curso. Hasta ese momento, en años anteriores, las clases se daban naturalmente en un clima cordial y abierto, al compartir el mismo espacio y promover el intercambio entre los participantes del curso. Por ello, una de las preguntas que nos guio en el paso a la virtualidad fue: ¿cómo mantenemos la comunicación fluida entre estudiantes y docentes?. Todas las decisiones que tomamos en cuanto a los cambios realizados en el dictado del curso fueron surcadas por esa pregunta y demandaron varias reuniones hasta obtener una alternativa satisfactoria. El delineamiento de la nueva organización del curso requirió charlas y reuniones entre los docentes, una interacción casi a tiempo completo, para finalmente elegir la mejor modalidad, basada en nuestros criterios, conocimiento y herramientas. A continuación, se sintetiza los principales cambios realizados durante el período 2020 a 2022:

**1) Funcionamiento general del curso:** en 2020 se puso en conocimiento a los estudiantes de un nuevo cronograma y cambios en la modalidad del dictado del curso, a partir del 2021 se creó una infografía con toda la información actualizada (Figura 1).

**2) Modalidad de las clases:** todas las clases se estructuraron como teórico-prácticas, con actividades o micro actividades de aplicación de los contenidos teóricos (Esnaola et al., 2020). Esto hizo necesaria la adecuación de todas las clases, a las que se sumó material multimedia para que los estudiantes contarán con toda la información necesaria a fin de promover y facilitar su autonomía. Se promovió el trabajo en grupos de no más de 4 estudiantes. Todo el material era puesto a disposición con debida antelación en el aula virtual de FCAyF y luego cada grupo debía enviar las actividades resueltas a la casilla de email de la/del tutora/o asignado, quien elaboraba una devolución escrita (Martin et al. 2020). Esta modalidad se mantuvo en los años siguientes, sólo que las guías resueltas

eran subidas al espacio de entrega del aula virtual y las devoluciones por parte del equipo docente se hicieron en clases virtuales-sincrónicas (año 2021) y luego presenciales (años 2022 y 2023).

**3) Contenidos teóricos:** las clases teóricas tomaron el formato de obras abiertas (Puig, 1999), con enlaces a diferentes contenidos multimedia (Esnaola et al., 2020) que incluían videos y trabajos científicos a fin de promover la profundización de los diferentes temas, de acuerdo a las posibilidades e interés de cada estudiante, actualizando los contenidos cuando fue necesario. En el 2021 se incorporaron clases virtuales, sincrónicas y no obligatorias, que quedaban grabadas y disponibles en el aula virtual. En ese sentido, se redujo la duración de las clases teóricas con respecto a la presencialidad, adaptándolas en la modalidad virtual (Esnaola et al., 2020).

En estos encuentros se promovía la participación de los estudiantes, dando lugar a preguntas, consultando si estaban pudiendo dar seguimiento a lo explicado e incentivando sus intervenciones. En 2022 las clases fueron presenciales y no obligatorias y se dispuso el material grabado en el aula virtual principalmente pensando en aquellas personas que no pudieran asistir.

**4) Tutorías:** El sistema de tutorías ha sido considerado como un pilar de la educación virtual, donde la o el tutora/o es principalmente una guía en el proceso de aprendizaje brindando información, asesoramiento y acompañamiento a las/los estudiantes (Valverde Berrocoso y Garrido Arroyo, 2005). A partir de la premisa que expresa que las tutorías tienen como función principal establecer un nexo entre estudiantes y docentes a fin de contribuir a la superación de las dificultades tanto de orden cognoscitivo como afectivo, que la virtualidad puede acentuar (Martínez y Briones, 2007) cada docente del curso asumió la tarea de ser tutora/o de dos o tres grupos de estudiantes.

En ese sentido, mantuvimos un vínculo cercano que nos permitió allanar los inconvenientes que iban surgiendo, tanto en los aspectos académicos como también en los personales, dados en algunos casos por la falta de dispositivos electrónicos o la existencia de uno sólo en el hogar, que debía ser compartido por diferentes integrantes del grupo familiar. Existía como premisa la flexibilidad tanto en los horarios de encuentro como en la elección de la plataforma de videoconferencia utilizada, dependiendo de las posibilidades de cada grupo. En 2021 y 2022 continuamos con el rol de tutoras/es, principalmente a través del monitoreo de la resolución de las actividades propuestas, con devoluciones escritas vía email a los diferentes grupos de estudiantes.

**5) Puestas en común y debates:** El debate es señalado como una herramienta importante en el aprendizaje colaborativo (Valverde Berrocoso y Garrido Arroyo, 2005). A partir del año 2021 incorporamos la devolución de las actividades de cada clase mediante encuentros virtuales, simultáneos y no obligatorios para la totalidad de estudiantes del curso. En estos encuentros se realizaron puestas en común de los resultados de las actividades realizadas, su discusión y respuestas a las dudas existentes; en el año 2022 se mantuvo esta modalidad, pero realizada de forma presencial. Al inicio de las clases se retomaban los aspectos teóricos más relevantes, promoviendo la participación de los estudiantes, que previamente habían tenido acceso al tema a través de las clases grabadas. A su vez, se incorporaron puestas en común y debates escritos, de forma asincrónica a través de foros en el aula virtual.

**6) Trabajo integrador:** ante la imposibilidad de realizar la práctica de campo se propuso un trabajo integrador, con los temas que se abordaban en la misma. Los diferentes grupos, como ocurría con las demás actividades, contaron con el

acompañamiento de los tutores en su realización que finalizó con una puesta en común de esos trabajos en un encuentro virtual, simultáneo y no obligatorio. Pese a la no obligatoriedad del trabajo, hubo asistencia perfecta; luego en 2022 se realizó de forma presencial.

**7) Seminarios:** los seminarios se realizan al finalizar el curso, son de carácter integrador de los contenidos del curso y en ellos se hace énfasis en los bosques de nuestro país. En la presencialidad demandaban entre 2 y 3 horas. En este caso, en 2020, fueron sustituidos por un muro virtual, habilitado en el aula virtual, en el que cada grupo presentó su trabajo. A su vez se promovió que cada grupo hiciera observaciones por escrito del trabajo de otro grupo; en 2021 se pudo realizar en un encuentro virtual, cada grupo contaba con 15 minutos de exposición.

Fue un éxito, ya que además observamos que los grupos de estudiantes utilizaron con solvencia las plataformas para videoconferencias, como también algunos grupos aplicaron otras herramientas novedosas, disponibles gratuitamente que enriquecieron las exposiciones (por ejemplo, insertar videos en las presentaciones, utilizar, nube de ideas, entre otras). En 2022 se pudo realizar el seminario de forma presencial, de todos modos, se continuó utilizando el aula virtual a fin de coordinar la conformación de grupos, selección de trabajos a exponer y compartir los archivos de diapositivas utilizados como soporte en el momento de la exposición.

**8) Evaluación final:** De acuerdo con Barberá (2016) la relación de la evaluación con el aprendizaje adquiere múltiples dimensiones. No sólo debería establecer en qué medida cada estudiante ha incorporado conocimientos (evaluación del aprendizaje), sino también la propia evaluación debería ser un instrumento de aprendizaje y de integración de contenidos (la evaluación para el aprendizaje, la evaluación como aprendizaje y la evaluación desde el aprendizaje). En 2020 la evaluación final fue sumativa, definida como el medio para determinar el grado de consecución que un/una estudiante ha obtenido en relación con los objetivos fijados (Rosales, 2014), y se realizó mediante un único parcial integrador domiciliario.

Este parcial tenía como formato la resolución de problemas que requerían la aplicación e integración de conocimientos. Esta modalidad era y es ampliamente ejercitada en los trabajos prácticos y actividades propuestas a lo largo de todo el curso. Cada estudiante recibió en su casilla de email el parcial y luego del tiempo estipulado lo enviaron a su tutor/a. A fin de garantizar la evaluación individual se elaboraron varios temas diferentes del parcial, que fueron asignados de manera tal que quienes integraban un mismo grupo de trabajo en las clases no compartieron el mismo examen. A partir del 2021, se tomaron dos exámenes parciales domiciliarios, pero, a diferencia del año anterior, se utilizó el aula virtual como medio para el acceso y entrega de los mismos, teniendo en cuenta estrategias que garantizaran la evaluación individual.

**9) Aula virtual:** El aula virtual cobró mayor protagonismo como medio de comunicación entre estudiantes y docentes y dentro del grupo de estudiantes. Las principales actividades promovidas para lograr esos fines fueron a través de foros de debate escrito, trabajos colaborativos de base de datos, lectura y crítica constructiva y respetuosa del trabajo de pares, muros virtuales (Figura 1)

**a)**

**b)**

**Integración de contenidos I "Los talares del NE de la provincia de Bs. As."**

**Vencimiento:** miércoles, 20 de abril de 2022, 23:59 hs.

Este foro tiene el objetivo de fortalecer la interacción y retroalimentación entre estudiantes. Para que la actividad sea considerada completa deberán:

**Paso 1)** Cada grupo añadirá un nuevo tema de debate con la respuesta a la pregunta nº 10 de la guía Integradora "Los talares del NE de la provincia de Bs. As." antes del jueves 14 de abril.

10) Hacen falta muchos trabajos de investigación para definir posibles acciones de uso y conservación en los talares. ¿Qué pregunta de investigación pueden plantear como guía para un trabajo que contribuya a conocer estos problemas y mejore su abordaje?

**Paso 2)** Observar la pregunta resuelta por otro grupo, y elaborar individualmente una respuesta con el objetivo de retroalimentar la propuesta. La misma puede ser en forma de una pregunta al grupo, comentarios sobre un conocimiento particular del tema propuesto, la cita o referencias a un trabajo relacionado, sugerencias de cómo se podría llevar a cabo u otros.

El foro se cerrará, y con ello las interacciones posibles, el día miércoles 20 de abril a las 23:59 hs. Considerando que otras personas requieren de la presentación de sus respuestas para poder completar las actividades, es importante el cumplimiento de los plazos establecidos.

**c)**

**Nos interesa saber cuáles son las expectativas que tiene cada estudiante del curso. Por ejemplo: ¿Qué preguntas o qué problema espera responder a lo largo de la cursada?**

Este es un espacio de intercambio, de libre acceso, donde los alumnos o presentarán durante esta primera semana, comentando cuáles son las expectativas que tienen respecto del curso y preguntas que quieran responderles. Pueden hacer clic sobre el ícono (el).

Hola, soy... | Buenas tardes, mi... | Hola, estudio...

**d)**

**Búsqueda bibliográfica.**

a) Piense palabras claves que le ayuden a buscar trabajos científicos realizados sobre estructura forestal horizontal (también llamada distribución espacial) de Argentina.

b) A partir de las palabras seleccionadas en el punto anterior, busque trabajos científicos que investiguen acerca de la estructura horizontal. Para ello puede entrar a <https://scholar.google.es/>. Escriba el título de al menos 2 trabajos científicos que haya encontrado, como también sus autoras/es, el año de publicación, la revista dónde se publicó, el volumen de la revista y las páginas donde se encuentra el trabajo.

Autoras/es	Lugar de trabajo	Título	Año	Revista	Sitio de estudio	Variabes estructurales medidas	Palabras claves que utilizaron	Grupo de estudiantes
Malizia...	Fundación ProYungas...	Diversidad, estructura y distribución de bosques con cedro...	2006	Ecología...	Yungas de la Alta Cuenca...	DAP, altura, densidad...	Argentina/bosque/estrato	Álvarez...

Figura 1 Ejemplos de recursos utilizados en el aula virtual: a) Infografía con información del curso; b) Foro: integración de contenidos 1; c) Padel de presentación; d) Actividad colaborativa de búsqueda bibliográfica.

## Discusión y reflexiones

La declaración del ASPO, como docentes, nos enfrentó a un desafío para garantizar el desarrollo del curso. En nuestro caso, hasta ese momento la mayor parte del equipo docente conocíamos parcialmente el uso de las plataformas para videoconferencias, sus ventajas, desventajas y riesgos. Así fue como en 2020 se optó por el dictado del curso mediante material de lectura disponible en el aula virtual y tutorías personalizadas. Se rediseñó el curso de modo tal que cada contenido teórico era acompañado por una actividad que permitiera la aplicación de esos contenidos y también la autoevaluación y el monitoreo por parte del equipo docente del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, cada docente fue responsable de guiar a un grupo reducido de estudiantes con las tareas propuestas, responder las dudas que surgieran y coordinar encuentros virtuales con cada grupo para intercambiar y dialogar acerca de la resolución de la actividad y brindar apoyo y contención frente a la incertidumbre y temores generados por la pandemia. Si bien esta primera experiencia de virtualización de la materia estuvo caracterizada por una gran incertidumbre, se pudieron abordar todos los contenidos previstos, no hubo deserción de estudiantes y la evaluación del desempeño estudiantil fue satisfactoria. Contribuyeron en ese sentido las experiencias previas de algunos integrantes del cuerpo docente el uso de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) en su propia formación académica y tener un aula virtual funcionando desde hacía muchos años. A esto se le sumaron los cursos y capacitaciones impartidas por parte de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP, a través de la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías, a partir de la implementación del Programa de Apoyo a la Educación a Distancia de la UNLP (PAED) y el Espacio de Apoyo para la virtualización de las clases incorporado dentro de la plataforma Moodle de la FCyF. Ya específicamente dentro del ámbito de la FCyF, el asesoramiento y apoyo constante se vio



reflejado a través de la representante local de la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías, que junto a personal de la Unidad Pedagógica, la Dirección de Enseñanza y la Dirección de Informática, todos ellos coordinados por el área de Asuntos Académicos de nuestra Facultad, lograron brindar espacios de consulta y asesoramiento personalizado, además de conferencias, material multimedia, cursos y conversatorios, entre otros y que contribuyeron a dar respuesta al desafío de planificar y llevar adelante clases virtuales en tiempo récord. Un aspecto muy remarcable de la enseñanza-aprendizaje en la virtualidad fue el compromiso adoptado por las y los estudiantes. En el marco de profundos cambios en los modos de vida, resultó evidente el protagonismo que adoptaron en el desarrollo de las actividades de lectura de material teórico y resolución de prácticas, asumiendo una actitud independiente y comprometida que hizo posible alcanzar las metas propuestas. Esto se vio favorecido por el uso habitual de celulares y computadoras y las herramientas que estos dispositivos brindan.

El año lectivo siguiente, 2021, nos encontró en mejores condiciones debido a la experiencia del año anterior, haber participado de cursos, webinars y encuentros brindados por la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías de la UNLP y la FCAYF, lo que nos otorgó, entre otras herramientas, un mejor manejo de las plataformas para videoconferencias y de las potencialidades del aula virtual como medios de comunicación e interacción. Sin embargo, una de las principales desventajas de la modalidad implementada en 2020, señalada por los/las estudiantes de ese curso, fue el escaso intercambio entre los grupos de trabajo. A fin de mantener las prácticas que nos habían dado buenos resultados el año anterior, pero tratando de mejorar en la integración, en 2022, con el avance del esquema vacunatorio, fue posible la implementación de un curso con un formato mixto de clases virtuales y presenciales. En los encuentros presenciales se debía observar un protocolo estricto y cumplir con una duración acotada en el tiempo, ya que la circulación del virus de la COVID-19 aún era alta. En 2023, con presencialidad plena, la experiencia de los años previos nos ha otorgado la posibilidad de implementar herramientas virtuales que mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje y por eso se mantienen varios de los cambios incorporados a partir del 2020, tales como: 1) el uso de una infografía con toda la información del curso; 2) la realización de actividades de aplicación de los contenidos teóricos de cada clase; 3) el carácter de obra abierta de las diferentes clases; 4) las tutorías para el monitoreo del desarrollo de las actividades y trabajos prácticos propuestos; 5) mejor uso del aula virtual, a partir de la implementación de foros y muros virtuales; 7) el seminario integrador sobre bosques de Argentina y los dos exámenes parciales se realizarán de modo presencial.8) y se le suma la realización de la práctica de campo.

La evaluación formativa permite al equipo docente ajustar y realizar acciones para favorecer la comprensión de los contenidos, ya que va recopilando información durante el proceso de aprendizaje desde su comienzo (Talanquer 2015). Para ello se requiere de la lectura de las respuestas a las consignas propuestas y de la escucha de los comentarios realizados por el estudiantado. Carlino (2004) ha argumentado que, si bien en Argentina la mayoría de los contenidos formales se evalúan de forma escrita, la misma se enfrenta a un problema, ya que no se enseña previamente a los estudiantes a desarrollar *“la escritura como herramienta para pensar los temas de cada materia”*. A fin de subsanar esta dificultad establecimos que los grupos de estudiantes entreguen las guías de trabajos prácticos resueltas con antelación al encuentro presencial. De esta manera el/la docente puede analizar la escritura y con ello detectar dificultades a la hora de responder las preguntas, tanto en sus contenidos como en la forma de expresarlos. La devolución de forma oral permite establecer un diálogo acerca de los conceptos objetivos de la materia, haciendo hincapié precisamente en el proceso de aprendizaje, rescatando los aciertos y ajustando los desaciertos. Las

devoluciones de los trabajos realizados por los grupos de estudiantes incluyen el señalamiento de aquello que no está claro, acompañado de preguntas orientadas a mejorar lo expresado, invitando a cada grupo de estudiantes a que revea su escritura y corrija cuando sea necesario. Esta dinámica, además, permite un proceso de autoevaluación, ya que se sugiere que luego del encuentro en el aula cada grupo relea sus respuestas y ajuste si es necesario. El uso del aula virtual y la resolución de las guías mediante procesadores de texto simplifican el proceso. De esta manera se obtiene un doble beneficio, por un lado se ejercita la escritura en relación con consignas específicas como también la oratoria, favoreciendo un proceso más abierto en el debate facilitado por el docente.

Las estrategias y recursos implementados en el curso 2021 nos permitieron desarrollar los contenidos propuestos y con resultados satisfactorios en cuanto a la evaluación del desempeño del estudiantado. Al respecto, en la encuesta realizada por la FCAYF en 2021 a estudiantes de Ecología Forestal, a través del SIU-Guaraní, el 100% de los encuestados valoró como buena o muy buena la modalidad de examen domiciliario, y el mismo porcentaje consideró que había concordancia entre lo enseñado y evaluado. En la justificación de esas valoraciones los encuestados destacan haberse sentido menos presionados, con tiempo suficiente para la interpretación de las consignas, la reflexión y el desarrollo de las respuestas. También consideraron positivo el carácter integrador de los exámenes que les permitieron mejorar la interpretación de ciertos temas, como así también valoraron positivamente la confianza que el equipo docente depositó en ellos.

A modo de síntesis, y respondiendo a lo postulado por diversos autores (Sangrá, 2001; Suárez Guerrero, 2006; Barberá, 2016), el uso de herramientas virtuales tuvo como principales ventajas otorgar a los estudiantes:

- Mayor autonomía.
- Versatilidad en la administración del tiempo.
- Mayores posibilidades de entrenamiento en ciertas habilidades necesarias para la práctica profesional, por ejemplo, acceso y análisis crítico de contenidos específicos de los temas abarcados por la materia.

Sin embargo, en base a las experiencias de nuestras carreras docentes, en varios casos de más de 30 años, consideramos que la presencialidad presenta ciertas virtudes que no pueden ser reemplazadas por las TICs. Dentro de las principales virtudes de la presencialidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje señalamos:

- Mayor facilidad de diálogo e interacción y
- mayor integración entre estudiantes,
- lo anterior favorece la construcción del conocimiento a partir de debates de ideas,
- la facilitación del desarrollo de otras habilidades no técnicas (emocionales, lenguaje oral, lenguaje corporal, entre otras).
- Mayores posibilidades de entrenamiento en ciertas habilidades necesarias para la práctica profesional. Por ejemplo, la posibilidad de realizar salidas de campo, que promueven la incorporación y consolidación de contenidos de la materia y favorecen la interacción con el entorno, pero además potencian la integración entre los participantes del curso y el fortalecimiento de vínculos entre los mismos.

Desde hace algunos años se ha postulado que las sociedades actuales están caminando hacia sociedades de información y del conocimiento. La irrupción de la revolución digital que incluye, entre otras, nuevas tecnologías de la información y la comunicación, sistemas de información documental, la inteligencia artificial

y un gran número de dispositivos tecnológicos, les otorgan a las sociedades actuales características particulares a las que el proceso formativo no puede ser indiferente (UNESCO, 2005). Si bien la educación es un desafío en sí misma y sobre todo para dar respuestas en escenarios cambiantes, se ha mencionado que no basta sólo con los conocimientos sobre temas específicos. Además, las capacidades de investigación, la capacidad de aprender a aprender, de adaptarse, de generar nuevas ideas, como también las habilidades básicas de manejo de computadoras y trabajos colaborativos son necesarias tanto para docentes como para los estudiantes (Román, 2020). Como reflexión final, cabe mencionar que, aunque pudimos dar respuesta frente al desafío que suscitó la pandemia, también creemos que se puso de manifiesto la necesidad de achicar la brecha tecnológica para garantizar la educación pública, gratuita y de calidad, no sólo a través de la capacitación en el uso de TICs, sino también en el acceso a dispositivos que permitan implementarlas como lo han mencionado otros autores/docentes (por ejemplo, Cáceres-Muñoz et al., 2020; Derguy et al., 2022).

## Bibliografía

**Barberá, E. (2016).** Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. Revista de Educación a distancia (RED) 50. <http://www.um.es/ead/red/50/barbera.pdf>

**Carlino, P. (2004).** La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. Acción pedagógica, 13(1), 8-17.

**Cáceres-Muñoz, J., Jiménez Hernández, A. S., y Martín-Sánchez, M. (2020).** Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del COVID-19. Una investigación exploratoria en clave internacional. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9(3), 199-221.

**Derguy, M. R., Lamaro, A., Morales, N., Zucchini, B., y Torrusio, S. (2022).** Lo que la pandemia nos dejó: la inclusión como eje de nuestras prácticas docentes. Jornada Docente "La práctica docente en la virtualidad: enseñanzas para la pospandemia en la FCNyM" Libro de Resúmenes. Revista del Museo de La Plata, 7(1), 1-29R. DOI: 10.24215/25456377e014R

**Esnaola, F., Martín, M. M., Jaime, C. J., y Gonzalez, A. H. (2020).** Parte 2-Algunos puntos a considerar para transformar clases teóricas presenciales en clases en línea. Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías, UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/98434>

**Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata. (2008).** Publicación Institucional de la Universidad Nacional de La Plata. <https://unlp.edu.ar/institucional/unlp/gobierno/estatuto.unlp-4287-9287/>

**García Aretio, L. (1999).** Historia de la educación a distancia. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia 2 (1): 11-40.

**Martín, M. M., Esnaola, F., Jaime, C. J., y Gonzalez, A. H. (2020).** Parte 3-Algunos puntos a considerar para transformar actividades prácticas presenciales en actividades prácticas en línea. Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías, UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/98646>

**Martínez, M. T., y Briones, S. M. (2007).** Contigo en la distancia: la práctica tutorial en entornos formativos virtuales. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 29, 81-86.

**Puig, C. T. (1999).** Del hipertexto al hipermedia. Una aproximación al desarrollo de las obras abiertas. *Formats: revista de comunicación audiovisual*, (2).

**Resolución UNLP no. 667/20.** Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/93212>

**Román, J. A. M. (2020).** La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 50, 13-40.

**Romano, V., Berrueta, P. C., Pommares, N., Iucci, M. E., y Marquez, G. (Organizadores) (2022).** Jornada Docente "La práctica docente en la virtualidad: enseñanzas para la pospandemia en la FCNyM" Libro de Resúmenes. *Revista del Museo de La Plata*, 7(1), 1-29R. DOI: 10.24215/25456377e014R

**Rosales, M. M. (2014).** Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina.

**Sangrà, A. (2001).** Enseñar y aprender en la virtualidad. *Educar*, 28, 117-131.

**Suárez Guerrero, C. N. (2006).** Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación. *Investigación Educativa* 10(18):41 - 56.

**Talanquer, V. (2015).** La importancia de la evaluación formativa. *Educación química*, 26(3), 177-179.

**UNESCO (2005).** Hacia las sociedades del conocimiento. Publicaciones UNESCO. París.

**Valverde Berrocoso, J., y Garrido Arroyo, M. C. (2005).** La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 153-167.

# **Del éter a la presencia: Un viaje por la virtualidad en la enseñanza y su impacto en la vuelta a la presencialidad**

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP

Andrea Borda.  
Rocío Carreras.

## **Introducción**

En el marco de la pandemia por Covid-19, la educación universitaria tuvo que adaptarse a nuevas formas de enseñanza que incluyen la virtualización de la enseñanza. Esto implicó un desafío para la comunidad educativa, pero también se presentó como una oportunidad para repensar la forma en que se lleva a cabo la enseñanza en el ámbito universitario y desarrollar habilidades y destrezas en el uso de las tecnologías digitales.

En este contexto, la cátedra de la materia Adaptación Profesional en Procedimientos Penales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), tuvo que adaptarse a la virtualidad para continuar con la formación de sus estudiantes. En este texto se presenta la experiencia de la Comisión 1 en la adaptación a la virtualidad, de digitalización de contenidos y producción de materiales, así como las prácticas y herramientas utilizadas en la enseñanza de la materia. El objetivo es explorar las nuevas perspectivas para el diseño de clases mediante la integración de tecnologías digitales e identificar las propuestas educativas que han perdurado una vez superada la situación extraordinaria generada por la pandemia

## **La adaptación a la virtualidad en la enseñanza de la Comisión 1 de la materia de Adaptación Profesional en Procedimientos Penales**

La enseñanza del derecho, y en particular de la práctica jurídica, se vio afectada por la necesidad de suspender las actividades presenciales, lo que llevó a las universidades a buscar alternativas para garantizar la continuidad de la formación de sus estudiantes.

El objetivo de aprendizaje de nuestra materia Adaptación Profesional en Procedimientos Penales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) es que el alumnado logre obtener los elementos básicos, las herramientas y las habilidades necesarias para el desempeño de la abogacía en materia procesal penal principalmente. Para ello, realizamos numerosas ejercitaciones prácticas a modo de entrenamiento previo al ejercicio de la profesión.

Dado el carácter práctico del curso impartido, la cátedra se enfrentó al desafío de adaptar su modalidad de enseñanza a la virtualidad. El cuerpo docente tuvo que repensar la forma en que impartían la materia para poder garantizar que los estudiantes pudieran adquirir las habilidades y destrezas necesarias para desenvolverse en el campo profesional.

La virtualidad presenta tanto oportunidades como desafíos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia. Por un lado, permitió a los estudiantes

participar en actividades y discusiones desde cualquier lugar y en cualquier momento, lo que facilitó el acceso a la información y el intercambio de ideas, tal como surge del informe del Observatorio de la Educación a Distancia de la UNLP (2020), durante la pandemia se registró una mayor participación de los estudiantes en las clases y actividades virtuales. Por otro lado, el distanciamiento físico dificultó la construcción de vínculos interpersonales y la interacción en tiempo real entre los estudiantes y docentes.

En este sentido, la adaptación a la virtualidad en la enseñanza no solo fue necesaria para garantizar la continuidad de la formación de los estudiantes, sino que también se relaciona directamente con el rol profesional que tendrán en el futuro como abogados y abogadas. En el proceso penal, por ejemplo, se encuentra en vigencia la Investigación Penal Preparatoria (IPP) digital en el ámbito de la provincia de Buenos Aires, lo que implica que los profesionales deben estar familiarizados con el uso de herramientas digitales para llevar a cabo su labor. La introducción de la IPP digital en la provincia de Buenos Aires ha supuesto una serie de transformaciones y retos en el ámbito del proceso penal, los cuales requieren atención tanto por parte de las autoridades judiciales como académicas. En este sentido, resulta de gran importancia que los estudiantes de derecho se familiaricen con las herramientas digitales y prácticas utilizadas en el proceso penal actual.

## **Nuestra experiencia y práctica como docentes a cargo de la comisión 1 de la materia Adaptación Profesional en Procedimientos Penales**

Durante la pandemia, la virtualidad ha llevado a la necesidad de diseñar las unidades curriculares de una manera diferente, que incluyeron clases sincrónicas y asincrónicas, digitalizar las causas con las que trabajamos a diario, incorporar tecnologías digitales en el diseño de clases y materiales didácticos, así se han utilizado herramientas digitales como Padlet, Prezi, juegos interactivos y cuestionarios online para impartir clases a distancia. Estas herramientas han permitido la creación de espacios de aprendizaje más dinámicos e interactivos, lo que ha mejorado la motivación y el compromiso de los estudiantes.

Una de las estrategias implementadas fue adaptar el diseño curricular de la materia para que los estudiantes pudieran conocer los diferentes roles de los abogados en todos los ámbitos. Para lograrlo, se organizaron charlas y debates con diferentes profesionales del área, como fiscales, jueces, defensores, abogados de la matrícula, abogadas en el Estado y abogadas del niño. De esta forma, logramos enriquecer las discusiones en clase y mostrarles a los alumnos la diversidad de opciones que tienen en el campo del derecho penal.

Además, se sumó una cuenta de Instagram como canal de comunicación con los estudiantes, lo que nos permitió estar en contacto constante, responder preguntas y recibir comentarios y profundizar el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles, que es fundamental para asegurar la calidad del aprendizaje y el éxito académico del estudiantado.

Se exploraron las posibilidades de colaboración y trabajo en equipo que brindaron las herramientas virtuales en el proceso penal. Por ejemplo, la creación de grupos de estudio en línea donde los estudiantes comparten recursos y discuten casos prácticos, o la realización de actividades colaborativas como la creación de presentaciones o documentos compartidos. Estas estrategias mejoran la participación y el aprendizaje de los estudiantes, y pueden ser implementadas con recursos tecnológicos disponibles de manera gratuita o a bajo costo.

Otra de las actividades novedosas que ideamos en la virtualidad fue la organización de una competencia de memes relacionados con la materia y específicamente en el lenguaje jurídico. Esta actividad no sólo resultó en una forma divertida de aprender, sino que también permitió cohesionar al grupo y fortalecer la relación con el alumnado. En definitiva, esto significó un aporte valioso a la formación de los estudiantes y a la creación de un ambiente de aprendizaje enriquecedor.

En el contexto de la virtualización de la enseñanza, es fundamental tener en cuenta las 3 "R" de los materiales digitales: reutilizar, remixar y re-diseñar. Estas prácticas hacen referencia al uso de los materiales digitales de manera creativa y adaptativa, permitiendo su reutilización y modificación según las necesidades de los estudiantes y docentes.

La reutilización implica el uso de materiales digitales ya existentes para crear nuevas actividades o contenidos educativos, la remixación hace referencia a la posibilidad de combinar diferentes materiales digitales para crear nuevos contenidos o actividades y la re-diseñar implica la modificación de los materiales digitales existentes para adaptarlos a las necesidades y objetivos específicos de la enseñanza. En el marco de nuestra materia, la utilización de las 3 "R" de los materiales digitales resultó especialmente útil para crear materiales adaptados a las necesidades de los estudiantes y para mejorar la efectividad de las actividades virtuales.

Por ejemplo, la inclusión de Padlet como una herramienta de trabajo colaborativo en el aula virtual para el desarrollo de actividades relacionadas con la denuncia penal representa un ejemplo de reutilización de materiales digitales, toda vez que se trata de una herramienta que permite crear muros virtuales y compartir contenido visual y multimedia con los estudiantes. Además, utilizamos recursos previamente creados en otras clases y los adaptamos a nuestro propio contexto educativo.

En el mismo sentido, la utilización de causas digitalizadas de la cátedra para actividades prácticas resulta un ejemplo de reutilización de materiales digitales, al usar la misma fuente de información para diversas actividades, se evita la necesidad de crear nuevos recursos y se aprovecha la información ya existente para diferentes propósitos.

El uso de Prezi para trabajar el lenguaje jurídico y la comunicación en el aula virtual resultó muy útil para que las presentaciones sean más dinámicas e interactivas, en las que se incorporaron diversos recursos multimedia como imágenes, videos y otros materiales digitales. Esta práctica constituyó una forma de remixar materiales digitales, ya que nos permitió combinar y adaptar diferentes recursos para crear presentaciones únicas que se ajusten a las necesidades específicas de los estudiantes y docentes. Al incluir videos y materiales en línea, se enriqueció el contenido y se facilitó la comprensión de los conceptos que se están abordando en clase.

Una manera de llevar a cabo el rediseño de materiales digitales fue mediante la conversión de documentos PowerPoint en videos o la adición de audio. De esta forma, el material adquirió una presentación más atractiva y dinámica para los estudiantes, mejorando su experiencia de aprendizaje. Al transformar una evaluación múltiple choice convencional en un juego interactivo en línea, también se rediseñó el material, convirtiendo un formato de evaluación estática en una experiencia interactiva, divertida. Esta práctica resultó ser una forma efectiva y entretenida de repasar los contenidos y evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

Sin duda, durante la virtualidad, uno de los mayores desafíos que tuvimos que enfrentar fue la adaptación de nuestro simulacro de juicio oral, que tradicionalmente se realizaba de manera presencial en la cátedra. Para poder llevarlo a cabo de manera virtual, se hizo necesario replantear su formato y desarrollar nuevas estrategias que permitieran una experiencia similar a la presencial.

Para ello, se recurrió a herramientas digitales que permitieran recrear el ambiente de un juicio oral real. Utilizamos plataformas como Zoom y Google Meet para coordinar los roles de cada estudiante y simular la dinámica propia de un juicio. Además, contamos con la colaboración de profesionales del derecho, quienes nos brindaron su experiencia en la materia y nos orientaron en la organización del evento. El resultado fue sumamente satisfactorio, no solo logramos mantener el nivel de calidad que caracteriza a nuestra cátedra en estos eventos, sino que además pudimos involucrar a muchos más estudiantes que no hubieran podido participar de manera presencial, dando lugar a una competencia intercomisión donde la experiencia fue muy enriquecedora.

La llegada de la virtualidad fue un cambio disruptivo en la educación, lo que generó una necesidad de adaptarse y reinventar las prácticas educativas. En este sentido, nuestra experiencia al incorporar herramientas digitales para la enseñanza permitió no solo la posibilidad de ampliar el alcance de la enseñanza más allá de las barreras físicas, sino que también posibilitó explorar nuevas formas de enseñar y aprender. La inclusión de estas nuevas prácticas educativas digitales como el uso de plataformas virtuales, herramientas colaborativas y recursos multimediales, enriqueció nuestra práctica docente, permitiendo una mayor interacción y participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

### **La virtualización de la enseñanza como oportunidad para repensar la educación universitaria**

Merece nuestra atención, la relevancia que tiene la adaptación a las herramientas virtuales en el contexto actual de la enseñanza del derecho procesal penal. En este sentido, según Ringa (2020), la implementación de herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho se ha convertido en un recurso esencial para hacer frente a la situación actual de pandemia y continuar con el proceso formativo de los estudiantes.

Por lo tanto, se hace necesario que los docentes profundicemos en la utilización de las herramientas virtuales para garantizar la continuidad y calidad de la educación. Además, la utilización de tecnologías en la enseñanza del derecho procesal penal puede aumentar la accesibilidad a la educación y mejorar la calidad de la misma.

Tal como sostienen Córlica, Valeros y Coradi (2020) la educación del derecho está interpelada a reformarse. Y esta renovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho no se limita a la actualización constante de los contenidos, sino que también se trata de tener una perspectiva innovadora en el uso de las herramientas tecnológicas, lo que implica *"... cambios en las estrategias didácticas y propiciar los valores de: intercambio, cooperación, colaboración, enriquecimiento mutuo para nutrir todo el proceso."*(Córlica et al., 2020).

Nuestra experiencia nos demostró que la utilización de estas herramientas digitales, actividades interactivas en línea, y técnicas de gamificación junto con la adaptación de las consignas y la planificación didáctica, resultó una forma efectiva de mejorar la enseñanza virtual de nuestra comisión de la materia de Adaptación



Profesional en Procedimientos Penales, y así lograr una formación más integral y completa de los futuros abogados y abogadas.

Recuperando nuestra trayectoria, lo aprendido durante la virtualidad, fue llevado a la presencialidad de las clases y se comprobó que muchas de estas técnicas pueden ser utilizadas en ambas modalidades. Las herramientas tecnológicas permiten una mayor interacción y participación de los estudiantes, además de hacer las clases más amenas y didácticas. También continúo incorporando la organización de charlas y debates con profesionales del área y actividades lúdicas que permitan a los alumnos aprender de manera más efectiva y enriquecedora.

La innovación y la adaptación son fundamentales para mantener la calidad de la enseñanza. Incorporar herramientas tecnológicas, abrir canales de comunicación con los estudiantes y fomentar actividades lúdicas, incorporando la gamificación, son algunas de las estrategias que permitieron mantener una enseñanza de calidad en tiempos de virtualidad y que continúan siendo valiosas en la presencialidad.

Una posible idea novedosa a considerar para la vuelta a la presencialidad podría ser el uso de herramientas de realidad virtual en el ámbito de la enseñanza del proceso penal, que se están ensayando en la UNLP. La realidad virtual permite crear simulaciones de situaciones y escenarios complejos que pueden ser difíciles de recrear en la vida real, permitiendo que los estudiantes experimenten situaciones que podrían enfrentar en su futuro profesional de una manera más segura y controlada.

Por ejemplo, se podría crear una simulación de un juicio penal en el que el estudiante pueda interactuar con diferentes roles (juez, fiscal, defensor, testigos, etc.) y tomar decisiones en tiempo real, con retroalimentación inmediata y la posibilidad de repetir el ejercicio para mejorar sus habilidades. Ello sin perder de vista que la implementación de herramientas de realidad virtual en la enseñanza del proceso penal requiere de una inversión en tecnología y capacitación docente, pero podría ser una opción interesante a considerar en el futuro.

## A modo de conclusión

Para concluir, la pandemia y la consecuente virtualización de la educación han generado nuevos desafíos y oportunidades para repensar y mejorar la práctica docente en la enseñanza universitaria. A través del análisis de diferentes aspectos, como la adaptación a la virtualidad en la enseñanza de la materia, las 3 "R" de los materiales digitales, las clases en diferentes soportes y la elaboración de consignas para las actividades virtuales, las técnicas de gamificación, se ha podido evidenciar que es esencial adaptarse a las herramientas virtuales en el proceso de vuelta a la presencialidad.

En este sentido, es fundamental recuperar y sistematizar de manera fundamentada los recorridos de virtualización que se han llevado a cabo durante este período y que han impactado en las prácticas de enseñanza. Asimismo, es necesario continuar fomentando el uso de herramientas tecnológicas en el aula, ya que permiten una mayor flexibilidad en la enseñanza y posibilitan la creación de experiencias educativas más enriquecedoras para los estudiantes.

Es importante destacar que el éxito en la implementación de la virtualización de la enseñanza no depende exclusivamente de la tecnología, sino de la habilidad y creatividad de los docentes para adaptar las herramientas digitales a su contexto de enseñanza.

Cabe señalar que la pandemia ha acelerado el proceso de virtualización de la educación, pero también ha revelado las desigualdades en el acceso a la tecnología y las brechas digitales. Es importante estar atentos para garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades en el uso de estas herramientas.

En definitiva, la vuelta a la presencialidad debe ser un momento de reflexión y análisis sobre lo aprendido durante este período de virtualización, para consolidar las prácticas más exitosas y continuar innovando en la educación universitaria.

Tal como señala Haraway (2019) en las Historias de Camille nuestras identidades y conocimientos están en constante evolución y se construyen a través de nuestras relaciones y conexiones con otros seres vivos y el ambiente. Esta categoría nos invita a pensar en nuevas formas de vinculación y a reconocer la importancia de la interdependencia y la colaboración en la educación y la vida en general.

La virtualización nos brinda nuevas oportunidades para transformar nuestras prácticas educativas y enriquecer el aprendizaje de nuestros estudiantes. Es por eso que es fundamental reflexionar sobre los procesos virtuales que hemos implementado y cómo podemos adaptarlos y mejorarlos para un regreso a la presencialidad más efectivo y significativo. De esta manera, podremos cosechar los frutos de una educación más innovadora y sostenible, que nos permita construir nuevas vinculaciones con nuestros estudiantes y crear un espacio de aprendizaje más enriquecedor para todos.

Sin duda, nuestra experiencia en la educación durante los últimos años nos permitió constatar la importancia de la innovación en el diseño de clases y la incorporación de tecnologías digitales y el rediseño de los materiales. En este sentido, comprobamos la eficacia de la virtualización y el impacto que puede tener en la práctica docente. Por eso, proponer un enfoque pedagógico que fomente el uso de herramientas digitales y que promueva una mayor interacción entre el alumno y el docente, resulta fundamental para garantizar una formación de calidad. Creemos firmemente que es nuestra responsabilidad como educadoras adaptarnos a los cambios tecnológicos y no quedarnos atrás, para así brindar a nuestros alumnos una educación que les permita estar a la altura de los desafíos del mundo actual.

Por último, no podemos dejar de expresar nuestro más sincero agradecimiento a las titulares de la cátedra, a nuestros colegas por sus aportes y reflexiones que nos permitieron enriquecer nuestra visión sobre la temática abordada. Pero, sobre todo, queremos agradecer a los alumnos que participaron en este proceso y que, con su compromiso, disposición y esfuerzo, facilitaron la adaptación al proceso de virtualización. Fueron ellos los protagonistas de esta experiencia, y su actitud positiva y colaborativa fue fundamental para el éxito de esta transición. Sin su participación activa y su capacidad para adaptarse a las nuevas herramientas tecnológicas, este nuevo contexto de enseñanza-aprendizaje no habría sido posible. A ellos les debemos parte del aprendizaje que hemos logrado en estos tiempos difíciles y la certeza de que, juntos, podemos superar cualquier desafío, explorando nuevas formas de educar en un mundo cada vez más virtual.

## Bibliografía

**Córica, S. A., Valeros, M. C., & Coradi, F. (2020)** Prácticas simuladas: intercambio interfacultades. En X Jornadas Sobre Enseñanza Del Derecho. Recuperado de <http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/documentos/2020-memorias-de-ponencias-sobre-ensenanza-del-derecho.pdf>

**Gonzalez, A. H., Martin, M. M., Barletta, C. M., & Esnaola, F. (2022).** Análisis de las acciones en educación digital desarrolladas en la Universidad Nacional de la Plata. Programa de apoyo a la educación a distancia ante la pandemia COVID19. Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, (32), 77-85. <https://doi.org/10.24215/18509959.32.e8>

**Haraway, D. (2019).** Seguir con el problema. Generando parentesco en el Chthuluceno. Ediciones Consonni.

Mendoza, M. (2015). TIC: Habilidades necesarias para el docente del siglo XXI. Revista de Investigación Académica, 28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84942500006>

**Observatorio de la Educación a Distancia de la UNLP. (2020).** Informe anual 2019. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

**Ringa, M. M. (2020).** La enseñanza del derecho ante el reto de la virtualidad. Experiencias y reflexiones en el dictado de clases sincrónicas y asincrónicas en la Facultad de Derecho de la UBA. En X Jornadas Sobre Enseñanza Del Derecho. Recuperado de <http://www.jornadasensenyamentoderecho.com.ar/2020/trabajos/A43.pdf>

**Universidad Nacional de La Plata. (2021).** Guía de recursos para la enseñanza virtual. Recuperado de <https://www.unlp.edu.ar/ensenanza.virtual/guias-de-ayuda/guia-de-recursos-para-la-ensenanza-virtual-11996>

# **Pandemia, virtualización de las clases y cómo enriquecer la experiencia educativa en la universidad sin morir en el intento**

El caso de la cátedra Organización del conocimiento I.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNLP

Kessler, María Inés: ikessler@fahce.unlp.edu.ar

De San Miguel, María Laura: Idesanmiguel@fahce.unlp.edu.ar

## **Presentación**

El presente trabajo propone como temática narrar la experiencia de incorporación y uso de tecnología educativa en la virtualización de las clases, con los desafíos que se presentaron desde marzo de 2020, en el ámbito educativo, a raíz de la pandemia por COVID-19, que puso a prueba el sistema educativo en general y las estrategias docentes en torno a la enseñanza, en particular. El abordaje se centra específicamente en el nivel superior de enseñanza, en la cátedra Organización del conocimiento I, de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Bibliotecología y Ciencia de la Información, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Se profundiza en la problemática relacionada con las estrategias adoptadas para la enseñanza y el aprendizaje, así como también, en las modalidades de evaluación propuestas, a manera de innovación en el contexto mencionado, además se consideran las posibilidades que ofrece la tecnología educativa para la continuidad y mejora de las estrategias implementadas.

## **Contextualización: Escenario pre COVID**

### **La cátedra:**

Organización del conocimiento I (OC I) es una asignatura de grado de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Bibliotecología y Ciencia de la Información, ambas con un título intermedio de Bibliotecólogo. OC I corresponde al segundo año dentro del plan de estudios de las carreras mencionadas y forma parte del bloque de materias técnicas. La carga horaria cuatrimestral es de 96 horas, distribuidas en 6 horas semanales, 4 de clases teóricas y 2 de clases prácticas.

El programa abarca la presentación de la materia; la conceptualización de los temas propuestos, con la definición, alcance, caracterización y evolución de la disciplina. La descripción de los sistemas de organización del conocimiento; la identificación de las etapas del método y de las técnicas de organización del conocimiento en general; la metodología de aplicación de las técnicas con lenguaje natural y con lenguaje controlado para la descripción de contenido, y la ética y la calidad aplicadas a la disciplina.

Los contenidos se orientan a que los alumnos logren utilizar correctamente el vocabulario técnico específico relacionado con la asignatura; conocer los fundamentos teóricos y problemas generales de la indización, de la clasificación, y del diseño y desarrollo de sistemas de organización del conocimiento.

**Las clases:**

Durante las clases teóricas se exponen los aspectos teóricos fundamentales de las diferentes unidades temáticas y se orienta al alumno en la lectura y análisis de la bibliografía. Según los temas propuestos, se emplean diferentes estrategias de abordaje, tales como: método expositivo, método participativo, análisis de casos, resolución de problemas, entre otros, con el objetivo de dinamizar el proceso de enseñanza aprendizaje. Para facilitar al alumno una mejor comprensión, se fomenta el espacio adecuado para la formulación de preguntas y la participación.

En las clases de trabajos prácticos, el eje central es la aplicación práctica de los temas tratados previamente en las clases teóricas. La resolución de las actividades se propone de forma grupal, con la puesta en común entre grupos al finalizar la clase, para impulsar el trabajo colaborativo y favorecer el aprendizaje a través del intercambio de ideas, puntos de vista, problemáticas y dudas surgidas en la resolución de la actividad. Esta forma de trabajo apunta a enfrentar al alumno a situaciones y dificultades cercanas a las que posiblemente deba resolver en su futuro como profesional de la información. En palabras de Litwin (2016) *"el aprendizaje basado en problemas es una estrategia de enseñanza en la que se presentan y resuelven problemas del mundo real"* (p.99). Se acompaña a los estudiantes en el desarrollo de las actividades, con la intención de aclarar dudas y realizar comentarios tendientes a la integración de conocimientos. Además, los alumnos entregan, durante la semana siguiente a la clase, un trabajo individual domiciliario, por lo general a través del campus, en un archivo .doc. Los contenidos de las actividades se evalúan luego en los dos exámenes parciales que propone la cátedra.

**Los participantes:**

La cátedra cuenta con un adjunto ordinario y un ayudante interino que cumple funciones en dos comisiones de trabajos prácticos. La cátedra incorpora adscriptos habitualmente.

El promedio de cursantes asciende a 40. Esta cantidad permite un seguimiento bastante personalizado. Un dato importante, a considerar, es que los alumnos, al comenzar la materia, traen consigo conocimientos previos en cuanto al uso de tecnologías de información y comunicación, y específicamente el uso del Campus FaHCE<sup>1</sup>, ya que dentro del plan de estudios de la carrera, en primer año, se dicta la asignatura Capacitación en informática, que los familiariza con el espacio y las cuestiones administrativas del mismo. Además, las cátedras previas a Organización del conocimiento I usan el Campus FaHCE.

**Las aulas:**

El espacio físico en el que habitualmente se desarrollan las clases es un aula de informática, con una PC cada 2 o 3 alumnos. La disposición de los puestos, rígidamente asignados, siempre jugaron en contra del trabajo en equipo, al no poder sentarse en círculos y ver las caras de los compañeros en los intercambios. En cuanto al uso del Campus virtual FaHCE, siempre se ha enfocado en tareas relacionadas con la comunicación entre alumnos y docentes, y a brindar el acceso de materiales a los estudiantes (presentaciones en ppt, archivos pdf, enlaces a sitios externos de interés) y con el seguimiento de las entregas de trabajos prácticos semanales.

<sup>1</sup>Plataforma educativa usada en la FaHCE UNLP, basada en Moodle.

## Virtualizar las clases, enriquecer la experiencia educativa y no morir en el intento

### Escenario emergente

Como se pudo apreciar en la contextualización previa, desde bastante tiempo atrás, existían proyectos e iniciativas educativas en torno a la virtualidad, anteriores a la pandemia. Coincidimos con De Pablos Pons (2009) cuando menciona que: *“en una sociedad crecientemente tecnologizada, la enseñanza está incorporando las tecnologías digitales de una manera más sistemática, respecto a la presencia de otras tecnologías en las aulas en épocas anteriores”* (p.113-114).

En el caso particular de análisis de este trabajo, el contexto de emergencia por COVID-19 produjo cierto empuje a la hora de tomar decisiones, algunas de índole política, desde la Universidad, con la finalidad de facilitar el acceso a la educación, ahora virtual, para todos, e impulsó a pensar cambios que eran necesarios desde mucho tiempo antes. En este nuevo escenario la tecnología educativa fue (y es) central para desarrollar las prácticas de enseñanza, tal como dice Maggio (2021) *“¿A quién se le ocurriría pensar una práctica de la enseñanza desgajada, desentramada de las Tecnologías?”*<sup>2</sup>

Las tecnologías forman parte de nuestra cotidianeidad, en mayor o menor medida, en todos los ámbitos de nuestra vida, y el ámbito educativo no es ajeno. Lion (2020) afirma que *“los vertiginosos cambios de los medios de comunicación y tecnológicos han ido acompañados de profundas transformaciones en la vida personal e institucional de muchas organizaciones y personas, y han puesto en crisis, entre otras cuestiones, la transmisión del conocimiento”* (p.18). Para Bates (2015) *“la tecnología ha influenciado de manera creciente a la actividad docente como a las universidades”* (p.40). Aunque, está claro, como plantea De Pablos Pons (2018), que *“en cuanto al papel de las tecnologías digitales, debemos partir de la referencia que Internet y las TIC no se idearon pensando en la mejora de los procesos educativos”* (p.86).

Por otro lado, Salinas (2004) afirma que: las perspectivas de las TIC como instrumento de formación vienen marcadas tanto por los avances de las telecomunicaciones y las tecnologías de la información, como por las transformaciones que en el campo de la enseñanza se dan por efecto de integración y/o adaptación de dichas tecnologías en los distintos contextos formativos. Cada tecnología o combinación de ellas configura unas coordenadas propias que no sólo afectan al dónde y el cuándo se realiza el aprendizaje, afecta a todos los elementos del sistema de enseñanza: organización, alumno, currículum, profesor. (p.1)

Las tecnologías avanzan, transforman el entorno cotidiano, se integran a los diversos ámbitos en los que nos desempeñamos y uno de ellos es el formativo. Ya sea en nuestro rol de formadores docentes, como estudiantes o cualquier otro, estos avances de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones modifican nuestro entorno, cada vez más rápido y con mayores consecuencias. Por un lado, como actores del sistema educativo, no podemos desconocer estos acontecimientos, ni dejar fuera de las estrategias de enseñanza las tecnologías, ya que este hecho implicaría dejar fuera todas las posibilidades que brindan y las interacciones mediadas. Por otro lado, tampoco es recomendable incorporar, a

<sup>2</sup>Maggio, Mariana. Entrevista realizada en abril de 2021, en el marco de la Maestría de Tecnología Educativa, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.  
<https://www.youtube.com/watch?v=66br9mmtnU8>

ciegas, todo artefacto tecnológico que aparezca en cualquier ámbito, sea tangible o no. No es aconsejable estar pendientes de la innovación tecnológica porque sí, a cualquier precio, sin una evaluación previa acerca de cuál es su utilidad, cuáles son los objetivos educativos que se persiguen en la implementación de nuevas tecnologías y fundamentalmente, quienes tienen acceso a ellas, entre otros factores. En relación a esto, Sancho Gil (2021)<sup>3</sup> afirma que *“No debemos actuar como CEO de las multinacionales. Las tecnologías son para usar, pero también para pensar.”*

La pandemia presentó un gran desafío, se tuvieron que pensar estrategias para avanzar en un escenario nuevo, en la adaptación de contenidos y materiales, en la distribución de esos materiales, en la comunicación efectiva con los otros. Las preguntas que surgían en ese momento, como docentes, eran: ¿Cuánto se sabe en el equipo sobre recursos tecnológicos educativos? ¿Qué consideraciones se deberían tener a la hora de implementar nuevos recursos? ¿Qué estrategias educativas se pueden pensar para enriquecer la tarea docente en la virtualidad? ¿Con qué recursos se cuenta? ¿Cómo lograr el acceso a los contenidos?

## Escenario posible

### Pensar la virtualización:

Antes de comenzar a hablar sobre la virtualización de las clases, es necesario mencionar algunas consideraciones previas, particularmente relacionadas con la forma en que se venía implementado el Campus FaHCE en la cátedra. Se indicó antes, que la cátedra objeto de esta experiencia contaba, desde antes de la pandemia, con un espacio de aula virtual, en dicho Campus. En un estudio previo, Kessler (2020), que tuvo en cuenta diferentes elementos y variables de análisis como: (1) análisis documental de programas de la materia; (2) etnografía de aula virtual<sup>4</sup> y (3) análisis crítico del uso del Campus FaHCE, se pudo determinar a través de un diagnóstico que, hasta ese momento, no se habían tenido en cuenta todas las potencialidades que el entorno virtual ofrece. Se observó, además, que desde el año 2010, momento en que se incorpora el espacio virtual a la cátedra, fue básicamente un repositorio de documentos, planteado con una organización de módulos temáticos, tal vez siguiendo una estructura de clases presenciales. Se detectó alguna incursión discontinuada en la incorporación de diversas herramientas propias del entorno, como por ejemplo wikis o cuestionarios, y la herramienta Tarea, que perduró en el tiempo. De Pablos Pons (2018) hace mención a que los campus virtuales *“en su inicio eran plataformas pensadas para apoyar la gestión de los servicios académicos y la comunicación entre estudiantes y profesores”* (p.86), esto podría explicar el uso en la cátedra, anclado a esas funciones básicas iniciales.

Es sabido que la sola incorporación de tecnologías, cualquiera sea el tipo, no garantiza resultados positivos en cuanto al aprendizaje, así lo afirma Cobo (2016) al mencionar el reporte de OCDE del año 2015, del que se desprenden dos cuestiones fundamentales, relacionadas con lo que se menciona antes, por

<sup>3</sup>Sancho Gil. Entrevista realizada en abril de 2021, en el marco de la Maestría de Tecnología Educativa, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <https://www.youtube.com/watch?v=eoJk2hsas8k&t=14s>

<sup>4</sup>“La etnografía virtual busca adentrarse en la interactividad que se produce en este tipo de espacios virtuales, para estudiar cómo es que se dan las relaciones sociales, afectivas y cognitivas.” (Ruiz Mendez y Aguirre Aguilar, 2014, p.82)

un lado *“las tecnologías por sí solas no generan cambios en los desempeños de los estudiantes”; y por otro lado “si no se lleva a cabo un conjunto de prácticas pedagógicas que promuevan una relación no enciclopédica con el conocimiento es poco probable que se observen cambios en los aprendizajes formales.”* (p. 56-57)

A partir de este análisis previo, y considerando la inevitable virtualización de las clases, fue importante determinar y proponer algunos factores y objetivos a seguir, como guía para tener presentes en el camino a emprender hacia la transformación de las clases presenciales en clases virtuales, entre ellos se pueden mencionar:

- Evitar los riesgos de intentar replicar la clase presencial en la virtualidad. La clase presencial no puede ser replicada de manera virtual, pero sí es posible transformar contenidos para adaptarlos a la virtualidad. En este sentido, Maggio (2018) menciona que es válido detenerse a revisar materiales que circulan en la Web, creados por especialistas y en altos estándares de calidad.
- Proponer el avance necesario desde las clases magistrales (o *“clase cassette”*) a las clases participativas y mediadas, en las que todos puedan ser protagonistas. En este punto, y en total acuerdo con Bates (2015), llama la atención que en la actualidad *“la clase magistral transmisiva ... siga siendo el método dominante de enseñanza en muchas instituciones, incluso en la era digital, donde la información está disponible a un clic de un botón”* (p. 83).
- Potenciar la incorporación (inclusión genuina) y acceso a nuevas tecnologías; se considera la *“Inclusión genuina como modo de entender las razones por las que los docentes adoptan en forma intensa las tecnologías de la información y la comunicación en clase”* Maggio (2018, p.119).
- Fomentar el reconocimiento y evaluación de las potencialidades de la tecnología en el aula, las nuevas estrategias, el desarrollo de contenidos de manera que puedan ser ampliados y permitan crear nuevos contenidos y conocimientos con otros, para lograr las mejores experiencias pedagógicas, en palabras de Maggio (2021) *“que valga la pena ser vividas”*.
- Proponer estrategias de acompañamiento al estudiante, a través de los canales elegidos conjuntamente, para colaborar y orientarlos en diversos aspectos (tecnológicos, académicos, administrativos)
- Plantear la evaluación desde otras perspectivas, redefinir *“los instrumentos de evaluación”* (Cobo, 2016, p.58) para el seguimiento y evaluación continua de cada estudiante, a lo largo de su recorrido por la materia.
- Fomentar la idea de que el alumno debe ser protagonista en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con propuestas de actividades en solitario, pero también proponiendo trabajos orientados al aprendizaje colaborativo. *“Actualmente se reconoce que el trabajo colaborativo realizado en pequeños grupos resulta ser una herramienta efectiva tanto para el logro académico como social de los alumnos ... los miembros del grupo trabajan juntos para obtener objetivos comunes”* (Necuzzi, 2013, p.137). *En el modelo de aprendizaje colaborativo online “se incentiva a los estudiantes a trabajar juntos para crear el conocimiento: inventar, explorar formas de innovar, y, de este modo, buscar el conocimiento conceptual necesario para resolver problemas en lugar de recitar una respuesta correcta”* Bates (2015, p.125). En esta instancia, y considerando los factores y objetivos a los que se apuntaba, la pregunta era ¿Todo lo heredado desaparecerá?



### **Evaluar las posibilidades tecnológicas:**

En un primer momento se valoraron las ventajas de contar con un EVEA, además de conocer que los alumnos lo habían usado previamente, saber que como docentes ya se había pensado en incorporar tecnología educativa en las clases, y que debían explorarse alternativas que permitieran llegar a todos de alguna manera.

Al considerar estos factores, era claro que el Campus FaHCE facilita la tarea y que no se podía desaprovechar la oportunidad de usarlo eficientemente, con todas las potencialidades que el entorno puede brindar. Se presentaba la posibilidad de ser creativos, de innovar, de incorporar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje mediadas por tecnología.

Salinas (2011) considera tres razones, que apoyan o alientan, el uso de entornos virtuales: *"1-Para adaptar la enseñanza al contexto socio-cultural contemporáneo, la Sociedad de la Información, y al perfil de sus destinatarios, los nativos digitales; 2- Para contribuir a la alfabetización digital (...); 3- Para promover la innovación curricular"* (p.5-7).

Estas plataformas educativas presentan un aula virtual donde se planifica el encuentro de los participantes, a través de herramientas de comunicación y de interacción tales como foros, chats, wikis y mensajería. En el caso particular del Campus FaHCE, basado en Moodle, cada actuación de los participantes queda registrada y es posible recuperarla y analizarla más tarde, lo que posibilita un análisis de la temporalidad de las interacciones, su frecuencia, cantidad y calidad. Más allá del uso de un EVEA, Cobo (2016) afirma que *"los aspectos críticos por resolver no están en los dispositivos como tales sino en los contextos, enfoques, modelos pedagógicos, y procesos de transformación socio-tecno-pedagógicos"* (p. 52). Es decir, no depende de cuál sea el dispositivo, el software o, en este caso, de la plataforma que se decida usar, depende de la forma en que ésta se emplea y de las condiciones que se generen para favorecer su uso, y aprovechar las potencialidades que ofrece. En relación a este punto, De Pablos Pons (2018) sostiene que *"la tecnología es un recurso al servicio de la planificación del aprendizaje"* (p.87), y es así como se entiende aquí.

### **Proponer modificaciones en lo cotidiano del espacio educativo en la emergencia:**

Fullan (2003) afirma, en su lección 2, de las 8 lecciones básicas para el nuevo paradigma del cambio, *"el cambio es un viaje, no un proyecto establecido"*, y agrega *"el cambio no es lineal, está cargado de incertidumbre y emoción"* (p.37), y se puede afirmar que esta ha sido la experiencia vivida. Para Maggio (2018, p.21) *"Las prácticas de la enseñanza se despliegan y cobran sentido en un momento histórico y en un contexto cultural. Tienen lugar en la realidad y no en una ficción académica inalterable"*.

A partir de la realidad analizada en el entorno emergente, y tratando de visualizar un contexto posible y futuro, con la incertidumbre y el temor a lo desconocido que esto genera, se propusieron posibles cambios en distintos aspectos, con la intención de que éstos sean significativos. La propuesta se presenta a continuación.

### **Materiales educativos:**

En un primer momento se pensó en construir nuevos materiales, objetos de aprendizaje. Lo que en realidad sucedió fue que la elaboración de estos *"nuevos*

*objetos*” tuvo como base el material que se usaba en la dinámica de las clases presenciales (presentaciones, por ejemplo, que contenían información básica, ya que en la presencialidad se exponía el resto, se completaba en el intercambio con los estudiantes, a partir de lecturas y conocimientos previos). De Pablos Pons (2018) llama, a este proceso, *“remediación”*, ya que se toman elementos de medios tradicionales (libros de texto, videos, presentaciones, etc.) para presentarlos de una manera diferente, generando así otro tipo de material educativo.

Se consideró que, como menciona Jenkins (2006) *“el acceso al conocimiento se diversifica y los estudiantes además de acceder a los contenidos presentados en clases, pueden hacerlo a través de un sin número de fuentes (de diversa calidad) a través de diferentes lenguajes transmedia”* (Citado en Cobo, 2016, p.60), y se pensó en incorporar material que pudiera enriquecer el proceso de enseñanza en la cátedra, motivar a los estudiantes en el recorrido y mantener el interés en los diversos temas propuestos. En la selección, se puso especial énfasis en la multiplicidad de las fuentes documentales. La búsqueda se orientó a la pluralidad de lenguajes (textual, icónico, sonoro, audiovisual), como alternativas a la presentación de conocimiento, en la experiencia de aprendizaje. Tal como afirma Area Moreira (2019) *“el papel clave del MDD<sup>5</sup> no es solo ser un objeto o artefacto que representa y explica el conocimiento, sino ser también un catalizador de operaciones mentales en el alumnado que activan procesos cognitivos favorecedores de aprendizajes valiosos, significativos y auténticos”* (p.8).

Para la preparación y presentación de los materiales se consideraron distintos programas que pudieran favorecer el desarrollo de los mismos y que no implicaran demasiado tiempo de aprendizaje al docente. Finalmente se incorporó Genially, ya que resulta sencillo, permite trabajar de manera colaborativa con el equipo docente y la presentación de los temas puede hacerse de forma interactiva, con links a recursos externos, en la web, seleccionados para completar / enriquecer la información presentada.

En la búsqueda de materiales digitales se encontraron archivos descargables, o versiones en línea, navegables, de algunas de las herramientas usadas por la cátedra en las clases prácticas. Se grabaron videos cortos, y se escribieron apuntes de cátedra breves, En la presencialidad se utilizaba mucho la biblioteca de la Facultad, ya que gran parte del material bibliográfico incluido en el programa está disponible allí, también fotocopias donadas por las docentes al departamento de la carrera, para facilitar el acceso de los alumnos que no pudieran hacer una copia debido a la extensión de las mismas. Al no contar con el acceso al material se escanearon aquellos imprescindibles, que no se hallaban disponibles en la Web.

Las presentaciones teóricas se pensaron de manera dinámica e interactiva para que cada uno pudiera elegir su recorrido de manera autónoma, revisando temas teóricos, repasando temas anteriores, buscando ejemplos de aplicación o de casos. Además, en todo momento, el alumno debía contar con la posibilidad de recurrir al foro de ayuda, dispuesto en el entorno del Campus FaHCE, a través de un clic en el botón *“Ayuda”*, dentro de las presentaciones. Lo importante era que los estudiantes pudieran tener al alcance todo el material, y que al finalizar la materia pudieran ser capaces de aplicar las técnicas explicadas, según el caso, a la resolución de cualquier problema. La difusión de todo el material se realizó a través del Campus FaHCE, que fue un pilar fundamental para la virtualización de las clases. Además, los alumnos podían seguir la cuenta de la cátedra en Instagram y sumarse a un grupo de difusión en WhatsApp.

<sup>5</sup>Material Didáctico Digital

Para Cobo (2016) *“Una estrategia exitosa de contenidos de aprendizaje a distancia radica en pensar los contenidos como la línea de tiempo finita de una narrativa transmedia expandida. Esta narrativa abarca momentos sincrónicos y asincrónicos”* (p. 23). En el caso analizado se propusieron encuentros sincrónicos, además de clases asincrónicas. En esos encuentros lo que se proponía era, por un lado, presentar a los estudiantes los temas del programa, mostrándoles una presentación en Genially, para luego ampliar según diversos textos relacionados, en un intercambio con todo el grupo, donde los alumnos se vuelven protagonistas.

Por otro lado, la propuesta era trabajar en grupos pequeños, o en un gran grupo de todo el curso en la resolución de casos, a través de un documento colaborativo, en el que los alumnos jugaban un rol de prosumidores. Se proponían, siguiendo a Cobo (2016), una breve exposición del docente en contenidos orientados a ser difundidos a los alumnos, es decir a una participación y consumo pasivo, pero también que a partir de esos contenidos el alumno pase a ser productor de nuevos contenidos.

### **Comunicación e interacciones:**

El Campus FaHCE se utilizó como punto de encuentro y comunicación, pero no fue el único canal que se incorporó. Se fomentó el uso del correo electrónico de la cátedra, Instagram y WhatsApp. El uso de distintos medios/canales de comunicación sirvió para poder llegar a todos los alumnos.

Se utilizaron paneles compartidos, colaborativos, para la presentación personal de cada integrante de la cátedra, tanto docentes como alumnos, con la incorporación de audios, texto o video. También se dejó abierta la posibilidad de que los alumnos pudieran emplear algún panel colaborativo en el desarrollo de actividades propuestas por la cátedra.

### **Evaluación:**

Un punto central de preocupación eran las estrategias de evaluación, que se venían revisando desde 2019. En el proceso de evaluación continua, mediada por la tecnología, se propusieron distintas estrategias, para el seguimiento de cada alumno, ya que el campus permite obtener un informe completo de actividad por cada participante del curso. La evaluación se considera como parte integrante del proceso de planificación, puesta en marcha y reflexión del proceso de enseñanza. Al inicio de la materia, se propuso una actividad de diagnóstico, en este caso un cuestionario, con preguntas de opción múltiple y respuesta corta, que permitió conocer la situación de los estudiantes en relación con sus conocimientos y utilización del Campus FaHCE. Esta actividad de inicio no se calificó.

Durante el cuatrimestre, en la evaluación permanente, como una forma de valorar el trabajo de cada estudiante, y con la idea de obtener información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, se propusieron distintas actividades.

Dentro de las actividades relacionadas con la evaluación y autoevaluación se presentaron dos: el cuestionario y la tarea. El cuestionario, permitió incorporar preguntas de opción múltiple, verdadero-falso, y respuestas cortas, a partir de la resolución de consignas o casos puntuales. Esta actividad brinda al alumno una respuesta automática sobre sus avances respecto de las consignas planteadas. Tanto el alumno como el docente tienen acceso inmediato a los resultados. Esta funcionalidad posibilita al docente, la acción de realizar ajustes o aclaraciones necesarios sobre la temática objeto de estudio, e incluso sobre la propia formulación de las consignas. El docente puede agregar a través del entorno, o

explicar durante la clase sincrónica, los errores frecuentes, para reforzar así los contenidos antes de avanzar en el programa. Se proponía un cuestionario de evaluación del proceso formativo de los estudiantes luego de cada clase teórica, como refuerzo de lo visto en la clase. Los cuestionarios eran breves, de entre 5 y 10 preguntas. La tarea, se presentó con actividades planteadas para la resolución de ejercicios prácticos, aplicando las técnicas aprendidas y argumentando dicha aplicación. Esta argumentación permitía que el docente determine cuáles eran las dificultades con que se encontraba el alumno en esta instancia, antes de la evaluación parcial, para brindar las orientaciones pertinentes. Las tareas fueron de entrega semanal, a través del Campus FaHCE.

Además, se contó con actividades de evaluación centrada en la comunicación. Por un lado, los foros de discusión, pensados para el desarrollo de intercambios/discusiones sobre un tema determinado o una lectura recomendada a partir de la bibliografía obligatoria, según lo previsto por el equipo docente. Esta actividad resultó útil para determinar el grado de comprensión sobre las temáticas tratadas, la fluidez en la comunicación, la argumentación a partir de ideas compartidas o distintas, el grado de participación e interacción entre pares, la calidad de los aportes; a la vez que facilitó la detección de problemas en cuanto a la correcta expresión o al uso de vocabulario técnico, lo que permitió corregir y orientar a los alumnos en las maneras adecuadas en ambos casos, planificando contenido y actividades que reforzaron estos aspectos. Por otro lado, el foro de ayuda, abierto de forma permanente, para que los alumnos planteen sus dudas, lo que sirvió también a sus compañeros.

En cuanto a las tareas de evaluación centradas en el trabajo colaborativo, se propuso la aplicación de las actividades glosario y wiki. El glosario como una forma de recoger recursos e información mediante el aporte de entradas y la edición de estas de manera colaborativa, a lo largo de la cursada. De esta manera, se logró recopilar todos los términos que hacen al vocabulario específico de la materia con sus respectivas definiciones. El docente podía seguir de cerca el desarrollo de este trabajo, haciendo las acotaciones necesarias y ajustando términos o definiciones cuando hiciera falta. Además, se puede visualizar fácilmente quiénes intervienen en cada entrada, ya sea en la incorporación o en la edición de los términos, y quienes no están participando aún, para fomentar esta intervención.

La wiki se planteó para el trabajo colaborativo en la creación de un documento. La finalidad era que los alumnos trabajen de forma grupal en la redacción de un documento sobre una temática específica de la cátedra, asignada por el docente. Al finalizar se compartió el resultado con el resto de la clase. La actividad apuntaba a la integración de contenidos y al trabajo colaborativo, aprendiendo con otros.

Al finalizar la cursada, se propusieron evaluaciones de cierre que consistieron en el uso de un cuestionario. Se planteó recabar información, con preguntas de opción múltiple, sobre la experiencia que los estudiantes habían transitado en el desarrollo de la cátedra. En relación con los materiales dispuestos para el tratamiento de los contenidos, las actividades propuestas, el tiempo de respuesta de los docentes a sus consultas, el acompañamiento y la orientación brindada, entre otros aspectos, para obtener así la mirada de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y poder reflexionar sobre la propia práctica para hacer una valoración del trabajo realizado, con miras a proponer mejoras en los aspectos que sean necesarios. Moodle presenta, además de las actividades mencionadas, herramientas de revisión, evaluación y calificación, como el Libro de calificaciones y el Informe de actividades que permiten realizar el seguimiento individualizado de los alumnos.

Como se puede apreciar, en la propuesta de virtualización se tuvieron en cuenta distintos factores, la preparación y organización del material a presentar a los alumnos, así como la comunicación y orientación permanente y la selección de actividades propuestas, fueron fundamentales en el proceso. El interrogante que surge es ¿Cuáles son las adaptaciones o modificaciones que permanecerán a futuro?

## Escenario futuro

En el contexto actual, nuestro sistema educativo viene demandando, desde antes de que el COVID-19 apareciera, mejoras de diversa índole, y no se puede pensar que serán saldadas con la sola incorporación de dispositivos tecnológicos. Deben darse *“un conjunto de cambios en las prácticas del sistema educativo. Ninguno de estos cambios se resuelve únicamente con la adopción de una determinada tecnología”* (Cobo, 2016, p. 55).

Como dijo Mariana Maggio (2021) debemos observar las tendencias culturales, integrarlas a las prácticas de enseñanza, documentar, y crear nuevo conocimiento en el campo (didáctica en vivo). Es necesario detectar los interrogantes que surgen de los procesos de enseñanza, y del contexto social y cultural que atraviesan las prácticas docentes. Hoy tenemos esa posibilidad, y no debemos dejar de reflexionar sobre la implementación de tecnologías y sobre el alcance de esas prácticas (enseñanza poderosa).

Sobre el futuro deseado, y considerando lo anterior, se podría pensar en un ambiente educativo que rompa las estructuras espaciales, en el que se trabaje aprendiendo con otros, tendiendo redes colaborativas, creando comunidades de práctica, donde sea posible intercambiar visiones, proyectar cambios futuros y construir estrategias para alcanzar un futuro en el cual se combine lo académico, lo emocional, lo personal y lo colectivo en pos del bienestar común, y persiguiendo el objetivo de facilitar el acceso democrático al conocimiento y la información, que permita superar las desigualdades. Debemos avanzar y transformarnos. Es un desafío transformar las estrategias para este ámbito mediado por tecnología, evitando la mera réplica del aula tradicional en el entorno virtual. Es necesario romper con las estructuras (mentales, institucionales y organizativas), ser flexibles de acuerdo al entorno sociocultural en el que nos encontramos en cada momento, en un mundo cambiante. Estar preparados para lo imprevisto. La pandemia nos dejó ese ejercicio de prepararnos para tratar de resolver en el menor tiempo posible eso que hace años queremos cambiar, enriquecer, que es nuestra propia práctica docente, nuestra forma de mirar la universidad y de participar en esa educación que queremos.

Hoy no se puede seguir enseñando y evaluando lo que ya está disponible, al alcance de un clic. Debemos transformar y transformarnos, crear nuevos escenarios de enseñanza aprendizaje, pensar el encuentro educativo con el otro, enseñar y aprender trabajando de forma solidaria y colaborativa, vivenciar los espacios de encuentro, para que lo que permanezca sean las competencias, las capacidades y las experiencias vividas en ese trayecto educativo. Hacia allí vamos. En el caso particular de la experiencia presentada en este trabajo, las tecnologías digitales ayudaron a superar la distancia física entre docentes y alumnos. La capacidad interactiva de los entornos virtuales de aprendizaje, como es el Campus FaHCE, posibilitó la mediación pedagógica y la accesibilidad, rompiendo las barreras de tiempo y espacio. Además de promover nuevas habilidades y conocimientos al fomentar el aprendizaje activo y colaborativo. Estos cambios, que enriquecen el proceso de enseñanza y aprendizaje, perdurarán más allá de la modalidad educativa presencial o virtual. Todo lo incorporado puede permanecer, y debería hacerlo.

## Palabras de cierre

Las tecnologías de información y comunicación ofrecen ventajas que deben ser consideradas, tanto a la hora de pensar nuevas estrategias de formación, como al momento de reformular las existentes, teniendo en cuenta los factores que hacen necesaria su incorporación en la educación.

A lo largo del trabajo se han destacado la importancia y las ventajas de contar con un EVEA, en el caso de análisis, para el apoyo de las clases y sobre todo para el seguimiento, con la finalidad de sostener una evaluación permanente (y formativa), de las actividades que los estudiantes realizaron en la virtualidad. A partir de la lectura de diversos autores se ha valorado el uso de las tecnologías en el ámbito educativo, más allá de que éstas tuvieran su origen en ámbitos diversos. Se considera que las tecnologías son de gran utilidad en el ámbito educativo, ya que dinamizan el proceso de enseñanza y aprendizaje desde las variadas herramientas que proporcionan. Con la combinación de recursos pedagógicos y tecnológicos, de lo presencial y lo virtual, es posible, entonces, ajustar las actividades a las necesidades detectadas.

Para finalizar, vale decir que se tienen a disposición recursos tecnológicos, con los que es posible implementar mejoras en los distintos ámbitos educativos en que cada uno se desempeña, tanto para la comunicación e interacción, como para el desarrollo de nuevos materiales o la disposición de éstos en diferentes entornos compartidos.

## Bibliografía

**Area Moreira, M. (2019).** Guía para la producción y uso de materiales didácticos digitales: recomendaciones de buenas prácticas para productores, profesorado y familias. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/16086>

**Bates, A. W. (2015).** La Enseñanza en la Era Digital: Una guía para la enseñanza y el aprendizaje. Asociación de Investigación Contact North.

**Cobo, C. (2016).** La innovación pendiente: Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Colección Fundación Ceibal/ Debate.

**De Pablos Pons, J. (Coord.) (2009).** Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Ediciones Aljibe.

**De Pablos Pons, J. (2018).** Las tecnologías digitales y su impacto en la Universidad. Las nuevas mediaciones. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(2), pp. 83-95. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20733>

**Fullan M. (2003).** La complejidad del proceso del cambio, en Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa. Akal.

**Sancho Gil, J. (2021).** Entrevista realizada en abril de 2021, en el marco de la Maestría de Tecnología Educativa, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <https://www.youtube.com/watch?v=eoJk2hsas8k&t=14s>

**Kessler, M. I. (2020).** Innovación en evaluación continua con tecnología: Uso de herramientas de Moodle (Trabajo final integrador). Presentado en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Especialista en Docencia Universitaria. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1935/te.1935.pdf>

**Lion, C. (2020).** Los desafíos de aprender en un mundo algorítmico. En: Benitez Langhi, S. et al. (2020). Aprendizajes y tecnologías: habilidades del presente, proyecciones de futuro. (pp. 17-35). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

**Litwin, E. (2016).** El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós.

**Maggio, M. (2018).** Reinventar la clase en la universidad. Paidós

**Maggio, M. (2021).** Entrevista realizada en abril de 2021, en el marco de la Maestría de Tecnología Educativa, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <https://www.youtube.com/watch?v=66br9mmtnU8>

**Necuzzi, C. (2013).** Estado del arte sobre el desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de las TIC. Programa TIC y educación básica. UNICEF. <http://www.unicef.org/argentina/spanish/Estado.arte.desarrollo.cognitivo.pdf>

**Ruiz Mendez, M.; Aguirre Aguilar, G. (2015).** Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, 21(41), pp. 67-96. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31639397004.pdf>

**Salinas, J. (2004).** Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Bordón, 56(3-4), pp.469-481. <http://goo.gl/PGxNUS>

**Salinas, M. I. (2011).** Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: tipos, modelo didáctico y rol del docente. Universidad Católica Argentina. <http://eduteka.icesi.edu.co/gp/upload/Educaci%C3%B3n%20EVA.pdf>

## Experiencia de transformación de las prácticas en curso electivo “Programa de prerequisites y bases para implementar HACCP”

Facultad de Ciencias Veterinarias UNLP.

Pellicer Karina: pellicerk@fcv.unlp.edu.ar  
De la Torre Julián: jdelatorre@fcv.unlp.edu.ar  
Salum Leandro  
Copes Julio: jcopes@fcv.unlp.edu.ar

### Resumen

La Cátedra de Tecnología y Sanidad de los Alimentos dicta un curso electivo presencial de 40 horas en la carrera de Medicina Veterinaria, denominado “Programa de pre-requisitos y bases para la implementación de HACCP” con el fin de profundizar los conocimientos sobre los requisitos higiénico-sanitarios de un proceso de elaboración de alimentos y acercar a los estudiantes a las actividades que lleva adelante un Sistema de Gestión de la inocuidad de los alimentos para que desarrollen una parte de la documentación del mismo. La modalidad de dictado fue presencial de tipo expositivo hasta fines del 2019. Desde marzo 2020 hasta fin de 2021 debido a la situación de aislamiento originado por la pandemia causada por COVID-19, se adaptó el curso presencial a un formato virtual, interactivo y colaborativo aprovechando las capacitaciones recibidas de la Dirección de Educación a Distancia. Previo al inicio del curso se explicó a los estudiantes la metodología de trabajo y el uso adecuado de la plataforma Moodle. El curso se llevó adelante con una planificación semanal, con actividades asincrónicas y sincrónicas de tipo expositiva e interactiva. A lo largo del curso los estudiantes desarrollaron como tarea la elaboración de un procedimiento relacionado a una parte del proceso. El proceso a estudiar abarcó desde el ingreso de la materia prima, almacenamiento, procesado y servicio final, del ingrediente principal de un menú del Comedor Universitario de la UNLP.

Durante el curso se favoreció la comunicación dentro de los grupos de trabajo, entre los grupos y con docentes. Con la aplicación de esta metodología, los alumnos tuvieron una destacable motivación y desempeño, y lograron un profundo conocimiento de las instalaciones, de los flujos de circulación de la materia prima y del proceso de elaboración. El gran aprovechamiento de la plataforma virtual y generación de nuevas herramientas virtuales que permanecerán en uso como complemento del aula pos pandemia. Los resultados obtenidos evidenciaron una gran influencia positiva tanto en los estudiantes como en docentes que nos llevó a considerar seriamente el uso intercalado de esta metodología en un futuro cercano.

### Introducción

El actual Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Veterinarias contempla los progresos científicos y educativos y se adapta a demandas de la actualidad para la profesión, con miras hacia la mejora continua. Fue aprobado por el Honorable Consejo Superior de la UNLP en 2004 (Resolución N 5/04). El mismo proyecta una carrera de cinco años y medio de duración, procura la formación de un veterinario generalista y está organizado en cincuenta cursos obligatorios de



formación básica, general y profesional, tres cursos optativos, la realización de una práctica pre-profesional en diferentes áreas y la acreditación de conocimientos básicos de inglés e informática. El concepto central en el proceso de preparación de nuevos profesionales es el de una sólida formación de carácter generalista, científica y tecnológica, sustentada en amplios y profundos conocimientos teóricos y orientada a desarrollar habilidades prácticas básicas en las diferentes áreas del campo de acción.

En la órbita del Departamentos de Epizootiología y Salud Pública, la Cátedra de Tecnología y Sanidad de los Alimentos dicta dos cursos obligatorios cuatrimestrales de la carrera de Medicina Veterinaria, *"Tecnología Aplicada a los Productos Alimenticios"* en el primer cuatrimestre de 5° año y *"Bromatología, Higiene e Inspección de productos Alimenticios"* en el segundo cuatrimestre de 5° año.

Los cursos optativos intentan brindar al estudiante la posibilidad de profundizar o actualizarse sobre temáticas no contempladas en los cursos obligatorios. Con el fin de profundizar los conocimientos de la práctica profesional aplicada a los requisitos higiénico-sanitarios de un proceso de elaboración de alimentos y acercar a los estudiantes a las actividades que lleva adelante un Sistema de Gestión de la inocuidad de los alimentos en la práctica profesional, los docentes de la cátedra desarrollaron un curso electivo de 40 horas de duración denominado *"Programa de pre-requisitos y bases para la implementación de HACCP"* (de la sigla en inglés Hazard Analysis and Critical Control Points que significa Análisis de Peligros y Puntos Críticos de Control) (ISO 22000), que cuenta normalmente con una matrícula de 10 a 15 alumnos y se dicta desde el año 2014.

El objetivo principal de este curso consiste en que los estudiantes adquieran las herramientas y realicen la práctica necesaria para elaborar alguna parte de la documentación del Sistema de Gestión de Inocuidad de una planta elaboradora de alimentos.

Desde marzo 2020 hasta fin de 2021 a consecuencia de la pandemia causada por COVID-19, hemos atravesado las diferentes fases del aislamiento social, preventivo y obligatorio dictado por nuestras autoridades nacionales, con la consecuente suspensión de actividades áulicas en el ámbito universitario. Esta experiencia nos colocó en la situación de tener que reconsiderar el concepto de aula ya que hubo que adaptar las clases tal como las consideramos al entorno virtual en respuesta a la situación social y epidemiológica del momento. En este sentido cada una de las partes tanto docentes como alumnos sintieron la sensación de una actividad incompleta; y en ese caso surgió la diferencia donde los docentes consideraron que los estudiantes por su juventud y cercanía a la tecnología pudieron adaptarse muy rápidamente, y por otra parte los alumnos podrían pensar que para los docentes pudo haber sido una tarea sencilla. Ambas actividades se han visto modificadas y fuertemente impactadas por la necesidad de ocupar el aula, como lo expresa Bailovsky en su conferencia, consideramos sumamente importante y determinante la participación del docente como anfitrión de la clase.

Con la finalidad de garantizar la continuidad de la educación de calidad y a distancia, para contribuir a la construcción del conocimiento, utilizamos la metodología de enseñanza virtual y nuestras herramientas clave fueron las capacitaciones recibidas desde el área de Educación a Distancia de la UNLP. Fue nuestra obligación avanzar abruptamente en la utilización del entorno virtual, aprovechando las interfaces interactivas como sugiere el Informe Horizon 2017 (Becker y otros, 2017). Esta posición nos interpelo profundamente, nos obligó a adaptarnos, revisar y repensar el dictado fundamentalmente de este curso electivo que depende de la práctica en el lugar para la adquisición y consolidación

de los conocimientos teóricos. Sousa Santos Boaventura (2007) propone que *“las universidades deben ser transformadas a través de la tecnología de la información y de la comunicación y de los nuevos tipos de gestión y de relación entre los trabajadores del conocimiento y entre estos y los usuarios o consumidores”* (p. 35). Por tanto, la solución más adecuada para continuar con el dictado del curso, fue a nuestro criterio transformarlo de un tipo de curso presencial, expositivo y práctico, a un curso virtual, interactivo y colaborativo, con su correspondiente componente práctico. Logramos transformar a la territorialidad virtual en nuestro bastión y se convirtió en el único espacio a través de la cual los docentes y los estudiantes tuvimos para llevar adelante nuestras actividades durante el período de aislamiento. De esta manera, en coincidencia con Souza Santos Boaventura (2007), observamos la conversión de las nuevas tecnologías en instrumentos pedagógicos hizo que la territorialidad presencial de la enseñanza fuera reemplazada por la virtualidad en las diferentes dimensiones del estar on-line.

Este curso electivo tuvo desde sus inicios y hasta 2019 una modalidad de dictado de tipo expositivo, ya que el docente durante cada uno de los diez encuentros presenciales previstos desarrolló las partes y el funcionamiento de un sistema de aseguramiento de la inocuidad (HACCP) y las distintas aristas que debía abarcar. Con ejemplos en cada caso, y la visualización de los componentes de la documentación de un sistema de gestión de la inocuidad. El objetivo final fue la elaboración de un plan HACCP en el aula de informática de nuestra facultad, basados en lo expuesto por el docente y por la visita a un establecimiento, en el cual cada alumno desarrolló al menos un procedimiento. La actividad planteada para los estudiantes era netamente práctica enfocada en que los alumnos puedan conocer el funcionamiento de un establecimiento elaborador/procesador de alimentos, instalaciones, equipamientos, personal y su vestimenta, sistema de limpieza y desinfección, control de calidad e inocuidad, recepción y almacenamiento de las diferentes materias primas.

La Facultad contaba con una plataforma virtual (MOODLE) usada como repositorio de bibliografía e información para los cursos y también para este curso electivo, a modo de complemento como en la mayoría de las universidades (Area Moreira, San Nicolás Santos y Sanabria Mesa, 2018) (Piriz, 2015). El desafío que planteó la pandemia originada por COVID-19 y su consecuente ASPO en marzo de 2020, en cuanto a cómo transmitir los conocimientos que se producen en la Universidad, y más aún afectó la forma de llevar adelante la parte práctica de este curso electivo. A partir de ese momento tomó un rol predominante, ya que se convirtió en el eje principal para construir y afianzar los conocimientos abarcados por nuestras asignaturas permitiendo el contacto diario con los estudiantes.

## Metodología de trabajo

Durante 2020 en vistas de la situación epidemiológica y social, a causa del Covid-19 y su consecuente ASPO, en primera instancia el equipo docente de Tecnología tuvo que readaptar el dictado de los cursos obligatorios al formato virtual al tiempo que recibió las capacitaciones de la Dirección de Educación a Distancia UNLP *“Enseñar en la distancia: Tutorías y estrategias de enseñanza mediadas por tecnologías”, “Construir y comunicar criterios de evaluación en la virtualidad”*. Se realizó la adaptación del curso presencial de tipo expositivo a un curso virtual, interactivo y colaborativo, para lograr la integración de los contenidos y el desarrollo de un criterio crítico y resolutivo por parte del alumno.

Luego de varias reuniones de trabajo virtual utilizando la experiencia adquirida durante el dictado de los cursos obligatorios, y de discutir las opciones para el dictado del curso electivo decidió implementar la siguiente metodología de trabajo:

**Capacitación sobre el uso del aula virtual:** previo al inicio del curso y mediante diferentes recursos asincrónicos (audios, archivos pdf, archivos jpg) se les explicó a los estudiantes la metodología de trabajo y el uso más adecuado de la plataforma Moodle, ya que este fue un problema que detectamos en el desarrollo de los cursos obligatorios y con la experiencia previa, buscamos lograr una interacción más fluida y amena durante el desarrollo del mismo.

Desarrollo del curso electivo: el curso se llevó adelante con una planificación semanal, enviando previamente la bibliografía y el día del encuentro virtual sincrónico se modificó la modalidad de expositiva (solo se realizó una breve explicación del tema) a interactivo (los alumnos presentaban sus dudas). Cada actividad estuvo formada por una parte sincrónica y otra asincrónica.

En el primer encuentro sincrónico se explicó la metodología de trabajo y los objetivos a cumplir. En la primera clase se entregó un menú para trabajar por parte de cada grupo, sobre el cual debían ir elaborando el plan de HACCP semana a semana con el apoyo del tutor correspondiente. Los estudiantes se dividieron en 3 grupos de trabajo de 4 integrantes cada uno.

El curso se desarrolló utilizando un sistema de tutoría virtual con una única actividad tarea para cada grupo que se trabajó clase a clase en base a las diferentes partes del Sistema de Gestión explicadas en cada encuentro, y se utilizó esta tarea como evaluación final. Las tareas de cada semana se apoyaron con el uso de todas las posibilidades de las TICs (Tecnologías de Información y Comunicación) como herramientas de apoyo al desarrollo interactivo con los estudiantes quienes tuvieron que realizar una entrega semanal de la tarea. El formato del curso se basó en el siguiente temario y cronograma semanal:

- Semana 1: Introducción a los sistemas de gestión de la inocuidad alimentaria.
- Semana 2: Principios generales de agua.
- Semana 3: Instalaciones, equipos, almacenamiento y transporte.
- Semana 4: POES. Trazabilidad y Retiro de Producto.
- Semana 5: Higiene de personal, manipulación y entrenamiento. Rotulado.
- Semana 6: Enfermedades transmitidas por alimentos.
- Semana 7: HACCP. Historia, principios 1-4
- Semana 8: HACCP. Principios 5-7
- Semana 9: Coloquio.

En cada encuentro sincrónico se realizó una breve explicación teórica del tema de la clase y como incorporar esa temática para la elaboración del procedimiento. Durante la semana cada grupo debía elaborar una tarea según el menú seleccionado utilizando los foros grupales para el intercambio entre sus participantes. Una vez finalizado el trabajo, los estudiantes debían enviarlo para la corrección por el docente que les realizaba la retroalimentación correspondiente. Al finalizar el curso, se realizó una presentación de cada grupo (mediante el recurso big blue botton) exponiendo dicho plan HACCP realizado.

**Tarea:** se elaboró una tarea en la Moodle tomando como modelo de empresa elaboradora representado por el Comedor Universitario de la UNLP, presentando a los estudiantes en base a esquemas de instalaciones y procesos de elaboración de menús, flujo de personal y materias primas, etc. Cada grupo tuvo un menú asignado con un ingrediente principal, dentro del cual debieron elaborar de manera grupal un plan de HACCP desde el ingreso de la materia prima, almacenamiento, procesado y servicio final. Asegurando la inocuidad alimentaria como objetivo primordial.

## Resultados y Discusión

Uno de los resultados a mencionar fue que los docentes de la Cátedra de Tecnología y Sanidad de los Alimentos hemos podido continuar con nuestra labor docente durante el aislamiento originado a causa de la pandemia por Covid-19; mantener el contacto con los estudiantes y aprovechar las oportunidades de capacitaciones brindadas para adaptarnos rápidamente a las nuevas circunstancias que nos impone la modalidad virtual (Figura. 1).




Figura 1. Página principal del campus, donde se observa los distintos recursos utilizados (Foros, audios, etc.) durante la realización del curso para guiar y acompañar a los alumnos durante el proceso de aprendizaje.

La capacitación de los estudiantes sobre el uso del aula virtual resultó ser muy eficaz, ya que nos evitó la aparición de los inconvenientes observados en el desarrollo de los cursos obligatorios que dictó la cátedra en forma virtual.

El desarrollo del curso con formato virtual logró la interacción entre los integrantes de cada grupo de trabajo para la elaboración de las entregas semanales de la tarea (asincrónica en los foros de trabajo), entre los diferentes grupos, y a su vez de los estudiantes con los docentes en cada encuentro sincrónico. El clima de trabajo evidenció una destacable motivación que se evidenció a través de un gran sentido de pertenencia a su grupo; y en las actividades virtuales asincrónicas con los tutores mediante la mensajería y foros de la plataforma que puede observarse en la Fig. 2 (Martínez Clares, P.; Pérez Cusó, J. y Martínez Juárez, M. (2016)).

### GRUPO A

**Restringido** No disponible hasta que: se pertenezca al grupo **Grupo A** (si no, ocultado)

 **instructivo**

 **Trabajo final electiva prerequisites y HACCP. Grupo A**

 **Grupo A**

Figura 2. Corresponde a la división en grupos para la realización de la tarea final, sobre un modelo de empresa previamente seleccionado, aplicando los conceptos desarrollados previamente.

De la misma manera, los estudiantes lograron desempeñarse con la metodología de dictado planteada y se alcanzaron los objetivos establecidos. Pensando en el futuro de la educación universitaria más allá de la crisis sanitaria a causa de la Pandemia por Covid-19, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, estimulan el crecimiento de la universidad hacia nuevos ámbitos

geográficos derribando los límites fronterizos. La sociedad precisa una formación que le ayude a vivir sin muros evitando la fragmentación, dispersión y un exceso de carga emocional y cognitiva y para esto resulta imposible prescindir de lo tecnológico. (GROS, 2015).

Finalmente, los trabajos elaborados por los estudiantes en base a la tarea propuesta resultaron colaborativos (en grupos para la elaboración de procedimiento para el ingrediente del menú seleccionado) puede observarse en la Figura 2. Los alumnos crearon dicha tarea simulando una situación real de trabajo en una empresa de alimentos, tuvo un seguimiento semanal sumando los temas nuevos hasta finalizarlo, logrando una aplicación práctica constante de la teoría observada en cada encuentro (Fig. 3 y 4).

Trabajo final electiva prerequisites y HACCP. Grupo A

Tarea grupo A.doc 22 de October de 2020, 17:39

Grupos visibles: Todos los participantes

Sumario de calificaciones

No mostrado a los estudiantes	No
Grupos	1
Enviados	1

Ver/Calificar todas las entregas Calificación

Figura 3. Corresponde al acceso del tutor, en la plataforma, para realizar el seguimiento y correcciones al trabajo enviado por los alumnos.

Seleccionar	Imagen del usuario	Nombre / Apellido(s)	Dirección de correo	Estado	Grupo	Calificación	Última modificación (entrega)	Archivos enviados	Comentarios de la entrega	Última modificación (calificación)	Comentarios de retroalimentación	Calificación final
<input type="checkbox"/>		[Redacted]	[Redacted]	Enviado para calificar	Grupo A	8.00 / 10.00	Thursday, 10 de December de 2020, 22:11	HACCP CARNE final.pdf trabajo grupo a (15-11).docx trabajo grupo a final.docx trabajo grupo a.docx	[Redacted]	Tuesday, 3 de November de 2020, 15:58	Hola chicos, viene muy bien, les hice algunos comentarios, cualquier duda o consulta me manda mensajes. Saludos	8.00 / 10.00
<input type="checkbox"/>		[Redacted]	[Redacted]	Enviado para calificar	Grupo A	8.00 / 10.00	Thursday, 10 de December de 2020, 22:11	HACCP CARNE final.pdf trabajo grupo a (15-11).docx trabajo grupo a final.docx trabajo grupo a.docx	[Redacted]	Tuesday, 3 de November de 2020, 15:58	Hola chicos, viene muy bien, les hice algunos comentarios, cualquier duda o consulta me manda mensajes. Saludos	8.00 / 10.00

Figura 4. Corresponde al seguimiento, notas y comentarios de retroalimentación mediante el campus a cada uno de los integrantes del grupo por parte del tutor.

Al finalizar el curso cada grupo expuso el procedimiento elaborado en un coloquio final integrador, que resultó muy enriquecedor para todos los participantes. Los alumnos estuvieron realmente involucrados en el proceso de cada ingrediente, demostraron haber alcanzado un profundo conocimiento de las instalaciones, de los flujos de circulación de la materia prima y del proceso de elaboración.

## Conclusiones

La adaptación que supuso el contexto de aislamiento a una nueva *"territorialidad virtual"* con una reorganización de nuestras metodologías de trabajo, hizo posible la reinención del intercambio entre docentes y estudiantes con resultados muy positivos para el curso electivo.

Esta adecuación que se realizó para el curso electivo no dejó de lado el fuerte componente práctico de la modalidad presencial, que se vio replicado en el dictado virtual y se reflejó en las producciones de los alumnos.

Se logró un aprovechamiento muy importante de la plataforma virtual por parte de los docentes y de los alumnos, se generaron nuevos recursos y muchas de estas herramientas virtuales permanecerán en uso aun luego de superada la pandemia. La influencia positiva que tuvo el uso de la virtualidad como complemento del aula, nos lleva a pensar incorporarlo en el curso una vez superado el aislamiento.

## Bibliografía

**Area Moreira, M; San Nicolás Santos, MB; Sanabria Mesa, AL.** Las aulas virtuales en la docencia de una universidad presencial: la visión del alumnado. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, vol. 21, núm. 2, 2018  
DOI: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20666>

**Brailovsky Daniel.** Video con la exposición "Las viejas tecnologías en tiempos de cuarentena". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=nhtdQjfc9YI>

**GROS, B.** La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in the knowledge society*, v.16, n.1, 2015, p.58-68.

**ISO 22000.** Sistemas de gestión de la inocuidad de los alimentos - Requisitos para cualquier organización en la cadena alimentaria. 2005. Disponible en: <https://www.iso.org/obp/ui#iso:std:iso:22000:ed-1:v1:es>

**The NMC Horizon Report: 2017** Higher Education Edition Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C., and Ananthanarayanan, V. (2017). Disponible en: [http://educalab.es/documents/10180/38496/Resumen\\_Informe\\_Horizon\\_2017/44457ade-3316-418e-9ff9-fd5e86fc6707](http://educalab.es/documents/10180/38496/Resumen_Informe_Horizon_2017/44457ade-3316-418e-9ff9-fd5e86fc6707) (consultado noviembre 2018)

**Martínez Clares, P.; Pérez Cusó, J. y Martínez Juárez, M. (2016).** Las TICS y el entorno virtual para la tutoría universitaria. *Educación XX1*, 19(1), 287-310, doi:10.5944/educXX1.13942

**Píriz Durán, S. (Dir.) (2015).** UNIVERSITIC 2015. Análisis de las TIC en las Universidades Españolas. Madrid: Crue Universidades Españolas. Recuperado de <http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Publicaciones/Universitic/UNIVERSITIC.2015.pdf>

**Sousa Santos Boaventura** "La Universidad en el siglo xxi - Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad" (2007). Cuarta edición en castellano; julio 2007. ISBN: 978-99954-1-078-0 D.L.: 4-1-1297-07

# Rediseño de las clases con tecnologías digitales: experiencia de la cátedra de estadística aplicada a la psicología.

Facultad de Psicología UNLP

Tejo, Mabel; Doná, Stella Maris; Biasella, Rogelio; Biganzoli, Bruno

## Introducción

Al finalizar el mes de febrero del año 2019, un virus desafió a la humanidad, originario de Wuhan, China, designado como COVID-19, velozmente se convirtió en la principal amenaza mundial, dado su alto grado de propagación por el aire, que diezmó la vida de millones de personas en el mundo. En este escenario, el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) en la Argentina, fue un factor clave.

La Pandemia logró que el mundo transite un nuevo paradigma, a destiempo, sin transición entre el mundo académico planteado por la Revolución Industrial (acumulación de saber) y el mundo académico del siglo XXI, basado en la selección de la información, es decir, otra manera de administrar el saber generado por el uso de internet, las TICs y el potencial elevado a la que repercuten en la educación y en el trabajo. Por otra parte, en los noventa surge el concepto de globalización, la máxima inspiración del capitalismo moderno, el sujeto compite contra sí mismo, basado en la idea de progreso.

Se plantea una conjunción un tanto paradójica, anómica, por supuesto, no visible, hay que competir dentro de la construcción grupal del saber fundado en las particularidades de cada sujeto, que compite con sí mismo para superar y superarse en los objetivos propuestos. Este sujeto jaqueado entre la realidad y la virtualidad, este sujeto que genera una dinámica diferente y una economía psíquica incomprensible para el mundo sostenido en los principios del siglo XIX. El siglo XXI, no se maneja con lógica proposicional solamente, es decir, a fines del siglo XVII, Leibniz desarrolla la base matemática del sistema binario moderno y George Boole, en el siglo XIX, funda los conceptos de la lógica binaria que en la actualidad se usan en electrónica y digitalización.

El trabajo remoto, la educación a distancia, apoyado ambos en la utilización de plataformas digitales específicas, pone el énfasis en el uso intensivo de las tecnologías de la información y comunicación. Sólo faltaba un hecho con características globales para hacer visible una realidad. Realidad de cierta forma negada por muchos que tienen el objetivo de formar en unidades académicas terciarias y universitarias, donde se plantea un desconocimiento sobre la forma de comunicar y transmitir información en los últimos años.

La Pandemia aceleró los tiempos de inserción de nuevos métodos de aprendizaje producto de una revolución de la información: Internet; las nuevas tecnologías y por otro la simultaneidad de los sucesos. El mundo se convirtió de un día para otro, en global y digital. Los docentes en su mayoría no se encontraban preparados para inscribirse en este nuevo paradigma donde la base de la transmisión de conocimientos plantea nuevos roles, nuevas maneras de selección de la información, no es el libro, no es el paper, es la red y el mundo de redes por donde circula la información y el hacer.

El mundo debió transformarse, dejar sus rutinas, sus normativas, sus construcciones cotidianas construidas por la historia de las sociedades y sus culturas. Implementar nuevos usos y costumbres. La Educación en general y la Académica en particular no quedaron exentas de ello. La postpandemia nos presenta grandes dificultades en el mundo académico, el regreso a las aulas, No es volver a lo estatuido, a lo ordenado, a lo construido desde la reforma universitaria al 2020. La postpandemia presenta un desafío: Cómo inscribir esta nueva realidad en la construcción del saber, cómo transmitir los conocimientos, cómo deben ser equipadas las facultades, como serán las modalidades de enseñanza, las modalidades de formación académica. Es decir, un verdadero acto revolucionario, donde lo estatuido dejó de ser y debemos adaptarnos. Por eso, como grupo decidimos dar un paso interdisciplinario de pensar en un nuevo paradigma y no en regresar a viejas prácticas de transmisión del saber.

## **Perspectiva Teórica de la innovación en el diseño de la cursada a distancia**

Cuando la Universidad entendió que no se podía esperar más la finalización del aislamiento obligatorio, primero, y preventivo, luego; debimos dar inicio a la cursada 2020 frente al enorme desafío de llevar adelante prácticas pedagógico-didácticas inéditas para nosotros: implementarlas solamente en forma virtual. Las preguntas que surgieron fueron, ¿en qué contextos socio comunitarios nos encontramos? ¿quiénes son nuestros estudiantes? ¿qué cambios debemos hacer en el diseño curricular para garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación? .

La innovación educativa se centró en la práctica docente y consistió en la introducción de reformas de los recursos ya existentes en el repositorio de la cátedra; creación de nuevas herramientas y desestimar algunas que no se adaptan al contexto. Innovar es introducir un elemento que sobreviene o se añade a algo que antes había. Las propuestas innovadoras se diseñaron como algo nuevo, distinto a lo ya existente y que, justamente, por ser diferente a lo anterior, producen mejoras (Barraza, 2005).

Los cambios realizados se caracterizaron por ser:

- Obligados: sólo se podía seguir hacia adelante, hacia el nuevo escenario de la educación a distancia.
- De dimensiones múltiples e imbricadas: los alcances y formatos de los cambios dependieron de decisiones en cascada, desde el nivel nacional , el de la Universidad, nuestra Facultad y recién entonces, nuestra cátedra.
- Dirigidos a sostener la permanencia de las/los estudiantes: los alumnos en contexto de pandemia atravesaron situaciones personales, familiares y de posibilidades materiales muy particulares y muy diversas.
- Construidos colectivamente con revisión del currículum: se seleccionaron los temas de mayor relevancia para la cursada a distancia y se generó un espacio virtual de debate del equipo docente.
- Progresivos y evaluados: los cambios no se implementaron todos desde el inicio ni permanecieron igual; todos fueron revisados, unos modificados; unos quitados, otros agregados.
- Problematizadores de una práctica docente: repensar y redireccionar la manera de entender la acción educativa, los tiempos del aprendizaje, las intervenciones didácticas, las relaciones intersubjetivas profesor-estudiante.



- Favorecedores del proceso de aprendizaje: para evitar acrecentar las desigualdades socio pedagógicas.
- Mediatizados por tecnologías digitales: insoslayables para el diseño de actividades de aprendizaje y de evaluación de los mismos.

Otro aspecto muy importante que se tuvo en cuenta al momento de realizar las innovaciones es la convicción de que los conocimientos se construyen de manera colectiva por lo que se buscó favorecer los vínculos intersubjetivos, ya sea entre pares -que no se encontraban de manera presencial- como con los docentes (Peredo Videá, 2019).

Todos los cambios que se realizaron, buscaron que las configuraciones didácticas de las clases acentuaran su condición pedagógica progresiva pero no lineal y con descentraciones por ejemplificación. El tema a desarrollar en cada semana se abordó desde los aspectos más simples a los más complejos, apoyando la teoría en ejemplos y procurando el surgimiento de preguntas que interpelen los mismos conceptos ya dados (Litwin, 1997).

Es claro, entonces, que toda innovación conlleva una ruptura con un estado anterior. Sin embargo, el riesgo es no lograr la articulación de los recursos que se introducen al campo didáctico de la materia, o diseñar herramientas tecnológicas desancladas de los objetivos curriculares. Además, la innovación fue también para alguien, para estudiantes concretos, determinados por una realidad social y material particular, con posibilidades de aprender diversas y distintas, pero capaces de comprender el presente e intervenir sobre el futuro (Meirieu, 1998). Para conocer la situación de los estudiantes se realizó una encuesta al comienzo de cada cuatrimestre, lo que nos permitió tener un diagnóstico, el cual fue de suma importancia para la implementación de las estrategias planificadas por la cátedra.

## Contextualización y justificación de la relevancia de la innovación que se realizó

### Caracterización previa al 2020

Estadística Aplicada a la Psicología es una materia cuatrimestral, que se dicta en ambos cuatrimestres del 2do año de la Licenciatura y del Profesorado en Psicología, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata, y que pertenece a la sub-área Metodológica de ambas carreras.

En el año 2019 los criterios de aprobación de la cursada regular de la materia incluían la asistencia al 85% de las clases de Trabajos Prácticos, la aprobación de dos evaluaciones parciales, y la elaboración de un trabajo práctico integrador. Las evaluaciones parciales eran de carácter eminentemente práctico y se aprobaban con 4 o más puntos sobre 10, contando los alumnos con tres instancias para su aprobación. Su modalidad era escrita, y se realizaba en papel, presencialmente, en el horario de cada comisión de Trabajos Prácticos. El trabajo práctico integrador no era domiciliario, sino que era elaborado por los alumnos durante una jornada-taller de introducción al uso de herramientas informáticas en Estadística Aplicada. Este taller, en el que se aplicaban los contenidos de la cursada en el software InfoStat, tenía cuatro horas de duración que se dictaba al final de la cursada. Aprobadas estas instancias, los alumnos accedían a la posibilidad de rendir el examen final regular de la materia. Este examen era oral y tenía un carácter principalmente teórico, en el que se evaluaban no sólo los contenidos ya vistos en los Trabajos Prácticos sino también otros temas desarrollados por la Profesora

Titular, además de los anteriores, en el espacio de Clases Teóricas. La materia no es promocionable, por lo cual los alumnos deben aprobar la cursada regular para acceder al examen final regular de la materia, o bien rendir el examen final en calidad de alumno libre, en cuyo caso se incluyen además ejercicios prácticos.

La cátedra contaba ya con un aula Moodle ya cuando las clases se desarrollaban presencialmente. La misma funcionaba como repositorio de todo el material de la cátedra, que incluía bibliografía de los Programas General y de Trabajos Prácticos, cuadernillos de ejercitación con sus respuestas, instructivos de uso del software Infostat, y además servía como vía de comunicación entre alumnos y docentes. A través de este espacio, además, se administraba al comienzo de cada cursada una encuesta a todos los alumnos. Esta encuesta exploraba principalmente variables socioeducativas, motivaciones y expectativas con respecto a la carrera, y hábitos de estudio.

## Escenario de la pandemia 2020-2021

La construcción de una infraestructura tecnológica en las universidades y en las instituciones dependiente de ella; fundamentalmente en aquellas Facultades dedicadas a las Ciencias Sociales, en los repositorios de información, en los recursos para la digitalización y funcionamiento de las diferentes actividades fue una de las principales dificultades.

Las universidades se vieron obligadas a disponer de los recursos tecnológicos e informáticos necesarios para realizar el salto de la presencialidad a la virtualidad. Hablar en términos generales pareciera una tarea fácil de resolver frente a frases de respuesta popular: la tecnología está creada, sólo hay que aplicarla. Y nos olvidamos de la infraestructura necesaria para poder implementar dichos procesos. Nos dimos cuenta que los Hardware no estaban dimensionados para dar respuesta a la demanda.

Que las diferentes aplicaciones (App) a desarrollar demandaban un recurso que no se tenía disponible: el tiempo. Que las migraciones de una plataforma a otra eran procesos que sobre exigían a los profesionales y técnicos encargados de su implementación. Que los tiempos de ejecución no eran los adecuados para tamaña tarea. Como consecuencia de ello, muchas dificultades de implementación y puesta a punto de los diferentes modelos aplicados que se disponían fueron en detrimento de la calidad educativa.

Por otra parte, las bases de datos disponibles presentaban cierto déficit ante el requerimiento de la demanda simultánea, resultado de ello: el colapso. A consecuencia de ello, para el caso de las universidades donde ya había un camino recorrido en los procesos de digitalización, se pudo dar una respuesta medianamente satisfactoria ante la coyuntura, mientras que en las universidades donde no había experiencias preliminares en educación a distancia se han identificado grandes conflictos para responder con inmediatez a la creación de una plataforma tecnológica efectiva, viéndose comprometidos algunos sistemas educativos y la formación de miles de estudiantes.

Otra de las problemáticas puesta en juego fueron las plataformas utilizadas, la mayoría no eran desarrollos realizados por las universidades argentinas. Se implementaban plataformas desarrolladas en países que poseen otra cultura digital, con lógicas diferentes de uso, resultado de ello, demandaba al usuario grandes cantidades de tiempo a fin de descubrir la modalidad de uso. Las ayudas o los manuales de usuarios no estaban adaptados para que los usuarios obtuvieron un resultado óptimo. Las direcciones o departamentos destinados a teleeducación o educación a distancia pretendían mantener el control del objeto

a usar, tratando de enfocar la atención del usuario con información que no era suficiente para constituir a la plataforma en un *“espejo de la presencialidad”*. Como resultado, dependiendo de la capacidad de respuesta de cada universidad y de las instituciones dependientes de ella, se ha hecho evidente un desbalance en la implementación de recursos y el despliegue de competencias en los tres niveles que hacen a las facultades a saber, no docentes, docentes y alumnos.

Los problemas de la capacitación de los profesores para adaptar sus contenidos a Educación a distancia fueron complejos ya que se daba en forma simultánea los contenidos específicos a los alumnos y al mismo tiempo se los capacitaba en el uso de los recursos tecnológicos disponibles y se planteaba además la calidad de la acreditación del saber.

Nos encontrábamos con un docente sobrecargado de actividades, con pocos conocimientos del manejo de la pedagogía virtual, su material de trasmisión de conocimiento no adaptado a la virtualidad, en general con falta de equipos tecnológicos (ejemplo: scanners), contenidos del material muy extenso, duplicación de la información, con poca formación en el uso de las aplicaciones. Es decir, un docente que frente al uso tecnológico quedaba fuera de distancia con sus educandos. No hubo una directiva y explicación del por qué la necesidad de estandarizar procedimientos y contenidos. Quedó liberado a un docente que no tenía los recursos pedagógicos, económicos y de capacitación para asegurar la trasmisión del conocimiento.

Funcionó el supuesto *“de suponer”* que el docente tenía los elementos y conocimientos que requiere la tecnología para ser usada de manera correcta. La dinámica pedagógica de la educación virtual varía de la presencial, por ello, quedó en evidencia cómo los estudiantes han sido sobrecargados en tareas, lecturas, debido al desconocimiento del manejo de la pedagogía virtual por parte del docente. Los tiempos de exposición teórico-práctico en general no fueron modificados en la educación a distancia, tomando como modelo el presencial, en general dos horas por actividad y dentro de ellas el desarrollo de los contenidos como si fuera una clase presencial. Resultado de ello, el abandono por parte del alumno de la actividad. Considerando la novedad del contexto digital, los docentes tuvieron el desafío de incorporar nuevos mecanismos educativos, haciendo de la acreditación una solución estandarizada. Qué significa estandarizar, bajo este contexto: dos tipos de organización.

## 1ra Organización

Determinar las funciones de los integrantes de la cátedra fijando diferentes roles.

1. A algunos integrantes de la cátedra se les indicó la búsqueda de bibliografía adecuada en referencia a las diferentes experiencias educativas a nivel superior que se estaban implementando en el mundo en la migración a la virtualidad.
2. Otros integrantes, en dar cuenta, de las capacitaciones de Educación a Distancia por un lado y por otro modelizar para la cátedra las formas sencillas del manejo de las plataformas (en nuestro caso adaptarnos al uso del Aula Web y luego al Moodle Psico).
3. Otros, en un primer momento, a construir una base de datos que permitiera poner en aplicación la modalidad Múltiples Choice con la finalidad de poder evaluar a los alumnos que se presentarán a rendir exámenes parciales o finales. Para poder ajustar el modelo se requirió de la colaboración de Educación a Distancia.

4. Ajustar los contenidos teóricos y prácticos a diferentes modalidades haciendo hincapié en que el alumno pueda comprender los diferentes conceptos e interpretar los mismos en contexto de práctica. Para ello se desarrollaron: grabación de clases, clases teóricas y prácticas en pdf, power points, y sobre todo el ajuste de la bibliografía que se subió a la plataforma.
5. Por otra parte: los trabajos prácticos online; se tuvieron en cuenta las dificultades de los mismos frente a la realidad de los alumnos (no todos tenían PC, Notebooks, la mayoría contaba sólo con el celular para resolver las ejercitaciones).
6. Integrantes de la cátedra se dedicaron a la administración de las dificultades que surgían ante la implementación de esta nueva modalidad (de urgencia).
7. Se decidió monitorear los avances por medio de cuestionarios diagnósticos con el fin dar cuenta las dificultades y estado del alumno y por otra parte por medio de reuniones virtuales monitorear el estrés y cansancio de los integrantes de la cátedra, debido a que demandaba muchas horas de presencia frente a la pantalla.

## 2da Organización

Teniendo en cuenta los puntos de la 1ra organización se procedió a implementar.

1. Ajustar los contenidos de la materia, tanto en teóricos como en trabajos prácticos.
2. Hacer uso de los recursos que ofrecen las plataformas a utilizar, fundamentalmente para transmitir conocimientos y evaluar a los alumnos.
3. Se organizó a los integrantes de la cátedra con funciones diferenciales en:
  - Investigación bibliográfica con el fin de obtener mejores recursos explicativos y que los discursos de los docentes fueran homogéneos en la trasmisión de conceptos.
  - Informar al alumno y establecer guías.
  - Dinamizar las explicaciones haciendo uso de aplicaciones (con la finalidad de que el alumno pudiera obtener otro tipo de acercamiento a los conceptos Teórico - práctico que no fueran sólo textos; se incorpora audios, videos.
  - Se estandarizan los contenidos explicativos con procedimientos para homogeneizar la transmisión del conocimiento.
  - A los problemas y ejercicios para cada TP se le adjuntó los resultados y se brindó un modelo de ejecución de un TP.
  - Iniciar una serie de cuestionarios con la finalidad de determinar la deserción y dificultades que se le presenta al alumno y poder contener a un alumno frente a la angustia y stress que le causa esta nueva modalidad de cursada, ya que no estaba preparado para no tener clases presenciales.
  - Digitalizar la bibliografía y establecer cuestionarios online por medio de la plataforma para que el alumno pudiera ejercitar (trabajos temáticos e integradores).

- Aumentar los horarios de consulta, ya que se implementaron foros por docente auxiliar.
- Construir una base de datos para evaluación.
- Establecer contactos entre cátedras para evaluar el proceso de la Pandemia, fundamentalmente la deserción y los efectos que surgían en las actividades académicas de grado.

Es importante destacar que esta implementación se realizó en un proceso simultáneo dado que la ASPO coincidió con el inicio de clases.

## Encuesta de Cátedra: Perfil socioeducativo del/la estudiante que cursa la materia

En el primer semestre de 2020 la cátedra realizó una encuesta a los alumnos que se encontraban cursando la materia en ese momento, con el objetivo de obtener un diagnóstico de situación con respecto a las condiciones en que los mismos se encontraban para emprender una cursada virtual durante el tiempo que durara el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Por ello, en la misma se incluyeron variables que apuntaban a conocer la situación habitacional, de conectividad y de disponibilidad de dispositivos electrónicos, entre otras. Esta encuesta fue publicada en el AulaWeb junto con los demás materiales y recursos de la cursada, y fue respondida por 374 alumnos. De la información obtenida resulta relevante, para los fines de definir el curso de acción en la virtualización de la cursada de la materia, resaltar que:

- El 83% de los alumnos se encontraba transitando el ASPO en convivencia con su familia. El 22% de los alumnos sólo podía acceder a los materiales de la cátedra con su celular, y no contaba con otro dispositivo. Esto da cuenta de un ambiente poco propicio para continuar con las cursadas debido a la poca disponibilidad de dispositivos y/o la necesidad de compartirlos.
- El 9% de los alumnos sólo se conectaba a internet por medio de los datos móviles de su teléfono celular, y un porcentaje similar de ellos consideraba que su conexión a internet era mala o muy mala. Si bien no constituyen la mayoría de los alumnos, es no obstante una cantidad notoria, ya que no debemos suponer en todos nuestros alumnos un acceso óptimo a los recursos necesarios para sostener cursadas virtuales.
- Si bien el 81% de los alumnos afirmaba que no le resultaba bueno leer directamente material digital, el 65% de los alumnos afirmó no imprimir ninguno de los materiales. En su mayoría, decían no hacerlo por los costos que suponía, a pesar de afirmar también que leer en una pantalla producía cansancio visual y dolores de cabeza.
- En su mayoría, los alumnos resaltaron la utilidad de los videos publicados por los docentes. El 61% de los alumnos resaltó además la utilidad del AulaWeb, en especial por la facilidad de acceso a los materiales y su organización.
- Respecto del año 2019, la cantidad de inscriptas/os para cursar en el 2020, se incrementó en un 12% y en un 25% para el curso 2021.

## Algunas reflexiones sobre la experiencia docente en pandemia

Luego de la incertidumbre y el miedo inicial, en marzo de 2020, siguió una etapa de repensar nuestras prácticas para dar paso a nuevas experiencias. Con todas las limitaciones, la sensación de habernos podido repensar y recrear, nos ha fortalecido como Equipo Docente. Tomamos conciencia de que la mediación de las tecnologías digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, crece y se imbrica en dicho proceso, modificándolo.

Una de las convicciones de la pospandemia es que el diseño de materiales digitales y la educación apoyada en plataformas virtuales amplían y extienden el aula de clase; la educación superior resulta impensada hoy sin esos recursos (Dussel, 2020). Pero sólo podrá alcanzarse tal innovación si el perfil docente se redefine y se abre a la incorporación de nuevas competencias, aquellas que buscando siempre el objetivo de favorecer los aprendizajes, generen aulas en las que la tecnología mejora dicho ambiente (Maggio, 2018).

La virtualización obligatoria del dictado de clases nos obligó a repensar el qué, cómo y para quién de nuestras prácticas docentes como cátedra. Comprendimos también que el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) no es suficiente para garantizar el aprendizaje o generar una innovación educativa; Para que las TICs se transformen en Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TACs) deben encontrar su lugar y cobrar sentido en relación al currículum (Mora López, 2013).

Puede existir disponibilidad de artefactos y excelente conectividad, multiplicidad de programas libres para la generación de productos audiovisuales, docentes con alto nivel de formación disciplinar pero todas esas condiciones no garantizan per se, la adquisición de conocimientos (Martín, 2019).

Los docentes debimos capacitarnos para realizar una propuesta pedagógica a distancia y nos incorporamos a los espacios de formación brindados por la UNLP, desde la Dirección de Educación a Distancia. Ésta requiere de una planificación y anticipación que no admite improvisaciones, un trípode con base en lo disciplinar, en las habilidades tecnológicas y en los destinatarios de nuestras prácticas.

Expresión de este esfuerzo situado por continuar con la propuesta de virtualización fue el hecho de la cantidad de alumnos que pudieron realizar su trayecto educativo bajo esta modalidad: en 2020 rindieron el examen final de la materia, más del doble de alumna/os de lo que lo habían hecho durante 2019, y en 2021 se triplicó. Esto se observa en la siguiente progresión: 418 alumnos rindieron el final oral y presencial en 2019, mientras que 915 estudiantes lo hicieron en 2020 y 1378 estudiantes en 2021, estos dos de pandemia, bajo la modalidad de un Cuestionario virtual y asincrónico, en la plataforma Moodle.

De las innovaciones desarrolladas durante los cursos 2020-2021, permanece el uso del aula virtual del entorno Moodle como un espacio incorporado a la modalidad del desarrollo pedagógico-didáctico de cada curso cuatrimestral, con disponibilidad permanente para las/los estudiantes. Se conservan los materiales escritos y audiovisuales creados; se brinda toda la información y novedades de cursada, continúan los horarios de consulta sincrónicos e intercambios asincrónicos en los Foros, utilización de la herramienta Cuestionario para la realización de tareas de ejercitación optativa con retroalimentación de la resolución de la ejercitación tanto como de realización obligatoria con tiempo de ejecución establecido.

Otras innovaciones, cambiaron. Las clases teóricas y prácticas dejaron de ser virtuales para ser presenciales. Las interacciones docente-docente, docente-estudiante, estudiante-estudiante, han vuelto a ser personales en el sentido físico del término, con muy buena recepción por parte de todos, luego de dos años de aislamiento. Otros cambios implementados, se abandonaron. Se trata de la modalidad de evaluación tanto parcial como final, que han dejado de ser a través de la herramienta Cuestionario o de un encuentro sincrónico a través de la plataforma Zoom, para retomar la forma empleada hasta antes de la pandemia: exámenes orales o escritos, presenciales y en un aula del edificio de la Facultad.

Se abre un nuevo gran desafío, el de analizar y abordar la desigualdad educativa que dejó la pandemia y dos años de educación no presencial: profesores sin capacitación previa en educación a distancia, estudiantes sin recursos materiales y/o ambientes adecuados para estudiar, relaciones interpersonales a distancia. Las acciones educativas destinadas a trabajar la permanencia estudiantil de manera directa, ya sea con un proyecto institucional específico; o transversal, como eje del currículum disciplinar, deberán tener en cuenta este tiempo de educación a distancia. De igual manera, deberá entenderse que gracias a las propuestas innovadoras en el diseño de clases con tecnologías digitales, pudo garantizarse la educación y el derecho a su acceso por parte de todas/os las/los estudiantes en el período de pandemia al tiempo que, gracias a este rediseño, existe una oferta inédita de materiales y recursos de cursada (Viñas, 2021).

## Bibliografía

**Barraza, A. (2005).** Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, (5), 19-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421470003>

**Dussell, I. (2020).** "La clase en pantuflas". Recuperado de <https://isep-cba.edu.ar/web/2020/04/27/la-clase-en-pantuflas-accede-a-todo-el-contenido-sobre-la-conferencia-de-ines-dussell/>

**Litwin, E. (1997).** Las configuraciones didácticas. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

**Martín, M. (2019).** Redes que tejen conocimientos: hipermediando la enseñanza en la Universidad. *Revista diálogo educacional*, 19 (62), 1010-1022. En Memoria Académica. Disponible en: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/105469>

**Maggio M. (2018).** Reinventar la clase en la universidad, Buenos Aires: Paidós.

**Meirieu, P. (1998).** Frankenstein Educador. Barcelona, España: Laertes S. A. de Ediciones.

**Moya López, M. (2013).** De las TICs a las TACs: la importancia de crear contenidos educativos digitales. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (27), 1-15, <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/275963>

**Peredo Videá, M. de los A. (2019, Junio).** Orientaciones epistemológicas vigotskianas para el abordaje psicoeducativo del desarrollo cognitivo infantil. *Revista de Investigación Psicológica*, (21), 89-106.

**Viñas, R. (2021).** Barajar y dar de nuevo: reflexiones acerca de las prácticas de enseñanza en la pandemia. *Trayectorias Universitarias*, 7 (13), 074. <https://doi.org/10.24215/24690090e074>

# De la virtualidad a la presencialidad en la enseñanza de los sistemas de representación en ingeniería.

Facultad de Ingeniería UNLP

Sergio Gavino; Laura Fuertes;  
Laura Lopresti; Lucas Speroni; Gabriel Defranco

## Resumen

La cátedra Gráfica para Ingeniería de la Facultad de Ingeniería de la UNLP presenta en este trabajo las acciones implementadas en el contexto de la virtualidad impuesto por la pandemia, inédita por su complejidad y excepcionalidad. Aunque la vasta experiencia de la cátedra en la integración de las TIC, a través de tutoriales, animaciones, canales de comunicación asincrónicos, etc., implementadas con anterioridad como complemento de la presencialidad, se presentó un escenario que nos interpeló para redefinir, revisar y actualizar las estrategias de mediación. Tradicionalmente, la cátedra ha trabajado la presencialidad a través de tres módulos: teoría y práctica de los sistemas de representación, prácticas de croquizado y un módulo de Dibujo Asistido por Computadora (CAD) orientado al modelado 3D. Los 3 módulos debieron desarrollarse de manera virtual, habiendo sido necesario redefinir las intervenciones del docente y el cómo los alumnos construirían el conocimiento de los sistemas de representación en el campo de la ingeniería en este contexto. La virtualidad requerida nos ha movilizado a adecuar la propuesta didáctica presencial a la virtualidad, apelando a una búsqueda de modos, herramientas, aplicaciones y también a cómo impactaron estas nuevas prácticas de enseñanza en la vuelta a la presencialidad. Los recursos puestos en juego en la reconversión de la cátedra en *"modo virtual"* nos han permitido, en primer término, preservar el vínculo con el estudiante, y luego consolidar un recorrido que fue adaptándose a los recursos disponibles (conectividad, computadora con software específico, etc.) tanto de los docentes como de los alumnos. Se presentan en este documento las estrategias utilizadas y cómo han perdurado y enriquecido la propuesta de la cátedra en la etapa post pandemia.

## Palabras Clave:

Pandemia, sistemas de representación, virtualidad, ingeniería.

## Introducción

El surgimiento de las nuevas tecnologías, caracterizadas por su alcance mundial y la integración de todos los medios de comunicación y su interactividad, han cambiado nuestra cultura y, en consecuencia, introducido nuevos interrogantes y desafíos en el sistema educativo. Coincidiendo con Hernaiz, *"las prácticas de enseñanza se vieron fuertemente impactadas por el desarrollo de las nuevas tecnologías, tanto por su influencia en la vida personal y profesional de los docentes, como por el rol que han asumido en el marco de la cultura global y particularmente, de la cultura del estudiante universitario"* [1].

Desde hace casi dos décadas, numerosos autores refieren a cómo la educación ha sido, y está siendo reconfigurada por la cultura digital estableciendo un



extenso campo de investigación y desarrollo en los modos de integración de estos avances en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La educación, transformada por medios y tecnologías digitales sigue siendo una dimensión que demanda continuar investigando dado que el campo tecnológico aplicado a educación se encuentra en continua expansión por la multiplicidad de desarrollos: desde la vertiginosa y continua irrupción de recursos de carácter tecnológico como también aspectos didácticos respecto a cómo integrar estos avances o evaluar su pertinencia, hasta la definición de políticas educativas que acompañen estos procesos. Luego de varios meses de aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO), las unidades académicas, conforme a su autonomía institucional, y en consonancia con las orientaciones de las autoridades nacionales, han acompañado las propuestas generadas por las distintas cátedras para garantizar la continuidad formativa de los estudiantes.

La cátedra *Gráfica para Ingeniería* ha intentado dar respuesta al desafío que la pandemia ha impuesto: sostener la enseñanza y el vínculo con los estudiantes, a pesar de posibilidades diferentes y desiguales tanto de alumnos como del equipo docente: conectividad y/o recursos informáticos adecuados. Al observar retrospectivamente el recorrido que como cátedra hemos iniciado en el año 2004 para la integración de las TIC en nuestra propuesta de enseñanza, la vasta experiencia de la cátedra en el desarrollo de material didáctico digital a través de tutoriales, animaciones, canales de comunicación asincrónicos, etc., observamos que éstos siempre fueron integrados a la actividad áulica, sosteniendo la presencialidad a través de 3 módulos: teoría y práctica de los sistemas de representación, prácticas de croquizado y un módulo CAD orientado al modelado 3D. Pero ante un escenario inédito, por su complejidad y excepcionalidad, fue necesario reconvertir las secuencias de enseñanza presenciales a un recorrido virtual, apelando a una búsqueda de modos, herramientas, aplicaciones en relación con el aquí y ahora virtual como también respecto a la posibilidad del retorno a la presencialidad o a instancias combinadas (bimodales o *“blended learning”*), donde la enseñanza presencial es complementada por la virtualidad [2].

Desde este marco, la cátedra Gráfica para Ingeniería se propuso enfrentar esta coyuntura, adecuando nuestra propuesta de enseñanza. En este sentido, el diseño y selección de recursos y la adecuación de estrategias didácticas requiere la definición de *“un enfoque pedagógico del tratamiento de los entornos virtuales donde el énfasis, más que en las posibilidades comunicativas de las TIC o en la sofisticación en la gestión de dichos entornos, o en la envergadura de la infraestructura, lo situamos en los cambios metodológicos puestos en juego para un mejor resultado en términos de aprendizaje”* [3]. Entendemos que se trató y sigue tratándose de una búsqueda y de un trabajo conjunto que compromete a todo el equipo docente y que nos moviliza a la reflexión acerca de los núcleos centrales para la enseñanza de los sistemas de representación en las carreras de Ingeniería de la UNLP, a la secuenciación de contenidos, a la selección adecuada de estrategias y recursos de mediación en el contexto de la virtualidad.

## Desarrollo

Respecto de los recursos y estrategias, los procesos de enseñanza aprendizaje están mediados por dispositivos o instrumentos de diversas características. *“Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ofrecen posibilidades que pueden ayudar a la enseñanza basada en el aprendizaje centrado en el alumno, apostando a un aprendizaje flexible, abierto y activo”* [4]. Desde la tiza y el pizarrón, el video y el proyector, el libro o apunte de cátedra, *“los procesos de mediación están representados por la intervención pedagógica, comunicacional, tecnológica y cultural que se produce en las situaciones de enseñanza para facilitar procesos de aprendizaje idiosincrásicos y que posee un carácter relacional”* [5].

En nuestro caso, la selección de recursos y estrategias para la reconversión de la cátedra en “modo virtual” nos demandó “revisar el concepto de aprendizaje en la era móvil, para reconocer el papel esencial de la movilidad y la comunicación en el proceso de aprendizaje, así como para indicar la importancia del contexto en el que se establece el significado y el efecto transformador de las redes digitales como soporte de comunidades virtuales que trascienden las barreras de la edad y la cultura” [6].

Para la cátedra Gráfica para Ingeniería, la enseñanza para la virtualidad significó reorganizar la materia en función de este nuevo escenario [7]: revisar el programa, redefinir actividades, seleccionar canales de comunicación apropiados y particularmente rediseñar el material didáctico para su consulta en línea.

A continuación, se presentan los recursos seleccionados:

## Clases Sincrónicas y Tutorías

Las clases tradicionales preparadas para la presencialidad fueron adaptadas para encuentros sincrónicos con módulos temáticos más acotados (figuras 1 y 2). También se establecieron periódicamente encuentros de asistencia, consulta o tutoría para resolución de las actividades propuestas.

En ambos casos, se utilizó Meet®, a través de la cuenta Google Suite® de la cátedra, provista por la UNLP, que nos permitió realizar reuniones virtuales de hasta 250 participantes, las que fueron grabadas y puestas a disposición de los estudiantes en la página web de la cátedra.

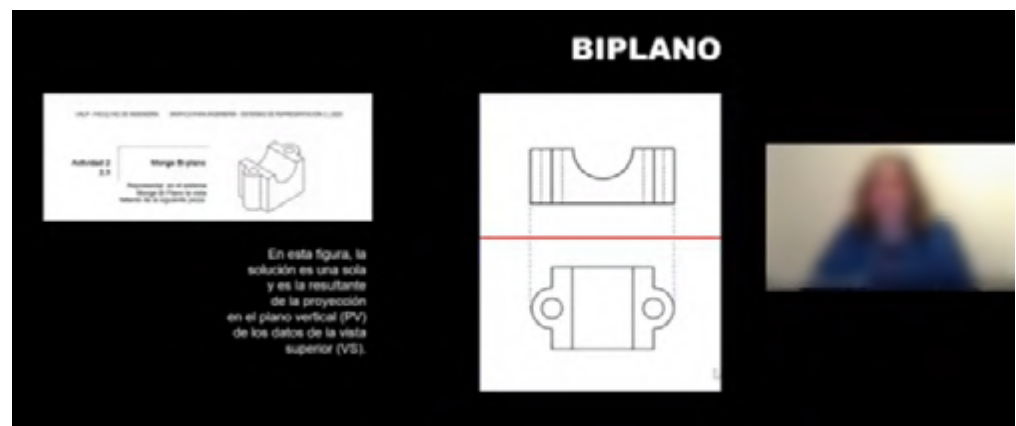


Figura 1: Ejemplo de clase por Meet® del Sistema Monge



Figura 2: Ejemplo de tutoría por Meet® para la resolución del modelado 3D de una pieza.

## Actividades en línea

Las actividades propuestas que acompañaron el desarrollo de los módulos temáticos fueron muy diversas: croquizado de piezas, modelado 3D con versión educativa de Autodesk Inventor®, pero destacamos particularmente la incorporación de actividades en línea (figura 3) resueltas con la funcionalidad Formularios de Google®, las cuales nos permitieron tomar conocimiento de los logros como también de las dificultades en el aprendizaje de los contenidos propuestos.

1. Observe el Modelo y según señala la flecha, indique si el Sistema Monge (ISO E) es \*

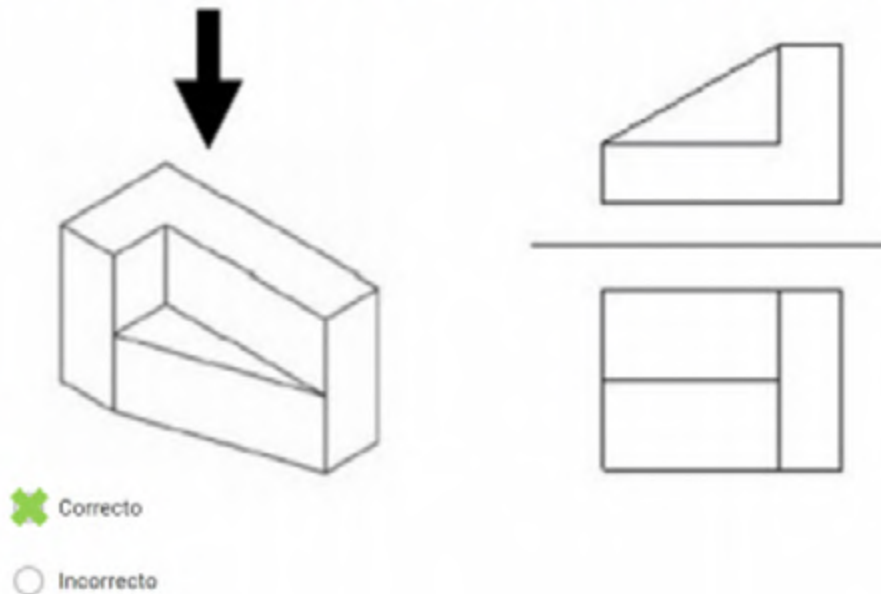


Figura 3: Ejemplo de una de las actividades en línea sobre el Sistema Monge.

## Espacio de intercambio y colaboración

Una de las mayores preocupaciones del cuerpo docente era encontrar el modo de comunicarnos con nuestros alumnos a través de un medio que garantizara la participación y que permitiera la retroalimentación incluso entre ellos mismos. Con Slack®, una plataforma de mensajería gratuita, que a través de su sistema de canales nos permitió establecer un canal general para consultas generales de la cátedra y luego canales particulares para cada módulo de trabajo: teoría, croquis y CAD (figura 4).



Figura 4: Captura de pantalla de Slack® con consultas de alumnos.

## Página Web de la Cátedra

La cátedra ya disponía de una página web (<https://catedras.ing.unlp.edu.ar/grafica/>) con distintas secciones que se actualizaban cada semestre en función de las particularidades de cada curso. Para esta oportunidad, como se puede observar en la figura 5, además de secciones tradicionales como Apuntes, Guías de Trabajo y Animaciones, disponibles en el menú Biblioteca, fueron incorporados y destacado con más énfasis dos enlaces para orientar al alumno:

- el acceso a Slack® (el espacio de intercambio e interacción entre alumnos y docentes).
- el acceso al calendario de la Cátedra que se actualizaba semana a semana, con información de las fechas de los encuentros virtuales, las entregas de trabajos, la publicación de material didáctico, etc.

Figura 5: Captura de pantalla de la página web de la cátedra.

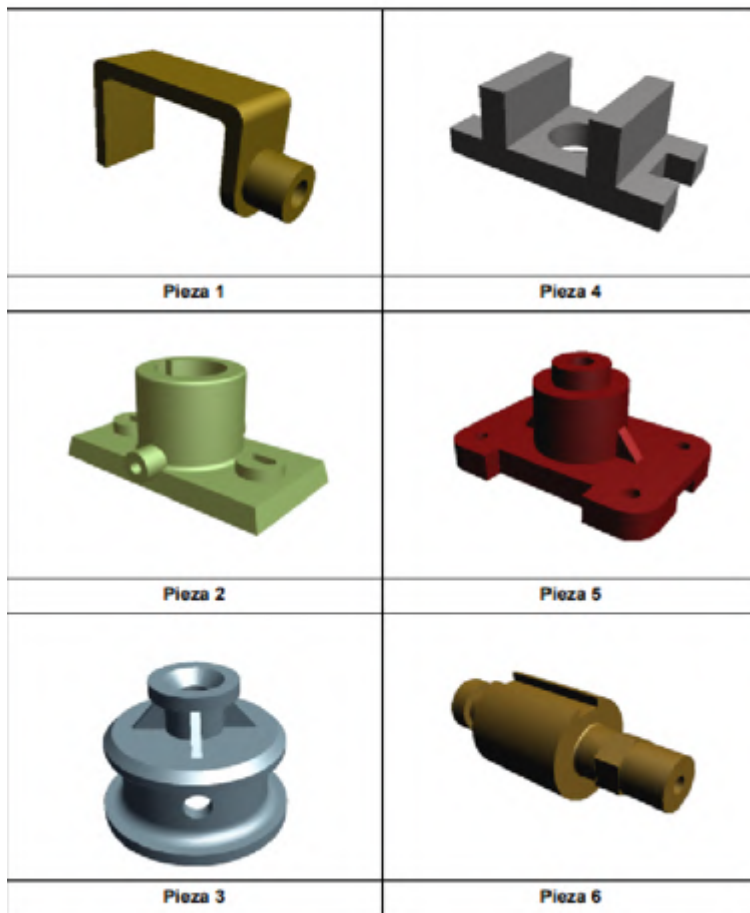
## Modelos 3D en formato pdf

Es oportuno indicar que el formato pdf (portable document format) ha ido evolucionando desde la visualización de texto y gráficos estáticos hasta la gestión de medios dinámicos como videos, sonidos, animaciones y modelos 3D interactivos [8]. En nuestro caso, el formato pdf posibilita una extensa interactividad con el modelo 3D: rotar el modelo para seleccionar distintas vistas, acercar o alejar el objeto, establecer cortes según planos preestablecidos, etc.

En la figura 6, se puede observar la Guía de Modelos 3D con los modelos 3D interactivos embebidos en el archivo pdf.

### Modelos 3D

Elaborada por  
Prof. Adj. D.I. Laura Paveses  
Prof. Adj. Ing. Sergio Garino  
J.T.P. D.I. Laura Lopresti



Para visualizar correctamente los modelos 3D, es necesario Acrobat Reader 9 o posterior.

Figura 6: Guía con modelos 3D interactivos en formato pdf.

## Animaciones y Tutoriales

Atendiendo específicamente a las dificultades de los alumnos ingresantes de las carreras de ingeniería para comprender el Sistema Diédrico, es que desde el año 2004 se inicia el proceso de elaboración de material didáctico digital (animaciones en formato swf). Este recurso surge como una experiencia de innovación y complemento de las clases expositivas correspondientes a los núcleos temáticos de los sistemas de representación que se emplean en representaciones de carácter técnico: Sistema Monge, Cortes y Secciones y Acotamiento. En la figura 7, se puede observar un ejemplo correspondiente a Cortes y secciones. Este material aún con los años que lleva siendo empleado, siguió demostrando su vigencia en el contexto de la pandemia.

En cuanto al bloque temático referido a la enseñanza del modelado 3D con versión educativa de Autodesk Inventor®, requirió el desarrollo de tutoriales en formato mp4. Desde los comandos básicos, hasta el ensamble de un conjunto y su animación, se desarrollaron varios tutoriales como el que se muestra en la figura 8. Material que también se colocó a disposición en la página web de la cátedra.

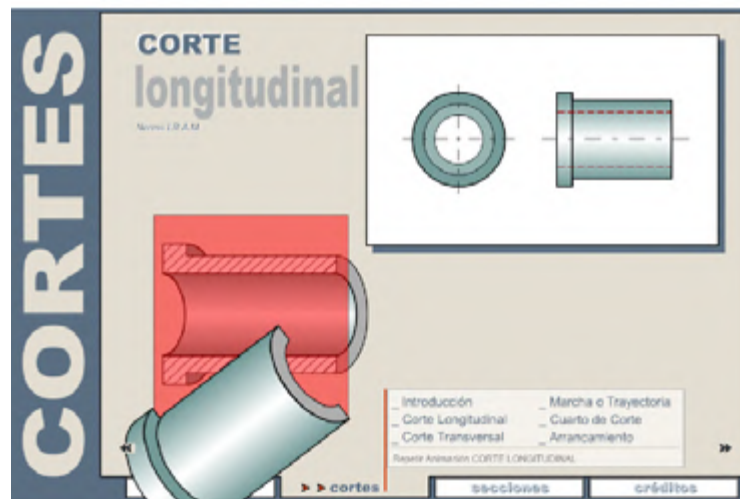


Figura 7: Ejemplo de animación, en este caso sobre Cortes y Secciones.

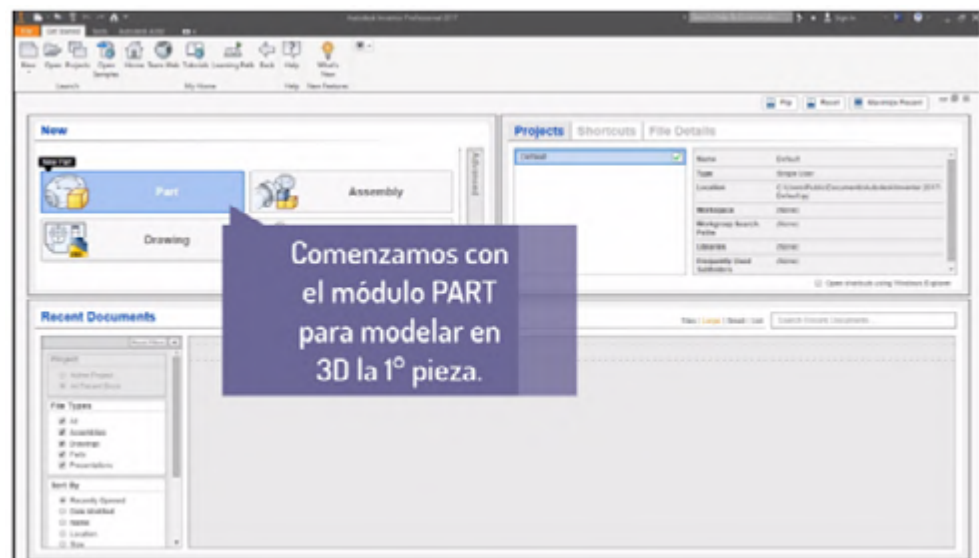


Figura 8: Captura de pantalla de video tutorial en formato mp4.

## Acciones post pandemia

La vuelta a la presencialidad nos encontró entonces, con un reservorio de recursos que, potenciados por la pandemia, llegaron para interpelarnos nuevamente sobre su pertinencia en la nueva presencialidad. Respecto a las clases sincrónicas y tutorías a través de Meet®, las mismas se han discontinuado recuperando el contacto "cara a cara" docente-alumno. Aunque continúa siendo un recurso valioso para la presentación de clases específicas cuando el espacio físico no alcanza para albergar a los alumnos inscriptos, por ejemplo, en la presentación de la asignatura al comienzo de cada cuatrimestre. Entre las modificaciones actuales de Meet®, el plan provisto por la UNLP no permite grabar la sesión y el número está limitado a 100 asistentes. Sin embargo, ante una cátedra que a inicios de 2023 ha recibido la inscripción de 628 estudiantes, esta limitante está siendo subsanada a través de un canal de YouTube® que replica el encuentro virtual por Meet®. En estos casos, la clase queda grabada y disponible en la página web de la Cátedra.

Las actividades en línea con la funcionalidad Formularios de Google® se intercalaron en el cronograma de cursada del ciclo 2022 como cierre de cada bloque temático y para promover instancias de autoevaluación. En la presencialidad, ya no tenían el carácter de obligatorias.

El espacio de intercambio y colaboración Slack®, de gran ayuda en la virtualidad, en el ciclo 2022 lo hemos reservado para consultas generales sobre la cursada, dificultades de acceso al material didáctico, instalación del programa de modelado 3D Autodesk Inventor® en su versión educativa, etc. Ya para el segundo semestre del mismo año mismo se ha constatado que los alumnos no participaban.

En la figura 9 se puede observar la relación entre la cantidad de inscriptos y los alumnos que efectivamente hicieron uso de Slack®. Los estudiantes, al retomar el contacto presencial con los docentes, progresivamente dejaron de intervenir. Para el ciclo 2023 lo hemos discontinuado.

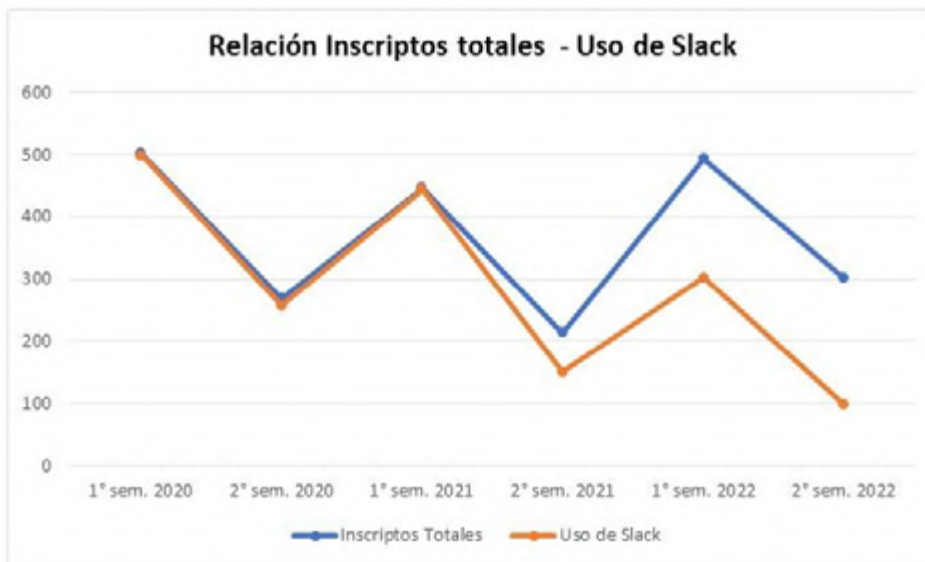


Figura 9: Captura de pantalla del calendario de la cátedra.

La página web de la cátedra ha tomado relevancia por las funcionalidades que ofrece: acceso a la biblioteca, al equipo docente, al programa de la asignatura, a la bibliografía recomendada, recomendaciones para el final, etc. Aunque lo que se destaca particularmente es el calendario de actividades, que fue incorporado en la pandemia (figura 10). Este instrumento nos permite actualmente orientar al alumno sobre fechas de clases, instancias de evaluación, de recuperación, etc.



Figura 10: Captura de pantalla del calendario de la cátedra.

Una mención especial requieren los modelos 3D en formato pdf. Estos se han convertido en un recurso fundamental para ampliar el repertorio de morfologías que los alumnos necesitan reconocer en el recorrido planteado en nuestra asignatura. Los mismos continúan disponibles en la biblioteca de la cátedra.

Las animaciones, de gran utilidad desde su creación y sumamente relevantes en la pandemia, se mantienen vigentes, en cuanto a los tutoriales, recursos especialmente desarrollados para las clases virtuales, en la actualidad se mantienen como material de consulta complementario a la presencialidad.

Finalmente, podríamos comentar que la publicación progresiva de los recursos mencionados era una dinámica que se daba en la pre pandemia, se mantuvo durante ella y en la actualidad ya que se observó que acompañan el desarrollo de cada unidad temática y que al ser habilitados en la web de la Cátedra en cada etapa de la cursada (apuntes, ejercitaciones, modelos 3D, animaciones, etc.) propician acciones consultivas de manera metódica por parte del estudiante.

## Conclusiones

La virtualidad nos permitió recuperar y revisar diversos dispositivos de mediación de la enseñanza a través de tecnologías digitales. También fue necesario redefinir criterios de organización de contenidos y progresión de actividades seleccionando el medio adecuado para su virtualización e incluso los modos de comunicación entre docentes y alumnos, etc. Las estrategias de mediación implementadas en esa etapa de la virtualidad, los recursos puestos en juego en la reconversión de la cátedra en *"modo virtual"*, nos han permitido, en primer término, preservar el vínculo con el estudiante, y luego consolidar un recorrido que fue adaptándose a los recursos disponibles (conectividad, computadora con software específico, etc.) tanto de los docentes como de los alumnos.

Durante la pandemia, las posibilidades de acceso a los dispositivos, las características de los dispositivos disponibles y el acceso a internet de los estudiantes fue un escollo que el cuerpo docente no tuvo posibilidades de resolver. En acuerdo Ziegler [9] este aspecto *"demarca una brecha importante y demanda una intervención de políticas que atiendan una inclusión efectiva que iguale en materia de acceso a los dispositivos a los jóvenes entre los países de la región"*. Asimismo, implementarlas en la presencialidad implicó en algunos estudiantes la imposibilidad de acceder a la conectividad fácilmente, incorporando esta dificultad al conjunto de variables a considerar en un aula física.

En cuanto a los recursos humanos, transcurrido un primer año en pandemia y observando la interacción de numerosos estudiantes principalmente en los espacios colaborativos, se los convocó para ser ayudantes alumnos durante el segundo ciclo lectivo virtual. Con el retorno a la presencialidad, la continuidad de estos Ayudantes Alumnos reforzó los lazos vinculares, ya que la presencia de estudiantes que, habiendo realizado la cursada virtual con esta cátedra, ha permitido una mayor cercanía con los alumnos y sus vivencias de culminación de estudios de pregrado en la virtualidad.

## Agradecimientos

El trabajo que motiva esta presentación sólo ha sido posible por la colaboración del cuerpo completo de la cátedra: D.I. Esteban Curcio, D.I. Sebastian Seghini, Ing. Andrés Raggio, Ing. Gustavo Lanciotti, Ing. Guillermo Lembo y D.I. Javier Torres.



## Bibliografía

- [1] **Hernaiz, I. (2020).** Las Nuevas Tecnologías y la Calidad Educativa. El desafío de la equidad. Escuela de Humanidades. UNSAM. V Foro Latinoamericano de Educación. Metas educativas 2021. Propuestas Iberoamericanas y Análisis Nacional, Fundación Santillana. Recuperado de: <http://fundacionsantillana.com/wp-content/uploads/2020/04/libro.v.foro.pdf#page=121>
- [2] **Graham, C. R. (2006).** Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. Bonk & C.R. Graham (Eds.). The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. JosseyBass/Pfeiffer, San Francisco.
- [3] **De Benito, B.; Salinas J. (2008).** Situaciones didácticas en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje en la enseñanza superior. Grupo de Tecnología Educativa, Universidad Islas Baleares. Palma, España.
- [4] **Del Valle López, G.; López, M. B. (2005).** Las TIC y el trabajo colaborativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel universitario. Centro de Investigaciones Físico-Químicas, Teóricas y Aplicadas (CIFTA). Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas, Catamarca.
- [5] **Zangara, A. (2004).** Conceptos básicos de educación a distancia o las cosas por su nombre. Taller: La Tutoría Virtual, Programa de Formación Docente "Educación Universitaria, Innovación, TIC", UNLP. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/15679132/Conceptos-basicos-de-educacion-a-distancia-o-las-cosas-por-su-nombre-A-Zangara>.
- [6] **Sharples, M., Taylor, J. and Vavoula, G. (2005).** Towards a theory of mobile learning. Proceedings of mLearn. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/228346088.Towards.a.theory.of.mobile.learning>.
- [7] **Varios (2020).** Experiencias formativas en entornos virtuales. Para equipos docentes. Universidad Nacional de San Martín, San Martín, 2020. Recuperado de: <http://www.unsam.edu.ar/experienciavirtualdocente/experienciavirtualdocente.pdf>
- [8] **Gavino S., Fuertes L., Defranco G. (2012).** Recursos digitales para el aprendizaje del dibujo tecnológico. TEyET 2012 Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología (ISSN 1850- 9959). Número 7, junio de 2012 (RedUNCI).
- [9] **Ziegler, S. (2020).** Conectividad rural en América Latina y el Caribe. Un puente al desarrollo sostenible en tiempos de pandemia. Octubre 2020. Recuperado de: <https://blog.iica.int/blog/conectividad-un-imperativo-en-agenda-educativa-regional>

## Juego de rol, un escenario educativo

Bachillerato de Bellas Artes. UNLP

Carlos A. Uncal

### Introducción

Suele proponerse a los estudiantes, en las clases de literatura, la representación de algunos textos teatrales o dramatizables. Poner la voz y el cuerpo a tales palabras es una actividad que cuenta con un obstáculo principal: la timidez adolescente y su temor a la exposición. Se cuenta, casi siempre, con la complicidad de los más extrovertidos del curso o (en el mejor de los casos) con la vocación actoral de algunos. Tal situación no es ajena a nuestras clases de Sexto Año del Bachillerato de Bellas Artes, en las asignaturas Literatura y Seminario de Textos Teatrales. Pero además, durante el binomio de los años 2020-2, entre muchos otros aspectos de la clase se vio afectada también la retroalimentación necesaria entre docente y estudiantes para generar esos momentos de acercamiento vivo al texto; se alteró el ida y vuelta necesario para romper el hielo y disfrutar de la personificación de las historias.

Sin embargo, así como el cara a cara es irremplazable para la dramatización, no es menos verdadero que la cámara genera cierto distanciamiento que puede ser aprovechado. Con la intención de redoblar la apuesta de la tradicional personificación de los textos, se acercó a las clases mencionadas una propuesta alternativa: el juego de rol. Esta actividad, tanto lúdica como artística, ha desembarcado con fuerza en el imaginario adolescente actual, en gran parte gracias a series como *"Stranger things"*, demostrando sus posibilidades de narración colectiva, creación de personaje, ambientación y diálogo, entre otros contenidos presentes en nuestras asignaturas del Departamento de Lenguas y Literatura. Claro que la forma tradicional de jugar rol es alrededor de una mesa, con dados, acaso un tablero, planillas de papel y un fiel lápiz a mano, pero durante dicho binomio eso debía adaptarse, y se adaptó.

En principio, proponer el juego de rol en el aula no es una innovación, aunque sí es todavía una herramienta novedosa. Ofrece a cada estudiante la posibilidad de crear su propio personaje y protagonizar sus aventuras en primera persona, así como la de vincularse con el resto del curso a través de los conflictos que surgen en la trama, la cual depende de sus decisiones colectivas o individuales. Incluso pueden surgir jugadores que decidan eventualmente dirigir una partida (tarea que en un principio se adjudica al docente), y profundizar aún más en el desarrollo de situaciones narrativas; el director de una partida es quien narra o describe los escenarios imaginarios, interpreta los personajes secundarios y coloca los obstáculos y oportunidades en el camino de los protagonistas.

Desde luego, la manera convencional de participación (entre jugadores y directores) es principalmente oral, más allá de cualquier otro estímulo, por ejemplo visual. La particularidad de su aplicación durante el ASPO consistió en complementar (no necesariamente suplantar) las tradicionales herramientas artesanales y analógicas por otras virtuales o digitales. Cada aporte tecnológico, en sintonía con la esencia del juego de rol, pudo reforzar el elemento fundamental de la experiencia: la conversación.

## Antes de la partida

En 2020 se presentó a las autoridades del Bachillerato de Bellas Artes, dentro de una convocatoria extraordinaria, un Proyecto de Investigación Educativa centrado en esta actividad. La propuesta surgió de la necesidad, observada a lo largo del primer cuatrimestre del año 2020, de ofrecer actividades de encuentro virtual que sean a la vez productivas y vinculantes, de manera que surja material artístico y se mantengan o estrechen las relaciones entre estudiantes, docentes e institución. El Interrogante que motivó esa investigación fue cómo enriquecer los espacios pedagógicos, alterados por las medidas sanitarias, con las prácticas literarias y teatrales que ofrece el juego de rol. Una de las respuestas, dentro de diversas expectativas de logros, fue la amplia participación con espíritu lúdico, apreciando la experiencia desde un lugar de disfrute y distensión, muy necesaria en las condiciones de ese ciclo en particular. La dimensión virtual de la aplicación del juego de rol, inevitable en tal contexto sanitario, no afectó su dinámica recreativa, así como también demostró ser una estrategia válida para abarcar los distintos objetivos pedagógicos y de sociabilidad. Además, en una modalidad virtual que no se caracteriza por la participación activa de los estudiantes, ha fomentado el diálogo y la expresividad.

Otro impacto considerable resultó en la posterior propuesta de la materia optativa Juego de Rol Experimental, para estudiantes de 5to año, dedicada plenamente a esta técnica pero en base a los resultados obtenidos en la investigación. Este espacio fue realizado efectivamente durante 2022, llevando a la presencialidad los recursos adquiridos durante la virtualidad, y de hecho ya se proyecta un nuevo grupo para replicar la experiencia en la segunda parte del año 2023.

Sin embargo, como recurso áulico, ya se había comenzado a desarrollar en 2019 un sistema adecuado para grupos que, en su gran mayoría, no hubieran tenido experiencia en juego de rol. Este sistema, denominado V.I.D.A. (acrónimo de los atributos principales de los personajes: Vigor, Intelecto, Destreza y Astucia), cuenta con doce clases de aventureros (como explorador, espía, investigador, etc.) entre los que sus jugadores pueden elegir para guiarse en el desarrollo de un personaje propio. Al comienzo del ciclo lectivo 2020, ya se encontraba disponible un formato de fichas técnicas para elaborar cada protagonista, así como las reglas más importantes para utilizar los dados y un manual en formato .pdf para ser explicado oralmente. Cuando se decretó el ASPO, tales herramientas no resultaron suficientes para introducir la actividad en el aula, pero la adaptación fue sostenida y llegó a tiempo.

## Juego y jugadores

Ante la dificultad de reunirse alrededor de una mesa para crear la historia entre todos, de hacer rodar los dados para definir el éxito o el fracaso de cada hazaña, o incluso de dibujar en el papel los mapas, personajes y criaturas de la ficción, se buscó un nuevo enfoque tomando como referentes experiencias previas de roleros de las redes sociales. Fue el caso de podcast, canales de youtube y grupos de rol que ya tenían contenido digital donde mostraban partidas realizadas online, a través de videollamadas y diferentes aplicaciones de comunicación audiovisual. Además, estas referencias impulsaban el uso de páginas web a las que confiar el azaroso lanzamiento de dados virtuales. Este material se conjugó con la consulta a bibliografía específica y a colegas docentes de otras instituciones, interiorizados en la técnica de rol (profesores de actuación, de improvisación teatral, de literatura). De estas asesorías, se destacaron varias herramientas, artesanales o digitales; dentro de las primeras, se pusieron en foco distintos recursos narrativos: si bien el juego de rol no se limita a la épica medieval, estos universos ficcionales

son los más comunes, por lo que se consideraron el camino del héroe y los cantares de gesta, así como otros géneros narrativos de la literatura, el cine o el teatro relacionados a la aventura (como el policial o el terror).

Partiendo de ese marco, se abordaron ciertos arquetipos de personajes de la cultura universal: protagonistas, antagonistas y personajes secundarios en el rol de héroes, guías, secuaces y confidentes; con la premisa definida de reconocer y deconstruir la desigualdad de género presente en estos arquetipos. Asimismo, se investigaron las características de figuras clásicas como el pícaro, la doncella, el paladín o la sabia, reconociéndolos en distintas producciones narrativas universales (del bagaje y consumo cultural de los estudiantes) o de la propia bibliografía de la clase. También con el objetivo de enriquecer la oralidad, se reforzó el uso de distintos recursos descriptivos, como las imágenes sensoriales, el detallado y el inventario, pero priorizando las descripciones dinámicas sobre las estáticas (como la importancia de las imágenes cinéticas, la concatenación de acciones y la cadencia corporal).

Para fomentar la creación de un universo de ficción propio, en el material y la bibliografía se incluyeron bestiarios, crónicas de viaje y mapas literarios, tomando elementos de autores referentes en la cultura popular, y valorando también los elementos visuales de dichas publicaciones. Por otra parte, el arte visual de los propios estudiantes fue central en el diseño de mapas y personajes, ya que el uso de sus dibujos (digitales o a mano) resultó la manera más directa de personalizar la ficción. Pero lo visual y lo sonoro serían dimensiones de mayor apreciación en el aspecto virtual de la propuesta.

En cuanto a lo tecnológico, el acceso generalizado del grupo a dispositivos digitales facilitó compartir parámetros estéticos y conceptuales: películas o capítulos de series donde se desarrollen personajes similares a los que se deseaba recrear, paisajes o territorios de, por ejemplo, videojuegos que pudieran ser tomados como inspiración, incluso música para ambientar las partidas. El inagotable repertorio de internet y la posibilidad de compartir de inmediato al resto el material deseado potenciaron la confección de un imaginario colectivo fuertemente sostenido por las experiencias ficcionales y el recorrido cultural del grupo. Para plasmar dicho imaginario, se recurrió al reservorio de ilustraciones que ofrece la red social visual <https://ar.pinterest.com/> (de acceso irrestricto a la visualización y descarga de su contenido), donde se puede elegir entre la producción de incontables artistas.

Además, y cada vez con mayores posibilidades, las mismas plataformas de comunicación aportaron sus propias herramientas visuales: las videollamadas por zoom o google meet no sólo conectan personas, sino que además despliegan diversos recursos que potencian la inmersión en la historia. El fondo real de cada jugador puede difuminarse o directamente ser reemplazado por un fondo estilizado, siendo una opción, por ejemplo, cargar una imagen elegida o diseñada para ilustrar el entorno del personaje que representa el jugador, o incluso coordinar entre todos los participantes para compartir un mismo fondo, que simbolice el paisaje que atraviesa la compañía de aventureros. Aún más inmersivas, aplicaciones como Snap Camera ofrecen filtros para colocar sobre la cara de los jugadores, sin por eso reemplazar a la máscara artesanal con que cualquiera de ellos podría caracterizar su personaje. De esta manera, se facilita la implementación de maquillaje o vestuario acaso difícil de conseguir durante el aislamiento.

Por su parte, los efectos sonoros y la ambientación musical suelen correr por cuenta de quien dirige la partida, pudiendo recurrir, entre otras, a plataformas como <https://www.myinstants.com/> para seleccionar o confeccionar botoneras

con audios extra o intradiegticos al relato. En lo procedimental, fue necesario confiar la suerte de la tirada de dados a las páginas de lanzamiento virtual, tales como <https://www.dado-virtual.com> (para dados regulares de seis caras, o los tradicionales en el juego de rol, de veinte caras). Esta modalidad no anuló la experiencia artesanal de arrojar dados físicos, los cuales podrían ser lanzados en el área reducida que tome la cámara utilizada en la videollamada, pero, en nuestro caso, la opción más generalizada entre el docente y los estudiantes fue la de compartir pantalla al usar la mencionada página web generadora de dados aleatorios online, de indiscutible transparencia y precisión.

## Primeros pasos del viaje

En el primer encuentro sincrónico de esta actividad, por videollamada de zoom, se les pidió a los estudiantes confeccionar un personaje aventurero cumpliendo la siguiente consigna: completar una ficha con cuatros atributos, indicando cuáles estarían en un grado mayor, cuáles en un grado medio y cuáles en uno menor. Las opciones eran Vigor (entendido como la resistencia y la fuerza físicas del personaje), Intelecto (es decir, un atributo mental de aprendizaje, memoria y conocimiento), la Destreza (su agilidad y rapidez) y la Astucia (su perspicacia, carisma y locuacidad). Cuando el estudiante hubo puesto un signo "más" (+) en sus atributos favoritos, y la misma cantidad de "menos" (-) en los otros (pudiendo poner una "/" en aquellos que quisiera dejar en grado regular), siempre buscando el equilibrio, se considera establecida la estructura que determina el tipo de personaje.

Dentro de las posibilidades, independientemente del universo de ficción que se construirá, se sugirieron doce roles aventureros, tales como Combatiente (destacado en Vigor), Intelectual (con ventaja en Intelecto, naturalmente), Explorador (definido por su Destreza) o Pillo (también definido como Bribón, relacionado a la Astucia). Aunque el borrador de esta planilla pueda ser con lápiz y papel, se estableció una inmediata elaboración digital, preferentemente en google docs, para ser compartido con el docente o quien dirija la partida. Como documento, aún físico, la planilla del juego de rol puede (y será) modificada durante el juego: los valores de un personaje serán alterados en sus aventuras, sumando o perdiendo los grados de sus atributos en cada herida recibida, logro conseguido, uso de medicinas, renovación de equipo, etc.

Fue por lo tanto una gran ventaja disponer de una planilla en formato digital, de elaboración colaborativa o de edición compartida:

Para la creación de tales personajes, se solicitó además una síntesis de su historia previa, su equipamiento o inventario básico y una imagen, que pueda ser dibujada por el propio jugador o bien conseguida en las páginas mencionadas. Por otra parte, la clásica herramienta rolera de la figura 3D (estatuilla de plástico o metal) que representa al personaje pudo ser utilizada por cada jugador según su gusto, pero la experiencia virtual funcionó mejor con una imagen en formato transparente (archivo .png), la cual pudiera superponerse a cualquier otra imagen digital, como por ejemplo el mapa. También, para la composición del personaje, resultó útil la búsqueda de referentes ya existentes, para lo cual se recurrió al imaginario de la cultura pop: se buscaron en la web, en motores de búsqueda, en las redes visuales propuestas o las que sugieran los estudiantes, las imágenes y videos de personajes ya existentes que dieran al jugador un parámetro de fisonomía, personalidad o trasfondo a su propio aventurero. Fueron de mucha utilidad las diferentes wikis de cada fandom, por ejemplo las de franquicias como Harry Potter, Star Wars o distintos anime de gran consumo entre los estudiantes (y no pocos docentes). Asimismo, los canales de youtubers especializados en el lore (vale decir, la mitología) de dichas obras literarias, televisivas o cinematográficas,

fueron un amplio material no sólo para construir personajes, sino también para componer el mundo de ficción en el que se desarrollarán las aventuras.

Ese universo merece tener una representación gráfica, o varias: un mapa principal, confeccionado según la región o la época que se prefiera, de acuerdo a un consenso grupal. Más allá de cualquier bosquejo, boceto o borrador físico, en papel, se puede encargar la tarea de digitalizarlo a quien más facilidad tenga para ello, dentro del curso. Es importante contar con una versión digital editable del mapa, para aumentar o disminuir su tamaño, agregar o modificar elementos (como los nombres de los lugares o los accidentes geográficos), colorear las zonas exploradas o inexploradas, y colocar en él signos o las propias imágenes .png de los personajes, a fin de señalar su locación. También pueden aparecer y desaparecer obstáculos y premios en el camino de los aventureros, y la virtualidad facilita esos hallazgos circunstanciales. El director de la partida (inicialmente el docente) puede compartir su pantalla al resto de los jugadores, y utilizar programas de edición de imagen (como photoshop) para alterar el archivo en vivo, haciendo visibles o invisibles los elementos que convenga a la trama. Además, con programas de transmisión como el OBS (preferible para los streams de twitch o youtube), pueden sumarse sonidos, música, imágenes en movimiento (como archivos.gif) que sirvan de estímulo sensorial en la partida.

Una productiva distribución de tareas fue encargar a distintos jugadores la realización o acopio de esos recursos mencionados; aun si el director de la partida quisiera mantener en secreto la trama diseñada para sus aventureros, puede involucrar en la labor a distintos estudiantes (o grupos de estudiantes) para solicitarles, por ejemplo, los fondos de paisajes, efectos de sonido o músicas para ambientar (puede hacerse incluso con temas sin copyright, utilizando el JDownloader para descargar archivos de audio en formato .mp3). Los recursos que no fueran parte del recorrido secreto trazado por el director de la partida (recorrido que suele incluir obstáculos y recompensas por lo general sorpresivos para los jugadores) pueden estar disponibles para el grupo en plataformas digitales como classroom, en cuyo "tablón" puede colgarse, por ejemplo, el mapa principal de la aventura, o los perfiles de los personajes no jugadores (NPC, por sus siglas en inglés) más relevantes, con los cuales sea probable que se encuentren los aventureros.

En experiencias posteriores al ASPO (al volver a la institución paulatinamente, en burbujas, durante el 2021 y 2022) estos recursos ambientales o narrativos pudieron ser proyectados en clase en pantallas de la propia aula, así como quedar a disposición de los estudiantes en el classroom o la plataforma elegida para su almacenamiento y exposición digital, accesibles desde cualquier dispositivo de los propios estudiantes.

## En pleno roleo

Empezamos a probar el juego de rol luego de las vacaciones de invierno de 2020, con los estudiantes de 6to año. Elegimos un universo de fantasía, pero con reminiscencias a la era de la conquista española en América (es decir, con algunos elementos medievales pero además cierta tecnología renacentista y un imaginario multicultural). La acción transcurrió en una versión ficcional del Río de La Plata, entre las ruinas de una mansión misteriosamente derrumbada por un temblor. El grupo de personajes involucrados, unidos por el derrumbe, reflejó la diversidad del curso: hubo combatientes, varios espías, algunos de carácter esotérico (hechiceros o sacerdotes de algún culto), así como cazarrecompensas y sicarios. Al explorar las ruinas, aunque cada cual tenía su propio objetivo personal, se fueron entrelazando las historias individuales. Mientras rescataban víctimas del derrumbe, saqueaban la mansión, descendían a sus catacumbas o investigaban

las causas de la tragedia (cada cual según sus metas y personalidad), los aventureros llegaron a formar vínculos entre sí, y de más está decir que lo propio se reflejó en el curso.

El hecho más relevante fue el resurgimiento del diálogo: en otras clases de ese ciclo lectivos, todas en formato de encuentro sincrónico por videollamada, los debates e intercambios fueron en su gran mayoría unidireccionales: del docente al curso o a algún estudiante en particular, y de cada estudiante hacia el docente; en tales clases era ya difícil contar con una respuesta espontánea, fluida o sostenida de los estudiantes, pero el diálogo entre ellos fue aún más escaso. Sin embargo, el juego de rol, dada la habilitación de los personajes para interactuar entre ellos, contó con la posibilidad de que, a través de las voces de los personajes, los estudiantes conversaran entre ellos, pudiendo el docente hacer un paso al costado del centro de la acción, dejando que fluya libremente la forma más directa de representación: el diálogo entre los protagonistas. Ya sea para tomar decisiones, discutir estrategias, enfrentarse o compartir información, los personajes desarrollaron conversaciones con más facilidad que los propios estudiantes, considerablemente retraídos en las clases más convencionales por zoom. A través de los roles interpretados, pudo recuperarse el intercambio directo en la clase, en principio limitado por la virtualidad, pero posible gracias a esta actividad alternativa, potenciada por las propias herramientas virtuales. Han sido también de gran aporte los medios de registro audiovisual disponibles, así como los de edición de imagen y sonido posterior. No está de más mencionar que las partidas no tuvieron una meta en el sentido típico de un juego, importando más el recorrido y las vivencias en sí, más allá de la concreción de la aventura.

## Un horizonte de posibilidades

La proyección a futuro de esta experiencia ha sido también positiva; luego del 2020 continuó utilizándose en el aula durante el ciclo lectivo 2021, con el curso de 1er año, aplicando las tecnologías mencionadas tanto en la tarea domiciliaria (creación de personajes, diseño de mapas, entre otras consignas) como en las prácticas en el aula (proyección en la pantalla, musicalización, etc.). Para el ciclo lectivo 2022, ya en la plena presencialidad, se organizó la materia optativa "*Juego de rol experimental*", para estudiantes de 5to año, llamada así por las posibilidades de inclusión e investigación de tecnología en esta actividad. Actualmente, la materia optativa está programada para replicarse en este ciclo, en el segundo cuatrimestre de 2023, sumando entre otras herramientas el diseño de imágenes con Inteligencia Artificial y la aplicación <https://roll20.net> (de amplio contenido específico comercial u original) con el objetivo de ampliar la experiencia digital desde los dispositivos de cada estudiante, dentro de la clase presencial. Desde luego, como en cada aventura, el primer paso puede ser pautado, pero sin saber a dónde llevará el camino.

## Bibliografía

**Aguerre, A.** Proyecto Académico y de Gestión 18-22, [En línea] <<https://www.bba.unlp.edu.ar/uploads/docs/proyecto.de.gestion.2018.2022.pdf>> [21 de agosto de 2020, 21 Hs.]

**Alonso, M. y DiCroce, E.** (comp), Escribir para las artes. EDULP, La Plata, 2017.  
Bombini, G. "Un tema para la didáctica de la literatura: la cuestión del canon" en Versiones, N° 10, segundo semestre de 1998, UBA, Buenos Aires, 1998.

**Borges, J. L. y Guerrero, M.** El libro de los seres imaginarios. Destino, Barcelona, 2007.

**Departamento de Lenguas y literaturas del BBA**, "Programas-Ciclo lectivo 2019", [En línea] <https://cloud.bba.unlp.edu.ar/s/P2eJ2Rgdg6f3wot?path=%2FLenguas%20y%20Literatura>, [21 de agosto de 2020, 21 Hs.]

**Galván, O.** Del Salto al Vuelo, Improtour, Buenos Aires, 2013

**Gerbaudo, A. (2013).** Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura. Álabe 7. [En línea] <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/121> [22 de agosto de 2020, 18 Hs]

**Giroux, H.** Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular. Paidós, Barcelona, 1996.

**Latorra, S. y Koebel A.** "Dungeon World", [En línea] <https://drive.google.com/file/d/1H-IMfhFNIF2SX0iqaBZ7uTlizZ4hNvGI/view?fbclid=IwAR31Wpyily2zqxPI2sDMz8342zZFUmda-Q4Lp0p8pEQeEDR9HyAWfC.5lC0>, [21 de agosto de 2020, 21 Hs.]

**Lewis-Jones, H.** Mapas Literarios, Blume, Barcelona, 2018.

**Monti, C. A.** "La incorporación de nuevas teorías lingüísticas al mercado editorial escolar: textos híbridos y textos coherentes". Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona, Octaedro, año I, Nro. 2, noviembre de 2003, pp. 87-101.

**Sibila, P.** La Intimidad como espectáculo, Fondo de Cultura Económica, Bogotá, 2017.

**Valentine, C.** (et al.) Fate acelerado, Cimapress, Madrid, 2015.



# Haciendo escuela en pandemia. Prácticas docentes y creación de materiales en nivel inicial de la Escuela Graduada "Joaquín V. González"

Escuela Graduada "Joaquín V. González". UNLP

Lic. Maite Incháurregui.  
Dra. Amalia Passerini.  
Lic. Lucía Soria.

## Había una vez... antes de la pandemia

La llegada de la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 en el año 2020 trastocó la vida cotidiana de manera súbita e imprevista, dando lugar a innumerables desafíos así como a la producción de novedosas adecuaciones. El tiempo transcurrido desde entonces ofrece una distancia propicia para volver sobre algunas de las experiencias gestadas durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio, destinadas a sostener la escena educativa en tiempos signados por la incertidumbre y la necesidad de reinención de las prácticas docentes y las herramientas disponibles. Este escrito se propone, por una parte, recuperar una experiencia realizada en el marco del Programa Especial "Apropiación, vínculos y usos de redes sociales y tecnologías digitales en las escuelas de la UNLP" dependiente de la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP (actual Prosecretaría de Pregrado). Asimismo, reseña una serie de prácticas y la creación de materiales producidos en aquel contexto, pero que conservan su impronta en la actualidad.

El Programa en que se inscribe esta experiencia fue creado en 2019 y su objetivo general es construir espacios de interlocución y reflexión con las escuelas de la UNLP, destinados a abordar los modos en que niñas, adolescentes y adultos se vinculan y utilizan las redes sociales y las tecnologías digitales. Del proyecto participan docentes investigadorxs de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Facultad de Informática y Facultad de Psicología, que exploran esta temática compleja desde un diálogo de saberes.

Durante 2019 se produjo un primer acercamiento a las escuelas. Entre las actividades realizadas en ese momento, se llevaron a cabo dos focus group con grupos de maestras de nivel inicial de la Escuela Graduada "Joaquín V. González" de la UNLP. El propósito fue indagar los usos que docentes, estudiantes y familias hacían de las tecnologías digitales y relevar los principales emergentes (saberes, preocupaciones, dificultades, etc.), a los fines de planificar posteriormente estrategias de intervención situadas que atendieran a las particularidades y recorridos de esa institución.

El análisis de lo recogido en los focus group indicaba que:

1. Las docentes priorizaban en sus decisiones pedagógicas y didácticas en el Jardín, el uso de materiales físicos y el juego dentro y fuera de la sala;
2. el principal canal de comunicación con las familias era el cuaderno de comunicaciones y existían cadenas telefónicas o grupos de difusión de información con las familias;

3. advertían sobre el uso excesivo de pantallas en las casas y pedían a las familias que regulen los tiempos de acceso a ellas. En tal sentido, en los actos escolares proponían a las familias que disfrutaran de ese tiempo en lugar de grabar videos o sacar fotos constantemente, ya que contaban con una fotografía designada para esa tarea.
4. Existían, de modo incipiente, algunas estrategias que incluían dispositivos electrónicos: solían utilizar sobre todo el televisor para proyectar contenidos audiovisuales y trabajar temáticas específicas y, en algunas ocasiones, incorporaron tablets.

También, en el marco de un proyecto de recopilación de nanas y coplas, se había trabajado junto a las familias en la creación de un Padlet Colaborativo. Además, contaban con un Kit de robótica para el nivel provisto por el Ministerio de Educación que había despertado curiosidad en las maestras, pero aún no era utilizado en las salas.

Como es sabido, los cambios acontecidos con la llegada de la pandemia modificaron necesariamente las formas de relacionarnos. Las instituciones educativas tuvieron que transformarse repentinamente ante la inevitable suspensión de las clases presenciales, promoviendo una inédita migración de los recorridos educativos hacia entornos virtuales.

## Espacio de reflexión e invitación a la escritura

Luego de un tiempo de reacomodamientos, también necesarios para la continuidad del Proyecto, se propuso en el mes de mayo de 2020 un nuevo encuentro con el equipo docente de nivel inicial que se llamó "Espacio de reflexión con maestras de inicial de la Escuela Graduada *Joaquín V. González*". El vínculo pedagógico mediado por tecnologías digitales". El propósito fue retomar el trabajo iniciado en diciembre del año anterior, esta vez con el objetivo de generar un espacio-tiempo que ponga en suspenso el apremio de las tareas diarias e hiciera posible reflexionar acerca de la construcción de las prácticas docentes en el contexto de la pandemia, donde las tecnologías digitales ganaron un lugar prioritario.

La propuesta consistió en dos encuentros sincrónicos virtuales y una instancia de escritura que se intercaló entre ambos. En el primer encuentro, se propuso reflexionar a partir de una serie de disparadores construidos en base al diálogo establecido a fines del 2019<sup>1</sup>. Recuperamos frases de las maestras que sintetizaban sus pareceres acerca de la virtualidad y las tecnologías digitales en ese momento, destinadas ahora a pensar las complejidades del vínculo pedagógico tal y como se estaba pudiendo desarrollar en ese momento. Luego del primer encuentro, se las invitó a realizar un breve ejercicio de escritura acerca de la docencia en pandemia, con el que se trabajó en el segundo y último encuentro. Con el ejercicio de escritura se buscaba continuar indagando sobre algunos de los disparadores

<sup>1</sup>Del análisis de los focus group se derivaron tres ejes que fueron utilizados como analizadores del discurso de las docentes, dado que agrupaban gran parte de sus dichos referidos a estas temáticas: 1) la inquietud acerca de los límites de la escuela (el "adentro-afuera"); 2) la tecnología y sus usos, visto como algo negativo/positivo o bueno/malo; 3) la tecnología y la relación con el tiempo.

Mencionamos a continuación algunos de los disparadores a modo de ejemplos. Del primer eje, se recuperó, entre otras, la siguiente frase enunciada al pensar la función de la escuela: "Dar la posibilidad de acceso a la tecnología sabiendo que en el afuera es una herramienta necesaria". Un disparador del segundo eje fue: "Cuando empezaron a aparecer los celulares en el aula... el primer momento fue así como tecnofóbico". Y del tercero: "Los adultos ofrecen los dispositivos a los niños para 'matar el tiempo'".

propuestos y, a su vez, que las docentes pudieran ahondar en sus percepciones y registros acerca de los desafíos en curso; en particular, lo relativo a cómo sostener el vínculo pedagógico en la virtualidad. Se les propuso escribir en primera persona una situación que les hubiera resultado significativa y les permitiera reflexionar sobre sus propias prácticas en el seno de las novedosas dinámicas actuales. La situación podía ser considerada significativa porque la encontrarán desafiante, problemática, conmovedora, etc. Ofrecimos algunos ejes, aunque también podrían proponer otros: ¿Cómo generar efectos de presencia en la virtualidad?; ¿Cómo trabajar con esos otros primordiales que ofician de mediadores? (refiriéndonos a las familias de lxs niñxs); ¿Cómo es su relación personal con las tecnologías digitales?.

Esta invitación a escribir se configuró como una instancia de pensamiento y reflexión en tiempos signados por la vertiginosidad, una pausa para revisar las estrategias que venían implementando y también registrar cómo venían transitando la experiencia docente en la virtualidad. Vale la pena detenernos en el espíritu de esta invitación. Entre todas las opciones posibles, ¿por qué escribir? En primer lugar, la escritura como ejercicio supone una pausa, invita a detenerse, justamente en un momento donde los malestares que se presentaban, en parte, tenían que ver con *“no poder parar”*: de trabajar, de responder a demandas diversas, variadas, difíciles de descifrar y a veces urgentes. Pero también con la imposibilidad de lograr una separación entre la vida familiar-doméstica y el trabajo, además de preocupaciones respecto a la pandemia en sí misma, los contagios y las muertes por Covid. Este clima hacía que fuese muy difícil detenerse a comprender algo de lo que acontecía, por eso la escritura podía favorecer la apertura de un tiempo de detenimiento y reflexión. Por otra parte, toda posibilidad posterior de elaboración de lo vivenciado sólo sería posible a partir de la inscripción de algunas marcas, que luego podrían ser recuperadas. Del mismo modo en que los dichos de los focus group (pre-pandemia), ligados al uso de tecnologías digitales, habían servido como disparadores para esta actividad, los nuevos escritos podrían servir, no sólo para transitar este momento y generar un espacio donde pensar con otrxs y elaborar lo disruptivo de la situación, sino además para ser releídos en un tiempo posterior. Las escrituras oficiarían como nuevas inscripciones que, a posteriori, podrían funcionar como marca a partir de la cual resignificar la trayectoria docente de cada quien.

Esta invitación a escribir acerca de la práctica, las afectaciones, las propuestas creadas, etc., dio lugar a interesantes producciones y permitió alojar en un escenario virtual preguntas como ¿qué es hacer escuela? y ¿cómo acercarse en la distancia?, entre otras. Los escritos permitieron valorar el recorrido y reubicar algunas particularidades que hacen a la función docente. El último encuentro estuvo destinado a compartir algunas apreciaciones sobre aquellos, pensadas en conjunto por las integrantes del Proyecto que coordinaron el espacio. Este encuentro posibilitó la puesta en común de experiencias y reflexiones entre las docentes, que no necesariamente conocían los pormenores de algunas de las circunstancias relatadas por sus compañeras. Además de un intercambio enriquecedor, la conversación dinamizó el relance de interrogantes y emergentes que analizamos a continuación.

## **Construyendo estilos y formas de estar disponibles. Usos y apropiaciones de tecnologías digitales en contexto de pandemia**

Como antes señalamos, previo a la pandemia, habíamos registrado que en nivel inicial las tecnologías digitales eran introducidas en las aulas sólo si tenían un sentido pedagógico planificado. Las docentes prestaban especial atención a

que lxs niñxs pudieran incursionar en la escuela en otras experiencias que se distinguieran de las prácticas cotidianas, que en muchos casos estaban ligadas al uso excesivo de dispositivos electrónicos en los hogares. En los focus group se mencionaba que en algunas ocasiones habían sugerido a algunas familias reducir el tiempo de permanencia de lxs niñxs ante las pantallas. Aunque no se presentaban como detractoras de las pantallas, insistían en que si se usaban, era importante que fuera como parte de una actividad pautada, por ejemplo un juego (destacando su valor subjetivante). Aparecían expresiones como “acotar”, “usar de modo apropiado la tecnología”, “regular”, etc.

A partir del acontecimiento de la pandemia, los cuadernos de comunicaciones y las cadenas telefónicas de información fueron dejados de lado y en su lugar las docentes refirieron haber tenido que tomar la decisión de crear grupos de Whatsapp con las familias, utilizar redes sociales y otros canales de contacto. Mientras que antes el uso más asiduo de la tecnología digital en la escuela era el del televisor, para compartir videos o música (materiales previamente seleccionados en función del contenido), a tres meses del comienzo de la pandemia se hallaban instrumentando sus computadoras y celulares para trabajar. Se les presentó una paradoja: cuando antes se les pedía a las familias que acotaran el tiempo frente a las pantallas, ahora surgía la necesidad de comunicarse con ellas y con lxs niñxs utilizando diferentes aplicaciones (Whatsapp, Facebook, Youtube, Zoom, etc.). Para eso, fue necesario crear “pautas para la virtualidad” que permitieran regular el tiempo que las propias docentes pasaban respondiendo demandas que llegaban por distintos canales. Esas pautas referían principalmente a establecer días y horarios para los mensajes, exceptuando casos en que las familias hallaban limitadas sus posibilidades de conectividad.

Al respecto, resulta interesante la lectura del “estar disponibles” que Diana Mazza (2020) propone. Estar disponible no sería responder mensajes en cualquier horario o trabajar en tiempo real. Asimismo, la presencialidad no garantiza “el estar disponible”; bien podría pasar que alguien nunca estuviera disponible, con o sin pandemia. Entonces, si “estar disponible” no pasa por estar hiperconectados ¿a qué se refiere? La autora afirma que estar disponible es mucho más sutil, supone escuchar atentamente, acompañar, andamiar, transmitir conocimientos nuevos que permitan potenciar los previos (Mazza, 2020). Se aprecia la complejidad del estar disponible, que la autora lleva hacia los gestos, el tono y el estilo singular de cada quien, que no es privativo de las llamadas “clases presenciales”, todo esto también puede tener lugar en la virtualidad.

En lo relativo a las estrategias asumidas frente a la virtualización de los recorridos educativos durante el año 2020, se podría situar un primer momento en el que primaron las estrategias asincrónicas, donde las docentes se dedicaron a producir materiales y enviar actividades por medio de los grupos de Whatsapp de las familias junto a otros canales, y luego, un segundo momento en que decidieron comenzar con encuentros sincrónicos (por Zoom). Allí aparece la idea de un “antes y después”, ya que el uso de la plataforma para videollamadas les permitió “encontrarse” directamente con lxs niñxs y sus familias. Lxs niñxs se apropiaron de esos espacios para mostrar las producciones realizadas a partir de consignas que las docentes habían propuesto durante los primeros días, compartir actividades y, en algunos grupos, incluso recordar lo que habían hecho los pocos días que estuvieron en la escuela antes de que se decreta el aislamiento. En general, las docentes se sorprendieron y conmovieron ante los resultados de esos encuentros.

En conjunto se pudo apreciar cómo las docentes fueron venciendo resistencias al uso de tecnologías, así como las dificultades que afrontaron hasta poder utilizar los dispositivos con fines pedagógicos. Al respecto, es de interés subrayar una diferencia entre las tecnologías como elementos a incorporar en la clase, y luego

siendo el escenario de la clase. No obstante este desafío, algunas expresiones halladas en los intercambios denotan la apropiación activa de las tecnologías: al referirse a las videollamadas, una docente afirmaba que se trata de *“adecuar el espacio a la intención lúdica y al intercambio”*; en otra ocasión, sostenían que están atentas a convertir las diversas circunstancias en potenciales situaciones de enseñanza y aprendizaje (por ejemplo, al tomar los nombres de cada quien de las ventanitas de la pantalla como ejercicio para el aprendizaje de la lengua escrita).

Los materiales compartidos por ellas dan cuenta de un interesante uso de diversas herramientas y entornos. Aunque no contaban con capacitaciones previas específicas o experiencia en algunos recursos, trabajaron de modo colaborativo y llegaron a buenos resultados. Poder contactarse con lxs chicxs generaba un efecto interesante respecto a la relación con las tecnologías: entablar un vínculo con lxs niñxs y sus familias en la virtualidad las impulsaba a la búsqueda de nuevas herramientas virtuales para seguir enlazándose, y se generaba así una especie de retroalimentación que las estimulaba a seguir pensando colaborativamente propuestas creativas<sup>2</sup>. A medida que iban incursionando en nuevos recursos digitales, surgían nuevas preguntas y comenzaban a crear materiales cada vez más sofisticados y creativos. Incluso, desde la escuela solicitaron recomendaciones de aplicaciones y herramientas específicas, que permitieran crear contenidos en el marco del espacio de *“Apoyo para el desarrollo virtual de la continuidad pedagógica”* que brindó Educación a Distancia a las escuelas de la UNLP, en coordinación con la Prosecretaría de Asuntos Académicos y el equipo de gestión de la institución. Allí se trabajó sobre el uso de herramientas que permitieran la presentación de contenidos en clases asincrónicas, aplicaciones para la creación de líneas del tiempo, editores de imagen, actividades de completamiento de frases o preguntas en línea. En este sentido, las docentes destacaron lo fundamental que resultó el acompañamiento del equipo de la escuela durante todo el proceso. Un dato a destacar es que si bien las estrategias y propuestas de enseñanza fueron elaboradas de manera conjunta entre las docentes y el equipo de coordinación, cada una de las duplas docentes (organizadas por sala) tuvo la libertad de ir innovando y dando lugar a modificaciones en los recursos tecnológicos a utilizar. De esta manera, se dio lugar a las diferencias y a los estilos de las docentes, que pudieron construir en pareja pedagógica y con lxs niñxs y sus familias las estrategias a afianzar.

## Propuestas innovadoras y materiales digitales

En este apartado presentamos algunas de las propuestas innovadoras creadas durante la pandemia. En algunos casos son producciones totalmente nuevas, en otros son adaptaciones a la virtualidad de propuestas pedagógicas frecuentemente utilizadas en el Jardín. Se destaca en ellas el acento puesto en el juego como contenido fundamental en nivel inicial y la disponibilidad lúdica de las docentes para desplegar propuestas creativas.

Al jugar, lxs niñxs se apropian de la realidad, la comprenden y le confieren nuevos sentidos, lo que torna a esta actividad fundamental y constitutiva del tiempo de la infancia. Específicamente en tiempos de pandemia, el jugar posibilitó a lxs niñxs construir escenas y encontrar formas de expresión y de comunicación para hacer frente al distanciamiento físico de sus vínculos afectivos. La capacidad de jugar les permitió elaborar y simbolizar lo incierto y potencialmente traumático de la pandemia (Unicef, 2021, p. 12). Como mencionamos, el juego en nivel inicial es un contenido fundamental y las docentes de la Escuela Graduada lo incluyeron en

<sup>2</sup>Una de ellas relataba, por ejemplo, con notoria satisfacción y acompañada del asentimiento de las demás, su descubrimiento de una aplicación a la que se podía subir una imagen y permitía construir un rompecabezas con la misma.

sus propuestas pedagógicas en la virtualidad. Por ejemplo, propusieron un juego de compras en el supermercado como generalmente hacían en el Jardín, pero ahora se realizaría en cada casa.

La propuesta consistió en que cada familia presentara al niñx la consigna de crear una lista de productos, simular el pedido de la compra por delivery y luego esperar a que ese pedido fuera recibido. Algunas maestras manifestaban estar sorprendidas y emocionadas porque aún mediando pantallas lograron "*jugar como en el jardín*". Una de ellas contó en detalle su experiencia de "*juego virtual*" con una alumna: a partir de su propuesta, la docente recibió un video donde la niña jugando al supermercado le dice que le va a mandar por delivery unos alimentos para que pueda cocinar una torta. Luego de verlo, la maestra grabó otro video desde la puerta de su casa con el barbijo puesto, simulando que los había recibido, utilizando productos iguales a los que estaban presentes en el video de la niña. El contenido de este juego da cuenta de la situación: jugaron al supermercado en pandemia, alumna y docente se encontraron en la virtualidad.

Otra de las propuestas fue la producción de un video donde hacían un sorteo para organizar los grupos de los encuentros sincrónicos por videollamada. Para saber en qué horario le tocaba a cada unx, las docentes escribieron los nombres de todxs lxs integrantes de la sala en cartulinas en letra imprenta mayúscula. Decidieron no leer los nombres, sino ir mostrándolos lentamente de a uno en la pantalla. De este modo, lxs niñxs tenían que estar atentxs a leer su nombre para saber en qué grupo estarían. Encontramos aquí la adaptación de una estrategia para el aprendizaje de la lengua escrita que suele usarse en la presencialidad. Los carteles pegados en la pared de la sala fueron suplantados por las cartulinas que se muestran en la pantalla en el sorteo virtual. Todo ello con el agregado del tinte lúdico que logra la estrategia.

En otra de las salas las docentes recurrieron a la *producción de un video de lectura de un cuento a dos voces* que les permitió recuperar algo de las pocas horas de trabajo presencial que habían tenido la primera semana de clases. El cuento "*Mi maestra es un monstruo*" de Peter Brown se compartió con las familias por medio de ese video grabado por las maestras. Luego de la lectura, invitaban a pensar un interrogante pendiente "*¿Será realmente un monstruo la maestra Kirby?*". También proponían dibujar en casa el personaje o la parte favorita del cuento. Tanto la grabación como los dibujos de lxs niñxs se compartieron luego en el grupo de la sala. Vemos ilustrado aquí, como algunos autores señalan, el modo en que las decisiones didácticas y pedagógicas se fueron adaptando al momento (Aloy, 2021).

Las familias también grabaron algunos *videos a partir de la consigna de videos de recomendaciones literarias*. Unx de lxs niñxs grabó junto a su mamá la lectura del cuento "*Clarita se volvió invisible*". Estas iniciativas, fueron bien recibidas por las familias y, aunque no todas se sumaron a dar recomendaciones, todas recibieron las sugerencias compartidas.

Resulta interesante detenerse en el trabajo que llevaron adelante las maestras respecto de situaciones específicas que dan cuenta de un modo de habitar la docencia desde la educación inclusiva que va más allá de los diagnósticos y apunta a la singularidad y al "*estar disponibles*" situado anteriormente. Referimos entre otros, a modo de ejemplo, el trabajo realizado por una dupla de docentes que creó un grupo con la mamá de un niño. Por medio de ese canal comenzaron a enviarle videos personalizados en los que lo nombraban, le mandaban saludos y canciones. Luego propusieron encontrarse en una videollamada para tener un contacto más directo con él. En esa instancia, el niño miraba por momentos la pantalla pero prestaba mayor atención a objetos de su casa que captaban

su interés, y aunque las docentes intentaban entablar una conversación con él, no resultaba posible. Hasta que en un momento la mascota de una de ellas irrumpió en la pantalla, atrapó la atención del niño y permitió que iniciaran un diálogo. A partir de esta contingencia, comenzó a establecerse un lazo que fue consolidándose luego con otras estrategias innovadoras.

Estas breves pinceladas sobre las propuestas innovadoras y los materiales elaborados dan cuenta de un trabajo singular desde la inclusión, que acuerda con algo que las maestras enunciaron claramente en sus escritos: la tarea docente, en tiempo de pandemia, resultó un *"trabajo artesanal, de uno a uno"*. Ello implicó realizar permanentemente maniobras donde operar como andamiaje para sostener y alojar a lxs niñxs y sus familias. A su vez, estos intercambios seguramente contribuyeron a que lxs niñxs pudieran ir elaborando lo que estaba ocurriendo.

Como se mencionó, durante la pandemia las familias tuvieron un rol central para vincular a lxs chicxs con la escuela (incluso en ocasiones participaron de las clases), siendo fundamental la mediación de lxs adultxs de las familias. Lo que en el discurso de las docentes se nombraba como *"crear y sostener el vínculo"* con lxs chicxs, involucró ofrecer espacios de elaboración y acompañamiento en el mismo acto en que se enlazaban alumnxs y maestras, una apuesta al lazo que estuvo presente desde el comienzo de la pandemia. A sabiendas de que ese vínculo se crea, tanto en las prácticas virtuales como presenciales, que no viene dado de antemano y es el sostén sobre el que son posibles las enseñanzas. Experiencias como estas dan cuenta de la implicación de las docentes en el lazo pedagógico. Como plantea Korinfeld (2017) al describir los cuatro movimientos de la dimensión subjetiva del lazo pedagógico en la escuela<sup>3</sup>, el/la docente está implicadx no sólo en lo que hace al dominio de su área de conocimiento y de las metodologías de enseñanza, también lo está en sus emociones, afectos y pasiones; al igual que lxs alumnxs, hay una mutua afectación (p.108).

En el discurso de las docentes aparecían, respecto de lo previo, expresiones como *"hacer más efectivos los acercamientos"*, *"generar un acercamiento más cercano"*, o incluso la pregunta *"¿qué más se puede hacer para estar cerca en la distancia?"*. Interrogantes que resultaron orientadores del trabajo en la virtualidad en tiempos de distanciamiento físico. La voz y la mirada se presentan como elementos fundantes del encuentro. Las voces de los otros significativos, las miradas, los gestos, las interpretaciones y elaboraciones que se ofrecen a lxs niñxs andamian sus procesos de constitución. Ambos, voz y mirada, encuentran un lugar en la virtualidad, en las reuniones sincrónicas, en los intercambios de imágenes y audios con las familias. Las experiencias compartidas, muestran una interesante construcción de presencia en la virtualidad. Aunque hay particularidades a considerar en cada caso, la participación comprometida de docentes y familias hizo posible construir efectos de presencia en el trabajo realizado. Quienes se desempeñan en nivel inicial acompañan una etapa evolutiva de pleno desarrollo de áreas críticas como el lenguaje, las destrezas motoras, la capacidad lúdica, entre otras, por lo cual lograr signos de presencia, además de ser una tarea desafiante, es primordial para la constitución psíquica de lxs niñxs.

<sup>3</sup>Los cuatro movimientos a los que alude el autor son la inclusión de la subjetividad del alumno, la existencia de la mutua afectación en el lazo pedagógico, la constatación de los límites de saber sobre lo subjetivo y el registro de la institución como productora de subjetividad (Korinfeld, 2013).

## Conclusiones

El *"Espacio de reflexión con maestras de inicial de la Escuela Graduada 'Joaquín V. González': El vínculo pedagógico mediado por tecnologías digitales"* se constituyó en una instancia de pensamiento, reflexión y puesta en valor del trabajo realizado por las docentes y el equipo institucional del que participan, que permitió instalar algunas marcas para orientar el arduo trabajo que quedaba por delante. Pasar de la urgencia a la apertura de otro tiempo, de proyección y planificación, resultó fundamental para transitar la educación en pandemia.

Ante la urgencia del trabajo en pleno confinamiento en el contexto pandémico, surgió la apuesta a la escritura, confiando en que el hecho de detenerse a escribir e intercambiar experiencias entre colegas iba a tener efectos. La pandemia arrasó con muchas de las ficciones que permiten sostener las escenas del mundo que habitamos todos los días; la de la escuela fue una de ellas. Sin embargo, ante lo acontecido, fue posible hacer.

Al comienzo de la pandemia, las maestras pusieron énfasis en *"crear un vínculo"* con lxs niñxs y sus familias para así sostener la continuidad pedagógica. La pregunta por la secuencia pedagógica que permitiera hilvanar y dar continuidad a las experiencias educativas (evocando y confirmando un tiempo primero de encuentro presencial) fue vertebradora de los esfuerzos de las docentes. La relación con las familias devino una condición necesaria para que pueda constituirse el vínculo y con ello lograr la pretendida continuidad. Hay que tener en cuenta que si bien el año lectivo había transitado sus primeras semanas en la presencialidad, por las particularidades que hacen a los tiempos de adaptación de lxs niñxs en el nivel inicial (recordemos que se trata de niñxs de 3 a 6 años de edad), en algunos casos las maestras sólo habían compartido con ellxs algunas horas. Ante este panorama, sin dudas el papel de las familias sería crucial en tanto posibilitadoras del vínculo educativo, por lo que su participación en la dinámica escolar también se vio modificada.

Además de la creación de cuadernillos dirigidos a lxs chicxs y sus familias, implementaron estrategias para contactarse que fueron fundamentales para garantizar la continuidad: grupos de Facebook y Whatsapp por sala, mensajes directos entre familia y docente, y videos dirigidos a lxs chicxs. Todas estas vías de comunicación se crearon especialmente en ese contexto, previamente no eran consideradas oportunas y, como se mencionó, muchas veces eran cuestionadas. Las docentes sostienen que *"tuvieron que volver sobre sus palabras"* debido a que lo que antes trataban de que no ocurriera, como la comunicación por teléfonos personales o redes sociales con las familias, ahora ellas mismas lo requerían e incentivaron. A lo largo del año 2020 las docentes fueron generando interesantes propuestas didácticas en la virtualidad que incluyeron diversos recursos y aplicaciones, no solo para comunicarse con familias y niñxs sino también para crear materiales didácticos. Las que mencionamos en este escrito, son solo algunas de las valiosas propuestas y estrategias que implementaron. Ante la pregunta por lo que perdura, pueden citarse algunos de los materiales presentados en este escrito de forma ilustrativa. La posibilidad de crear otros está presente hoy. La inclusión de la tecnología en las clases y sus usos, sigue ocupando un lugar.

La relación con las redes sociales y tecnologías digitales no cambió sólo por la pandemia, fue resultado de un enorme trabajo de apropiación creativa de las docentes, que permitió recrear la escuela y que el acto educativo acontezca. Tal vez la experiencia de escritura haya valido como un puente más para construir una nueva ficción, para inscribir aquellas valiosas experiencias que creaban escenas posibles donde *"hacer escuela"*, aún en la distancia, aún en pandemia.



## Bibliografía

**Aloy, M. (2021).** Educación en tiempos de pandemia: enseñar a la distancia en nivel inicial. Repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba. Recuperado de: <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2920/1/TF.Aloy.pdf>

**Korinfeld, D., Levy, D., & Rascovan, S. (2013).** Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época. Paidós.

**Korinfeld, D. (2017).** "Urgencias subjetivas de niños y adolescentes: ¿estamos preparados? Un enfoque desde la salud mental comunitaria". A. Kaplan y M. Sanmartín (Comps.) Niños dispersos, aburridos, solos. Nuevos contextos. El rol del adulto hoy. Noveduc.

**Mazza, D. (2020).** Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes. Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. Recuperado de: <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>

**Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2020).** "Salud Mental en tiempos de coronavirus. Estudio sobre los efectos en la salud mental de los niños, niñas y adolescentes por covid-19" Resumen ejecutivo. Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/Efectos-salud-mental-ninias-ninos-adolescentes-COVID19>

## **Enseñar Metodología de la Investigación en el contexto de la COVID-19: una propuesta de innovación didáctica basada en un proyecto grupal colaborativo y tutorado, FCM, UNLP, 2021**

Facultad de Ciencias Médicas. UNLP

Prof. Marcelo Bourgeois

### **Introducción**

Uno de los desafíos de la enseñanza de esta asignatura, es repensar los vínculos que separan de manera habitual, artificial e instituida, la dimensión teórica y la dimensión práctica. Esto es, como desplegar mediaciones didácticas entre ambas a fin de guiar y facilitar el pasaje entre la adquisición de conocimientos declarativos -discursivos, consciente y explícitos- a conocimientos procedimentales implícitos en el sentido de un *"aprender haciendo"*. La situación se complejiza si consideramos que gran parte de los contenidos teóricos que se aprenden en los diversos cursos de metodología de otros espacios académicos, sólo pueden clarificarse totalmente y consolidarse en la práctica concreta de la investigación. Se aprende a investigar investigando, al lado de un *"tutor-guía"* que permita aprender el oficio desde un plano artesanal.

En general, los alumnos presentan una dificultad importante para comprender ciertos procedimientos de tipo técnico-metodológicos con cuestiones epistemológicas de mayor nivel de abstracción (Samaja, 1992; Scribano, 2006). Por otro lado, se tiende a estandarizar y unificar la investigación en salud como mera construcción de datos sin el debido proceso de reflexividad de esta práctica y su impacto social (Breilh, 2004).

En este sentido, la propuesta didáctica que presentamos intenta resolver las siguientes cuestiones: ¿Cómo articular de manera significativa y comprensiva la teoría con la práctica en la investigación en salud? ¿Cuáles son las mediaciones didácticas necesarias para lograrlo? ¿Cuál es el rol docente que debemos asumir? ¿Cómo establecer procesos de metacognición del aprendizaje en los alumnos?. A partir de dichas preguntas propusimos un escenario de aprendizaje basado en proyectos colaborativos y guiados a través del uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con el fin de elaborar objetos de indagación asociados con los problemas de salud prevalentes durante la pandemia de la COVID-19. Esto permite crear capacidades en los estudiantes para pensar, actuar y transformar la realidad social y de salud en la que viven sus experiencias como existentes (Rivas, 2017).

La propuesta se diseñó y se desarrolló con los alumnos que cursan el Tercer año de la carrera de Licenciatura en Nutrición, Facultad de Ciencias Médicas (FCM), UNLP, a lo largo del primer cuatrimestre de 2021 bajo el contexto pandémico y el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO).

Los objetivos educacionales buscados fueron los siguientes:

1. Lograr que los alumnos alcancen una comprensión profunda de los contenidos de la currícula a partir de la experiencia de trabajo cooperativo y

guiado basado en el aprendizaje por proyectos y el uso de TIC.

2. Propiciar en los alumnos capacidades asociadas con la reflexión crítica, la argumentación, la sistematización de procedimientos metodológicos y el trabajo cooperativo en relación con las etapas del proceso de investigación científica.
3. Favorecer en los alumnos procesos crecientes de metacognición de sus propios aprendizajes desarrollados a lo largo de la cursada.

Cabe destacar que la intervención didáctica se desplegó bajo dos situaciones destacadas, una, estructural, propio del diseño curricular tradicional de la carrera anclado en el Paradigma Médico Hegemónico (PMH) de tipo positivista, asistencialista, hiperespecializado, técnico-farmacológico y hospital céntrico. Y otra, coyuntural y excepcional, establecida por la pandemia y la ASPO que agravaron el escenario educativo (v.g. acceso universal y equitativo a internet, sobre virtualización, nuevas formas de vinculación estudiantes entre sí y con los docentes, y otras).

En este marco, la propuesta co-construida con los alumnos resultó un estimulante desafío-no exento de tensiones-en procura de buscar un cambio cualitativo, interno y específico de nuestra práctica docente (Flood, 2000).

## Fundamentos de la propuesta

Iniciamos el recorrido de nuestra fundamentación conceptual asumiendo, en primera instancia, que esta propuesta didáctica se inscribe en las coordenadas del enfoque constructivista en educación. Ello implica concebir que el conocimiento es un proceso de construcción genuina entre el sujeto y su entorno. De allí que el aprendizaje efectivo requiere de su participación activa, a su vez, que es mediado por los procesos de pensamiento, de comprensión y de dotación de significados (Carretero, 2020).

En segunda instancia, entendemos la evolución del pensamiento de los alumnos como un proceso continuo de construcción de significados conceptuales, procedimentales y actitudinales bajo un contexto determinado que condiciona su proceso de cognición, dando como resultado una interacción de sus esquemas de conocimiento con nuevas informaciones y experiencias (Baquero, 2020). Esta construcción situada y activa propicia procesos de apropiación del conocimiento genuinos al provocar un conflicto cognitivo desencadenante de desequilibrios que obligan al sujeto a revisar sus esquemas y superarlos en una nueva reequilibración (Castorina y Barreiro, 2015). La superación del conflicto por vía de los procesos de abstracción (compensaciones) lleva, entonces, a nuevas formas de conocimiento (Castorina, 2020), que se articulan con una serie de fenómenos cognitivos, afectivo-emocionales y motivacionales puestos en diálogo con el contexto (Carretero y Rodríguez Moneo, 2020).

Aprender es pues, construir, interpretar, comprender: redescubrir y reinventar los hechos a través de la propia actividad del/la aprendiz. Un aprendizaje significativo según Ausubel, construido en relación con el entorno y mediado por los conceptos que ya tenemos. De este modo, se dará significado -o no-, a toda posible nueva apropiación según los resultados y los procesos de transformación que operan sobre nuestros esquemas cognitivos anteriores, donde emergerá -o no- el cambio conceptual (Carretero y Rodríguez Moneo, 2020). Entendido como *“un proceso en el que se va produciendo una progresiva reestructuración de los conceptos y de sus relaciones hasta llegar a una nueva reorganización”* (Martín Ortega, 2000, p. 33).

En base a estas condiciones, es esencial la significatividad de los contenidos para el sujeto a fin de que se establezcan nuevas relaciones entre sus saberes previos y la aplicación de una nueva teoría de conocimientos (Carretero, 2020). Esto supone una predisposición activa, una motivación que favorezca la reestructuración de los esquemas y una nueva información comprensible y de mayor poder explicativo que los significados previos (Rodríguez Moneo y Aparicio, 2004). La posibilidad de generar un cambio conceptual presupone un cambio representacional, es decir, acceder *“a nuevos formatos y sistemas de representación, diferentes a aquellos sobre los que se estructuran nuestras teorías intuitivas”* (Pozo, 2007, p. 15)

Por tanto, desde un marco epistémico relacional (Castorina, 2006), el cambio conceptual se basa tanto en la significatividad de los contenidos como en el papel de las mediaciones de los contextos culturales específicos que participan en el entramado entre los sujetos y los contextos situacionales (Carretero y Castorina, 2012). En tercera instancia, retomamos los desarrollos de Salomon (1993) acerca de la importancia de concebir las relaciones de influencia mutua entre las cogniciones distribuidas y las cogniciones de los sujetos. Una concepción de *“desarrollo en espiral”*, en las que cada elemento particular del sistema conserva su identidad, a la vez, que se afectan y definen recíprocamente. Según este autor, la asociación con otros y/o con artefactos culturales provoca *“residuos cognitivos”* (mejores competencias) que afecta las actividades distribuidas futuras.

Por tanto, adquiere importancia la configuración que ocupa la situación didáctica y nuestra intervención docente -enunciada en una concepción epistémica y una intencionalidad didáctica (Fairstein, 2014)-, pues conforman las condiciones que posibilitan, restringen o anulan los procesos de reequilibración cognitiva de los alumnos (Castorina, 2010). En este aspecto, los procesos de apropiación recíproca e interpretación retrospectiva-indagados por Newman, Griffin y Cole (Fairstein, 2014)-, que despliegan los agentes en la interacción áulica, constituyen una dimensión fundamental en el momento de considerar la producción del cambio cognitivo.

La construcción colaborativa y guiada del conocimiento-sostén cualitativo en términos de Solomon (1993)-, a través del uso de TIC, conlleva la necesidad de favorecer una secuencia de interacciones comunicativas retroalimentadas entre los alumnos y con el docente (Fairstein, 2014). Ello implica procurar aprendizajes cooperativos y una enseñanza significativa y flexible que suscite una redescritión representacional -en cuanto lenguajes, soportes y formatos- (Pozo, 2007), para una comprensión profunda y compartida del proceso de investigación científica en Salud Nutricional. Esto es, desarrollar en los estudiantes diversas y múltiples capacidades, tales como, explicar, ejemplificar, probar, generalizar y/o aplicar a situaciones nuevas, resolviendo problemas de la vida cotidiana (Anajovich, 2020). Cuestiones primordiales para el proceso de entendimiento de la Metodología de la Investigación.

A tal fin, utilizamos como mediador la generación de un ambiente de trabajo grupal colaborativo virtualizado. Un espacio de participación guiada donde se expresan los procesos de implicación mutua entre los sujetos y el docente (Barreiro y Castorina, 2020). Propender a la colaboración intersubjetiva se vuelve parte constitutiva del proceso social de construcción del conocimiento, y como tal, su promoción puede generar en los alumnos una nueva *“reconceptualización”* de los saberes enseñados (Anajovich, 2020). Esto conlleva, a reelaborar lo que aprendieron, clarificando y ordenando sus ideas, intercambiando dudas, aciertos y conclusiones y favoreciendo el trabajo sinérgico en pos de un objetivo de resolución común: un anteproyecto de investigación en Salud Nutricional concreto, real y significativo.

En síntesis, supone generar procedimientos de mejora de la calidad educativa (Flood, 2000), a través de la incorporación de novedades, tanto en el plano de los materiales curriculares y tecnológicos como en las prácticas y acciones de los actores intervinientes y en el replanteo de nuestros enfoques pedagógicos y didácticos visibles e implícitos (Marcelo, 2013).

## Descripción de la propuesta

La propuesta de innovación didáctica desplegada exigió, primero, estructurar los contenidos de la asignatura considerando los intereses de los alumnos, sus saberes previos y su relación con áreas de investigación en salud que favorezcan la reconstrucción del conocimiento a través de la indagación y la vinculación significativa con la realidad social (Anijovich, 2020). Segundo, repensar la clase intentando despertar la *"curiosidad epistemológica"* (Bachelard, 1994) en articulación con los principios que caracterizan el Enfoque del Pensamiento Visible (Tishman y Palmer, 2005) para la generación de procesos activos, creativos y participativos en el aula (Richhart y Perkins, 2008). Tercero, establecer una secuenciación retroactiva de contenidos para integrar y consolidar las nuevas adquisiciones siguiendo la propia recursividad de todo proceso de investigación científica. Cuarto, seleccionar y operativizar una serie de estrategias flexibles y adaptables a las capacidades, el contexto y situación de los estudiantes-el ¿para quién? y el ¿para qué?-, desde la enseñanza adoptada (Rodríguez Moneo y Aparicio, 2004). Quinto, preparar, presentar y supervisar la tarea considerando su carácter intersubjetiva, procesual, relacional, multidimensional y secuencial, con metas y evaluaciones intermedias y planteando retos moderados y factibles de alcanzar (Huertas, 2020).

De este modo, la propuesta se diseñó en cuatro líneas de acción sucesivas:

1. Lectura y comprensión de textos de investigación en salud desde una triple dimensión epistemológica, metodológica y retórica, tratando de reconocer las estructuras, las inferencias y jerarquías textuales (Abusamra, 2020), en relación con la organización de la información científica: tema y planteo del problema, justificación y marco teórico, formulación de hipótesis, objetivos, diseño metodológico, recolección de datos, análisis e interpretación de conclusiones.
2. Aplicación de los contenidos enseñados al diseño grupal de un proyecto de investigación en Salud Nutricional, partiendo de la problematización de la cotidianidad de los alumnos bajo la coordinación guiada del aula virtual y bajo reglas claras de participación: criterios de trabajo, compromisos, tiempo y pautas de evaluación.
3. Comunicación intergrupal de los trabajos realizados utilizando recursos TIC con el propósito de favorecer las habilidades argumentales y expositivas y el debate.
4. Reflexión individual y grupal acerca del producto generado tratando de establecer un auto e interaprendizaje -logros y dificultades- con una visión prospectiva.

En paralelo a estas acciones se ejecutaron las siguientes actividades docentes:

- Preparación y actualización del Aula Web de grado UNLP como repositorio (videos de clase, material bibliográfico, actividades) y foro de consulta e intercambio.

- Diseño de ejercicios procedimentales de autoevaluación del desempeño de competencias.
- Diagnóstico de los saberes previos de los alumnos a través de la indagación oral y la realización de una encuesta digital semi-estructurada anónima e individual.
- Encuentro sincrónico virtual de apertura de explicitación de metas, objetivos, criterios de evaluación y reglas de convivencia para el desarrollo de la cursada.
- Encuentros sincrónicos virtuales de clases teórico/prácticas.
- Encuentros sincrónicos virtuales de espacios de consulta y acompañamiento para el diseño de los anteproyectos por grupos de trabajo.
- Establecimiento de un foro de intercambio pautado según consignas de trabajo.
- Realización de una encuesta digital semi-estructurada anónima e individual de percepción y seguimiento de cursada a los estudiantes.
- Encuentro virtual sincronizado grupal de exposición de los proyectos de investigación construidos.
- Encuentro virtual sincronizado grupal de cierre, reflexión y balance de la cursada.
- Ejecución de una encuesta digital semi-estructurada anónima e individual acerca de la evaluación de la cursada por parte de los alumnos.
- Por su parte, los alumnos desplegaron actividades sincrónicas y asincrónicas específicas vinculadas a las etapas de investigación del Proyecto elegido y a través de la conformación de equipos de trabajo tutorados, tales como:
  - Formulación de preguntas referidas al campo de la Salud Nutricional que indaguen la realidad cotidiana y las experiencias de los sujetos cursantes.
  - Enunciación de áreas de estudio y temas de investigación.
  - Construcción del posible objeto de estudio a través de procesos de indagación y problematización de la realidad en Salud Nutricional.
  - Elección y justificación del enfoque epistémico-conceptual y el abordaje metodológico (cualitativo, cuantitativo y/o mixto) del objeto de estudio.
  - Comunicación de la información obtenida de forma clara, coherente y fluida, oral y escrita, entre sus pares y el docente.
  - Manejo de diversas fuentes de información actualizada y fiable para la construcción de antecedentes y marco teórico.
  - Identificación y redacción de hipótesis provisionales.
  - Determinación de las unidades de análisis y las variables de estudio.

- Establecimiento de las escalas de medición de las variables de acuerdo a los objetivos de la investigación.
- Selección de la técnica de muestreo adecuada al abordaje metodológico.
- Reconocimiento de las distintas etapas del diseño de investigación.
- Identificación de los instrumentos de recolección de datos de acuerdo a los objetivos de investigación y a las variables involucradas.
- Reconocimiento del papel del Consentimiento Informado en todo protocolo de investigación con seres humanos.
- Diseño, elaboración, redacción y presentación de un Proyecto de Investigación Grupal en Salud Nutricional.

Para la realización de las actividades áulicas y extra-áulicas virtualizadas se utilizaron recursos TIC de información (webgrafía y bases de datos online) y de aprendizaje (repositorio de recursos educativos, tutoriales interactivos, cuestionarios online y herramientas web 2.0). Cabe destacar que esta propuesta se ejecutó gracias al acceso gratuito, disponibilidad permanente y buen funcionamiento del aula web provista por la universidad a lo largo de la pandemia y el ASPO.

## Estrategia de seguimiento y evaluación

Dado que el propósito final fue mejorar los aprendizajes de los alumnos, comprender sus procesos y aumentar la probabilidad de que todos aprendan consideramos adecuado asumir una evaluación formativa y una evaluación sumativa. La primera, pensada para las instancias de seguimiento con el fin de realizar reajustes a las estrategias de enseñanza adoptadas. Para ello, se tomaron en cuenta la asistencia y participación activa de los estudiantes en los diferentes espacios de encuentro virtual sincrónico teórico/práctico y de consulta y en los foros de intercambio semanales. También se consideró la entrega de informes parciales por equipo de trabajo según las etapas pautadas del protocolo de investigación. La segunda, pensada para el producto final de la cursada: el proyecto de investigación grupal en formato escrito y su posterior exposición oral como acreditación del resultado alcanzado.

En los dos momentos de evaluación se dispuso de una grilla de cotejo por estudiante y por grupo de trabajo teniendo en cuenta todo el proceso desarrollado en la cursada, es decir, los efectos favorables y desfavorables de los cambios generados. De allí, la valiosa información obtenida de las encuestas semi-estructuradas online pre, durante y post intervención y las entrevistas breves realizadas a los grupos de trabajo. La idea central fue alcanzar una evaluación lo más clara, justa y equitativa posible. En este sentido, resultó importante la propia autoevaluación consciente y reflexiva que realizaron los protagonistas al comparar su desempeño con las actividades del Proyecto y con las conversaciones establecidas intra e intergrupos y el docente/tutor.

## Resultados

Antes de la implementación de la propuesta didáctica se procedió a la realización de un diagnóstico situacional acerca de la percepción y los saberes previos de los alumnos en relación con algunos contenidos conceptuales de la asignatura. El mismo arroja los siguientes resultados (n: 32): el 63.46% no ha tenido acercamiento durante la carrera a las características de un proceso de

investigación en Salud; el 50% dijo desconocer los momentos de un proceso de investigación; el 59.1% no ha distinguido la diferencia entre Epistemología y Metodología; el 76.2% estima importante la asignatura en su formación mientras que el 63.6% lo hace con respecto a su profesión; el 81.8% no sabe que es un paradigma científico, el 76.2% cuales son los enfoques de una investigación en Salud y el 90.9% los tipos de investigación en este campo; el 72.7% afirma conocer que es una hipótesis y sólo el 36.4% que es una variable y/o categoría; la totalidad desconoce que es un diseño de investigación y el 68.2% las técnicas e instrumentos. Por último, el 68.2% señala que le gustaría formar parte de un equipo de investigación de salud nutricional, en especial, en las siguientes áreas temáticas: *"trastornos alimenticios", "hábitos alimenticios en enfermos crónicos", "nutrición, genética y/o enfermedades", "nutrición y deporte", "patologías relacionadas a la malnutrición", "alimentación vegana/vegetariana", "nutrición y marketing", "carencias nutricionales en niños e impacto de ultraprocesados a largo plazo"*.

De lo anterior, se desprende una situación que denota una débil formación académica previa en asuntos referidos al conocimiento y la investigación científica, en general -en términos de fundamentos, enfoques, tipologías, procedimientos, técnicas e instrumentos- y al interior del campo de la salud, en particular. Sin embargo, emerge un deseo por participar en equipos de investigación, destacándose en las temáticas elegidas la centralidad del PMH en Salud de tipo cuantitativa, que condiciona la percepción de los posibles objetos de indagación de los estudiantes de la carrera.

Entretanto, las devoluciones de los alumnos expresadas en las encuestas semi-estructuradas anónimas e individuales de medio término y final señalan una serie de consecuencias auspiciosas y sugerentes. Por un lado, la posibilidad de generar una mayor comprensión de la asignatura a través del trabajo grupal guiado y con el apoyo de las herramientas TIC, instaurando otros paradigmas epistémicos y enfoques metodológicos complementarios (cuali-cuantitativos y mixtos). Y por otro, la consolidación futura de espacios áulicos universitarios de modalidad híbrida conformados por la doble potencia de la presencia vivencial entre alumnos y docente y el complemento de los recursos digitalizados virtuales.

A continuación mostramos los resultados de las encuestas realizadas (n:32) en el cierre de cursada:

- El 78.3% estima que la asignatura logró colmar tus expectativas (52.2% bastante y 26.1% completamente).
- El 91.3% considera que su paso por la asignatura generó cambios en su forma de pensar la investigación de los problemas de salud (34.8% medianamente, 34.8% bastante y 21.7% mucho).
- La totalidad afirma que la cursada le animó a pensar un posible proyecto de investigación futuro (38.4% medianamente, 52.2% bastante y 17.4% mucho).
- La totalidad declara que la cursada contribuyó a forjar iniciativas de intercambio virtual de materiales bibliográficos, ejercicios prácticos, consultas, evaluación entre sus pares (47.8% medianamente, 39.1% bastante y 13.1% mucho).
- El 84.6% manifiesta que la elaboración grupal de un Proyecto le permitió repensar y promover una mejor comprensión del proceso de investigación (13% medianamente, 47.8% bastante y 34.8% mucho).



- El 91.6% estima que el Proyecto elaborado grupalmente logró integrar los conceptos teóricos con la práctica (56.8% bastante y 34.8% completamente)
- El 86.9% piensa que el Proyecto integró los conceptos teóricos con la práctica y la evaluación (47.8% bastante y 39.1% completamente)
- El total de los estudiantes señala que asumió un importante compromiso a lo largo de la cursada virtual (30.4% bueno, 60.9% muy bueno y 8.7% excelente)
- El 60.9% destaca que le gustaría participar en algún proyecto de investigación futuro. Las áreas temáticas más elegidas: *“trastornos alimentarios u obesidad bajo un enfoque mixto”, “relación la nutrición y las emociones”, “deporte y nutrición asociado a gimnasios”, “trastornos alimenticios y salud mental desde un enfoque cualitativo o mixto”, “obesidad y sobrepeso desde un enfoque mixto”, “nutrición y comedores escolares desde un enfoque cualitativo”, “alimentación en niños veganos bajo un enfoque cualitativo”, “psicología y nutrición desde un abordaje cualitativo”, “nutrición y hábitos alimentarios en niñez”.*
- En relación a las potencialidades del formato virtual en la enseñanza de la asignatura los alumnos expresan las siguientes cualidades: *“optimización del tiempo”, “poder realizar el proyecto cómodamente desde nuestras casas y abocarnos más al trabajo”, “acceder a la información cuando quisiera”, “podemos sacarnos las dudas en clases virtuales, además de los mails”, “es mucho más práctico para la mayoría de los estudiantes”, “tener todo el material cargado en una plataforma, al cual podíamos acceder durante la clase y de esa forma ir desarrollando el anteproyecto”, “el intercambio y las correcciones que hubo en las clases me sirvió mucho para poder ir realizando el trabajo y corregirlo”, “disponibilidad de bibliografía, clases, y demás, en todo momento al alcance de todos”, “posibilidades de más consultas y archivos digitales”, “los encuentros virtuales de las clases sincrónicas sirvieron para comprender la teoría”, “poder escuchar y ver el material las veces que sea necesario para comprenderlo mejor”.*
- Sobre las limitaciones del formato virtual los alumnos señalan: *“no sentirme acompañada por mis compañeras a la hora de hacer las actividades y el trabajo final”, “falta de una mayor interacción dentro del aula tanto con mis compañeros como con el profesor”, “limitó el intercambio de ideas con mis compañeros”, “las explicaciones orales presenciales ayudaban a enfocarse más en la clase”.*
- Por último, los alumnos destacan que: *“Las clases virtuales nos eran muy útiles y había muy buena predisposición de ambas partes, tanto del docente para responder todas nuestras consultas, como de los alumnos para entender y poder llevar a cabo el proyecto”. “Considero que haber realizado el anteproyecto por partes y contar con las observaciones hizo más fácil la elaboración final”. “...a pesar de la virtualidad, el material fue de mucha ayuda para comprender los temas”. “La verdad fue una materia que me costó bastante, pero ciertos temas que entendí desde un principio me motivaron a seguir con el proyecto”. “Las clases fueron muy amenas”. “La cursada me pareció muy interesante, logré incorporar nuevos conceptos y conocimientos, me ayudó mucho tenerla para poder aplicar el día de mañana cuando tenga que realizar la tesis”. “El lenguaje era muy técnico, pero con la lectura del material y las actividades para practicar pude entender mejor”. “La cursada me resultó interesante, a pesar de la virtualidad”.*

## Conclusiones

Estimamos que esta propuesta de innovación didáctica pudo mejorar la enseñanza de la asignatura desde el momento que repensamos los procesos institucionales, epistemológicos y pedagógicos involucrados en la cursada y con el propósito por comprender, evaluar y resignificar el espacio áulico virtualizado bajo las condiciones excepcionales y altamente complejas que impuso la pandemia y el ASPO. En este sentido, buscamos propiciar la participación activa de los alumnos a través de una actuación grupal colaborativa y guiada en todas las fases del proceso de investigación y en interacción con las potencialidades ilimitadas de los recursos TIC. Por lo cual, supuso análisis críticos y creativos ante estas nuevas posibilidades procurando minimizar los niveles de incertidumbre y configurando una espiral recursiva de planificación, acción, observación y reflexión de nuestra práctica docente situada.

En concreto, razonamos que la implementación de esta propuesta didáctica propició:

- a) La capacidad en los alumnos para pensar y actuar flexiblemente, adecuando las relaciones entre los conocimientos teóricos y los prácticos, los conocimientos previos y los nuevos, entre los conocimientos generales y abstractos y los específicos y concretos. Esto es, incorporando dominios teóricos científicos específicos de la disciplina a partir de sus teorías implícitas. Un cambio conceptual y representacional necesario para entender y abordar las distintas etapas de una investigación en Salud Nutricional de manera situada e intra/intersubjetiva.
- b) La consecución en los estudiantes de una creciente autoconfianza para la realización de las actividades propuestas, reflejando sus intereses y expectativas y una mayor voluntad de compromiso e interdependencia positiva entre pares a la hora de diseñar y elaborar un proyecto conjunto. Una cuestión clave para el desarrollo de procesos de agenciamiento cognitivo, volitivo y moral individual y grupal en el contexto traumático de la pandemia por la COVID-19 y el ASPO.
- c) Un mayor grado de concienciación por parte de los alumnos y de los docentes, acerca de los procesos de metacognición implicados para el entendimiento y la apropiación de los contenidos de la asignatura (Abusamra, 2020). Nos referimos especialmente, a que puedan y podamos explicitar y convertir en objeto de conocimiento y de autorreflexión los mecanismos de enseñanza y aprendizaje desarrollados durante la cursada (Martín Ortega, 2000).
- d) Un adecuado acompañamiento del estudiante durante su pasaje por la cursada al consolidar una comunidad de práctica virtualizada bajo situaciones de aprendizaje significativo y con sentido. Relaciones intersubjetivas vinculadas por unas consignas -nivel intencional (el qué)-, unas acciones -nivel funcional (el cómo)-, y unos procesos -la operatoria (el hacerlo)- vinculados entre sí.

En simultáneo, la propuesta nos invita a reflexionar, en línea con los planteos de Ausubel acerca del aprendizaje significativo en los sujetos, sobre el papel central que implica el desarrollo de competencias universitarias multidimensionales que integren flexibilidad, oportunidad, perfectibilidad, pertinencia y articulación entre la teoría y la práctica. Atributos a considerar cuando se asume un modelo pedagógico constructivista situado sostenido por un proceso de aprendizaje dinámico, participativo, significativo, progresivo e interactivo donde el estudiante interpreta y reinterpreta.

En este sentido, la búsqueda por el cambio conceptual en los alumnos (Martín Ortega, 2000 y Carretero y Rodríguez Moneo, 2020), determinó una imprescindible reconfiguración en la relación alumno-docente que obligó a repensar nuestra práctica docente -en términos de estrategias, motivaciones y acompañamientos- con el propósito de lograr una comprensión profunda de la asignatura.

Retomando las preguntas iniciales, estimamos necesario partir del análisis de las situaciones y de la acción y de ahí derivar los conocimientos y competencias a enseñar. Trabajar particularmente por problemas y proyectos, es decir, proponer tareas complejas y retos, que inciten a los alumnos a movilizar sus conocimientos y habilidades en articulación con una pedagogía activa, cooperativa, flexible y abierta. De allí, entonces, la concepción de un profesor que actúa como guía, mediador y experto preparando los recursos didácticos y los recursos TIC al servicio de un aprendizaje significativo y con sentido (Rodríguez Moneo y Aparicio, 2004), y realizando una importante labor de seguimiento para una la evaluación de carácter formativo e integral.

A futuro, esta experiencia de co-construcción didáctica puede conformar un proyecto colaborativo intra e interinstitucional en el marco de una red regional de Educación Superior. Por caso, se puede proyectar producciones intelectuales conjuntas entre los alumnos y docentes pertenecientes a la carrera de Medicina o afines de universidades nacionales y/o latinoamericanas durante el transcurso de un año lectivo.

En definitiva, confiamos que el avance hacia un aprendizaje significativo y profundo redundará en un mayor nivel de colaboración grupal, responsabilidad y autonomía de los alumnos en articulación con el rol tutorial del docente, el apoyo imprescindible de las TIC y la instauración de formatos de clase híbridas (presencial y virtual). Esto ayudará -siguiendo los planteos críticos de Breilh y Samaja-, al despliegue de nuevas capacidades profesionales y a la conformación de equipos de investigación e intervención en Salud alternativos y transformadores del PMH.

## Bibliografía

**Abusamra, V. (2020).** La comprensión de textos: los desafíos de entrar en una habilidad cultural compleja. Buenos Aires, FLACSO Argentina.

**Anijovich, R. (2020).** La enseñanza: aproximaciones al concepto. En Diploma Superior en Constructivismo y Educación. Buenos Aires, FLACSO-Argentina.

**Baquero, R. (2012).** Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar. *Polifonías Revista de Educación*, Año 1, N° 1, pp. 9-21

**Barreiro, A. (2012).** El desarrollo del juicio moral. En Carretero, M. y Castorina, J. *Desarrollo cognitivo y Educación I*. Buenos Aires, Paidós.

**Breilh, J. (2004).** *Epidemiología Crítica. Ciencia emancipadora e interculturalidad*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Ed.

**Carretero, M. (2020).** Introducción al constructivismo. En Diploma Superior en Constructivismo y Educación. Buenos Aires, FLACSO-Argentina.

**Carretero, M. y Rodríguez Moneo, M. (2020).** Ideas previas y cambio conceptual. En Diploma Superior en Constructivismo y Educación. Buenos Aires, FLACSO-Argentina.

**Castorina, J. (2006).** El Cambio Conceptual en Psicología: ¿Cómo Explicar la Novedad Cognoscitiva? *Psyche*, Vol. 15, pp. 125-135.

**Carretero, M. y Castorina, J. M. (2012).** Cambio Conceptual. En *Desarrollo cognitivo y educación: procesos de conocimientos y contenidos específicos*. Buenos Aires: Paidós.

**Castorina, J. y Barreiro, A. (2015).** Contribuciones de la psicología constructivista a la comprensión del aprendizaje escolar. En Huirre I.; Elgier, A. y Maldonado Paz G. *Psicología Cognitiva y Procesos de Aprendizaje. Aportes desde Latinoamérica*. Lima, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, pp. 198-210.

**Fairstein, G. (2014).** Preguntas de los alumnos y construcción del conocimiento en clase. *Espacios en Blanco. Serie indagaciones*, N° 24, pp. 195-224.

**Flood, C. (2000).** La escuela: Escenario de reforma y cambio educativo en la postmodernidad. Tesis de maestría en Tecnología de la educación. Universidad de Salamanca. Cap. I.

**Huestas, J. (2020).** Motivación y aprendizaje. En Diploma Superior en Constructivismo y Educación. Buenos Aires, FLACSO-Argentina.

**Libedinsky, M. (2020).** Proyectos colaborativos interinstitucionales en red de alcance internacional. Buenos Aires, FLACSO-Argentina.

**Martín Ortega, E. (2000).** ¿Puede ayudar la teoría del cambio conceptual a los docentes? *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación educativa*, N° 26, pp. 31-50.

**Pozo, J. (2007).** Ni cambio ni conceptual: la reconstrucción del conocimiento científico como un cambio representacional. En Pozo, J. y Flores, F. (editores). *Cambio conceptual y representacional en la enseñanza de la ciencia*. Madrid: OREAL-UNESCO/Universidad de Alcalá.

**Ritchhart, R. y Perkins, D. (2008).** Making Thinking Visible. Educational Leadership. Vol 65, pp. 2-3.

**Rivas, A. (2017).** Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales: documento básico, XII Foro Latinoamericano de Educación. CABA, Santillana. Cap. II.

**Rodríguez Moneo, M. y Aparicio, J.J. (2004).** Los estudios sobre el cambio conceptual y la enseñanza de las ciencias. Educación química, Vol.15, pp. 270-280.

**Salomon, G. (1993).** Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Barcelona: Amorrortu editores. Cap. 4.

**Samaja, J. (2004).** Epistemología de la salud. Reproducción social, subjetividad y transdisciplina. Buenos Aires, Argentina: Lugar Ed.

**Scribano, A. (2006).** La enseñanza de la Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. Ciencias Sociales Online, vol. III, pp. 91-102.

**Tishman S. y Palmer, P. (2005).** Pensamiento Visible. En Leadership Compases.

**Viñao Frago, A. (2007).** Las innovaciones surgen donde el control es débil. Entrevista. En El Monitor de la Educación, N° 14, pp. 27-30

## El docente como generador de instancias de participación estudiantil a través del Análisis de Datos.

Recuperando experiencias de la modalidad virtual en un contexto de educación híbrida.

Facultad de Ciencias Económicas. UNLP

Lic. Martín Eduardo Wolcan

### Planteo del problema y justificación de su abordaje

Habiendo atravesado las prácticas docentes una drástica transformación en sus modalidades hacia una educación remota (durante 2020 y 2021), y actualmente retomando este primer ciclo de actividades presenciales, nos preguntamos cuáles fueron las experiencias que recogeremos, de lo que fue para algunos una *"experimentación obligada"*, y cuáles de ellas contribuyeron a una integración del estudiante evitando dificultades en el aprendizaje o, en algunos casos, el alejamiento o abandono de la actividad educativa.

Actualmente, habiendo retornado a la modalidad presencial, se considera pertinente resignificar y actualizar algunas metodologías educativas de forma que contemplen las temporalidades del estudiante y puedan aprovechar los espacios de elaboración individual y colaboración grupal creados durante el contexto de enseñanza remota.

En el presente trabajo se retomará una herramienta informática para el relevamiento y análisis de datos utilizada en un contexto remoto, basada en cuestionarios en línea, sobre la que se pretende abordar un sentido pedagógico a saber: el conocimiento de las opiniones y criterios del grupo de estudiantes en relación a su situación y las temáticas abordadas, con el objeto de promover la participación activa, la evaluación formativa y el análisis de las trayectorias educativas.

Considerando al Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) como aquel que podría brindar apoyo a las decisiones del docente sobre el diseño y planificación de sus clases, a través de información oportuna sobre la situación de cada estudiante; se pretende generar un valor agregado a través de la creación de instancias en las que se relevan ciertos indicadores que aportarían una aproximación acerca del conocimiento adquirido o voluntades de cada estudiante. La elaboración de estas instancias de comunicación en las cuales se pretende arribar a una retroalimentación sobre las respuestas, requiere contemplar un trabajo en conjunto docente-estudiante sobre el que se trabajarían algunas habilidades y voluntades a saber:

- El docente como analista de la información a recoger. Requiere que el docente diseñe entradas/cuestionarios al sistema a través de preguntas o cuestionarios, cuyos datos obtenidos sean útiles como indicadores de la situación de cada estudiante y posibilite la elección de cursos de acción para las clases.
- La participación de cada estudiante. Cada estudiante debería contar con

la motivación para responder a las preguntas realizadas por el docente, quien asumiría el rol como generador del momento y las condiciones para crear una instancia de participación integradora. Por ejemplo, si el envío de información se realiza de forma anónima facilita algunas barreras en la participación.

- La habilidad de diseñar salidas del sistema claras y atractivas. El diseño por parte del docente de la presentación y tratamiento de las salidas o informes, a través de las cuales se involucre al estudiante y genere una motivación en el mismo, de forma que participe en el análisis de sus respuestas y las de sus compañeros/as. Las mismas podrían pasar a formar parte de la clase y ser utilizadas como disparadores para la apertura al diálogo.

La finalidad de la práctica consiste en que el docente adquiera las habilidades pertinentes que le permitan brindar a cada estudiante la posibilidad de volcar su opinión sobre la temática que se está tratando, se trató, o se va a tratar en una clase, es decir, un relevamiento de datos a través de las respuestas (en tiempo real, en el caso de hacerlo durante la clase). La visualización de los datos obtenidos, pueden ser compartidas con el grupo de estudiantes por medio de tablas, gráficos, indicadores y comparativas, lo que permite analizar en conjunto con los y las estudiantes cuáles fueron las respuestas por ellos elegidas y profundizar en los conocimientos adquiridos.

## Formulación de objetivos

El objetivo del trabajo consiste en promover, como parte de la práctica docente, la utilización del Análisis de Datos como herramienta de seguimiento de las trayectorias estudiantiles y la creación de diversas instancias para la participación de cada estudiante en las propuestas de enseñanza.

## Objetivos específicos

- Analizar los requerimientos de habilidades del docente para el diseño de entradas y salidas del Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED)
- Recuperar la experiencia sobre la utilización del Análisis de Datos como herramienta de seguimiento de las trayectorias estudiantiles
- Analizar la implicancia pedagógica de la participación activa del estudiante a través de dicha herramienta.

## Herramientas ETL (Extract, Transform and Load) de Análisis de Datos

Específicamente se realizará un análisis sobre las herramientas informáticas utilizadas para la elaboración del recurso y sus implicancias pedagógicas, a saber: creación de encuestas con Formularios de Google, conexión al origen de datos y transformación de datos con Microsoft Power Query y visualización de datos con Gráficos y Tablas Dinámicas en Microsoft Excel.

## Encuadre teórico

### La enseñanza y el método

El concepto de enseñanza puede ser abordado desde diferentes perspectivas, una de ellas lo trata como secuencia de acciones ordenadas deliberadamente por quien toma el rol de coordinador de las actividades educativas (docente).

Siguiendo esta línea, la enseñanza, según Davini, *"implica una actividad sistemática y metódica, con fases a lo largo del tiempo (más breve o más largo) y un proceso interactivo entre quienes participan, según valores y resultados que se buscan alcanzar"* (Davini, 2008. Pag 24).

Esta secuencia, según la autora, tiene la característica de crear un *"marco de actuación básico, de ordenamiento lógico y pedagógico, pero flexible y adecuado a las características de los alumnos y a la dinámica del proceso en el contexto particular"* (Davini, 2008. Pag 25). La secuencia didáctica planificada cumple la función de guía tanto para el docente como para el estudiante, si la misma es utilizada como normativa, inhibe la posibilidad de adaptación de la misma al contexto en el que se desarrolla, así como la modificación de los medios y tecnología utilizada según las características de los y las estudiantes.

En relación a lo metodológico como parte de un proceso formativo, podemos identificar una corriente que lo define como *"un modelo de instrucción basado en técnicas que predefinen pasos organizados rigurosa y linealmente para lograr diseños que permitan obtener productos óptimos y válidos en diferentes contextos"* (Edelstein, 1996. Pag 79), en la cual esta visión instrumentalista coloca a la Tecnología Educativa como generadora de cambios en la enseñanza, cuando ésta no podría ser comprendida sin una consideración de otros aspectos como los contenidos, la problemática del sujeto que aprende y el *"estilo de formación, que integra a modo de enfoque, perspectivas de corte filosófico-ideológico, ético y estético, científico y pedagógico"* (Edelstein, 1996. Pag 83).

En base a estas particularidades que se señalan en torno a la *"Construcción Metodológica"*, podríamos decir que no sería posible un método que pueda aplicarse en diferentes ámbitos o por diferentes docentes sin sufrir modificaciones, sino que el método podrá tomar algunos lineamientos generales y será adoptado según las circunstancias y participantes que intervengan en la acción educativa. Partiendo de lo expuesto, y considerando que cada docente adaptará los métodos de acuerdo a sus experiencias, podríamos inferir que aquella impronta, dada por la posición que adopte el docente, será la que vuelque en la metodología elegida los criterios que reflejen su mirada del mundo, de la educación, de las problemáticas sociales, de las problemáticas institucionales y de todos los aspectos que atraviesan una clase y el conjunto de acciones que la comprenden.

Se sitúa por ende a las metodologías de enseñanza, como aquellas capaces de traducir en su aplicación la participación activa o no en determinadas políticas educativas. Al respecto, en el presente trabajo se profundizará en aquellos métodos que sean generadores de situaciones que den cuenta de problemáticas vigentes, específicamente en la participación del y la estudiante, con la intención de generar reflexiones entre estudiantes y el docente, sobre sus posiciones y exponer los conocimientos e interrogantes comunes.

El considerar, según lo expuesto, que una misma metodología no puede ser adoptada por diferentes campos de conocimientos o diferentes ámbitos de educación, implica *"reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan "* (Edelstein, 1996. Pag 85).

La creatividad en la elaboración de la propuesta por parte del docente contempla múltiples percepciones sobre los y las estudiantes. Aquella propuesta que logre crear un espacio propicio para el aprendizaje (considerando la inclusión de



cada estudiante) será reelaborada en sus prácticas con el sentido de consolidar la experiencia. Más allá de los medios o tecnologías utilizadas, la práctica que tomará valor pedagógico será aquella que se pueda recuperar para adaptar a diferentes contextos.

## Datos y seguimiento del estudiante

El Banco Interamericano de Desarrollo desde su División de Educación analiza los alcances de la crisis por aislamiento social y su impacto en las modalidades educativas. Su interpretación hace foco en la utilización de metodologías utilizadas en el aprendizaje remoto adaptadas a la modalidad presencial, generando un híbrido que conjuga las bondades de ambas.

*“En la nueva normalidad se espera que se enfaticen experiencias centradas en el estudiante que sean individualizadas, relevantes y atractivas. En este contexto, las experiencias individualizadas son aquellas donde los estudiantes reciben instrucción y retroalimentación, según su ritmo de aprendizaje”* (Ortiz, Brechner, Pérez Alfaro y Vásquez, 2020. Pág. 5)

Tomando como referencia el estudio realizado por el BID, son los elementos claves para hacer posible el paso de una educación a distancia a una educación híbrida a saber:

1. Nuevas pedagogías, competencias y perfil docente: una nueva forma de enseñar
2. Equipamiento y conectividad: brechas y espacios de creación y colaboración
3. Plataformas y contenidos: ¿Qué y cómo aprenden los estudiantes?
4. Datos y seguimiento de estudiantes: ¿Dónde están y cómo acompañarlos?

La pregunta a la que hace referencia el punto Datos y seguimiento del estudiante sobre su ubicación ante el conocimiento (¿Dónde están?) y la forma en la que nos podemos acercar a sus necesidades (¿Cómo acompañarlos?), son interrogantes que podrían estar presentes en todo momento del proceso de enseñanza y formar parte de múltiples instancias de comunicación. Si logramos identificarla través de un “dispositivo” de análisis sus necesidades de acompañamiento, podríamos atender a tiempo posibles frustraciones o discontinuidades en el aprendizaje. El presente trabajo, basándose en la recuperación de experiencias cuyos aprendizajes podrían incorporarse como nuevas metodologías, se enfocará en analizar la aplicación de herramientas para el seguimiento de la trayectoria del estudiante como parte de lo que podría ser el Análisis de Datos obtenidos de un Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED); priorizando la creación de espacios para la participación, siendo la principal finalidad de la propuesta el análisis de opiniones y perspectivas en lo referente a las temáticas abordadas en la asignatura.

El relevamiento de datos para su análisis y seguimiento de la trayectoria del estudiante, siendo parte de una metodología basada en el acompañamiento de su proceso de aprendizaje, se considera, podría formar parte de una “construcción metodológica” (Edelstein, 1996. Pag 83) por parte del docente, de forma que le permita adaptar contextualmente su propuesta de enseñanza, utilizando a la Tecnología Educativa como mediadora y facilitadora de una sistematización que apoye a la relación pedagógica docente - estudiante.

## Propuesta didáctica o de contenido para resolución de problemas

En el marco de la asignatura Sistemas de Información Contable para el Apoyo a las Operaciones perteneciente al 3er ciclo del plan de estudios de Contador Público de la UNLP, se pretende aplicar la metodología como parte de una planificación educativa en modalidad híbrida. La cual se podrá llevar a cabo en diferentes instancias, a saber:

- Antes de la clase, como recurso de clase invertida, como análisis de la comprensión de material puesto a disposición del estudiante.
- Durante la clase, como disparador ante las opiniones de los y las estudiantes, analizando las encuestas grupalmente. En este caso podría considerarse una encuesta anónima para relevar la *"opinión grupal"*.
- Al finalizar la clase, como relevamiento de lo comprendido e instancia de reflexión crítica (¿Para qué estudiamos lo que estudiamos?). Pudiendo retomar el análisis en próximos encuentros.
- Anterior a una instancia evaluativa, como devolución de la situación en la que se encuentra cada estudiante y los temas a reforzar antes de ser evaluados, por ejemplo, anteriormente a una instancia de examen parcial.

En el presente trabajo, la planificación de la intervención, contempla en realizar un relevamiento de información con la finalidad de analizar los resultados en conjunto con los y las estudiantes, de forma de relevar sus experiencias en relación a la metodología. Se contempla realizar un análisis cualitativo de las respuestas obtenidas.

Se encuentra en el intercambio a través de cuestionarios en línea la posibilidad de generar un momento reflexivo y como disparador de intercambios de opiniones. Las encuestas pueden ser tomadas como indicadores sobre la comprensión de la temática abordada o sobre la situación de cada estudiante y elaborar propuestas de aprendizaje apoyándose en las opiniones del grupo de estudiantes.

### Análisis de resultados

Se pretende que el análisis de la información obtenida se utilice como retroalimentación y devolución de lo percibido por cada estudiante, así como sondeo sobre las expectativas de aprendizaje, asimilación del conocimiento y perspectivas críticas.

La planificación de la intervención consiste en analizar las experiencias de los y las estudiantes al volcar sus opiniones o preferencias sobre diferentes temáticas y promover el análisis en conjunto. El resultado de las respuestas se podrá presentar de forma anónima y clasificando las mismas mediante tablas y gráficos, realizando un sondeo sobre lo comprendido y los criterios adoptados por el grupo.

#### **Caso 1 - Sistema de Relevamiento de perspectivas en Tiempo Real.**

Durante una capacitación en informática para Profesionales en Ciencias Económicas, se realizó un relevamiento de las necesidades y preferencias de los y las participantes durante uno de los encuentros. Con el objetivo de intercambiar opiniones sobre sus preferencias se realizó un breve cuestionario sobre las prioridades de temas según la incumbencia profesional, en este caso, quienes

participaron podían elegir entre tres profesiones posibles en Ciencias Económicas: Contador Público, Lic. en Economía y Lic. en Administración. El cuestionario se realizó durante la clase, compartiendo los resultados en forma de Tablas y gráficos en el momento que se enviaban las respuestas.

Cual es tu profesión ? \*

Contador Público

Licenciado en Administración

Licenciado En Economía

En que temas te interesaría profundizar ? \*

	Muy interesado	Poco interesado	Prefiero no profundizar	Desconozco el tema
Ms Acces	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consultas SQL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tablas y Gráficos Dinámicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Power Pivot (Automatización de procesos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Indicadores clave de rendimiento (KPI)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diseño y presentación de informes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Imagen 1 – Cuestionario realizado en Google Form durante la clase a Profesionales en Ciencias Económicas

El Formulario de Google se configuró de forma que las respuestas sean guardadas en una hoja de cálculo de Google (Google Sheet). Esta última se utilizó como origen de datos para ser transformados en Power Query e importados a Ms Excel donde se diseñó su visualización con Tablas y Gráficos dinámicos.

## Total Encuestados

Profesión	Total de encuestas
Contador Público	18
Licenciado en Administración	3
Licenciado En Economía	1
<b>Total general</b>	<b>22</b>

## Intereses generales

Temas	Intereses			
	Muy interesado	Poco interesado	Prefiero no profundizar	Desconozco el tema
Diseño Informes	20	2		
Power Pivot	18	1		3
KPI	15	1		6
Tablas y Gráficos Dinámicos	15	4	3	
Consultas SQL	13	6	1	2
Ms Acces	10	7	2	3
<b>Total general</b>	<b>91</b>	<b>21</b>	<b>6</b>	<b>14</b>

## Principales Intereses por profesión

Profesión	Tema	Total
Contador Público	Diseño Informes	17
	KPI	3
	Tablas y Gráficos Dinámicos	3
	Power Pivot	3
Licenciado en Administración	Diseño Informes	3
	KPI	1
	Consultas SQL	1
	Power Pivot	1
Licenciado En Economía	KPI	1
	Consultas SQL	1
	Power Pivot	1
	Ms Acces	1

Imagen 2 – Tablas dinámicas con diferentes visualizaciones de la información obtenida de los cuestionarios

## Intereses por profesión y temas con segmentación

Profesión	Temas				Total general
	Power Pivot	Ms Acces	Consultas SQL	KPI	
Contador Público	3	2	1	6	12
Licenciado en Administración		1	1		2
<b>Total general</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>14</b>



Imagen 3 – Gráfico dinámico de Interés por profesión y temas con segmentación de datos para su visualización detallada

## Conclusiones del Caso

A partir de la aplicación de esta herramienta se generó una instancia de planificación de la clase en conjunto con los participantes de la capacitación. Teniendo previamente definidos varios cursos de acción, se da a elegir entre los y las estudiantes los temas a tratar durante la clase según sus preferencias.

Como puntos a destacar sobre la herramienta, se encontró que la visualización de datos permite analizar en detenimiento las respuestas que de forma oral o verbal se perderían o llevaría otros tiempos de la clase relevarlas y tomar nota. Por

otro lado, se destaca la posibilidad de que las respuestas puedan ser solicitadas de forma anónima, lo que permite que se realice un aporte sin limitaciones que podrían aparecer por prejuicios o resquemores al exponer el desconocimiento de un tema.

## Caso 2 - Sistema de Gestión de Entregas

En el contexto de una cursada práctica perteneciente al 3er ciclo de la carrera de Contador Público, se intentó reelaborar el criterio de presencialidad (asistencia a la clase) en una modalidad híbrida, se plantea la posibilidad que el y la estudiante puedan “*dar su presente*” a la clase a través de la entrega de una producción basada en la solución de un Trabajo Práctico. Para ello, luego de cada clase se pone a disposición un formulario de Google donde se solicita su Nombre, Apellido, Legajo, el envío del archivo correspondiente a la solución propuesta del TP y una pregunta adicional del tipo reflexiva a modo de conclusión, basada en sus experiencias (¿Para qué estudiamos lo que estudiamos?). Se solicita de esta forma cumplir con la entrega del 80% del total de los TP una vez finalizado el ciclo, cumpliendo así con el requisito de presencialidad como una condición de acreditación de la cursada práctica.

Se pretende a través de esta propuesta, generar con periodicidad semanal una salida del sistema que será publicada, a través de la cual cada estudiante podrá visualizar el estado de sus entregas. El estudiante podrá de esta forma realizar un seguimiento de las mismas y situarse en relación a su grupo, es decir poder visualizar la situación en la que se encuentran sus compañeros/as con respecto a sus entregas. El docente podrá considerar crear una instancia individual para aquellos estudiantes que no hayan realizado un mínimo de entregas promedio en relación a sus compañeros/as, generando una consulta adicional en el caso de que el estudiante considere retomar algún tema o trabajarlo desde otra perspectiva.

Trabajos Prácticos entregados por estudiante

Estudiante / TP	TP 01.01	TP 01.02	TP 02.01	TP 02.02	TP 02.03	TP 04.01	TP 04.02	TP 05.01	Total
Marcos Tomás	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Camila Daiana	1	1	1	1	1	1	1		7
Enzo Rafael	1	1	1	1		1	1		6
Juan	1	1	1	1					4
Angel Joaquin	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Angélica Beatriz	1	1	1	1	1				5
Giuliana	1	1	1	1	1	1			6
María Paz	1	1	1	1				1	5
María Pía	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Agustin	1	1	1	1	1	1	1		7
Patricia Ines	1	1	1	1	1	1			6
Francisco	1	1	1	1	1				5
Lara	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Nair Abigail	1	1	1		1	1	1		6
Mateo	1	1	1	1	1	1			6
Sebastian Victor	1	1	1	1		1			5
Thomas Valentin	1	1	1	1	1	1	1		7
Martina	1	1	1	1	1	1			6

Imagen 4 - Salida del Sistema de Gestión de Entregas con periodicidad semanal

Las diferentes instancias creadas en base a indicadores cualitativos (cantidad de entregas) y cualitativos (respuesta a la pregunta que acompaña a la entrega) podrían contribuir a identificar la situación de algún estudiante que requiera otro tipo de acompañamiento.

## Conclusiones del Caso

Mediante el Sistema de Gestión de Entregas se arribó a organizar y clasificar la información sobre las entregas, disponer de las soluciones de los TP mediante los archivos entregados y generar mediante la entrega una pregunta adicional en la que se elabora una conclusión individual sobre lo realizado en el TP.

El estudiante envía lo elaborado durante la clase o luego de la misma por lo que permite que retome de forma asincrónica su trabajo individual, las dudas o consultas sobre el TP son analizadas durante el próximo encuentro presencial, así como el análisis de la pregunta adicional.

Como experiencia pedagógica, este intercambio propone que el estudiante gestione sus tiempos de elaboración y se valga de sus medios para concretar una tarea. Se recibió de los estudiantes una aceptación sobre la autogestión de sus entregas, teniendo las mismas prácticamente al día, y permitiendo que pongan a disposición su opinión y experiencias volcadas por escrito. Se utilizaron sus respuestas a la conclusión de los TP como disparadores y potenciaron la comunicación e intercambio de experiencias, por ende, se encontraron en sus respuestas casos concretos que pudieron aplicarse a las temáticas abordadas en los TPs.

## Discusión, conclusión, recomendaciones para futuros estudios

La permanencia del estudiante y la adaptación a la vida académica como problemática institucional, puede ser abordada desde el aula. El acompañamiento e identificación de situaciones problemáticas, nos permiten como docentes redireccionar a tiempo nuestras metodologías y crear un aprendizaje colaborativo. Es decir, aquellos estudiantes que no pudieron acceder al aprendizaje podrían apoyarse y recibir ayuda, posiblemente de sus compañeros, siempre y cuando el docente logre coordinar estas instancias.

El posicionamiento del docente posee el poder de crear espacios que den lugar a expresiones individuales o grupales, si esta invitación es abordada desde un lugar integrador donde se promueva la igualdad de voces, se crea la posibilidad de que un estudiante pueda expresarse libremente, pudiendo percibir así situaciones que requieran de una atención peculiar.

El cambiante contexto nos demanda adaptarnos a nuevas realidades y desarrollar habilidades complementarias a través de herramientas pedagógicas mediadas por tecnologías. En el caso del presente trabajo la propuesta intenta clarificar la importancia y utilidad pedagógica de desarrollar la habilidad, por parte del docente, de comunicar a través de visualizaciones atractivas las opiniones relevadas en estudiantes y elaborar cuestionarios con interrogantes “desafiantes” y reflexivos para el estudiante y para sí mismo.

Repensar nuestras prácticas es parte de nuestra responsabilidad. Así como también profundizar en la situación de los y las estudiantes que no pudieron sortear las dificultades institucionales, con la intención de generar más instancias de seguimiento y autoevaluación, donde se puedan anticipar estas situaciones y evitar frustraciones o sobreesfuerzos en un ámbito educativo. El derecho a la educación implica contemplar el capital cultural, sea cual fuera, con el que llegó cada estudiante e identificar el acompañamiento pertinente.

## Bibliografía

**Davini, María Cristina.** Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. 1er Ed. Santillana, 2008

**Litwin, Edith.** Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Ed. Paidós, 1997

**Valdés René, Manghi Dominique, Godoy Gerardo.** La participación estudiantil como proceso de inclusión educativa. Revista Sinéctica. # 55. 2020.

**Ortiz Elena Arias, Brechner Miguel, Pérez Alfaro Marcelo y Vásquez Madiery.** De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad. BID. División de Educación Sector Social. Octubre 2020

## **Experiencias pedagógicas virtuales en la pandemia. Una práctica con estudiantes de 5° año del Liceo Víctor Mercante. UNLP**

Liceo Víctor Mercante. UNLP

José María Escobar

### **Introducción**

En términos generales, la educación durante los primeros dos años de la pandemia, causada por el coronavirus, fue un desafío para la docencia en todos sus niveles y en distintos aspectos del trabajo tanto de lxs educadorxs como de lxs estudiantes. En este texto, ofrezco algunas reflexiones sobre mi experiencia particular como unx de lxs tres profesorxs en la Materia Orientadora en Ciencias Sociales de la Formación Orientada de 5° año del CSS del Liceo Víctor Mercante (UNLP); asignatura que comprende seis comisiones. El proceso didáctico, que aquí se describe, se realizó durante los cuatro primeros meses de cursada de la materia en el año 2021, con las dos comisiones que tengo a mi cargo.

### **Encuadramiento y objetivos de la práctica**

Dentro del marco del programa de la materia Orientadora en Ciencias Sociales, el objetivo de la práctica referida fue desnaturalizar varios conceptos y argumentos del sentido común para corrernos de nuestros centros de referencias teóricas avaladas por *“el más común de los sentidos”* y, así, encarar temas desde otras perspectivas y miradas.

Este objetivo amplio lo comparten varias materias del área sociales de la formación orientada de 4° y 5° años del CSS del colegio. Cómo encarar la práctica correspondiente en el aula, de acuerdo con los mencionados objetivos, depende de las materias, los programas o los temas trabajados. El desarrollo de la práctica que nos ocupa en este texto era inédita hasta el momento de su realización. Si bien hubo planificación previa a su puesta en funcionamiento, muchos problemas planteados por la misma se fueron resolviendo sobre la marcha.

### **Recursos virtuales utilizados para este proceso didáctico; disponibilidad y aprendizaje sobre los mismos durante los dos años de confinamiento por la pandemia**

Durante el primer año de confinamiento (2020), en el ámbito de la docencia tuvimos que incorporar nuevos temas que se adaptaran a las circunstancias sin precedentes que implicó la pandemia. Fue menester, por tanto, elegir nuevas técnicas y procedimientos vinculados fundamentalmente a la virtualidad; más echamos mano de ellas y aprendimos a utilizar aquellas con las que no estábamos familiarizadxs.

Asimismo, fue necesario diseñar nuevas prácticas, nuevas estrategias y sistematizar nuevos procedimientos. Hacia el comienzo del ciclo lectivo en el segundo año de pandemia (2021), todos estos procedimientos, en cuanto a planificaciones, uso de recursos virtuales, etc., estaban más incorporados a nuestro quehacer cotidiano, de manera que se nos facilitó mucho llevar adelante



la práctica a la que me estoy refiriendo. Algunos de los recursos virtuales utilizados fueron: encuentros sincrónicos por plataformas de videoconferencias, comunicación de textos, películas, armado de consignas y relatos de experiencias a través de mensajes electrónicos, aulas virtuales, chats, entre otros medios. Uso de correos electrónicos, foros y aulas virtuales para consultas y presentación de informes sobre experiencias realizadas.

Los materiales utilizados incluyeron:

- textos
- películas
- vídeos
- relatos
- informes
- grabaciones de voz

## Población de estudiantes con quienes trabajamos

Como ya lo señalé más arriba, trabajamos con dos comisiones de aproximadamente veinticinco estudiantes cada una. Fueron un conjunto de casi cincuenta educandxs que participaron de esta experiencia. Cada comisión está compuesta por alumnxs provenientes de distintas divisiones del colegio. Son en total cinco divisiones: A, B, C, D y E.

## Relato de la actividad desarrollada

Esta práctica, que se desarrolló en su totalidad durante los cuatro primeros meses del año lectivo de 2021, comenzó con la introducción a la cursada. En esa instancia se planteó que la primera actividad del año estaría vinculada a un *“extrañamiento”* con respecto a las perspectivas de nuestra ubicación en nuestra sociedad, en la historia humana, en la historia de la vida en este planeta y en la historia de este universo.

Para ello íbamos a hacer viajes por algunas dimensiones que conocemos en nuestras vidas; como por ejemplo, la cultura, el tiempo y el espacio, entre otras. Además de esta primera instancia de introducción a este proceso didáctico, a renglón seguido daré cuenta de las consignas del trabajo y de los pasos realizados en dicho proceso:

### 1) Consignas :

A partir de la vista y lecturas del material fímico y bibliográfico al que me referiré en el apartado siguiente, planteé la formación de distintos equipos de trabajo por parte de lxs estudiantes. Cada equipo debía, luego, diseñar (e imaginar) un viaje a una situación según las coordenadas de tiempo, espacio y cultura (o solo tiempo y circunstancias especiales en el último viaje realizado dentro de la experiencia), coordenadas asignadas a cada grupo, y así dramatizar dicha situación relatando el hecho a los demás equipos participantes de este proceso educativo, luego del *“regreso”* de los respectivos viajes. Ver los destinos de los referidos *“viajes”* en el punto 5 del presente título.

Dichos relatos se realizaron, según las preferencias de cada equipo, grabándolos y compartiendo las grabaciones, se contaron también en encuentros virtuales sincrónicos, asimismo a través de textos escritos por quienes realizaron cada *“viaje”* respectivamente; también se filmaron o se fotografiaron las distintas dramatizaciones actuadas por los diferentes grupos de alumnxs. Estas actuaciones también se compartieron como adjuntos en mensajes electrónicos.

Cada dramatización, y las actuaciones correspondientes, solo pudieron hacerse en virtualidad con cada grupo de trabajo aislado de los demás equipos, y mostrando – a través de medios virtuales – las experiencias realizadas. No hubiese sido lo mismo en situación de presencialidad en el aula o a partir de la misma.

Por último, la consigna final fue concretar una puesta en común con lo realizado y relatado por todos los equipos. Dicha puesta en común tendría, como elemento principal y como objetivo, reflexionar sobre lo experimentado en estas vivencias respectivas haciendo foco en el extrañamiento de lo propio, extrañamiento de las referencias de nuestro sentido común, para observar nuestra realidad desde otras miradas producto de la experiencia vivida por cada grupo de trabajo.

**2)** La primera actividad propiamente dicha, entonces, fue la vista de dos filmes y, a continuación, la lectura de un libro y de algunos capítulos y fragmentos de otros textos.

Películas:

- Estados alterados, de Ken Russell. Realización de 1980.
- Ágora, de Alejandro Amenábar. Realización de 2008 y 2009.

Textos:

- La máquina del tiempo (novela) de Herbert George Wells. Edición original en inglés de 1895; edición argentina de 1985. Ver capítulo "Bibliografía". Lectura completa del libro.
- Los dragones del Edén de Carl Sagan. Edición en castellano de 1982. Ver "Bibliografía". Lectura de un capítulo seleccionado: capítulo 5.
- Ocho hitos de la evolución de John Maynard Smith y Eörs Szathmáry. Edición en castellano de 2001. Ver "Bibliografía". Lectura de párrafos seleccionados.
- El paralaje neanderthal (novela, trilogía) de Robert J. Sawyer. Edición de la trilogía en castellano entre 2003 y 2005. Ver "bibliografía". Lectura de páginas seleccionadas de dicha trilogía.
- Universos paralelos (2015); La evolución del universo (2016) De la colección "Un paseo por el cosmos". José Rodríguez-Quintero y David Galadí-Enríquez, respectivamente. Ver "Bibliografía". Lecturas de párrafos seleccionados.
- La jaula de los onas de Carlos Gamerro. Edición de 2021. Ver "Bibliografía". Lectura de páginas seleccionadas y de un capítulo seleccionado

**3)** Tanto las películas como la novela de H. G. Wells fueron asignadas a las dos comisiones completas.

Las lecturas restantes fueron repartidas entre lxs alumnxs según los "viajes", exploraciones y experiencias (todas dramatizaciones) que le tocó llevar a cabo a cada grupo o equipo de trabajo.

**4)** Una vez vistas las películas por todxs lxs estudiantes de las referidas comisiones, fueron analizadas y discutidas en clases sincrónicas virtuales y también por foro. Luego fue leída la novela La máquina del tiempo de H. G. Wells, también por todxs lxs alumnxs. De la misma forma en que se trataron los filmes,

esta lectura fue interpretada y discutida por las dos comisiones. A continuación, lxs estudiantes se organizaron en equipos de trabajo y acordaron las tareas ("viajes", dramatizaciones, interpretaciones) propuestas por el docente.

**5)** Realizadas las elecciones y la conformación de los grupos, y efectuado el reparto de las tareas y la distribución de los destinos de los "viajes", pasamos a la concreción de estos últimos:

Hablamos de "viajes" porque, como ya manifestamos, cada equipo de trabajo realizó, justamente, un viaje a través del tiempo, el espacio, la cultura y la materia que nos constituye; donde cada grupo asumió las circunstancias particulares de las coordenadas de sus respectivos destinos.

Para lograr el clima unificador de las trayectorias en los diferentes "viajes", utilizamos como recurso principal a la novela de Wells.

H. G. Wells, en su relato de La máquina del tiempo, describe con gran maestría y originalidad el viaje en el tiempo. Para ello, realiza analogías con un viaje vertiginoso en el espacio. Dicha analogía se extiende a un cierto principio de inercia en el viaje temporal que lo transforma magistralmente en inercia en el espacio cuando la máquina del tiempo desacelera o frena bruscamente. Más allá de estas observaciones, el protagonista del relato experimenta una muy particular percepción de esta trayectoria a un ritmo muy diferente del tiempo normal.

También cabe destacar que nuestra actividad, y la narración de la misma, se asemeja en cierta medida a la línea argumental de la película citada de Ken Russell, Estados alterados.

De todos modos, esta coincidencia señalada entre el desarrollo de nuestra actividad y el argumento de la película de Ken Russell responde más a la necesidad de organización de nuestra experiencia que a una búsqueda deliberada de sintonizar con el derrotero argumental del filme.

Aclaremos, asimismo, que utilizamos como modelo de organización de una búsqueda especulativa, al recorrido intelectual que hace el personaje de la filósofa Hipatia en la película "Ágora" de Alejandro Amenábar.

### **Equipos de trabajo y destinos:**

**5.a)** Equipo I. La travesía en el tiempo y el espacio fue a la Tierra del Fuego de fines del siglo XIX, identificándose con los Selknam.

**5.b)** Equipo II. La travesía exploratoria de este otro equipo de trabajo fue hacia el futuro. La consigna era seguir el relato de Wells en un tiempo de 800.000 años en adelante. Pero el grupo decidió elegir un futuro más cercano y de una proyección más próxima a las preocupaciones actuales.

**5.c)** Equipo III. Viaje al tiempo de los neandertales en Europa Central, tiempo próximo a la coexistencia efectiva de esta especie con los nuevos inmigrantes Homo sapiens. Cálculo aproximado de 45.000 años antes del presente.

**5.d)** Equipo IV. El viaje hacia un escenario y una identificación más difícil. Se trata de África hace unos 4 millones de años, y el conocimiento de los primeros representantes del género Australopithecus.

**5.e)** Equipo V. El grupo de trabajo que prefirió un escenario en la infancia de nuestro universo insistió en que, una vez realizados los viajes reseñados más

arriba, el conjunto de alumnxs y el docente nos trasladásemos a un universo “neonato” de 380.000 años de edad. Ese momento en el cual la luz se separó de la materia, el universo se volvió más frío y menos opaco, y se generó la radiación cuyo relicto llamamos hoy “radiación de fondo”.

De manera que este equipo se convirtió en guía de todxs nosotrxs para este quinto “viaje”, para esta quinta exploración.

**5.f)** El último paso propuesto de esta experiencia en pandemia y en virtualidad de la educación fue el análisis en conjunto de dicha experiencia y la elaboración de algunas conclusiones por parte de lxs estudiantes más las representaciones de las referidas conclusiones.

## Resultados e interpretaciones

Vale la pena destacar la muy buena predisposición de lxs estudiantes para la realización de la actividad referida. El compromiso de más de la mitad de la clase (2 comisiones) con esta actividad fue muy fuerte; en consecuencia, las dramatizaciones (a las que llamamos “viajes”) fueron muy vívidas e intensas generando resultados que luego evaluaremos.

De manera que los objetivos de extrañamiento – a los que hicimos referencia más arriba – también los objetivos de corrernos de la mirada de nuestro sentido común “occidental”, eurocéntrico, androcéntrico y antropocéntrico, se cumplieron plenamente y con creces.

Antes de tratar los resultados de cada “viaje” es necesario destacar que los escenarios logrados por lxs estudiantes en cada experiencia involucraron elementos que no estaban contenidos o explicados en la bibliografía o filmografía propuestas inicialmente. Esos datos extras fueron relevantes a la hora de considerar e interpretar los escenarios aludidos.

**a)** La identificación del primer grupo de trabajo (Equipo I) con el pueblo Selknam de finales del siglo XIX fue muy importante. En medio del acoso de la sociedad blanca y de la expansión de la frontera nacional, este equipo – como otros de sus congéneres selknam en este escenario – se centraron en el ritual del hain que dio sentido y significación a sus vidas y a su lucha por resistir la aculturación forzosa y acorralamiento territorial por parte de los hombres blancos.

Es interesante que los miembros de este equipo manifestaron que no querían volver de la experiencia. La vida nunca había tenido más sentido para ellxs. La ceremonia hain, que antes había sido muy criticada por ellxs, se convirtió en la esencia de sus respectivos “ser” humano, social y cultural. Es así que fue tan intensa la identificación con la vida de los Ona.

**b)** Le sugerí al grupo de trabajo (Equipo II) que priorizó este tema, que utilizaran el escenario en menor medida utópico – pero más bien distópico – que construyó H. G. Wells en su novela para los 800.000 años hacia el futuro a partir del presente en que escribió dicha obra.

El equipo prefirió construir un futuro, también distópico, pero más cercano y más terrible. Dicho escenario se ubicó entre 200 y 300 años al futuro en un planeta Tierra y una humanidad devastados por las guerras provocadas, por doquier, por los señores de la guerra y por la magnífica concentración de la riqueza: la riqueza socialmente producida pero concentrada en pocas manos. Una humanidad subordinada que perdió ya toda forma de integración, que perdió todos los mecanismos de organización y de alianza con el otro. Lo que equivale a un Big Rip

social a nivel mundial donde prima la agresión y el no reconocimiento de los otros como congéneres.

Aquí, las identificaciones de lxs estudiantes del equipo con lxs actores/actrices originales del escenario en cuestión, fueron más difíciles y menos agradables dadas las características de ese tipo de circunstancia.

**c)** El grupo de labor (Equipo III), que trabajó con este tema, se ubicó en la Europa Central de hace unos 45.000 años antes del Presente. Lxs integrantes se identificaron con miembros de la especie *Homo neanderthalensis*. La experiencia vivida y relatada por lxs estudiantes estuvo centrada en la percepción del mundo y de las circunstancias de lxs neandertales de ese momento.

Las referencias de lxs alumnxs hablan de una percepción panpsiquista de la vida en el planeta Tierra y de la conciencia que tuvieron – como neandertales – de que estaban participando de un importante salto en las capacidades cognitivas, en la reflexión y en la construcción y manejo de símbolos. Salto que sabían que compartían con otra especie humana, unxs extrañxs que se distribuían por el Este.

Este salto en la conciencia lo vivieron como uno más en la larga historia de la vida, más allá de las variaciones “bruscas” de las capacidades cognitivas en la evolución del género *Homo* en particular. La conciencia de que - en esta emergencia de nuevas capacidades - estaban montados sobre hombros de un gigante: la Vida.

También supieron que lxs extraños que venían por el Este (los *Homo sapiens*) conservarían la conciencia pan psíquica de la vida en la Tierra una vez transcurridos unos 35000 años más; y luego la perderían, salvo importantes excepciones.

**d)** Este grupo de trabajo (Equipo IV) eligió un escenario de hace unos 4 millones de años en África y se identificó con alguna de las primeras especies representantes del género *Australopithecus*.

La experiencia les resultó “fascinante” (según sus palabras) y, por lo que relataron además, en gran medida intransferible por parte de los miembros de este grupo de estudiantes.

Lo que privilegio mencionar, del relato que hicieron lxs educandxs con respecto a esta experimentación, es la vivencia de que tenían conceptos de las cosas del mundo propiamente homínido; también podían designar estos conceptos pero no utilizando fonemas articulados, solo vocalizaciones especiales.

Tuvieron la necesidad imperiosa de formar frases, pero no pudieron; no tenían gramática, no tenían una capacidad desarrollada en ese sentido. Más tarde, cuando reflexionamos sobre la experiencia, lxs alumnxs comprendieron – con alguna lectura que quedó postergada – que como homínidos primitivos no habían tenido un aprendizaje ni contacto con alguna gramática y, por lo tanto, no tenían forma de desarrollar las capacidades proto gramaticales innatas; lo mismo que pasa con los homínidos no humanos actuales, que solo actualizan esta capacidad interactuando con humanos desde muy jóvenes, pero no en su vida natural.

**e)** El grupo de trabajo (Equipo V) que prefirió la experiencia o el “viaje” relacionado con algún momento de la infancia de nuestro universo, nos pidió a toda la clase que, luego de realizadas las experiencias previas ya comentadas, hiciésemos todxs juntxs (las dos comisiones y el docente) ese recorrido por un escenario de los primeros momentos del cosmos.

Luego de discutir y evaluar esta posibilidad, no hubo prácticamente objeciones; de manera que decidimos encarar esta experiencia como grupo completo.

Como oportunamente anotáramos, el momento o destino elegido fue un estado del universo en sus inicios, cuando éste tenía apenas 380.000 años de edad. Justamente el momento en que la luz se separó de la materia; materia que se constituyó en los primeros átomos (*"desionización"* primordial) y se generó una radiación cuyo remanente llega hasta hoy, desde todos los confines del cosmos, como un fondo de radiación de microondas.

Pese a que no había habido tiempo de profundizar más estos conceptos con las lecturas escogidas, lxs estudiantes guías del viaje tenían la suficiente comprensión de dicho estado del universo al punto que crearon un escenario asombroso. De pronto nos vimos flotando en un espacio oscuro, transparente, frío. De tanto en tanto y a distancias astronómicas se veían filamentos brillantes de nubes de materia ionizada, relictos de la sopa primordial caliente de luz, de distintas partículas elementales y de núcleos atómicos que precedió a ese estado del cosmos en el que estábamos.

Esto fue doblemente asombroso; nunca tuve noticias de que lxs cosmólogos y lxs físicxs hubiesen concebido la existencia de estos filamentos brillantes de materia ionizada al inicio del estado transparente del universo. ¡Los crearon lxs alumnxs como parte del escenario! ¿Cómo dedujeron esto? ¿Por qué concibieron esos remanentes ionizados? ¿formaron parte del desarrollo de núcleos concentrados de materia en las posteriores estructuras emergentes del cosmos?. No hice preguntas sobre esto, no era relevante a la hora de construir y entender el escenario en el que nos encontrábamos.

Como parte del cierre de esta dramatización, volvimos al presente, al estado actual de nuestro universo, usando el modelo ya referido de viaje en el tiempo propuesto, en su momento, por H. G. Wells.

**f)** Según lo anticipamos más arriba, el último paso en este trayecto educativo fue una reunión de las dos comisiones y el docente para la puesta en común de todas las experiencias vividas por los distintos grupos y el análisis, seguidos de la evaluación de los resultados y el arribo a algunas conclusiones o nuevos planteos. Lxs alumnxs que conformaron los distintos equipos de trabajo coincidieron, en su mayoría, en que las experiencias que les habían tocado vivir les fueron gratas, útiles y cumplían con los objetivos que fueron explícitos desde el principio de esta práctica educativa.

Volvimos a poner dichos objetivos sobre la mesa y los relacionamos con las distintas experiencias. El reconocimiento del cumplimiento del extrañamiento de lo propio y del surgimiento de nuevas miradas para ver la realidad fue una constante en todos los grupos.

También fue un tema de debate la creación tan real y completa de los escenarios, lo vívido de las experiencias y la elaboración de los conocimientos que aparecieron y se desarrollaron en los respectivos escenarios y tránsitos.

En cuanto al compromiso y realización tan importante de los escenarios y experiencias, todxs lxs estudiantes argumentaron según sus interpretaciones. Hay una interpretación que tiene que ver con las condiciones del ASPO y las necesidades particulares que se generaron en cuanto a la vinculación y comunicación con la realidad circundante. Interpretación que resulta digna de una ulterior elaboración.

Por fin, quiero considerar especialmente las expresiones de una importante mayoría de lxs estudiantes - que realizaron este tránsito educativo - en cuanto a lo que experimentaron afectivamente al momento de finalizar la referida práctica y volver a las respectivas realidades cotidianas.

Expresaron haberse sentido atravesados por un sentimiento de desvalorización y de vacuidad en la consideración de todo el entorno social que habitan. Hablaron de "*vanidad*" para todo lo que tuviese que ver con la sociedad presente en la que viven, vanidad en las expresiones y en las realizaciones de dicha sociedad. Asimismo, transmitieron que experimentaban una falta de sentido en la existencia de la humanidad presente y en las expectativas que se ponen en la historia futura. Manifestaron también tener miedo por la crueldad y perversidad de los hombres. Las únicas cuestiones que manifestaron tener algo de significado para ellxs fueron: 1) el conocimiento y la búsqueda del mismo (según dijeron: "*los humanos vivimos en una caja de zapatos con algunas ventanitas para mirar afuera*"), 2) la Vida toda, más: 3) el afecto interpersonal: "*un poco de amor sano*" según expresaron. Todo esto último sería lo que podría rescatarnos, redimirnos.

## Conclusiones

Luego de consumado este trayecto educativo, unxs cuantxs educandxs de la clase propusieron - a modo de "*premio*" por lo realizado y con un carácter todavía más lúdico que en los logros anteriores - pegar otro salto hacia los primeros instantes del universo y ver si, a partir de allí, pudiésemos explorar alguna otra posibilidad de universo (distinto del nuestro) con otras constantes universales y/o con otros valores de la constante cosmológica.

Creo que fue el entusiasmo general (o casi general) por lo bien construido de los escenarios que ya habíamos transitado, más la experiencia resultante, que todxs estuvimos de acuerdo con experimentar la posibilidad propuesta en ese momento.

Estábamos bastante más ejercitadxs en estos "*viajes*", de manera que el tiempo de preparación fue más corto y tranquilo hasta que nos lanzamos a la nueva "*aventura*".

Desde ya que no es fácil viajar al "*origen del cosmos*". Arribar a la "*inflación cósmica*" nos proyectó a un universo alternativo al nuestro, y no podemos salir.

Estamos atrapadxs.

¿Cómo describirlo? ¿cómo describirnos en él? Imposible. Es un universo burbuja - como el de nuestro origen - pero con cuatro dimensiones espaciales desplegadas y, por supuesto, una dimensión temporal. Nos vemos iguales, nos comunicamos sin dificultad entre nosotrxs, pero somos distintxs. No tiene sentido aquí usar la "x" para incluir géneros o usar el lenguaje propiamente inclusivo. ¿Respondemos a algún género?.

La organización de la materia y sus expresiones son también muy extrañas. Indescifrables.

Este "*cosmos*" en el que estamos está conectado con el de nuestro origen. Posiblemente tenga que ver con las cuatro dimensiones espaciales que se despliegan aquí, el hecho es que podemos ver lo que pasa en nuestro mundo de origen, en el planeta Tierra. Lo percibimos como una fantasmagoría, como una ilusión; pero bien realista en sus proporciones y texturas. Observando y experimentando nos dimos cuenta que podemos conectarnos, de manera muy sutil, con nuestra antigua realidad. Por eso estamos probando con este escrito.

Queremos ser rescatados. Experimentamos aquí más paz, más calma, menos complicaciones, pero no podemos dejar de extrañar; poderoso sentimiento entre todos los sentimientos. Comprendemos en carne propia lo que es el exilio porque no podemos volver.

Muchas veces pienso en el primer libro de El Eternauta, cuando Juan Salvo se materializa, sentado en una silla, frente a Héctor Germán Oesterheld y le relata su futurista (para ese momento) aventura. Y de esa manera vuelve a su cotidianeidad, a los referentes que lo contienen.

¡Hasta eso nos resulta imposible desde donde estamos nosotrxs!

Algo más: por esa débil conexión que tenemos con nuestro mundo de origen, nos consta que somos fantasmas allí. Desde que nos fuimos nos ven como éramos, nos tocan, nos oyen, pero nadie se da cuenta de que no estamos en realidad; como tampoco se darían cuenta de que estamos si ese fuera el caso. Creo, en definitiva, que nadie se da cuenta que los otros están, o no están. Mal de muchos, consuelo de algunos.

Fin de la comunicación. Con algo de ansiedad, esperamos que esta nota-informe atraviese el sublime muro que separa nuestros mundos.

## Agradecimientos

Para M. L., por sus inteligentes y atinadas correcciones y sugerencias.

## Bibliografía

**Galadí-Enríquez, David. (2016).** La evolución del universo. Colección "Un paseo por el cosmos". Dirección científica: Manuel Lozano Leyva. Navarra. España.

**Gamerro, Carlos. (2021).** La jaula de los onas. Penguin Random House Grupo Editorial, S.A. Buenos Aires (CABA).

**Maynard Smith, John y Eörs Szathmáry. (2001).** Ocho hitos de la evolución. Metatemas 67. Tusquets Editores, S. A. Barcelona.

**Rodríguez-Quintero. (2015).** Universos paralelos. Colección "Un paseo por el cosmos". Dirección científica: Manuel Lozano Leyva. Navarra. España.

**Oesterheld, Héctor Germán y Francisco Solano López. (1983).** El Eternauta. Primer libro. Ediciones Récord. Buenos Aires. Argentina.

**Sagan, Carl. (1982).** Los dragones del Edén. Ediciones Grijalbo, S. A. Buenos Aires.

**Sawyer, Robert J. (Entre 2003 y 2005).** El paralaje neanderthal (trilogía). Colección "Nova". Ediciones B. España.

**Wells, Herbert George. (1985).** La máquina del tiempo y El hombre invisible. Colección "Jorge Luis Borges. Biblioteca personal". Distribución: Hyspamérica Ediciones Argentina, S. A. Impreso en Madrid.



# Ensayo personal, podcast, reflexión e identidad. Lecciones de la pandemia.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP

Prof. Mg. Dolores Aicega

Prof. Trad. Ana S. Moldero

Prof. y Trad. Julia Pich

Prof. y Trad. Laura Mariela Rodriguez

## Introducción

El presente trabajo busca indagar en la enseñanza del ensayo reflexivo en lengua inglesa en un contexto de universidad pública en Argentina y reflexionar sobre las relaciones que se establecen entre ensayo reflexivo, identidad y nuevas tecnologías. Partimos de la concepción de que la reflexión constituye el proceso de examinar internamente y explorar un tema de interés, en una práctica que permite profundizar en el sentido de un mismo y da lugar a una nueva perspectiva conceptual (Boyd y Fales, 1983). Por otra parte, el desarrollo del ensayo reflexivo en tanto género discursivo requiere de la implementación de tareas para promover la reflexión metalingüística y metadiscursiva y el desarrollo de habilidades cognitivas (Langacker, 2010) que les permitan a los estudiantes acceder a niveles organizacionales más complejos, fundamentales para la reflexión, tales como categorizar, abstraer, focalizar la atención, establecer relaciones, explorar, y crear imágenes mentales. En 2020 y 2021, el contexto de la crisis sanitaria provocada por la pandemia de Covid-19 obligó a llevar adelante la enseñanza de estas competencias en la virtualidad, abriendo un abanico de nuevos desafíos y posibilidades, muchos de los cuales se relacionaron con el uso de entornos virtuales y nuevas tecnologías en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Presentamos aquí una propuesta didáctica implementada en la cátedra de Lengua Inglesa 4 de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata que se propone contribuir al desarrollo del ensayo reflexivo a partir de un podcast radial y que culmina con la elaboración de un podcast propio por parte de los estudiantes a través de una secuencia de tareas que promueve las estrategias y habilidades que requiere el ensayo reflexivo.

## Palabras clave:

Enseñanza en entornos virtuales, ensayo reflexivo, identidad, desarrollo de habilidades y estrategias cognitivas.

## La naturaleza del ensayo: identidad, cognición y nuevas tecnologías

En su célebre Dictionary (1755), Samuel Johnson, el crítico, poeta, ensayista y biógrafo inglés, definió el ensayo como *“una ocurrencia imprecisa de la mente; una pieza irregular e indigesta; una composición ni regular ni ordenada”*<sup>1</sup>. Esta afirmación, que parece encerrar una valoración negativa del género, esconde, en realidad, una revelación que Johnson dejó plasmada en un texto anterior: *“Puesto que la vida en sí es incierta, nada que esté basado en ella puede presumir de mucha estabilidad”* (Johnson, 1751, p.30 en Alfón, 2016). En la actualidad, numerosos

<sup>1</sup>La traducción es nuestra.

autorxs subrayan el carácter mutable, híbrido e intangible del género, cuyo rasgo fundamental se relaciona con la expresión de lo incompleto, lo fragmentario, y lo experimental (Lopate, 1994; Arenas Cruz, 1997; Gómez Martínez, 1987; Atwan, 2015; Iozzi- Klein y Cavallari, 2015, entre otrxs).

A pesar de la naturaleza elusiva del ensayo, que, según entendemos, da cuenta de su espacio para la creatividad y la libertad expresiva, la bibliografía presenta algunos consensos que permiten abordar las características principales del género y, finalmente, enseñarlo en contextos educativos. El ensayo es un ejercicio de reflexión. Siguiendo a Angulo Marcial, ensayar es *"pesar, probar, reconocer y examinar; es producto de la meditación, y surge de un proceso en el que lo esencial consiste en la exploración, su sentido de audacia y su originalidad"* (2013, p. 108). Según Alexander (1965), se trata de un ejercicio de observación sobre cualquier tema. El verdadero ensayo no intenta reproducir lo que ya se sabe, sino probar una idea nueva, una nueva mirada (Molina Cantó, 2009).

El ensayo tiene un carácter inacabado. Phillip Lopate (1994) advierte que al ensayista no le interesa abarcar el fenómeno en su totalidad, sino probar sus pensamientos y dejar constancia de su reflexión, que puede ser más o menos profunda, pero nunca exhaustiva. Para Gómez Martínez (1987), por otra parte, el ensayista escribe porque siente la necesidad de decir algo, pero es consciente, al mismo tiempo, de que lo hace desde su propia subjetividad y, en consecuencia, lo entrega, no como algo absoluto, sino como una posible interpretación a tomar en cuenta.

El ensayo comunica un punto de vista personal. Siguiendo a Schara et al. (1994), el ensayo se caracteriza por presentar juicios personales sobre un tema en los que se comparte una interpretación personal del asunto. Por todo esto, el ensayo es, en parte, subjetivo. En efecto, el ensayo pone a prueba ideas y opiniones en una reflexión personal acerca de algo que es familiar y que es parte de la experiencia y de los intereses propios. Boyd y Fales (1983), por su parte, reconocen que la reflexión constituye la exploración de un tema de interés, en una práctica introspectiva que da lugar a una nueva perspectiva conceptual. Creemos que este es el sentido profundo en el que el ensayo se acerca, explora y promueve el sentido de identidad que se crea, recrea y construye en la práctica de la reflexión y se plasma en la escritura. Como abordaje pedagógico, estimula en lxs estudiantxs una actitud crítica y ecuánime ante el mundo, desarrolla la capacidad de expresar un pensamiento en forma concisa, clara y precisa, y amplía la conciencia de sí mismxs.

Con el fin de probar la validez de una idea o apreciación personal, se presenta una tesis. Esta tesis, frecuentemente, pone en evidencia que algo es cuestionable, polémico o problemático y, por tanto, necesita pensarse nuevamente. De este modo, y a través de lo que Angulo Marcial (2013) llama una conversación escrita con los lectores, el autor se permite exponer sus ideas y comprobar lo que piensa. No podemos dejar de señalar que en un contexto cada vez más virtualizado, el ensayo reflexivo adquiere nueva relevancia. Distintxs autorxs en distintas épocas y lugares han pronosticado la muerte del ensayo, entre ellxs la misma Virginia Woolf, quien produjo magníficos ejemplares del género. Sin embargo, el ensayo constituye un género tan prolífico y dinámico que ha sido capaz de cambiar al ritmo de las circunstancias sociales y las exigencias retóricas que éstas engendran (Swales, 2009). A pesar del devenir del tiempo y los cambios sociales, el ensayo sigue ofreciendo un territorio singular en el que explorar un tema de interés, captar la atención y expresar una mirada personal.

La enseñanza del ensayo reflexivo como género discursivo, entendido en tanto proceso y producto, implica la promoción, el desarrollo y la puesta en acción

de una serie de estrategias cognitivas. Langacker (2010) identifica un repertorio de habilidades que se aplican a numerosas esferas de la vida y resultan fundamentales para la construcción de conceptos en niveles crecientes de complejidad. Entre ellas, señala las de comparar elementos para establecer su naturaleza o identificar discrepancias; categorizar y abstraer; establecer relaciones entre distintas entidades; y operar con esquemas mentales y metáforas. Por tanto, entendemos que las intervenciones didácticas deben orientarse a desarrollar dichos procesos de cognición y reflexión.

En 2020 y 2021, el contexto de aislamiento y las disposiciones sanitarias de la universidad, obligaron a la virtualización de la enseñanza y el aprendizaje de estas competencias. Honrando la idea de que enseñar con tecnología es una tarea compleja y débilmente estructurada (Koheler, 2015), las circunstancias nos impulsaron a desarrollar estrategias para adaptarnos a esta complejidad. En esta adaptación, las tecnologías digitales, la plataforma Moodle del campus virtual de la FaHCE y las clases sincrónicas a través de videollamada jugaron un papel fundamental. De este modo, esas tecnologías constituyeron herramientas que nos permitieron ampliar las posibilidades didácticas en un contexto plagado de restricciones.

La propuesta didáctica que presentamos a continuación fue elaborada en respuesta a estos desafíos por las docentes de la cátedra de Lengua Inglesa 4 de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. A través de una serie de tareas y clases sincrónicas y asincrónicas, abordamos la enseñanza del ensayo reflexivo a partir de un podcast de la BBC Radio 4. La secuencia didáctica, que se desarrolló a lo largo de tres semanas, buscó estimular la reflexión sobre la evolución del género, promover las estrategias y habilidades que requiere el ensayo reflexivo e integrarlas con un uso pedagógico de las tecnologías basadas en la red. Dicho de otro modo, intentamos convertir las TIC en TAC como modo de incentivar la expresión de la propia identidad y la valoración de las voces de la clase. Como tarea final, lxs estudiantes elaboraron un podcast essay, se escucharon entre sí y comentaron y valoraron las producciones de sus pares.

## La secuencia didáctica

En primer lugar, en nuestro encuentro virtual semanal de las clases prácticas, invitamos a lxs estudiantes a reflexionar sobre el género. Para ello, tomamos una cita de un artículo publicado en el sitio *"Columbia Journalism Review"* que sostiene que los podcasts son la nueva versión (y una versión mejorada, incluso) del ensayo personal: *"No se trata simplemente de leer una historia personal, sino de escuchar a quien la cuenta con su propia voz, lo que agrega una nota de intimidad y humanidad que excede al ensayo personal tradicional"*<sup>2</sup>. A través del intercambio de ideas en salas de grupos y de una puesta en común con el grupo total, pudimos ahondar en el carácter flexible y dinámico de los géneros discursivos, que surgen, cambian, se adaptan, mezclan y, ocasionalmente, caen en desuso con el correr del tiempo y las exigencias sociales (Bhatia, 2004).

Como segundo paso, presentamos el programa A Point of View de la BBC Radio 4: una colección de podcasts con reflexiones personales a cargo de distintxs autores sobre diversos temas cotidianos. Para este trabajo, elegimos Holes in Clothes de Adam Gopnik, en el que el autor discurre sobre la presencia de los agujeros en la ropa. Como tarea preliminar, invitamos a lxs estudiantes a reflexionar sobre lo

<sup>2</sup>La traducción es nuestra.

que la vestimenta dice sobre nosotrxs mismxs y a compartir sus ideas. Luego, escuchamos el podcast con el acompañamiento de una guía de preguntas:

- ¿Qué recursos utiliza el autor para presentar el tema?
- ¿Cuál es su actitud hacia los agujeros en los jeans?
- Según su punto de vista, ¿qué hay detrás de los agujeros prefabricados?
- ¿Por qué dice que la moda nos da dos mensajes a la vez?
- ¿Cómo hace avanzar su posición frente al tema, cómo la respalda, cómo redondea su reflexión?
- ¿Qué aspectos del ensayo como género discursivo aparecen plasmados en este podcast?

A partir de las respuestas que se compartieron en la clase sincrónica, lxs estudiantes lograron identificar algunas de las características fundamentales del género: la mirada original sobre el tema, la meditación, la exploración, y el carácter inacabado del ensayo, entre otros.

En un segundo momento, lxs estudiantes escucharon el texto nuevamente y tomaron nota de distintos aspectos relacionados con la expresión, rasgos léxicos, sintácticos, estilísticos y retóricos. A través de dicho análisis, lxs estudiantes dieron cuenta de algunas elecciones por parte del autor y del modo en que buscó generar ciertos efectos en los destinatarios de su mensaje. Hubo preguntas específicas sobre vocabulario, por ejemplo, y otras más abiertas. Los comentarios fueron tomados por las docentes y registrados en una pizarra compartida.

El tercer momento estuvo reservado para la tarea asincrónica de producción, cuyas instrucciones fueron dadas por escrito y también mediante un mensaje de voz compartido en el aula virtual: *"Gopnik habla de las pequeñas libertades de la vida. ¿Cuáles son las pequeñas cosas que les producen placer? Elijan una, reflexionen acerca de su significado, y graben un podcast de 3-4 minutos con el título In Praise of ... (your choice) by ... (your name) - "Elogio de .... por ....".* Elaboren una reflexión y graben un podcast para compartir con un grupo en el campus virtual.

Como tarea previa a la grabación, sugerimos a lxs estudiantes que elaboren sus textos teniendo en cuenta la extensión (250-300 palabras), la introducción, la tesis, el desarrollo y la conclusión. Propiciamos la toma de conciencia de la audiencia con respecto al uso de la voz, y la calidad y nitidez de la grabación.

La temática de los podcasts fue libre para que cada estudiante tuviera la posibilidad de elegir cuestiones vinculadas con la propia experiencia e intereses. Buscando profundizar el sentido de identidad al que se refieren Boyd y Fales (1983), lxs alumnxs no solo escribieron desde la propia subjetividad, sino que al materializar los ensayos con su propia voz, los dotaron de una nueva dimensión personal.

A modo de ejemplo, en "Elogio de las plantas" una estudiante reflexionó sobre el momento en que comenzó a coleccionar plantas en su cuarto, qué implicó esa tarea, y el valor que las plantas cobraron para ella. En la grabación, puede apreciarse la efectividad de su mensaje, la perspicacia en la presentación del tema ("La loca de las plantas... así me llama mi familia últimamente..."), el desarrollo de la discusión con una combinación de pasajes narrativos, descriptivos y reflexivos ("Dicen algunos que para la nueva generación de adultos, las mascotas han tomado el lugar de los hijos y las plantas el lugar de las mascotas... yo definitivamente cuido a mis plantas con la misma dedicación que algunos de mis amigos cuidan a sus mascotas"), y la presentación de la conclusión en la que establece una relación entre un aspecto de la vida aparentemente trivial y

una observación profunda sobre la situación social, con sus incertidumbres y complejidades (“... quizás observar algo tangible, que tiene vida y crece, es una manera de afrontar la soledad y la incertidumbre de estos tiempos”)<sup>3</sup>.

Crear un podcast con contenido de calidad y socializarlo supone involucrarse en un proceso creativo y multidisciplinar. Entra en juego no solo la capacidad de reflexión, la originalidad y las habilidades de comunicación (en particular el manejo de la voz), sino también cierto conocimiento técnico acerca del sonido y su procesamiento, la publicación de archivos, y el modo de posicionarse para llegar a un público particular. En esta tarea confluyeron numerosas habilidades y competencias: conocimientos sobre el género, operaciones cognitivas para elaborar el hilo de la discusión, el ejercicio de la identidad y la integración de herramientas tecnológicas para crear un producto final.

Como cierre, alentamos a cada estudiante a escuchar varios podcasts y elegir uno sobre el que debían dejar un comentario. Para dicho propósito se habilitó un foro en el campus virtual. Sugerimos que eligieran podcasts que no hubieran sido comentados para propiciar una mayor devolución en los diferentes grupos.

En efecto, la actividad de cierre constituyó un registro del entramado de reflexiones que se generó a partir de los ensayos reflexivos.



En la devolución que mostramos arriba, una estudiante comenta que se sintió identificada con la reflexión de la autora y que la llevó a pensar en su propia vida. Agrega que la pandemia nos hizo perder o dejar de lado pequeños placeres como el de disfrutar de una mañana silenciosa. Su comentario también contempla aspectos de organización de las ideas de su compañera, al expresar que la línea de pensamiento le resultó clara y atractiva.

## A modo de reflexión

Mientras revisamos el material generado en 2020 y 2021, con el objetivo de mejorarlo y adaptarlo a los nuevos grupos, tomamos conciencia de algunos de los modos en que el ensayo reflexivo ha evolucionado en las últimas décadas. Ante la nueva realidad, desde nuestro rol docente nos animamos a dar un salto para explorar y aprovechar el terreno de la transmedia. Durante el recorrido, contamos con el invaluable apoyo del equipo de Educación a Distancia, quienes

<sup>3</sup>Los podcasts fueron elaborados en lengua inglesa. Los pasajes citados con traducciones nuestras.

nos animaron a revalorizar la vertiginosa experiencia del año anterior. En varios momentos, sin embargo, nos vimos obligadas a confiar en nuestra propia intuición para tomar decisiones didácticas. Volviendo al título de nuestro trabajo, enseñar el ensayo reflexivo en clave de podcast generó aprendizajes diversos tanto para lxs estudiantes como para quienes nos tocó guiarlos y acompañarlos en sus trayectorias. Aprendimos a poner en juego tres tipos de conocimiento: el contenido, la pedagogía y la tecnología. Esta última no resultó ser un “agregado” sino que posibilitó el desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias íntimamente relacionados con el ensayo reflexivo como objeto de enseñanza. Sin duda, esta experiencia ha dejado una marca en nuestra subjetividad y en nuestras prácticas docentes.

## Bibliografía

**Alexander, L. (1965).** Essay and Letter Writing. London. Longman Publishing Group.

**Alfón, F. (2016).** La razón del estilo: Ensayos anglosajones en torno al ensayismo. Rosario: Nube Negra Ediciones.

**Arenas Cruz, M. E. (1997).** Hacia una teoría general del ensayo: construcción del texto ensayístico Castilla-La Mancha, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

**Angulo Marcial, N. (2013).** El ensayo: algunos elementos para la reflexión. Innovación Educativa, vol. 13, núm. 61. Distrito Federal, México. Instituto Politécnico Nacional. 107-121.

**Atwan, Robert (2015).** “Of essays and essayists”. En Ariel Levy (Ed.). Best American Essays 2015. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.

**BBC Radio 4: A Point of View. Holes in Clothes.** [en línea]. Disponible en: <https://www.bbc.co.uk/programmes/b084dsk5> [Consulta 02/04/2020].

**Bhatia, V. K. (2004).** Worlds of Written Discourse: A Genre-based View. London: Continuum

**Boyd, E. M. y Fales, A. W. (1983).** Reflective learning: Key to learning from experience. Journal of Humanistic Psychology, (23) 2, pp.99-115.

**Dalton, M.** Podcasting is the new personal essay. Columbia Journalism Review. [en línea]. Disponible en: <https://www.cjr.org/b-roll/podcasting-is-the-new-personal-essay.php> [Consulta 02/04/2020].

**Iozzi Klein A. y Cavallari, D. (2015).** The Prosification of Culture and the Creative Essay of the Twentieth Century: Questions on a Literary Genre. Bakhtiniana. 10, pp. 104-118.

**Gómez Martínez, J.L. (1987).** Teoría del ensayo. Salamanca: Universidad de Salamanca.

**Johnson, S. (1755).** A Dictionary of the English Language [en línea]. Disponible en: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f3/A.Dictionary.of.the.English.Language.%28v.1%2C.1755%29.pdf> [Consulta 12/2/2023]

**Koehler, M., et al. (2016).** ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)? *Virtualidad, Educación y Ciencia*. 6/10:9-23 [en línea]. Disponible en: <https://www.punyamishra.com/wp-content/uploads/2016/08/11552-30402-1-SM.pdf> [Consulta 02/04/2021].

**Langacker, R. W. (2008).** *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

**Lopate, Phillip (1994).** "Introduction". *The Art of the Personal Essay*. New York: Anchor Books, pp. xxiii-liv.

**Molina Cantó, E. A. (2004).** Orientaciones para la escritura de un ensayo [en línea]. Disponible en: <http://escriturasunivalle.blogspot.com/2009/02/orientaciones-para-la-escritura-de-un.html>. [Consulta 17/05/2021].

**Schara, J. C., et al. (1994).** *Comunicación, teoría, práctica y antología*. México, D.F: Universidad del Valle de México.

**Swales, J. (2009).** *Worlds of Genre – Metaphors of Genre*. En C. Bazerman; A, Bonini y D. Figueiredo (Eds.) *Genre in a Changing World*. Pp. 3-16. Indiana: Parlor Press,.

## Jornadas entre pantallas

Un trabajo colectivo para pensar/hacer/reflexionar acerca de la enseñanza de la historia en tiempos de pandemia.

María Cristina Garriga; Viviana Pappier;  
Cecilia Linare; Milagros Roch; Virginia Cuesta

En este artículo presentamos el relato de una experiencia pedagógica realizada durante los años 2020 y 2021, sobre formación inicial del profesorado de Historia, titulada *"Jornadas entre Pantallas"*. Las jornadas se realizaron en conjunto primero, con la Universidad de La Pampa y luego, en el 2021 se sumó también la Universidad Nacional del Sur. Las jornadas versaron sobre diferentes temas referidos a la enseñanza de la historia y a la formación docente, su organización corrió por parte de las cátedras de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia, Prácticas de la enseñanza en Historia y Didáctica de la Historia (UNLP, UNLPa, UNSUR). Estos encuentros de trabajo surgieron con el propósito de pensar en colectivo las problemáticas comunes y particulares que el contexto nos imponía. La pregunta central y convocante fue: ¿cómo vehicular las prácticas de la enseñanza en Historia en contexto de Aislamiento Social y Preventivo Obligatorio (ASPO)? Preocupación a la que se sumaron estudiantes, equipos directivos de escuelas secundarias y docentes co-formadores.

Ante un ciclo lectivo 2020 que se inicia en un tiempo signado por la pandemia de COVID 19 y el ASPO, con suspensión de clases presenciales en todos los niveles educativos y por tanto, virtualización forzosa del sistema educativo, el Ministerio de Educación de la Nación y la Dirección General de Cultura y Educación, de la Provincia de Buenos Aires y el Ministerio de Educación de La Pampa firman resoluciones relativas a la continuidad pedagógica, los contenidos prioritarios, la evaluación y las modalidades de trabajo en las aulas virtuales. Al mismo tiempo, los gremios solicitan redefiniciones del trabajo docente. De este modo, la continuidad pedagógica, implicó desarrollar políticas educativas y normativas para atravesar la contingencia tanto como desplegar mecanismos para vincular y revincular a los<sup>2</sup> estudiantes, lo que demandó un gran esfuerzo de la docencia en su conjunto.

En este nuevo escenario educativo a nivel global se producen, al decir de Ana Zavala (2015), la conversación del sujeto consigo mismo y con otros/as, con diversos autores, con los miedos, fantasmas y utopías en un momento de conmoción, de cuestionamiento personal y colectivo. Conversaciones que van y vienen sobre el problema práctico que nos implica y que tienen la capacidad de racionalizar la situación y ofrecer soluciones para resolver el problema. (Zavala 2015)

En esas idas y vueltas se gestan las jornadas de intercambio a las que titulamos: *"Jornadas entre pantallas"*. Las mismas surgen como necesidad de hacer una pausa, reflexionar, teorizar sobre aquello que nos acontece en medio de preguntas: ¿cómo construir una postura teórico epistemológica para abordar

<sup>1</sup>Dada la extensión requerida para esta publicación, tuvimos que recortar el análisis de las experiencias de las jornadas. En ese sentido, dejamos para futuros trabajos la ampliación y análisis más detallado de las mismas.

<sup>2</sup>A fin de facilitar la lectura, el presente trabajo se expresa en el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista por parte de las autoras



la formación en las prácticas docentes? ¿Es posible hacerlo sin concurrir “físicamente” a la escuela? ¿Se puede hacer prácticas en las escuelas en este tiempo de excepcionalidad? ¿Las prácticas son las mismas? ¿Las escuelas, donde estos docentes en formación trabajarán, son y serán las mismas?

Este particular momento de incertidumbre implica un enorme esfuerzo intelectual y emocional por parte de quienes estamos implicados e implicadas en la tarea de formación. Los objetivos que guiaron ambas jornadas son los que a continuación se transcriben:

- Promover el desarrollo de la reflexión sobre los desafíos que se presentan en el actual contexto.
- Repensar el escenario de la formación de los docentes de Historia.
- Reflexionar sobre los contenidos de la enseñanza de la Historia de manera integral, atendiendo al contexto actual.
- Construir marcos epistémicos sobre las “nuevas prácticas docentes” de manera colaborativa con docentes, estudiantes y co-formadores.
- Reflexionar sobre las diferencias normativas y de contexto de desarrollo de las prácticas docentes en las Universidades Nacionales de la Plata y de La Pampa.
- Promover el diálogo entre estudiantes, docentes y co-formadores en Historia de las Universidades involucradas y de ese modo apostar al trabajo colectivo de la tarea docente, trabajo que enriquece la reflexión sobre la enseñanza de la historia en la escuela.
- Proyectar acciones en común y estimular el vínculo permanente entre universidades de modo de generar documentos para la discusión y jornadas de debate entre estudiantes y docentes.
- Producir un texto colectivo con las propuestas elaboradas por los y las estudiantes y las conclusiones de estas jornadas.

Las Jornadas se llevaron a cabo en varios encuentros sincrónicos<sup>3</sup> durante la segunda parte del año, bajo la modalidad de conversatorios y ateneos didácticos, a través de la plataforma meet. En cada uno de ellos participaron practicantes de distintas cohortes, docentes y directivos que acompañaron amorosamente con gestos, guiños, sugerencias a los estudiantes a hacer efectivas las prácticas en la escuela virtual con modalidades muy diferentes, algunas con acceso a Zoom, otras a través de Whatsapp, otras mediadas a través de preceptores y tutores que actuaban como puente entre los docentes y los estudiantes.

A continuación, presentamos el desarrollo de cada una de las Jornada y de sus encuentros.

<sup>3</sup>En las Jornadas 2020 se desarrollaron dos encuentros, mientras que en 2021 fueron tres.

## I Jornadas Entre Pantallas 2020

### Primer encuentro 13 de noviembre de 2020

En el primer encuentro el conversatorio promueve la conexión y el conocimiento entre estudiantes de las dos universidades, que en el mismo contexto de pandemia advierten muchas similitudes y también singularidades en las decisiones de las instituciones y docentes.

En la primera hora del conversatorio los docentes co-formadores tienen la palabra y narran la experiencia singular en tiempos de ASPO. La pregunta que orienta y abre a las reflexiones fue formulada del siguiente modo: ¿Cómo dialoga/discute/es indiferente la experiencia construida a la luz de la propia historia como docente?. En las entrevistas efectuadas durante la pandemia por los estudiantes a los docentes co-formadores, al iniciar sus prácticas, uno de ellos afirmó *“nuestras clases son como tirar botellas al mar”*, expresión que sintetiza ese tiempo en donde se desplegaron múltiples estrategias de comunicación, apuestas e incertidumbres. y en el que se resaltan las potencialidades de la escuela presencial, tal como expresa uno de los docentes participantes:

*“la virtualidad nos hizo resignificar el aula presencial (...) La presencialidad, el aprendizaje colectivo, los modos que puede adoptar la explicación y la re-explicación.”* Otro docente comenta que en la virtualidad se multiplica la individualidad y que muchas veces recibió mensajes de este tipo: *“Profe no lo pregunté en la clase sincrónica porque no me animé”*-. También nos cuenta cómo los estudiantes agradecen las devoluciones. *“El rol docente no puede ser sustituido”- (...) (Por un audiovisual, por una voz en off). “*

Por otro lado, algunos hacen especial referencia a la necesidad de equipamiento, celulares y computadoras, para docentes y estudiantes, dado que tener no contar con esos dispositivos profundiza la desigualdad.

La pandemia es caracterizada como un *“trauma social”*. Una docente expresa: *“Aprendimos a priorizar, dimensionar y seleccionar”*. Cuenta que trabaja en cinco colegios entre públicos y privados y que por la cantidad de cursos que tiene se ocupa de 300 estudiantes. Señala que cada colegio al principio hizo lo que pudo. Explica que para organizarse mejor decide nuclear todo su trabajo docente en Classroom y que la comunicación fue central. Opta por contestar siempre y en cualquier momento los mensajes de sus estudiantes. En este punto, acerca de privilegiar la comunicación y los vínculos afectivos coinciden la mayoría de los docentes .

Al mismo tiempo, cuestionan fuertemente la mirada negativa hacia los docentes, sienten que se invisibiliza el esfuerzo realizado en un año tan particular. Al respecto una docente sostiene que *“hay que exigir la jerarquización del trabajo docente, no debemos aceptar que digan que éste es un año perdido en términos escolares”*. *“La pandemia feminizó la pobreza, recayó sobre nosotras la mayor parte del trabajo”*.

### Segundo encuentro 20 de noviembre de 2020

Un segundo encuentro se realizó a manera de Ateneo didáctico con el propósito de generar un espacio de reflexión, discusión, producción y experimentación, que se concreta al finalizar el desarrollo de las diversas secuencias didácticas producidas por los practicantes. En este espacio el objetivo consistió en visitar las prácticas a la luz de los aportes teóricos y las decisiones que se tomaron para la resolución de las situaciones que se presentaron. La propuesta tuvo como

objetivo fomentar el diálogo entre docentes y estudiantes de ambas universidades (UNLP y UNLPa) y docentes del nivel secundario, a partir de las exposiciones de los proyectos que fueron desarrollando los estudiantes en su periodo de prácticas.

A partir de estos relatos, se enfocó en la reconstrucción narrativa de las experiencias y situaciones de la práctica por medio de relatos. El objetivo es identificar problemas y diseñar estrategias de abordaje en función de los mismos. Algunos de los ejes que se abordan son: las decisiones en torno al recorte de contenidos; el vínculo y los aprendizajes de los estudiantes; la tecnología: posibilidades y límites; las decisiones, acompañamiento, asesoramiento de las cátedras de prácticas/residencias; las relaciones entre el pasado objeto de estudio y este presente de pandemia en tanto acontecimiento que nos atraviesa; los aprendizajes en tiempos de práctica en diálogo con la propia biografía, el recorrido universitario; la lógica de las escuelas secundarias en tiempos de ASPO. El auditorio se divide en 3 grupos: 2 de estudiantes de ambas universidades y uno de docentes, para intercambiar ideas sobre los tópicos que más abajo se detallan.

Cada grupo de estudiantes nombra un secretario de actas que tomará nota del intercambio y un vocero que presentará en el plenario las conclusiones. Esas conclusiones serán acompañadas por un título, graffiti, imagen o canción que a juicio del grupo las sintetice.

#### **La consigna queda formulada del siguiente modo:**

Entre la rememoración de la propia experiencia escolar y el desafío de enseñar en la virtualidad. ¿Qué preguntas, temores, emociones, convicciones los acompañaron en la decisión de llevar adelante las prácticas en la virtualidad? ¿Cómo dialogan las prácticas en la virtualidad con la biografía escolar de cada uno/a?

La tecnología en cuestión: el uso de la tecnología por los docentes, los estudiantes del secundario y Uds. mismos. Posibilidades, desafíos y límites.

La producción de conocimiento histórico en los encuentros sincrónicos y asincrónicos. ¿Para qué enseñar Historia en este contexto en la escuela? ¿La secuencia planificada y los encuentros sincrónicos/asincrónicos favorecieron la construcción de la conciencia histórica? Ejemplos.

Las relaciones presente/pasado: ¿De qué modo la historia enseñada en la escuela en este ciclo lectivo contribuye a pensar el presente? ¿Cómo se incluyeron Uds. e incluyeron a los y las estudiantes en la historia colectiva? ¿Cómo ayudaron las prácticas a que los estudiantes pensarán su propia historicidad?

#### **Para el grupo de docentes co-formadores, la consigna es:**

Las conclusiones serán acompañadas por un título, graffiti, imagen o canción que a juicio del grupo las sintetice. Entre la rememoración de la propia experiencia como docente y el desafío de enseñar en la virtualidad.

Luego de un tiempo para su resolución se presentaron las conclusiones de cada grupo. Además, se invitó a plantear preguntas en el chat que fueron leídas al finalizar las presentaciones. Las intervenciones señalan como muy positivo la posibilidad de encuentro que significan estas jornadas ante tanto aislamiento social. Destacan la importancia de pensarnos en colectivo, de reflexionar sobre la enseñanza de la historia no solo desde su actualización disciplinar sino también desde las emociones, el arte y la poesía.

El cierre estuvo a cargo de los profesores Gonzalo de Amézola y Jorge Saab quienes se refirieron a la enseñanza de la historia en este tiempo tan particular.

Las jornadas pusieron en común las situaciones particulares de las prácticas docentes en Historia en cada una de las universidades, exponiendo las fuentes relevadas: entrevistas con docentes, normativa del Ministerio de Educación de la Nación, de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y del Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa, de las instituciones a las que pertenecen los cursos asignados a las y los residentes. En esas fuentes, en especial en las entrevistas, puede advertirse la complejidad del contexto, las preocupaciones docentes, la relación con estudiantes, las decisiones sobre los contenidos y la metodología. Hicieron posible, como expresaron algunos estudiantes, un encuentro federal poco usual a lo largo de la carrera del profesorado.

## II Jornadas Entre Pantallas 2021

### Primer encuentro 13 de agosto de 2021

En el primer encuentro de estas Segundas Jornadas se divide a los estudiantes en cinco grupos y salas sincrónicas. Cada uno de ellos está integrado por estudiantes de la Universidad de La Pampa, del Sur y de La Plata, con motivo de intercambiar ideas sobre los tópicos que más abajo se detallan. Las conclusiones a las que arriban los grupos se anotan en una pizarra jambord que se abre en cada sala para luego ser socializadas con todo el grupo.

#### **A continuación, presentamos las consignas que acompañan a cada grupo<sup>4</sup>:**

Grupo 1. ¿Qué preguntas, temores, emociones, convicciones los acompañaron en la decisión de llevar adelante las prácticas en la virtualidad/semipresencialidad? ¿Cómo dialogan las prácticas en la virtualidad con la biografía escolar de cada uno/a?

Grupo 2. ¿Qué desafíos se les presentan al comenzar a planificar las prácticas en este contexto virtual/presencial/en burbujas ?.

Grupo 3: ¿Qué estrategias didácticas pudieron relevar en estos tiempos signados por protocolos, presencialidad y virtualidad? ¿Qué materiales educativos analizaron en este contexto tan particular entre protocolo, presencialidad y virtualidad pudieron analizar?.

Grupo 4. ¿Cómo viven/piensan la enseñanza en contextos de virtualidad o semipresencialidad, al haber sido estudiantes formados en presencialidad?.

Grupo 5. ¿Cómo enseñar Historia en escenarios escolares de virtualidad o semipresencialidad?.

En la puesta en común se resaltan el compromiso y entusiasmo de la discusión colectiva, las incertidumbres y el desconcierto frente al desafío de planificar clases

<sup>4</sup>Presentamos las producciones de los estudiantes en las pizarras jambord en los siguientes enlaces:

Grupo 1: <https://acortar.link/UQwdbf>

Grupo 2: <https://acortar.link/VqwxbL>

Grupo 3: <https://acortar.link/BklctM>

Grupo 4: <https://acortar.link/ulp5fd>

Grupo 5: <https://acortar.link/OCojlj>

de historia en un contexto tan cambiante donde de pensar inicialmente en aulas virtuales, se vuelve a plantear la posibilidad de trabajar en “*burbujas*” y, al mismo tiempo, en algunos lugares esto también se va modificando.

Al finalizar la puesta en común y los intercambios entre los diversos grupos, cada participante se retira sintetizando en dos palabras el significado del primer acercamiento a los nuevos escenarios escolares en pandemia desde el rol de residente, las cuales se podrán visualizar a través de un generador de nube de palabras en el próximo encuentro.

### **Segundo encuentro. 17 de septiembre 2021**

El segundo encuentro se centra en intercambiar miradas sobre las decisiones y sensaciones en torno a la enseñanza de la Historia en este tiempo tan complejo, para luego participar de un juego de rol que propone un viaje en el tiempo y el espacio, y de ese modo, reflexionar sobre la propia práctica y los desafíos que la misma implica.

En el inicio sintetizamos el recorrido del primer encuentro y presentamos el mentimeter organizado a partir de las palabras que cada participante compartió en el chat del 13 de agosto.

En aquella oportunidad, algunas de las palabras mencionadas fueron: Incertidumbre, desafío, compromiso, enriquecedor, ansiedad, esperanza, aprendizaje, reflexión, preocupación, formación, entre otras.

A continuación, le propusimos a los estudiantes un ejercicio de microescritura bajo la siguiente consigna: ¿Cuál es el principal desafío vinculado con la enseñanza de la Historia que enfrentaron en este contexto? Fundamentalmente y compartir en el chat.

### **Algunas de las respuestas de los estudiantes fueron:**

“El principal desafío que afronté a la hora de enseñar Historia en este contexto fue el imaginar las clases virtuales<sup>5</sup> sin la presencia o respuesta de los estudiantes. Una clase unilateral sin participación ni la posibilidad de recuperar sus voces, o siquiera conocer sus rostros.”

“En mi caso fue la dificultad para priorizar y recortar temas que, de por sí, ya vienen “*recortados*”. Cómo desarrollarlos en el contexto virtual sin saturar con textos, con recursos, pero que al mismo tiempo sean claros fue el principal desafío.”

“El mayor desafío fue el de planificar sin conocer al grupo de alumnos, e intentar mantener la tranquilidad ante la imprevisibilidad constante.”

“Una pregunta reiterada que me acompañó siempre: ¿para qué sirve la historia? La escuché de una estudiante en la primera clase que observé.”

“No sé si con la enseñanza de la materia misma, pero para mí fue un desafío mantener los vínculos.”

“Creo que el principal desafío fue y es generar un espacio de diálogo y escucha, creo que desde el año pasado hay mucho silencio, entre estudiantes y docentes, en muchos momentos me vi hablando sola.”

<sup>5</sup>Las itálicas son nuestras, entendemos que sintetizan algunos de los núcleos problemáticos y reflexivos más importantes en sus respuestas.

“La dificultad en la interacción con lxs estudiantes, y la desigualdad socio-económica que se hizo más evidente que nunca en este contexto de pandemia.”

“Pensar en más de un soporte o clase sobre modalidades cambiantes. Y además planes B, por si algún soporte o modalidad falla. Y en general el vínculo educativo con estos cambios.”

Finalizada la micro escritura organizamos el juego de rol para lo cual dividimos en salas/grupos a quienes estaban presentes y les propusimos un juego de simulación en el que se los invita a un viaje en el tiempo y se les encomienda la tarea de enseñar Historia en esa época, para lo cual tienen que escribir un Plan de clase (en el formato que quieran) en un documento compartido sobre un tema de interés de sus estudiantes. Cada producción debe contener un título producido por el grupo que se leerá en la puesta en común en la que también se comentará el trabajo grupal.

### **Las consignas presentadas a las salas son<sup>6</sup> :**

Sala 1: ¿Creían que estábamos en 2021, transitando una pandemia?... ¡NO! Al dejar la sala general del Zoom entraron en el Túnel del Tiempo y llegaron 2040 ...

Entre carnet y filminas: a 20 años de la pandemia de COVID19

Sala 2. ¿Creían que estábamos en 2021, transitando una pandemia?... ¡NO! Al dejar la sala general del Zoom entraron en el Túnel del Tiempo y llegaron al mismo lugar en el que están, pero en el año 1950..

Sala 3. ¿Creían que estábamos en 2021, transitando una pandemia?... ¡NO!

Al dejar la sala general del Zoom entraron en el Túnel del Tiempo y llegaron al mismo lugar en el que están, pero en el año 1976...

Sala 4. ¿Creían que estábamos en 2021, transitando una pandemia?... ¡NO! Al dejar la sala general del Zoom entraron en el Túnel del Tiempo y llegaron al mismo lugar en el que están, pero en el año 1995...

Sala 5. ¿Creían que estábamos en 2021, transitando una pandemia?... ¡NO! Al dejar la sala general del Zoom entraron en el Túnel del Tiempo y llegaron al mismo lugar en el que están y al mismo año...

Sala 6 (Docentes co-formadores) ¿Creían que estábamos en 2021, transitando una pandemia?... ¡NO! Al dejar la sala general del Zoom entraron en el Túnel del Tiempo y llegaron al mismo lugar en el que están y al mismo año...

<sup>6</sup>Se dejan a continuación los links para acceder a las producciones de cada grupo:

Sala 1: <https://acortar.link/PgnVej>

Sala2: <https://acortar.link/ctZp1c>

En el Año del Libertador General San Martín problematizamos su figura y recuperamos a quienes lo rodeaban

Sala 3: <https://acortar.link/4nygVE>

Las invasiones inglesas: la heroica defensa de Buenos Aires

Sala 4: <https://acortar.link/daFCc4>

El día que nos descubrieron: ¿Descubrimiento o conquista?

SALA 5: <https://acortar.link/EXIM7P>

Los olvidados de la revolución de Mayo.

Sala 6: <https://acortar.link/KHgKsH>

El día de la Marmota

Sala de reunión 7. Entre burbujas, classroom, presencialidad total, barbijos, termómetros y muchos más. Construcción de una narrativa colectiva sobre los desafíos que nos supuso este tiempo para el acompañamiento de los y las practicantes.

Las consignas desconcertaron a los presentes pero rápidamente comenzaron el trabajo en los grupos/salas de zoom: Los títulos de los mismos son los que siguen:

Entre carnet y filminas: a 20 años de la pandemia de COVID19.

En el Año del Libertador General San Martín problematizamos su figura y recuperamos a quienes lo rodeaban.

Las invasiones inglesas: la heroica defensa de Buenos Aires.

El día que nos descubrieron: ¿Descubrimiento o conquista?

Los olvidados de la revolución de Mayo.

El día de la Marmota.

De algún modo esas producciones grupales posibilitan re-pensar las micro escrituras. ¿Los desafíos que esas escrituras proponen se advierten en las secuencias de clase presentadas? ¿Qué sentido otorgan a la enseñanza de la Historia? ¿Qué respuesta pueden darle a la pregunta Para qué enseñar Historia?

En estos tiempos narrados en el chat como de desafío e incertidumbre ¿qué concepción de tiempo, espacio, sujetos predominan en los esbozos de secuencias situadas (dado que cada una se correspondía a un tiempo concreto)?

¿En qué medida desafiaron la linealidad, propiciaron múltiples miradas desalojando la bajada de línea? ¿Qué acontecimientos se seleccionan? ¿Cómo se narra? ¿Qué fuentes se seleccionan? ¿Desde qué mirada/posicionamiento disciplinar y didáctico se enseña? De qué manera *"el retrato de una época remota acaba iluminando algunos de nuestros problemas contemporáneos"* (Boucheron 2019)

### **Tercer encuentro 11 de noviembre de 2021**

El tercer encuentro consiste en un espacio de reflexión sobre el sentido de la enseñanza de la historia tiempos signados por los nuevos escenarios escolares teniendo en cuenta la experiencia de la residencia y la complejidad del estudio del pasado en el que son centrales las categorías: tiempo, espacio, sujetos, multiperspectiva, conflicto.

En tal sentido revisamos los encuentros del 13 de agosto y 17 de septiembre retomando los jambords y los títulos de las propuestas de planificación. Para luego comparar los menteemeter producidos a partir de las frases y palabras compartidas en el chat en ambos encuentros.

Fue un enriquecedor encuentro donde pudimos ver el camino transitado y la importancia de acompañarnos de modo colectivo frente al desafío de enseñar historia en tiempos de pandemia.

1º jornadas: 13 de agosto

Sintetizá en dos palabras lo que significa para vos es este primer acercamiento a los nuevos escenarios escolares desde tu rol de residente



2º jornadas: 17 de septiembre

Escribí el principal desafío que afrontaron a la hora de enseñar en este contexto



## Conclusiones

Las primeras y segunda jornadas representaron una pausa para reflexionar colectivamente sobre los desafíos pedagógico didácticos presentados por el bienio 2020-2021, que no se circunscriben únicamente a esa coyuntura de pandemia. En ese sentido estas jornadas son sinónimo de la capacidad de reconstruirnos y reinventarnos. Las voces de las cátedras involucradas, los docentes co formadores y los practicantes entretejieron una trama que retomó el pasado para compararlo con un presente desafiante sin olvidar el futuro que imaginamos.

En palabras de María Claudia García, integrante de la cátedra Prácticas de la enseñanza en Historia, Universidad Nacional de La Pampa, las jornadas constituyeron un encuentro colectivo que integró dos aristas: la racionalidad, el pensamiento y la emocionalidad, vinculando la belleza de la poesía con la reflexión, que dan cuenta de la oportunidad humana del encuentro. La pasión por la historia nos acercó y la "oportunidad" de la peste recupera la memoria como un impulso de resistencia. Pensar la enseñanza nos hace también pensar en el futuro incluyendo a nuestros alumnos como sujetos activos de ese futuro. Como dice García al finalizar el encuentro "Es en el espacio acogedor del aula donde veo y nos vemos, en la alegría del reencuentro que ayuda a curar, enseñar y aprender".

La potencia del trabajo colectivo, que supusieron estas jornadas, estuvo presente a lo largo de todos los encuentros. Y es precisamente desde ese encuentro colectivo en que nos reconocimos atravesados por la misma situación, reflexionamos, escuchamos diferentes voces, generamos ideas en torno a la enseñanza de la Historia y construimos, a la par que esto sucedía, esta otra historia, Entre Pantallas. Este trabajo se escribe dos años después de aquella experiencia a la que nos entregamos con pasión y ahora advertimos que la vorágine del día a día nos devoró pero contamos con un camino construido con múltiples actores y con la voluntad de reeditarlas y seguir encontrándonos.

Retomamos la poesía con la que cerramos las jornadas, leída en ese momento en tono afirmativo, para seguir reflexionando en torno a todas las preguntas y desafíos que surgieron a lo largo de esos encuentros.

*¿Atrevemos a pensar  
sobre el umbral de la agonía que una mano nos busca / nos toca  
en la ardua noche con la sutil / inolvidable / gracia del colibrí...  
que se detiene en el aire...? Vicente Zito Lema (2021) Peste y Memoria. pg.179*



## Bibliografía

**Bikscia Rodolfo (2019).** Patrick Boucheron: "Creo que la historia es una manera de pensar contra uno mismo" En Infobae.15 de diciembre de 2019. Disponible en Patrick Boucheron: "Creo que la historia es una manera de pensar contra uno mismo" - Infobae

**Gazzo, María Fernanda, (2020).** La educación en tiempos del COVID-19: Nuevas prácticas docentes, ¿nuevos estudiantes?, Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales, UNLu, Vol. 07, N° 02, p. 58-63.

**Giannini, Stefania, (marzo de 2020).** Todos unidos, ahora, obtenido de UNESCO: <https://www.unesco.org/en>, recuperado el 15 de octubre de 2020.

**Zavala, Ana. 2015.** Pensar "teóricamente" la práctica de la enseñanza de la Historia. Revista HistóriaHoje, v. 4, n° 8, p. 181-203.

**Zito Lema, Vicente.(2021).** Peste y memoria. poéticas. Buenos Aires. Editorial Gráfica.

# Enseñar y aprender Historia de los fenómenos educativos: una experiencia con estudiantes de Educación Física en la virtualidad

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP

Prof. Talia Meschiany: taliameschiany@gmail.com

Prof. Cecilia Elizabet Linare: cecilialinare@gmail.com

## Introducción

Este trabajo narra una experiencia de enseñanza y aprendizaje implementada a través de una plataforma virtual, en el marco de la pandemia que nos atravesó en el período 2020-2022. En el ámbito universitario, como en el resto de los niveles del sistema educativo, el dictado de las asignaturas pasó de la presencialidad a la búsqueda de nuevas alternativas mediadas por la tecnología. A partir de entonces, se puso en marcha una amplia variedad de experiencias pedagógicas dispuestas a atender y satisfacer las demandas establecidas al calor de la inédita coyuntura mundial.

En el seno de esta disruptiva situación, desde la cátedra de Historia de la Educación General (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata), encaramos nuevos desafíos frente a dos de los interrogantes que nos atraviesan de manera estructural: ¿cómo enseñar historia de los fenómenos educativos a futuros profesores de Educación Física? y ¿cómo promover y favorecer de manera significativa la construcción de pensamiento histórico? Se trataba de explorar un camino para recorrer otras formas de enseñar y aprender a través de plataformas virtuales y herramientas tecnológicas. Puntualmente, la inclusión de propuestas que pretendían involucrar la lectura y la escritura en la virtualidad y posibles modos de compartir la experiencia de la reclusión y el aislamiento.

En este texto brindaremos dos ejemplos del tipo de ejercicios reflexivos que llevamos adelante: el primero, la realización de una biografía escolar y, el segundo, la elaboración de un muro digital (padlet). Así, dialogamos con los trabajos que documentan narrativamente experiencias pedagógicas, en articulación con aquellos que se interrogan por la didáctica en el nivel superior<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>Si bien no es objeto de este trabajo profundizar en el encuadre teórico metodológico en el que se apoya este artículo, brevemente mencionamos que nos basamos en los aportes que D. Suárez (2011; 2021) y otros investigadores vienen realizando sobre documentación narrativa como estrategia que habilita a la reconstrucción de la memoria pedagógica escolar como posibilidad para indagar la transformación de las prácticas educativas. En la medida que nuestro trabajo se basa en un relato sobre experiencias narrativas pedagógicas en la universidad, resulta necesario repensar esta categoría a la luz de las particularidades de este nivel educativo. Por ello también entra en diálogo con las investigaciones que focalizan sobre la didáctica universitaria (Herrán Gascón (2003), (Villagra (2001) Maggio (2012; 2018; 2021) Carlino (2005). Diversas publicaciones sostienen que la didáctica universitaria resulta todavía un campo poco explorado, a diferencia del resto de los niveles del sistema educativo (inicial, primaria, secundaria) que resulta más fecundo. Las autoras de este artículo se desempeñan en el nivel universitario, secundario y forman parte del equipo formador de formadores de la DFDP-DGCyE. Estas trayectorias laborales fundamentan la diversidad de bibliografía que apoya los argumentos desarrollados en este trabajo.

## Antecedentes.

### Breves características de la cursada: “hacer lazo”

Desde el año 2000, Historia de la Educación General es una materia obligatoria para los estudiantes que cursan la carrera de Educación Física (PUEF) y, desde 2008, es optativa en el Plan de Estudios del resto de los profesorado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En este sentido, además de ser masiva, es una cátedra que aloja distintos perfiles con diversas trayectorias estudiantiles.

Desde el año 2013, además de las clases presenciales (organizadas en instancias teóricas y comisiones de trabajos prácticos, que se dictan en los dos cuatrimestres desde el inicio de la pandemia), hemos sostenido un aula virtual en el campus de la Facultad, disponible en la plataforma Moodle<sup>2</sup>. Desde entonces, la misma funcionó, principalmente, como un repositorio de bibliografía y alguna información relevante sobre el régimen de cursada. En 2020, este uso del entorno virtual cambió radicalmente para convertirse en un verdadero espacio de encuentro, intercambio y producción de conocimiento histórico educativo, que nos permitió aprovechar su potencial para fortalecer las prácticas de lectura y escritura en el terreno de la virtualidad (Meschiany, 2019; Linare, Meschiany, Morras, 2022).

Frente al cambio repentino que ocasionó la pandemia, nos propusimos indagar quiénes eran los estudiantes que estaban detrás/delante de la pantalla y en qué condiciones socio-técnicas comenzaban esta particular cursada. Para dar respuesta a estas inquietudes, aplicamos una encuesta a través del formulario de google donde les preguntamos sobre cuestiones relativas a las posibilidades de acceso a los recursos tecnológicos y algunas destrezas/saberes propias del mundo digital. La mayoría de las preguntas tenía un formato cerrado pero la última dejaba abierta la posibilidad de que los estudiantes se expresaran con más libertad<sup>3</sup>. Tenía el propósito de abrir un espacio para compartir y alojar la escucha de sus emociones, temores, incertidumbres y esperanzas.

Esta encuesta nos permitió esgrimir algunas conjeturas preliminares sobre el estado de situación del estudiantado y planificar distintas actividades en un nuevo escenario que, abruptamente, cambiaba las condiciones de estudio de jóvenes universitarios, así como también del equipo de cátedra. El acceso a la conectividad y los dispositivos tecnológicos, pero, también, las posibilidades de estudio y las destrezas/saberes para manejarse en las plataformas virtuales, revelaba la desigualdad respecto a las condiciones materiales del trabajo educativo (Dussel, 2021).

El conocimiento de este piso nos permitió, además, construir aquello que E. Devoto ha llamado “hacer lazo” como parte de una estrategia para “construir lo común” (Devoto, 2020). Es decir, en una coyuntura inédita, atravesada por la incertidumbre y la fragilidad, resultaba imperioso buscar formas para sostener

<sup>2</sup><https://campus.fahce.unlp.edu.ar/>

<sup>3</sup>Preguntas cerradas del formulario google: ¿Con qué tecnologías contás donde estás viviendo?, ¿Con qué tecnologías contás para cursar?, ¿Tenés conectividad?, ¿Cómo es la conectividad que tenés?, ¿Compartes tu herramienta de trabajo tecnológica con alguien?, ¿Con qué frecuencia entrás al campus?, ¿Cómo te resulta la navegación en el campus?, ¿Soles pedir ayuda para navegar en el campus?, ¿A quién le soles pedir ayuda para navegar en el campus?, ¿Te sirven los materiales y las clases subidas al campus para estudiar?, Contanos cómo estudias (se daban un conjunto de opciones) Déjanos un comentario que quieras compartir con nosotros. Podés compartir una sensación personal, una preocupación personal, un deseo, una aspiración o algo relacionado con la cátedra.

los vínculos pedagógicos y hacer del aprendizaje y el tránsito por el estudio una experiencia vital que, en el marco de una asignatura que enseña a pensar históricamente los fenómenos educativos, no solo los transporte hacia el pasado sino que resulte significativa para comprender el presente y las condiciones de futuro.

## El procesamiento didáctico de los contenidos: reescribir la cultura escolar

Como señalamos previamente, en esta oportunidad nos proponemos compartir el modo en que fuimos construyendo espacios propicios de enseñanza y aprendizaje en la inmediatez de un mundo convulsionado que nos interpelaba, necesariamente, en la revisión de nuestras prácticas. Estas propuestas recuperaban una mirada peculiar que la cátedra viene desarrollando desde hace unos años atrás, que consiste en hacer foco en la cultura escolar como categoría analítica que vertebra todas las unidades del Programa (Julia, 1995; Frago, 2008; Chartier, 2008)<sup>4</sup>. Desde un enfoque sociocultural, la asignatura se interroga por el triunfo de los sistemas educativos nacionales en Europa, en una temporalidad amplia que se extiende entre los siglos XI y XX, a partir del análisis de la relación entre las dimensiones de la realidad social (económicas, políticas y culturales) y tres ejes articuladores: a) los sujetos de la educación (quién enseña y quién aprende); b) la regulación de los cuerpos (la escolarización de los cuerpos en el espacio educativo) y c) los modos de producción del conocimiento (los métodos, las instituciones, etc.)<sup>5</sup>.

El reto era, en ese entonces, procesar didácticamente los contenidos en el terreno de la virtualidad y potenciar las situaciones de enseñanza. En este aspecto, propusimos escribir y compartir en el foro biografías escolares y realizar un muro digital interactivo (padlet).

En primer término, ambas actividades tenían el propósito de promover prácticas de lectura y escritura en el entorno virtual a través de formas colectivas y compartidas que permitían "*hacernos visibles*" en un momento donde, precisamente, todos pasábamos a una especie de invisibilidad, aislamiento e incertidumbre. Segundo, pretendían involucrar la subjetividad de los/las jóvenes y el devenir de sus experiencias cotidianas en el encierro.

## La escritura autobiográfica en el foro

La primera actividad que nos propusimos estaba orientada a descifrar los códigos de la cultura escolar y desandar una gramática de la escuela (Tyack y Cuban, 2001) que, sedimentada a lo largo del tiempo, aparece, a simple vista, como natural. La pandemia resignificaba algunos de sus componentes centrales (gradualidad, simultaneidad, orden, método, disciplinamiento) y nos propusimos, primero, historizar su origen en el siglo XVI y, segundo, dar cuenta de la crisis

<sup>4</sup>El historiador Dominique Julia define la cultura escolar como el conjunto de normas que establecen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar por un lado y, por el otro, el conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos saberes y la incorporación de estos comportamientos. Normas y prácticas subordinadas a finalidades religiosas, sociopolíticas, socializadoras, económicas, etc. que pueden variar según las épocas (Julia, 1995)

<sup>5</sup>El equipo de cátedra ha publicado el libro: Ginestet, M., coordinadora; Meschiany, T, compiladora (2016). Historia de la educación: Culturas escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos. La Plata: Edulp. (Libros de Cátedra. Sociales). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.437/pm.437.pdf>

de algunas de sus premisas fundantes. A través de un ejercicio reflexivo que historiaba el pasado, a la vez que contribuía a pensar y comprender el presente, invitamos a los/las estudiantes a escribir y compartir sus biografías escolares en el foro, recurso disponible entre las actividades de la plataforma Moodle.

La propuesta de leerse entre todos y todas en un espacio que invitaba a dejar planteadas e intercambiar ideas se apoya en el postulado que formula M. Petit acerca de la lectura como una posibilidad transformadora. Como expresa la autora: *“Leer le permite al lector, en ocasiones, descifrar su propia experiencia”* (Petit, 2011).

En cuanto a la escritura en situaciones de estudio, muchos especialistas sostienen que ésta se constituye *“(...) como una herramienta que interviene no sólo en la expresión del conocimiento sino en la construcción de saberes”* (Alina Larramendy, 2017:3), en la medida en que es posible revisar y reorganizar las producciones elaboradas (Alvarado y Cortés, 2001). En este sentido, la posibilidad de reflexionar sobre el conocimiento histórico objetivado en el papel o en la pantalla a partir de la escritura no es automática sino que resulta necesario generar ciertas condiciones didácticas que la propicien, entre ellas las interacciones entre los estudiantes y con los docentes. Sobre esta base, la biografía escolar surgía como la posibilidad de articular un ejercicio reflexivo de rememoración en el que se ponían en juego las relaciones múltiples entre la subjetividad, la historia y el presente educativo.

Entendemos que la biografía escolar opera como una *“escritura desafiante”* (Alvarado y Cortés, 2001) ya que permite analizar el vínculo entre la dinámica de la historia de los acontecimientos y la dinámica de las instituciones educativas desde el punto de vista de los sujetos, a través de las cuales resulta posible entretener las dimensiones de la memoria y la historia (Escolano, 2010). Este concepto se nos presenta como abierto y plural para dialogar con otros enfoques y propuestas conceptuales que se rozan en más de un sentido. En primer lugar, con la cultura escolar (Julia, 1995) y la gramática de la escuela (Tyack y Cuban 2001); sendas categorías pretenden edificar, a contrapelo de los macro relatos, una narrativa de las instituciones capaz de penetrar lo que se ha llamado la *“caja negra”*, es decir, un entramado complejo de discursos y prácticas que constituyen la vida interior de las escuelas y que, sedimentadas a lo largo del tiempo, no son registrables a simple vista. En segundo lugar, conecta con aquellas interpretaciones que, apoyadas en el principio de *“educar para la vida”* (Dewey, 2004), proponen una pedagogía de la experiencia vital que abarca las dimensiones políticas, históricas, sociales, culturales y económicas en las que, como sujetos, nos hacen pertenecer al mundo (Tranier, Bazán y Porta, 2020).

De la lectura y el análisis preliminar que realizamos de los relatos de los/as estudiantes, pudimos identificar algunos aspectos comunes que tendían a problematizar sus trayectorias educativas. A manera de síntesis y por cuestiones de espacio, diremos que remitieron a una gran diversidad de contextos espacio temporales, políticos, económicos, sociales y educativos, a las marcas de la escuela, a los profesores que dejaron su huella y a las clases de educación física, entre otros tópicos.

## Imágenes del encierro en un muro digital

Así como en la primera actividad invitamos a los/las estudiantes a escribir sus biografías escolares y hacerse visibles a través de la escritura, en el despliegue de sus relatos, el segundo ejercicio les proponía *“poner el cuerpo”* a través de las imágenes. Como sostiene Inés Dussel, ellas constituyen *“un elemento relevante de toda la cultura actual, que afecta también a las formas en que pensamos la escritura y la lectura”* (2010; p.8). Había también un componente lúdico en la

consigna que invitaba a imaginar, crear, jugar con los espacios, los objetos, los cuerpos, con las luces y con las sombras<sup>6</sup>.

Con ese propósito, realizaron un muro digital (padlet)<sup>7</sup> que se titulaba: “*Cuerpos en el encierro. Repensamos el origen de la cultura y sus principios fundantes a partir de nuestra situación actual*”.

A partir del siglo XVI, una de las marcas de origen de la cultura escolar, además de la organización de los saberes en forma graduada (cursus) y el surgimiento de un cuerpo de especialistas (profesionalización), fue la emergencia de un espacio cerrado, separado del mundo de los adultos a través del cual se disponían los cuerpos de los niños y jóvenes con el objetivo de regular y disciplinar sus comportamientos (Delumeu, 1977; Julia, 1995; Pineau, 2001). Desde la perspectiva que M. Foucault difunde en su clásica obra *Vigilar y Castigar*, la asignatura hace foco en las formas a través de las cuales se fueron escolarizando las infancias y las juventudes por medio de las técnicas del “*buen encauzamiento*” y el encierro (Foucault, 2002).

Pero la disposición de los cuerpos en espacios cerrados también implicó lo que M. Naradowsky (2008), leyendo a Juan Amos Comenio (1592-1670), denominó como la “*alianza familia-escuela*”. Con esta idea, el autor da cuenta de la transferencia del poder educador que, a partir del siglo XVI, se empieza a realizar desde el espacio privado a la esfera pública; es decir hacia la escuela, que quedaba a cargo de un cuerpo de especialistas. Este avance suponía, además, garantizar la universalidad y la simultaneidad del método educativo. La pandemia revirtió este formato y el estado educador “se metió” en los hogares, en las casas, en la cotidianeidad y “*encerró*” los cuerpos en el espacio privado y el de la familia.

A partir de esta realidad, la actividad consistía en subir fotos y/o videos que estuvieran relacionados con la problemática del confinamiento y las nuevas situaciones de estudio que generaba la pandemia. El punto es que, esas condiciones, ponían en tensión los fundamentos mismos de la cultura escolar; entre ellos, la predisposición de los cuerpos en el espacio áulico, diseñado por los reformadores cristianos en el siglo XVI y profundizado a través de las Escuelas de los Hermanos Cristianos, creadas por Juan Bautista de La Salle (1651-1719), hacia fines del siglo XVII y principios del siglo XVIII.

Algunas de las imágenes mostraban a los/las estudiantes, sus hijos/as, hermanos/as, amigos/as y familiares. Otros/as se filmaron y, a través de las mismas, lograron analizar conceptos claves tales como la resignificación del aula y los nuevos espacios de estudio mediados por la tecnología, incluyeron a sus familias demostrando las transformaciones de la alianza familia escuela; analizaron las nuevas formas de la simultaneidad, la universalidad, el encierro y nuevos modos de disciplinamiento de los cuerpos. Pero también se los pudo ver en otras escenas de recreación y esparcimiento donde se expresaban en espacios más distendidos. En el padlet se llegaron a publicar más de 100 imágenes audiovisuales que demuestran la creatividad de los/as jóvenes al elegir desde dónde sacarse la foto, a qué le daban importancia a través de los títulos que le adjudicaban; las

<sup>6</sup>No es objeto de este artículo abordar cuestiones específicas de las problemáticas sobre la imagen pero nos apoyamos en aquellas interpretaciones que sostienen que “la imagen es algo más que una representación icónica suelta: es una práctica social que se apoya en esa representación pero no se agota en ella, y supone un trabajo o una operación social, ya sea a través de la imaginación individual o colectiva, de los sentidos que le sobreimprimimos, de las tecnologías que las traen hasta nosotros” (Dussel, 2010; p. 6)

<sup>7</sup>Es una herramienta colaborativa que permite crear de manera individual o en equipo, en formato texto, imagen, hipervínculos, videos, a la vez que habilita, también, la función del intercambio entre los estudiantes o la intervención del docente, una forma de diálogo.

decisiones que tomaban al seleccionar qué incluían en las mismas: el lugar de residencia, las tecnologías de estudio, las familias y las mascotas, entre otras. A continuación, a modo de ejemplo, mostramos cuatro de ellas:

**A 1 click y 1000  
kilómetros de distancia**



Rio Negro, 2020.



Mi lugar de estudio. Villa Elisa,  
23 de mayo.

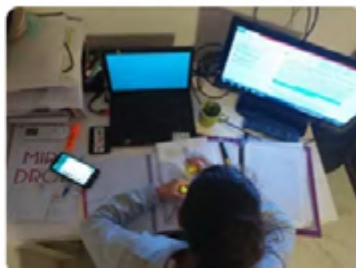
**Dispositivo: alianza-  
familia-espacio escolar.**



Berazategui, 23 de mayo 2020.

Anónimo 3a

**Cuerpos en el encierro**



Esta nueva modalidad de cursada rompió con la fijación de los cuerpos en el espacio escolar que caracteriza el aula tradicional desde el origen de la escuela moderna. Los/las jóvenes exploraron en la virtualidad modos de “*estar y no estar*” que se combinaron de diversas formas: cámara apagada y escribir en el chat; cámara prendida y estar en silencio pero escribiendo, tomando nota; cámara apagada y prenderla para hablar, la convivencia y complementariedad de varios dispositivos y otras tantas prácticas que surgieron en el aislamiento compartido a través de las pantallas.

## Conclusiones.

### Capitalizar las estrategias didácticas surgidas en pandemia

En la actualidad, existe consenso para afirmar que la pandemia visibilizó el lugar que la tecnología viene ocupando en la educación en las últimas décadas (Maggio, 2021). La digitalidad cambió las formas de leer y escribir; estudiar; compartir, encontrarse; cambió la forma de la circulación de la palabra, la escucha

y la mirada. Si, entonces, es una certeza, consideramos importante seguir fortaleciendo la búsqueda de alternativas pedagógicas que propicien un uso crítico de las tecnologías en espacios virtuales.

En este sentido, luego de la pandemia, desde la cátedra hemos podido capitalizar el potencial que contienen las prácticas mediadas por la tecnología para dar respuesta a los interrogantes estructurales que mencionamos al inicio, en torno a la pregunta cómo promover y favorecer de manera significativa la construcción de pensamiento histórico en estudiantes que, en su gran mayoría, serán futuros profesores de Educación Física.

Ejemplo de esta capitalización de experiencias resulta ser el uso de canales híbridos de comunicación a través del aula que la cátedra sostiene en la plataforma Moodle del campus de la Facultad. El retorno a la presencialidad no implicó el abandono de los recursos destinados a la información y a los intercambios y debates a través de la participación en los foros de debate sencillo. El aula cuenta, además, con los videos explicativos subidos a youtube de las clases teóricas (que fueron grabados los primeros meses de la pandemia) así como otros recursos audiovisuales que se trabajan en distintas unidades sobre la Revolución Francesa, la Revolución Industrial, los Derechos Humanos, la Shoá, entre otros. Es decir, se persiste en el propósito de involucrar de diferentes formas a los y las jóvenes en el estudio y en la construcción de pensamiento crítico a través del análisis histórico.

Nos queda el desafío de seguir descifrando los códigos de este semillero de nuevas prácticas y escribir en el futuro un nuevo punteo, como hizo D. Julia (1995), sobre la cultura escolar. El autor señaló que es en los tiempos de crisis y conflicto donde mejor se pueden comprender las finalidades asignadas a la escuela. Pues bien, esta premisa ilumina, también, ciertas prácticas universitarias de enseñanza y aprendizaje que se transformaron a la luz de la pandemia y el interrogante acerca de cómo cambió la cultura escolar puede ser un camino posible para recorrer la renovación de la enseñanza en la universidad.

## Bibliografía

**Alvarado, M. y Cortés, M. (2001).** La escritura en la Universidad. Repetir o transformar. En Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Buenos Aires, Año 1, N° 1. Pp.19-23. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/215759554/La-escritura-en-la-universidad-alvarado-cortes#scribd>

**Carlino, P. (2005).** Escribir, leer y aprender en la universidad : Una introducción a la alfabetización académica - 1ª ed.- Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

**Chartier, R. (2021).** Lectura y pandemia. Conversaciones, Katz, Buenos Aires

**Delumeau, J. (1977).** "Movilidad social. Ricos y pobres", "La educación, la mujer y el Humanismo", en La civilización del renacimiento. Barcelona, Juventud.

**Devoto, E. (2020).** Problemática Educativa en la no presencialidad. Construir lo común para esperar el reencuentro en Revista de Educación, UNdMP, N° 21 pp 89-95

**Dussel, I. (2021).** De la "clase en pantuflas" a la "clase con barbijo". Notas sobre las escuelas en pandemia. Anales De La Educación Común, 2(1-2), 127-138. Recuperado a partir de <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/493>



**Dussel I (2010).** La imagen en la formación docente: ¿Por qué y para qué trabajar con imágenes? en APORTES DE LA IMAGEN EN LA FORMACIÓN DOCENTE Abordajes conceptuales y pedagógicos Documento de Trabajo elaborado por: Inés Dussel Ana Abramowski Belén Igarzábal Guillermina Laguzzi

**Dewey, J. (2004).** Democracia y Educación. Madrid: Morata

**Foucault, M. (2002).** Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión, México Editorial Siglo XXI

**Ginestet, M., coordinadora; Meschiany, T, compiladora (2016).** Historia de la educación: Culturas escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos. La Plata : Edulp. (Libros de Cátedra. Sociales). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.437/pm.437.pdf>

**Herrán Gascón, A. (2003).** "Didáctica Universitaria, la Cara Dura de la Universidad" en: El siglo de la Educación. Formación evolucionista para el cambio social. Huelva, España: Hergué.

**Larramendy, A. (2017).** "Las producciones escritas en las clases de Historia: relaciones y distancias entre lo que saben los alumnos y lo que se escriben", ponencia presentada en las XVI Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia, Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Departamento de Historia y Centro de Estudios Históricos, Mar del Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina.

**Julia, D. (1995).** "La cultura escolar como objeto histórico", en Menegus, M. y González, E. (coord) Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

**Linare, C.; Meschiany, T.; Morras, V. (2022).** Leer y escribir sobre la historia de la educación: una experiencia pedagógica y virtual en tiempos de pandemia. 4tas. Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, 26 al 30 de septiembre de 2022, La Plata, Argentina. Producir universidad, garantizar derechos y construir futuros en el mundo contemporáneo. Disponible en: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.15231/ev.15231.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.15231/ev.15231.pdf)

**Maggio, M. (2021).** Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: paidós.

----- (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad, Buenos Aires, Paidós

**Meschiany, T. (2019).** Enseñar Historia con apoyo de las TIC: En búsqueda de prácticas alternativas e inclusivas en educación superior. 2das Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, 19 y 20 de abril de 2018, La Plata. La enseñanza universitaria a 100 años de la Reforma: legados, transformaciones y compromisos. EN: Carlos José Giordano y Glenda Morandi, comp.. Memorias de las 2° Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública: La enseñanza universitaria a 100 años de la reforma: legados, transformaciones y compromisos. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.12163/ev.12163.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12163/ev.12163.pdf)

**Narodowski, M. (2008).** "El imperio del orden", en Infancia y Poder. Buenos Aires, Aique.

**Petit, M. (2011).** Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura, FCE, Buenos Aires

**Pineau, P. (2001).** "¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es la educación', y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'", en Pineau, Pablo; Dussel, Inés; Caruso, Marcelo, La escuela como máquina de educar. Tres ensayos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires, Paidós.

**Suárez, D. (2011).** La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. Revista Del IICE, (30), 17-30. <https://doi.org/10.34096/riice.n30.142>

----- (2021). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes. En: Cuadernos del IICE N° 6, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

**Tranier, J., Bazán, S., Porta, L., & Di Franco, M. G. (2020).** Concatenaciones fronterizas: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19. Praxis educativa, 24(2), 17-34.

**Tyack, D; Cuban, L. (2001).** "Cómo las escuelas cambian a las reformas" en En búsqueda de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México: Fondo de Cultura Económica

**Villagra, M. A (2011).** "La Didáctica universitaria o los avatares de la búsqueda de un lugar" en Revista de Educación, UNdMP, Mar del Plata

## Enseñar a investigar en tiempos de aislamiento

Liceo Víctor Mercante. UNLP

Lacchini, Ana Julia  
Marzorati, Graciana  
Ricci, Germán  
Cappannini, Mariel

### La asignatura en el diseño curricular

El Liceo Víctor Mercante es un colegio de pregrado dependiente de la Universidad Nacional de La Plata cuyo Plan de Estudios, a partir de 1991, incorporó la Formación Orientada en la que el Ciclo Superior ofrece tres orientaciones a saber; Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Gestión de las Organizaciones. En ese marco se incorporó a quinto año, una asignatura denominada Seminario, considerada según el Diseño Curricular (1991) como *“un primer espacio para la optatividad”* (p.10) ya que se integra con el sentido de constituirse en la primera posibilidad para optar entre temáticas que pueden ser abordadas desde cualquiera de las tres áreas. De acuerdo con la estructura misma propuesta por el Plan de Estudios, la electividad es un anticipo del ejercicio que se desarrollará en sexto año. A su vez, desde la perspectiva de los estudiantes, se trata de la primera elección que se produce a nivel vincular ya que han de conformar grupos para trabajar una investigación durante todo el año, sin necesidad de respetar los cursos de origen. La segunda elección, como decíamos más arriba, se da a partir de un tema de interés que, a medida que se desenvuelve la cursada, se involucra con mayor profundidad hacia una de las tres Orientaciones, pero sin descartar las otras miradas. Lo que finalmente acontece es que los tradicionales cinco cursos del colegio se transforman en seis comisiones con reagrupamientos diversos fundados en los temas/problemas elegidos por pequeños colectivos de estudiantes.

Como lo indica el programa de la materia, Seminario (2022) tiene una *“propuesta pedagógica distinta pues se diferencia de otros espacios curriculares en los siguientes aspectos:*

- *Es una propuesta metodológica que combina aspectos relacionados con una materia por su desarrollo de contenidos y duración; y al tipo de trabajo de un taller desde la forma en que se plantea la construcción del aprendizaje en el que los alumnos son los actores principales desde la elección del tema que van a desarrollar.*
- *Tiene el objetivo de que los estudiantes aprendan a hacer una investigación en el marco de las disciplinas científicas.*
- *La forma de trabajar en grupos en el aula desde que inicia el curso.*
- *Posibilidad de elección de la organización interna del grupo, su planificación y el ritmo de desarrollo del trabajo durante el curso, dentro de las “reglas de juego” pautados por los docentes desde el inicio.*
- *El docente en este tipo de propuesta toma el rol de guía o tutor y no el del actor principal. Al ser parte integrante de la orientación que se brinda a los alumnos en su recorrido por el Ciclo Superior, desde la propuesta curricular, se enfatiza la necesidad de ir profundizando y diferenciando el conocimiento”* (p. 1).

## La pandemia como oportunidad para empezar a repensarnos

La declaración de la Pandemia del SARS-CoV-2, a principios del 2020, generó tanto a nivel internacional como a nivel nacional y en el plano de la educación formal, un escenario de elevada incertidumbre. Desde el colegio se implementó el Plan de Continuidad Educativa en entornos digitales (PCE) en el que se definieron ejes prioritarios desde la gestión, reconociendo que el contexto y la pandemia profundizaron las desigualdades sociales de manera que se trabajó en *“garantizar el derecho a la educación y evitar una fragilización aún mayor de las trayectorias educativas, al tiempo que sostener y fortalecer las políticas de cuidado”* (Erbetta, 2020:2). Si bien este era el horizonte político propuesto, desde el aspecto operativo, el PCE nos proponía, a los equipos de cátedra, trabajar colaborativamente en la selección de *“contenidos priorizados”* y, a partir de ello, abordar la selección/elaboración conjunta de materiales y de actividades didácticas por nivel.

En el caso particular de la materia Seminario, cuya carga horaria es anual, desde el equipo directivo se propuso postergar su inicio hacia el segundo cuatrimestre, transformando el primer semestre del ASPO en una verdadera oportunidad para los docentes que nos habilitó a mantener reuniones de planificación, análisis y reflexión sobre la mejor manera de poder desarrollar la modalidad taller en las condiciones que la realidad nos imponía. Podemos decir, entonces, que nos constituimos como *“equipo de trabajo”*, entendiendo por ello, como dicen Harf y Azzerboni (2012) un espacio en que los objetivos que se plantean son claros y concretos, verificables y evaluables, y en que la dinámica de trabajo generada está supeditada a las metas comunes.

En estas instancias podemos decir que el trabajo colaborativo fue algo que claramente nos atravesó durante 2020 y 2021, nuestras reuniones de cátedra se dividían en un momento de debate con posterior establecimiento de acuerdos de equipo para luego asignarnos tareas asincrónicas de elaboración de materiales. De esta manera fuimos armando un portafolio con actividades que se plasmó en algo parecido a una guía de trabajos prácticos que durante 2020 se implementó a través la Wiki Liceo y en 2021 se mejoró a través del Entorno a distancia de Aulas Web Colegios-UNLP. Se fue calendarizando cada actividad en fechas comunes a todas las aulas y se plantearon criterios comunes de resolución y devolución a los estudiantes. De esta manera se pudo generar un acompañamiento de los alumnos en las diferentes instancias del desarrollo del proyecto de investigación, atendiendo a la diversidad de formas de aprender de los estudiantes. Este material también se acompañó con documentos escritos sobre cada uno de los contenidos de la materia que fueron complementados con presentaciones y videos desarrollados por los docentes sobre los contenidos teóricos de las fichas de cátedra. Fue así que el equipo docente trabajó colaborativamente para generar todos los contenidos digitales que serían la base para las clases virtuales.

En este sentido, podríamos decir que las líneas de trabajo se estructuraron en torno a cuatro grandes ejes:

1. Acordar y volver a discutir, nada más y nada menos, los objetivos generales de la asignatura: qué queríamos enseñar y para qué, en el contexto de la pandemia. Aunque también esto nos llevó a problematizar las miradas que cada docente tenía, en su propia trayectoria formativa, respecto al proceso de una investigación en el marco de las disciplinas científicas. Aquí se puso de manifiesto que, si bien esta asignatura tiene un sentido específico en el marco del Ciclo Superior Orientado que la escuela ofrece, la coyuntura nos ponía en el lugar de pensar las orientaciones (en Ciencias

Sociales, Naturales y de Gestión) más como aspectos circunstanciales y no definitorios, en el sentido de que cada docente debía poder actuar como tutor en cualquier investigación (guiando el proceso de problematización de la construcción del conocimiento). Es decir, la idea de que el conocimiento científico se construye desde ciertos paradigmas teóricos tenía que poder ser una conclusión clara de este proceso de aprendizaje.

2. Luego, definir y explicitar los criterios de evaluación: cómo evaluaríamos en pandemia, qué se podía exigir, qué queríamos que los estudiantes aprendieran sí o sí, qué se podía negociar. En este sentido, debimos discutir si se esperaba que los estudiantes escribieran sólo un proyecto de investigación; si debían realizar una pequeña investigación; si de todas formas era suficiente que pudieran poner sobre la mesa sus prejuicios; si alcanzaba con que comprendieran que otros ya habían escrito sobre sus temas e ideas y que pudieran reponer y organizar cierta información (el llamado estado del arte); o que incluso pudieran definir y conceptualizar cuestiones tan complejas como *"la pobreza"*, *"la juventud"* o *"el calentamiento global"*.
3. - Guiar, acompañar y sostener el proceso de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes, lo que debía ser al mismo tiempo general y particular con cada grupo de trabajo o de manera individual. Estos dos ejes estaban estrechamente vinculados, en tanto si bien el acompañamiento se realizaba en instancias virtuales utilizando alguna plataforma como Google Meet, Zoom o videollamadas por Whatsapp, por e-mail, a través de las plataformas del colegio (Aulas Web y Wiki Liceo), etc, fue necesario producir instrumentos de autoevaluación y materiales que explicaran y guiaran el "cómo" de la investigación. En este punto resultó de utilidad la construcción de rúbricas. Por otro lado, la forma de estructuración de los trabajos prácticos comenzó a incluir la explicitación de los objetivos concretos de cada trabajo, los materiales que debían tenerse en cuenta y el tiempo de entrega, de forma tal que cada estudiante pudiera organizar su trabajo y comprender qué se estaba pidiendo y para qué. Es posible que esta forma de trabajo no haya arrojado en el momento demasiados indicios de haber sido efectiva. Sin embargo, fue en las instancias de las mesas de examen ya en la presencialidad, en que tomamos conciencia de su gran aporte para aquellos que no habían podido cumplir con la continuidad pedagógica. Allí nos contaban cara a cara el recorrido de su proceso de aprendizaje. Fue ante la necesidad de un trabajo más solitario, por decirlo de algún modo, que estos materiales probaron ser ampliamente útiles.
4. Finalmente, producir materiales y recursos pedagógicos que nos ayudaran a un aprendizaje más autónomo y, dadas las circunstancias de ASPO, acaso reemplazaran las instancias del intercambio *"cara a cara"*. Esto porque si entendemos al aula como espacio de encuentro, y como diálogo, ahora habríamos de valernos de formatos dialógicos no necesariamente simultáneos ni sincrónicos. Asimismo, la desigualdad en el acceso implicó un eje central en la toma de decisiones en la elaboración de materiales, ya que puso en debate nuestras ideas de inclusión y nuestras ideas de aula heterogénea. Ello finalmente se vio reflejado en la construcción diversa de soportes y medios apostando a un horizonte de inclusión curricular que sostuviera la posibilidad de encuentro tanto singular como colectivo.

## El diseño de clases con tecnologías digitales

Entendemos por tecnología educativa aquello que Área Moreira (1997) señala en su artículo *“¿Tecnología educativa es tecnología y educación?”*. Así, la define como *“(…) la disciplina cuyo objeto de estudio son los efectos socioculturales e implicaciones curriculares que para la educación escolar poseen las tecnologías de la información y comunicación en cuanto formas de representación, difusión y acceso al conocimiento y a la cultura de los ciudadanos”* (Área Moreira et al.: 51).

Si pensamos la clase como construcción de condiciones para que cada uno pueda ir apropiándose de lenguajes, de formas de pensar, y de contenidos; si la entendemos como diálogo -no necesariamente dialogar sincrónicamente- entonces, elaborar una clase es tener una propuesta de escucha. Partiendo de estas premisas y del análisis de las condiciones materiales en que se encontraban nuestros estudiantes, comenzamos la construcción colectiva de los recursos didácticos integrando la mirada de profesionales de diferentes disciplinas (antropología, sociología, economía y biología) que ha permitido elaborar materiales donde se refleja la diversidad de ideas, saberes experiencias del cuerpo docente pero que son muestras también de alternativas de producción tal cual como se observa en nuestra sociedad. Este proceso de elaboración de dispositivos didácticos se constituye en un ejemplo de trabajo en equipo donde la complementariedad entre las partes ha contribuido al enriquecimiento de una propuesta pedagógica y su potencia radica en ser disparadores de nuevas formas de transmitir y potenciar el trabajo conjunto en el aula.

Durante el año 2022, en la 4ta Jornadas de las Prácticas Docente en la Universidad Pública (UNLP- EDU) se presentó un trabajo (Capannini et al.) en que se reflexiona sobre los modos de enseñar-aprender a hacer una investigación científica en una materia de 5to año de una escuela de pregrado de la UNLP. La mirada y su propuesta está puesta en el trabajo individual y grupal que realizan los alumnos del Liceo V. Mercante para alcanzar el desarrollo de un proyecto de investigación, a lo que debemos agregar, como se esbozó en los párrafos anteriores, que en este proceso el docente acompaña la experiencia cumpliendo un rol de guía o tutor.

Si bien, en los ejes pedagógicos - didácticos fundacionales de la materia (diseño curricular 1991) quedan explícitos en los objetivos a alcanzar; el rol de los docentes que acompañan este recorrido conlleva sus dificultades y un gran trabajo de seguimiento, escucha, búsqueda de materiales, contactos con instituciones o profesionales, y, desde ya, lectura atenta. Porque no se trata de una asignatura con contenidos temáticos pre asignados sino que, a medida que avanzan las elecciones de los grupos, vamos acompañando esa construcción del saber.

El soporte tecnológico que se utilizó para desarrollar las clases virtuales fueron las AulasWeb Colegios en articulación con la Dirección de Educación a Distancia y Tecnología de la UNLP basadas en la tecnología de código abierto Moodle con el cual solo unos pocos estábamos familiarizados, y que hasta el 2021 había sido muy poco utilizado por los docentes del colegio. Lo cual generó un gran esfuerzo en capacitación realizado por el colegio, la secretaria de la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías de la UNLP y los docentes del mismo, para poder iniciar su implementación. En el caso particular de la materia nuestra dinámica de trabajo en equipo ya incorporada y las experiencias de la mayoría de nosotros con la plataforma, a través de nuestra participación en cátedras del nivel superior que ya las utilizaban, permitió que su utilización para el diseño de las clases virtuales fuera más sencilla y las dificultades que se presentaron fueron superadas a través de la ayuda mutua.

El colegio nos planteó que la modalidad de las aulas serían una por materia y no por cursos, por lo cual los 6 cursos con sus respectivos profesores que componen la materia Seminario, convivimos en una misma aula, lo cual generó una dificultad extra de coordinación y de diseño para poder diferenciar y separar los espacios de interacción virtuales de cada profesor con sus alumnos.

Esta complicación inicial, consideramos fue resuelta muy creativamente, pues pautamos que los distintos bloques o mosaicos en que se puede separar las clases serían las entradas a cada una de las “comisiones o aulas” donde cada profesor restringía el acceso solo a los estudiantes que estaban matriculados en sus cursos. Para esto cada profesor generó previamente un agrupamiento con sus alumnos nombrándolo por curso y docente y luego tuvo que generar una restricción de acceso para cada recurso o actividad subidos a su bloque.

De esta manera se logró que cada estudiante pudiera al entrar al aula, visualizar solo su espacio de interacción con su profesor y compañeros. Pero también se destinaron varios de estos “bloques o mosaicos” para espacios comunes donde estaban la bienvenida al curso, con todas sus pautas y aclaraciones sobre la modalidad de trabajo general de la materia así como el calendario con el desarrollo de los temas y fechas de entregas, y cada uno de los trabajos prácticos, elaborados en conjunto como dijimos antes, a los cuales podían acceder todos los alumnos indistintamente. Dentro del espacio propio del curso cada profesor subió algún material extra que no estaba en los espacios de acceso común, creo espacios de interacción como los foros y espacios de entrega de las actividades así como los de evaluación de sus estudiantes.

## La evaluación formativa en la construcción de materiales didácticos

En este apartado intentaremos dar cuenta de una suerte de articulación entre la llamada evaluación formativa y la construcción de dispositivos didácticos digitales que acompañen tales prácticas en un contexto particular en el que por momentos nos vimos confinados, en cierta medida, a virtualizar la educación.

En principio el hecho de que temporariamente quedaran suspendidas la calificación y la acreditación permitió centrarnos en la denominada evaluación formativa que hace foco en el aprendizaje, en las trayectorias particulares de los estudiantes, abandonando el paradigma que señala lo que falta, lo no alcanzado y lo sintetiza en un número.

Si de un lado pensábamos atender a la enseñanza en la diversidad, entonces del otro habrían de aparecer estrategias de evaluación que atendieran a las trayectorias heterogéneas, por ello es que las tareas de acompañamiento se volvieron centrales en nuestras hojas de ruta. Los modos de evaluar, entonces, no pueden ser independientes de los modos de enseñar, sino que han de ser coherentes con ellos.

Como sostiene Julieta Miranda (2022) en su proyecto Recrear lo común,

*“la evaluación que se orienta al aprendizaje brinda “una oportunidad para que los estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros, reconozcan sus debilidades y fortalezas como aprendices” (Anijovich y Cappelletti, 2020). Esto favorece la autonomía permitiendo que los estudiantes sean protagonistas activos del mismo proceso de evaluación a través de prácticas de retroalimentación formativa, autoevaluación, evaluación entre pares y todas aquellas estrategias que promuevan el conocimiento y la autorregulación del aprendizaje” (p.14).*

La autonomía en este proceso de aprendizaje, como decíamos más arriba, se pensó de manera integral y diversa a partir de los distintos recursos dialógicos que fuimos elaborando en la pandemia.

Como sostuvo Inés Dussel (2020) en su conversatorio virtual *“La clase en pantuflas”, si en la escuela era difícil concentrarse, entonces más lo será en el ámbito doméstico, de manera que hay que contextualizar las propuestas en un nuevo marco de la “economía de la atención”*. En este sentido, la explicitación de los objetivos de aprendizaje al inicio de cada actividad fue tan orientadora como lo es el norte a la brújula. Por las características mismas del contexto, la construcción de rúbricas que permitieran la autoevaluación también se erigió en un recurso clave para el despliegue de tal autonomía. Asimismo, estas propuestas se encuentran ancladas en la convicción de que es necesario transparentar el proceso evaluativo limitando un ejercicio unilateral del poder aplicado al final del recorrido.

Las rúbricas se elaboraron entonces, como un dispositivo que acompañara el ejercicio de producción original del Proyecto de Investigación que, si bien ha de cumplir con determinados aspectos formales, los recorridos que finalmente plasma allí cada grupo de trabajo son muy diversos. Entonces, en esta idea de acompañar procesos heterogéneos y flexibles, entendimos que esos registros cualitativos podían guiar la autorreflexión así como reforzar el lugar que otorga la asignatura a los estudiantes como constructores de conocimiento. Se trata de un recurso en el que uno mismo mira con ojos de evaluador la propia producción, aumentando la autocrítica por un lado y la comprensión de las reglas del juego por otro. Como sostienen González y Anijovich (2011), *“para involucrar al alumno, es necesario ofrecerle información sobre qué y cómo está aprendiendo y también mostrarle ejemplos, criterios y referencias para que pueda autoevaluarse”* (p. 25).

El diseño de las mismas fue clave, atendiendo a cierto aprendizaje visual, confeccionamos una gama de colores que tomaba por referencia a los semáforos donde los verdes referían producciones más claras y completas, los amarillos a situaciones intermedias y los rojos a presentaciones con ausencias o errores importantes. El contenido interno de cada registro es una hoja de ruta descriptiva de aprendizajes, no se trata de un esquema valorativo que etiquete y encorsete ciertas prácticas.

Con el objetivo de recuperar lo gestual, lo oral y nuevamente lo visual, elaboramos videos que explicaban el uso autogestivo de estos instrumentos. Por último, en la vuelta a la presencialidad la rúbrica nos permitió realizar ejercicios de evaluación de pares que habilitan prácticas horizontales de devoluciones muy cuidadas donde lo interesante es el ejercicio de reconocer aciertos y estimular mejoras, así como socializar los procesos de construcción de conocimiento reivindicando los recorridos diversos por sobre el tradicional reconocimiento de saberes. Se trata de un espacio de escucha y construcción colectiva donde se desdibuja la figura del docente para reivindicar el lugar dialógico, social y colectivo del aprendizaje.

## Bibliografía

**Anijovich, R., & Capelletti, G. (2018).** La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 28(1), 75-92.

**Borrello, Cappannini, Escobar, Lacchini, Marzoratti, Ricci (2021).** Programa de Seminario, asignatura de quinto año del Liceo Victor Mercante, disponible en <https://www.lvm.unlp.edu.ar/index.php/academica/programas/programas-quinto-ano/>



**Harf, Ruth y Delia Azzarboni (2012).** Estrategias para la acción directiva. Condiciones para la gestión curricular y acompañamiento pedagógico. Ediciones Novedades educativas.

**Diseño Curricular Liceo Víctor Mercante, UNLP,** disponible en <https://www.lvm.unlp.edu.ar/index.php/academica/disenio-curricular/>

**Dussel, I (2020).** Conversatorio: La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad. Disponible en [https://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2020/4/28/conversatorio\\_la\\_clase\\_en\\_pantuflas\\_reflexiones\\_a\\_partir\\_de\\_la\\_excepcionalidad](https://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2020/4/28/conversatorio_la_clase_en_pantuflas_reflexiones_a_partir_de_la_excepcionalidad)

**Erbetta, C (2020).** Anexo "Palabras de la Directora Prof. María Constanza Erbetta", Reunión del Consejo Asesor del LVM, Jueves 26 de mayo de 2022

**González, C. y Anijovich, R. (2011).** Evaluar para aprender. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor

**Capannini, M., Lacchini, A., Marzorati, G. (2022).** El proceso de investigación como lugar de construcción de nuevos saberes estudiantiles .UNLP 4ta Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la universidades públicas UNLP- EDU. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/144797>

**Miranda, J (2022).** «Proyecto académico y de gestión 2022-2026. "Recrear lo común".» La Plata: Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.lvm.unlp.edu.ar/index.php/institucional/proyecto-de-gestion/>

EJE 3

Diseño de  
materiales digitales

# Generación de contenidos digitales en geofísica avanzada.

Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas. UNLP

Dr. Julián L. Gómez; Dra. Ana Carolina Pedraza De Marchi;  
Dra. Claudia L. Ravazzoli

## Introducción

La asignatura donde ejercemos la docencia se denomina “*Métodos Potenciales de Prospección*” y corresponde al quinto y último año de la carrera de Geofísica. La materia se dicta en la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas, de la Universidad Nacional de La Plata, localizada en el Paseo del Bosque de la ciudad de La Plata. En breves palabras, los métodos potenciales utilizan datos de gravedad y de campo magnético terrestres en el contexto de aplicaciones geológicas y geofísicas (Blakely, 1996). Estos métodos desempeñan un papel muy importante en la exploración del petróleo y el gas, en la minería, y en estudios arqueológicos.

Creemos que la formación de Geofísicos en la facultad debe atender a las demandas de calidad y excelencia profesional por parte de las empresas y de los organismos de ciencia y técnica nacionales e internacionales. En tal sentido y considerando que se trata de una asignatura del último año, el dictado de la asignatura propone contribuir al logro de tal formación, teniendo en cuenta los constantes avances en las aplicaciones de la disciplina.

## Motivación y objetivos

Compartiendo la misma motivación de Brunton y Kutz (2022), nuestro deseo es ofrecer un curso en modalidad virtual que resulte inspirador, entretenido y que empodere a los estudiantes como jóvenes profesionales. Para ello, buscamos en la modalidad virtual capturar la esencia de las clases presenciales y además tener un registro permanente y público de ellas en el mundo digital. Nuestra motivación reside en generar un espacio donde mantener la temática de las clases teóricas y los trabajos prácticos actualizados, relevantes y de interés para las alumnas y los alumnos que cursan la asignatura.

## Clases prácticas: propuestas surgidas durante el aislamiento

Para el diseño de los trabajos prácticos, nuestra intención es aplicar las herramientas que la disciplina utiliza para resolver distintas problemáticas y cuyos fundamentos son presentados en las clases teóricas. Para ello construimos actividades prácticas reproducibles.

Nos motiva que los alumnos y las alumnas puedan implementar los algoritmos sugeridos en la literatura científica más reciente. Para ello, incentivamos la lectura comprensiva de los textos científicos para extraer el conocimiento pertinente para la implementación de los algoritmos propuestos, una tarea que puede resultar muy desalentadora sin una adecuada dirección y estímulo. También nos detenemos en la adecuada visualización de los resultados para la interpretación y la divulgación del trabajo realizado. A lo largo de todas las clases prácticas

intentamos destacar los conocimientos adquiridos durante la carrera para ser utilizados en otros ámbitos, quizás no necesariamente vinculados con la geofísica. En última instancia nuestro deseo es incentivar a que las alumnas y los alumnos perciban el valor de su conocimiento. Así como también la multiplicidad y el alcance de sus habilidades en diferentes horizontes laborales.

Las clases prácticas digitales también persiguen en segundo plano el paradigma de la investigación reproducible (Peng, 2011) o ciencia reproducible (Rodríguez-Sánchez et al., 2016): hacer ciencia o desarrollo tecnológico de manera que los flujos de trabajo que generan los resultados de la problemática puedan ser obtenidos nuevamente por un lector curioso, un profesional con un interés definido o, en nuestro caso, los alumnos y alumnas que deciden cursar la asignatura.

Una propuesta sostenida a lo largo del tiempo en las clases prácticas fue la de alejarse paulatinamente de la dependencia del uso de software con licencia para la resolución de los problemas planteados. La virtualidad obligatoria aceleró la culminación de este proceso de transformación. Al inicio de las clases virtuales, la cátedra puso a disposición una galería de demostraciones de cómo resolver las consignas de los ejercicios haciendo uso de herramientas de software libre (Williams, 2011). Fue muy interesante observar durante las clases virtuales de los trabajos prácticos como se sugerían análisis paralelos a los presentados en la práctica y los propios alumnos ofrecían la solución por medio de sus propias herramientas.

Consideramos también de interés motivar a los alumnos y alumnas con nociones de temáticas de gran impacto, como lo es hoy la rama de optimización no lineal conocida como aprendizaje automático (o machine learning, en inglés) y el empleo del álgebra lineal en la tecnología. Como es sabido, el aprendizaje automático agrupa estrategias capaces de interpolar y clasificar información. En los últimos años estas temáticas han dado muestras concretas de su enorme aplicabilidad en ciencia, tecnología, e industria (Chollet, 2022). Por ello, indagamos en la implementación de estas herramientas para resolver algunas de las tareas prácticas de la cátedra desde la perspectiva de aprendizaje automático. También buscamos generar conciencia del uso de estas tecnologías cuando son aplicadas en otros campos (O'Neill, 2017).

En el primer encuentro virtual de los trabajos prácticos recibimos a los alumnos describiendo los resultados generales de unos cuestionarios que habían completado al momento de su inscripción. Estos cuestionarios son disparadores para romper el hielo. En ellos hacemos preguntas técnicas y también humanas. Por ejemplo, lenguajes de programación que utilizan, hobbies personales, y la visión personal sobre la carrera de geofísica. ¿Están contentos con la carrera? ¿Qué harán una vez recibidos?. A continuación, revisamos los lineamientos generales de la propuesta de los trabajos prácticos en modalidad virtual. Recorremos luego el material alojado en la página web que construimos en la cátedra para la asignatura. Por último, analizamos ejemplos ilustrativos de cómo utilizar y explorar los recursos digitales que elegimos para dar sostén a las prácticas: el lenguaje de programación Python y las notebooks Jupyter.

Al momento de la evaluación de los trabajos prácticos consideramos problemas para resolver como se hace en la práctica diaria: por medio de la simulación numérica y colaborando en equipos multidisciplinarios. Por ello, y para reducir la sobrecarga de tareas a las cuales los alumnos podían estar expuestos durante la virtualidad obligatoria, nos decidimos a presentar problemáticas a resolver en grupos. Los grupos podían ser generados al azar o con la opción de elegir a los integrantes. Los alumnos decidían entre estas dos modalidades por consenso.

Una vez superada la virtualidad obligatoria, la propuesta de trabajar en equipos para resolver la consigna con la cual aprobar los trabajos prácticos continuó. En el último dictado de los trabajos prácticos inauguramos un esquema de resolución por grupos en cascada. Cada grupo elige una tarea a resolver que luego es puesta a disposición del grupo siguiente, el cual necesita de estos resultados para resolver su consigna.

Para ello diseñamos una problemática general, que para ser resuelta debía ser fragmentada en distintas tareas concatenadas que cada grupo optaba por resolver. Vimos que la propuesta generó interés en los alumnos y que además generaba un incentivo extra: llegar a término con la tarea a resolver para que el siguiente grupo pueda realizar su trabajo. Cada grupo disponía del *software* necesario y las visualizaciones pertinentes al grupo que continuaba la labor.

Esta forma de evaluación supuso un tiempo extra de diseño por parte del plantel docente, pero los resultados no tardaron en aparecer. Somos conscientes que esta estrategia es mucho más sencilla de implementar en grupos reducidos de alumnos, que es el panorama histórico en el cual ejercemos la docencia en la cátedra. Cabe destacar que rara vez recibimos grupos que superan un total de 15 alumnos.

La virtualidad simplificó muchísimo coordinar horarios extracurriculares donde hacer consultas, tanto sobre los trabajos prácticos como sobre las teorías. Claramente, el no tener que viajar a la facultad para realizar consultas o resolver inquietudes, fue fundamental. Alcanzaba con coordinar un horario en el cual asistir a la sala virtual. El tiempo que habríamos de utilizar para el traslado hacia el espacio donde se daría lugar a la consulta presencial, era muchas veces el tiempo en el cual podíamos resolver las dudas.

Para cerrar los trabajos prácticos, consideramos además incluir un encuentro virtual con algún egresado de la facultad. La temática de base era simplemente relatar las vivencias asociadas al desarrollo de la profesión, tanto en la industria como en la academia, con las herramientas adquiridas durante la carrera. Consideramos que esta modalidad podría tratarse de una buena forma de acercar a los alumnos experiencias de primera mano e incentivar el ánimo - a veces alicaído - sobre el final de la carrera.

## Clases prácticas: incorporación de tecnologías y diseño de materiales digitales

Nuestro objetivo al inicio de la pandemia era incorporar a la asignatura en el mundo digital y hacer una transición efectiva entre la modalidad presencial con la inesperada modalidad virtual obligatoria. Nuestro deseo era ser pragmáticos en el diseño de los materiales digitales, ya que entendíamos que no había necesidad de ser innovadores ni tampoco originales.

Los problemas analizados en la cátedra, por tratarse la misma de una asignatura del último año de la carrera de Geofísica, requieren del análisis numérico y el procesamiento de señales digitales para su resolución. Nuestra convicción es que son estas las herramientas que permiten resolver los problemas reales a los cuales se enfrenta un profesional de las geociencias en la actualidad. Para acercar a los alumnos de manera directa y transparente a las aplicaciones decidimos utilizar el lenguaje de computación Python. La elección de Python se debe a que es software libre y está ampliamente difundido en la comunidad científica y en la industria.

El diseño de las clases virtuales debía por lo tanto integrar el empleo de código computacional para resolver el problema de interés. De ser posible, queríamos utilizar un sólo soporte digital para describir el problema utilizando el lenguaje matemático cuando es necesario, escribir los códigos computacionales y realizar las visualizaciones pertinentes. Nuestra propuesta requería entonces de una herramienta fundamental, que integrara estos aspectos. Por ello, decidimos emplear las notebooks Jupyter (de ahora en más, NJ) en los trabajos prácticos.

Una NJ es una aplicación que corre utilizando un navegador web como interfaz gráfica. Las NJ permiten un rápido análisis exploratorio de ideas y prototipos de métodos numéricos. Consideramos que esta herramienta facilita la colaboración y la reproducción de trabajos científicos, así como también la comunicación de conceptos académicos que involucran descripciones matemáticas y código computacional. Las NJ resultan idóneas para dar sostén a los trabajos prácticos. Ellas permiten alojar en un mismo medio el texto para la descripción del problema, donde la notación matemática puede incorporarse de manera muy natural, el código computacional para resolver la problemática planteada e imágenes para analizar e interpretar los resultados.

Las clases digitales en formato de NJ representan además un intento de volcar lo que sucede en el aula con el pizarrón, donde describimos el problema, y el proyector donde presentamos los códigos computacionales a las alumnas y los alumnos. El desafío era entonces importante: había que pensar en cómo transcribir lo que se daba naturalmente en las clases presenciales, de la misma manera que L. Susskind hace con sus clases presenciales de física en la universidad de Stanford, las cuales existen tanto en papel (e.g., Susskind y Hrabovsky, 2020), como en soporte audiovisual.

Las notebooks terminan siendo un relato muy completo de los ingredientes principales de una clase práctica de la cátedra. En nuestra propuesta docente, las NJ permiten agrupar los puntos más relevantes de la resolución de una problemática planteada en la clase teórica. Es un medio que nos permite ser autocontenidos y mostrar paso a paso, de manera reproducible, como atacar un problema, resolverlo y analizar los resultados. Claramente, no somos los únicos en hacer uso de este recurso con fines docentes. Con el empleo de las NJ buscamos alinearlos a una tendencia global de enseñanza de las geociencias que requieren el uso de herramientas numéricas.

Para agrupar los materiales digitales de la cátedra, decidimos construir una página web y difundirla desde un servidor de nuestra Facultad, a la cual se accede desde <http://carina.fcaglp.unlp.edu.ar/mpp/>, sin necesidad de crear un usuario o de pertenecer al cuerpo de estudiantes que cursan la cátedra. La Figura 1 muestra la página principal con el organigrama de la experiencia digital propuesta. Disponer del material de la cátedra en todo momento facilita tanto a los alumnos como a los docentes consultar el contenido completo de la cátedra en todo momento (**Figura 1**)

El material disponible en la página web está ordenado en dos partes. Las clases teóricas y las clases prácticas. En las clases teóricas se ofrecen una serie de videos, anotaciones y material de lectura sobre los temas que constituyen y abarcan el programa de la materia. Las prácticas se ofrecen en archivos PDF como una serie de problemáticas a resolver respecto a los temas analizados en la teoría. Para cada una de las prácticas existe a partir de la virtualidad obligatoria una NJ que resuelve una o más de las inquietudes planteadas, de una manera clara y reproducible. La **Figura 2** muestra un ejemplo de una NJ de la cátedra. La **Figura 3** presenta otra actividad práctica que es resuelta por medio de una NJ. Existen además una serie de notebooks con material suplementario y que

consideramos de interés al conocimiento general de los alumnos. La página web ofrece además los datos sintéticos y reales para atacar los problemas planteados, enlaces a material suplementario para responder a inquietudes de los alumnos que exceden los alcances de la cátedra. Por último, disponemos de una guía detallada para acompañar a los interesados que eligen instalar la tecnología digital utilizada para los trabajos prácticos en computadoras personales.

## **Clases teóricas: propuesta, incorporación y diseño de tecnologías digitales**

El dictado histórico de las clases teóricas se realizaba utilizando principalmente el pizarrón. El uso del proyector y diapositivas era empleado como complemento para el análisis de las aplicaciones y los casos de estudio. El aislamiento obligatorio impulsó una serie de cambios en el formato y la dinámica de las clases, para lograr su inmediata implementación en línea. Este proceso implicó gran esfuerzo y dedicación por parte de los docentes, debiendo destacar que pudo cumplirse en tiempo y forma, sin modificar el calendario académico ni afectar los contenidos de la materia. Se logró la completa digitalización de las clases teóricas, mediante presentaciones en formato de diapositivas digitales y videos con las explicaciones sobre las mismas. La construcción de dichas diapositivas en gran medida consistió en el tipeo de los desarrollos matemáticos inherentes a los métodos analizados, la inserción de gráficos y textos. Una tarea extensa y minuciosa, que demandó muchísimas horas. Seguidamente, los videos se realizaron utilizando un software libre para grabación de pantalla, optando por el formato mp4 por su alta calidad y nivel de compresión. Esto optimiza el uso de memoria, de modo tal que los videos pueden ser reproducidos en teléfonos celulares, tabletas y computadoras personales.

Paralelamente, se avanzó en la elaboración de apuntes sobre temas específicos con el fin de limitar y optimizar la duración de los videos. En tal sentido se tuvo en cuenta la importancia de mantener acotada la duración de estos, considerando la sobrecarga de tiempo frente a las computadoras exigida a los alumnos y lo prolongado de la cuarentena. La Figura 4 muestra una de las diapositivas que pertenecen al material digital de las clases teóricas.

La elaboración de todo este material representó una tarea completamente nueva. Sumado a ello, el proceso de digitalización de materiales debía ser realizado en un corto plazo de tiempo ya que la asignatura es cuatrimestral. Las diapositivas, los videos y los apuntes fueron puestos a disposición de los alumnos por medio de un enlace en la página web de la cátedra. El enlace permanente facilitó el estudio en modo asincrónico del contenido teórico de la asignatura. De ese modo cada alumno pudo experimentar el proceso de aprendizaje a su propio ritmo. También se realizaron encuentros sincrónicos virtuales. En estos encuentros se revisaron y discutieron los temas impartidos en cada clase mediante cuestionarios con preguntas clave.

El material digital descrito se ha convertido en un valioso soporte para toda alumna y alumno que se prepare para rendir el examen final de la materia, sin importar el año y la modalidad con la que haya cursado. A su vez, también resultó de utilidad para los alumnos de la Licenciatura en Geofísica de la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca), quienes podían cursar esta materia sin necesidad de trasladarse a La Plata. Por último, el material digital también constituye un recurso de consulta para todo el plantel docente de la cátedra.

## Desventajas en nuestra experiencia de virtualización

Hemos observado algunas desventajas en la realización de nuestra propuesta de virtualización. En primer lugar, debemos mencionar la escasa o casi nula capacitación previa de los docentes de nuestra cátedra en temas de educación a distancia. Este fue el primer desafío a superar.

El proceso de adaptación a la modalidad de enseñanza virtual no siempre se dio en las mejores condiciones, ya que requería el poder contar con computadoras y dispositivos adecuados, además de una conexión a internet rápida y estable. Por otro lado, el aprendizaje de todas las herramientas tecnológicas (tales como Zoom, Google Meet, Jitsi Meet, Webex), el manejo de las plataformas educativas (aulas web, Moodle, Google classroom, pizarras virtuales, etc.), sumadas al uso y configuración de dispositivos de audio y video, tuvo sus complejidades. Dar por sentado que resultaría sencilla la adaptación al modo virtual de los alumnos y las alumnas debido a una mera cuestión “*generacional*”, o por considerarlos “*nativos digitales*” en muchos casos se trató de un error.

Con frecuencia, en el transcurso de los encuentros virtuales sincrónicos de las clases prácticas era difícil conocer el estado de ánimo e interés general de la clase. Por cada uno de los presentes sólo nos llegaba una pequeña imagen de video (con una composición de luces y encuadre de baja calidad) y una señal de audio muchas veces contaminada por ruidos ambientales. Los presentes podían optar por no prender sus cámaras si así lo deseaban, lo que hacía aún más difícil acceder al estado de ánimo global e individual de los alumnos.

Por lo general, en los encuentros de las clases prácticas y de las clases teóricas había que detener la exposición de la temática para constatar que no habíamos perdido la señal de video o de audio. Estas interrupciones podían ir en detrimento del fluir de la clase, pero eran necesarias. Varias veces nos quedamos “*hablando solos en casa*” ya que la conexión a la red se había interrumpido.

El seguimiento de las clases teóricas durante los ciclos lectivos afectados por la cuarentena no estuvo exento de problemas. En muchos casos, las condiciones de aislamiento afectaron el interés, la concentración y el rendimiento de varios alumnos. No todos los alumnos se conectaban a la clase sincrónica pautada o bien asistían sin haber analizado los temas según el organigrama propuesto. Este problema trató de subsanarse mediante la opción de realizar consultas mediante correo electrónico o bien en encuentros sincrónicos posteriores.

A lo largo de las clases teóricas y de las clases prácticas generamos espacios para que las alumnas y los alumnos pudieran manifestar su visión de la experiencia de virtualización que estaban presenciando. Las opiniones recibidas fueron muy constructivas, lo que nos daba aliento para continuar trabajando y perfeccionando este modelo de enseñanza. Muchas veces, los alumnos y alumnas han sugerido cambios interesantes en el orden de las temáticas a abordar según el plan de actividades propuesto. Muchos temas por fuera de la currícula han sido sugeridos y tratados. Entre ellos, la confección de un CV y los requisitos comunes para ingresar a empresas o centros tecnológicos.

## Consideraciones finales

Consideramos que tuvimos éxito en generar un espacio de aprendizaje, diálogo y contención durante la virtualidad obligatoria. Nuestra intención consistió en ofrecer experiencias que fortalezcan el pensamiento crítico y cumplan con las exigencias que tanto la industria como la academia suponen de la práctica de la profesión. Consideramos que las modalidades presencial y virtual no plantean



una falsa dicotomía o deben estar necesariamente en contraposición. En nuestra experiencia el integrar lo mejor de cada parte resultó en una experiencia docente novedosa, fresca y muchas veces motivadora. Estamos convencidos de que la experiencia y las herramientas adquiridas durante la virtualidad obligatoria serán de utilidad para cursos futuros.

## Métodos potenciales de prospección

Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas (FCAGLP)  
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)  
Argentina

### Teoría

- ■ Clases teóricas a distancia y material complementario

### Práctica

- ■ Trabajos prácticos
- ■ Notebooks
- ■ Datos

### Repaso

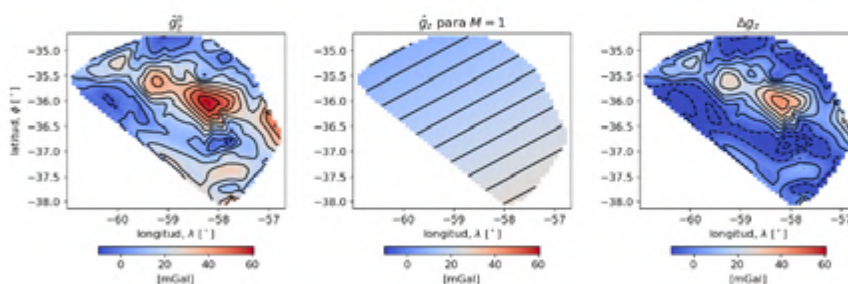
- ■ Preliminares
- ■ Instalación de las herramientas de trabajo

**Personal docente**

Figura 1. Contenido general de la página web diseñada durante la pandemia.

Visualizamos el dato original  $g_z$ , interpolado, el campo modelado según el ajuste de la superficie de tendencia  $\hat{g}_z$  y el campo residual  $\Delta g_z$ .

```
# Gráficos (simplificado):
for GRILLA in [GZ, GZ_fit.reshape(nx,ny), GZ_res]:
    plt.figure()
    plt.contour(X, Y, GRILLA, colors="black")
    plt.imshow(GRILLA, origin="lower", interpolation=None, extent=[np.min(x),np.max(x),np.min(y),np.max(y)])
    plt.show()
```



Observamos que las líneas de contorno son suaves debido a que se han interpolado los resultados con el objeto de graficar e interpretar. En estos gráficos, los puntos que caen fuera de la región de interés (convex hull) no son graficados.

En otra práctica, trabajaremos con el **método de la capa equivalente** para realizar la interpolación.

Eso es todo por hoy.

Figura 2. Detalle de una actividad práctica descrita y resuelta en una notebook jupyter. En esta actividad se procesan datos gravimétricos de la cuenca del Salado (Argentina). Se integran código, texto, notación matemática y visualizaciones.

### Ajuste de espesores

Utilizamos los siguientes valores de contraste de densidad `drho` y número máximo de iteraciones `maxiter`:

```
drho = -400. # [kg/m3]
maxiter = 3
```

Aplicamos el método:

```
T, error = bott(x, g_o, drho=drho, maxiter=maxiter) # espesores obtenidos y norma del error de ajuste
Y calculamos los valores de gravedad en los espesores obtenidos para visualizar:
```

```
gc = model(x,T,drho) # modelo directo utilizando el T obtenido.
```

Visualizamos los resultados del método iterativo:

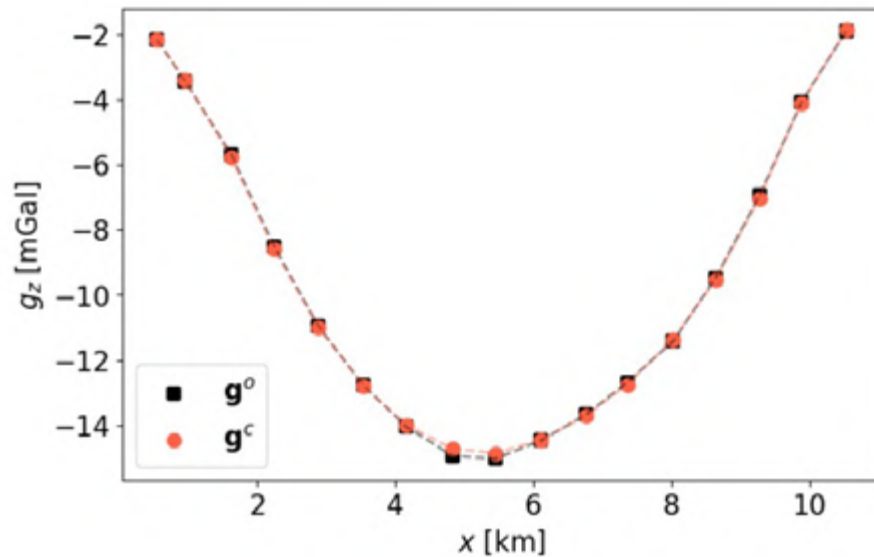


Figura 3. Detalle de otra muestra de los materiales digitales diseñados en una notebook jupyter. En esta actividad se ajusta un perfil de datos gravimétricos para inferir la profundidad de una cuenca sedimentaria. Se integran código, texto, notación matemática y visualizaciones.

### Recordemos

- A los datos calculados mediante modelos se los denomina **datos calculados**  $d_c$  o **datos sintéticos** de modo que podemos escribir en forma general la ecuación del problema directo en la forma:

$$d_c = g(m)$$

```

graph LR
    A((Parámetros m)) -- g(m) --> B((Datos sintéticos dc))
  
```

Figura 4. Un ejemplo de una diapositiva de las clases teóricas.

## Bibliografía

**Blakely, R. J. (1996).** Potential theory in gravity and magnetic applications. Cambridge university press.

**Brunton, S. L., y Kutz, J. N. (2022).** Data-driven science and engineering: Machine learning, dynamical systems, and control. Cambridge University Press.

**Chollet, F., 2021.** Deep learning with Python. Manning.

**O'Neil, C. (2017).** Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy. Crown.

**Peng, R. D. (2011).** Reproducible research in computational science. Science, 334(6060), 1226-1227.

**Rodríguez-Sánchez, F., Pérez-Luque, A. J., Bartomeus, I., y Varela, S. (2016).** Ciencia reproducible: qué, por qué, cómo. Ecosistemas, 25(2), 83-92.

**Susskind, L. y Hrabovsky, G. (2020).** Classical mechanics: the theoretical minimum. Basic Books.

**Williams, S. (2011).** Free as in Freedom: Richard Stallman's Crusade for Free Software. O'Reilly.

## ¿Llegaron para quedarse? Videos producidos en la Cátedra de Anatomía e Histología: modos de uso y percepción de lxs estudiantes

Facultad de Ciencias Exactas. UNLP

Marina Ibáñez Shimabukuro; María Virginia Gangoiti; María Laura Sbaraglini; Jazmín Fógel; Juan Ignacio Felice; Francisco Speroni

La asignatura Anatomía e Histología (AeH) de la Facultad de Ciencias Exactas se ofrece para las carreras de Farmacia, Optometría, Profesorados de Química y de Física, Biotecnología (comisión FOPyB) y para Bioquímica y Física Médica (comisión ByFM). La asignatura se ubica en el tercer año de la mayoría de esas carreras, con excepción de Biotecnología para la que es optativa y se suele cursar más hacia el final de la carrera. En AeH se usan videos propios, producidos en la Cátedra como material de estudio previo a las clases siguiendo la estrategia de “clase invertida” (Akçayır y Akçayır, 2018). Si bien los videos son de acceso público, permanente y gratuito (están alojados en un canal de YouTube, <https://www.youtube.com/channel/UCkMbAvPWUHD5zjR1aNYhBsw>, se busca que lxs estudiantes los vean y escuchen antes de los encuentros presenciales, a fin de aprovechar mejor el tiempo de dichos encuentros para discutir, consultar sobre esos contenidos y/o resolver problemas o ejercicios.

Los videos que se usan en AeH se dividen en dos grupos, el primer tipo (denominados de aquí en adelante “videos con voz en off”, VVO) se comenzó a usar en el año 2019, producto de la recomendación del Espacio Pedagógico de la Facultad. La asignatura tiene un programa extenso, con mucha información y con un marcado perfil descriptivo dado por las disciplinas involucradas, de carácter morfológico. Presentar o explicar en las clases la totalidad de los contenidos requería mucho tiempo de clase expositiva, lo que limitaba el tiempo de trabajo activo por parte de lxs estudiantes. Al no existir textos “de Anatomía e Histología”, sino textos “de Anatomía” y “de Histología” que están pensados generalmente para estudiantes de medicina, el estudio autónomo desde los materiales bibliográficos tampoco resultaba efectivo ya que lxs estudiantes encuentran problemas para discriminar a qué prestarle más atención (por ejemplo, aquellos contenidos importantes para las carreras que se ofrecen en la Facultad de Ciencias Exactas) y a qué partes prestar menos atención o saltar (por ejemplo cuando son de una profundidad difícil de manejar a la altura que se encuentran de la carrera o porque son detalles que no tienen relevancia para el perfil de egreso). Las clases teóricas entonces servían para ofrecer explicaciones como también para señalar la jerarquía de cada contenido y dar pautas para guiar el estudio, lo que se materializaba en clases de tres horas agotadoras (dividirla en dos clases de una hora y media nunca fue aceptado por lxs estudiantes por incompatibilidad horaria con otras actividades, problemas relacionados con el transporte, etc.).

La estrategia planteada por el Espacio Pedagógico para AeH consistió en generar videos que se vieran en forma previa y valorizar el tiempo en el aula para discusión y/o explicación de temas que lo requirieran.

Los VVO consisten en materiales de entre 5 y 19 minutos que abordan parte de los contenidos (como ejemplos “sistemas porta”, “ligamentos”, “nervio vago”). En estos videos se escucha la voz en off del docente mientras se muestran figuras, animaciones, cuadros sinópticos o comparativos). (Figura 1, paneles de la izquierda). Para ello el texto está preparado, ensayado o leído de manera de evitar

repeticiones y seguir un hilo conductor estudiado. Estos videos demandan una cantidad considerable de tiempo desde su planificación hasta que está listo para compartir: preparación y grabación del texto, armado de imágenes, edición del video uniendo los archivos de audio con los archivos de imágenes y animaciones, lo que requiere sucesivas correcciones y ajustes. Es así que en promedio un video de diez minutos insume el equivalente a tres jornadas completas de trabajo.

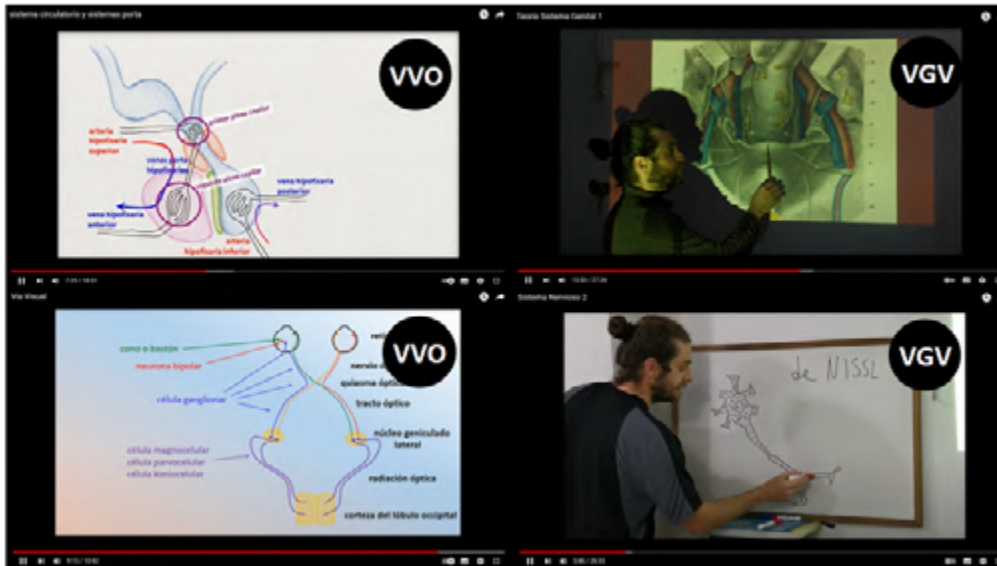


Figura 1. Capturas de pantalla representativas de videos con voz en off (VVO) y videos grabados en vivo (VGV).

Cuando en marzo de 2020 la pandemia por COVID-19 llevó a suspender las actividades áulicas presenciales, se implementó una readaptación general de la cursada que involucró la jerarquización de contenidos, la modificación temporal y abarcativa de las instancias de evaluación como así también los dispositivos para realizarla (Ibáñez Shimabukuro et al., 2020). Asimismo, se generaron videos de todos los contenidos del programa de la materia. Dado que no hubo anticipación, semanalmente se fueron grabando los videos correspondientes a las clases teóricas con otro formato: grabando en vivo. Este segundo tipo de videos (denominados a partir de ahora "*videos grabados en vivo*", VGV) corresponde entonces a grabaciones del docente exponiendo, utilizando una proyección en la pared y un pizarrón (Figura 1, paneles de la derecha). Este tipo de videos se parece a la clase teórica habitual presencial, ya que se usan las mismas presentaciones e imágenes y el docente expone los temas de manera más espontánea, es decir que puede repetir o explicar varias veces un mismo concepto con distintas expresiones, señalar algo de la proyección más de una vez, volver atrás o saltar filminas, escribir o dibujar en el pizarrón, etc.

Las clases teóricas habituales en AeH son dialogadas con lxs estudiantes, por lo cual estos videos no son enteramente equivalentes a esas clases, aunque también en algunas ocasiones se dejaban en los videos preguntas con su tiempo correspondiente para pensar una respuesta. Como ejemplos de estos videos están los cuatro videos sobre tejido epitelial (cada video dura entre 18 y 30 minutos) o los cinco videos sobre aparato circulatorio (cada video dura entre 13 y 25 minutos). El tiempo necesario para generar estos videos fue mucho menor al requerido para los VVO ya que se filmaba por partes en tiempo real y luego se unían esas partes con un programa de edición. De esta manera, para un video de veinte minutos se dedicaba aproximadamente una hora a la preparación de la locación, grabación propiamente dicha y edición.

A partir del ciclo lectivo 2022, en que se volvió a cursos que podían ser enteramente presenciales, se decidió utilizar los videos acumulados desde 2019, como también otros que se produjeron durante el año 2022. Dado que las comisiones FOPyB y ByFM funcionan de manera independiente, las estrategias fueron diferentes, en la comisión FOPyB se decidió distribuir la clase teórica en dos módulos, uno dedicado a ver los videos, manejado de forma autónoma por lxs estudiantes, que se podía hacer en cualquier horario y lugar, pero antes del segundo módulo, que era presencial en aulas de la facultad y duraba 90 minutos en un horario fijo de clase semanal. Al contar con videos generados durante la pandemia sobre todos los temas, se pudo aplicar este esquema a todo el programa y a toda la extensión de la cursada. Por su parte, en la comisión ByFM se decidió usar los videos en forma previa a las clases presenciales, pero mantener la clase teórica presencial de 180 minutos. En ambos casos, para cada semana de clase se anticipó en la cátedra virtual (Moodle) la lista de videos correspondiente con sus respectivos enlaces al canal de YouTube.

En el encuentro presencial de la comisión FOPyB se trabajó a partir de las preguntas de lxs estudiantes, también a partir de explicaciones de ciertos contenidos que la cátedra consideraba que debían trabajarse en forma presencial dialogada con lxs estudiantes y para la resolución de ejercicios y problemas. En cuanto a la comisión ByFM, se continuó con un formato de clase habitual, donde se trabajó y expuso la totalidad de los temas semanales. Con este formato, en ByFM la expectativa de la vista previa del material audiovisual se enfocó en afianzar los conceptos que permitieran la participación de lxs estudiantes en un estilo de clase más dialogado. Los videos de cada semana sumaban entre 80 y 100 minutos. Al principio de cada cuatrimestre se consultó a lxs estudiantes sobre el acceso a conexión de internet y la totalidad afirmó que tenía acceso suficiente para ver los videos; en casos de necesidad la facultad cuenta con una sala de computadoras conectadas a internet de libre acceso para estudiantes.

Se esperaba que la clase teórica fuera mejor aprovechada, ya sea por la vista previa de los materiales como por el menor tiempo en el aula, que evitaría el agotamiento en el caso de la comisión FOPyB. La implementación de este formato de clase implicó el compromiso por parte de lxs estudiantes de mirar los videos antes del encuentro presencial, lo cual ponía en tensión la estrategia, dada la tendencia a la postergación que a veces se observa de manera particular en miembros de la comunidad de esta Facultad y de manera general, reportada como un fenómeno en lxs estudiantes universitarios actuales denominado procrastinación académica (Barraza Macías y Barraza Nevárez 2019; Natividad Sáez, 2014).

El objetivo de este trabajo fue analizar las formas en que lxs estudiantes usaron los videos durante la cursada, su opinión sobre el recurso y el formato de clase invertida en AeH.

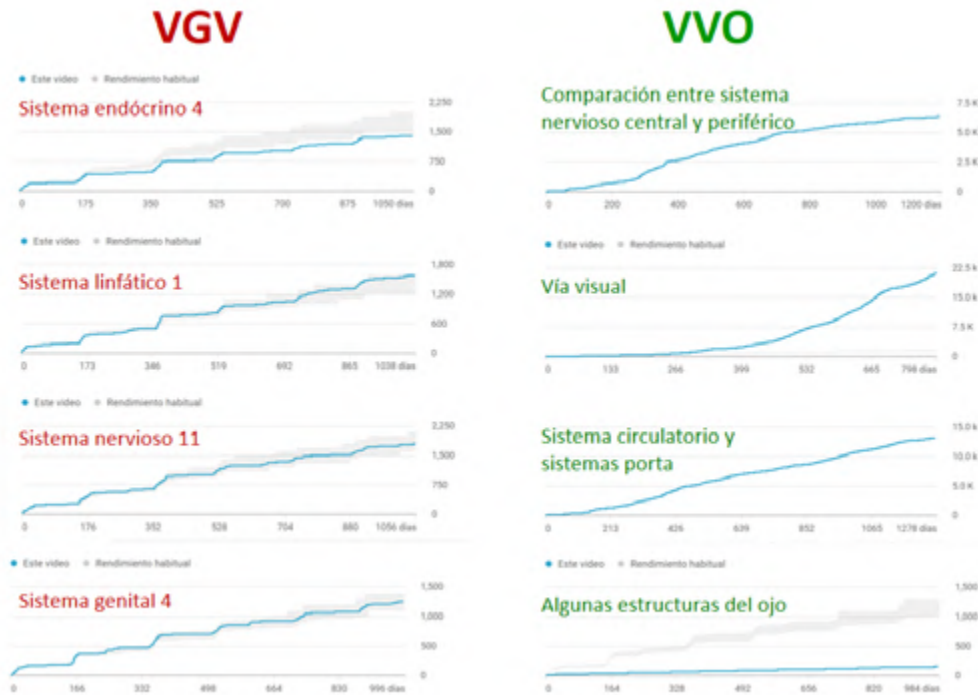


Figura 2. Número de vistas en función del tiempo (curva celeste) para ejemplos de videos grabados en vivo (VGV) y videos con voz en off (VVO). El rendimiento habitual (rango promedio) se indica en gris.

Según la opinión del autor de los videos, los VVO son piezas más elaboradas: el vocabulario, el orden en que se presentan los conceptos, el momento en que aparece cada imagen está planificado, en algunos casos para producirlos se consultó a docentes de otras asignaturas como Fisiología y Físicoquímica para homogeneizar criterios. Por su parte, los VGV, si bien se basan en la experiencia docente dada por estar a cargo de esas clases teóricas desde el año 2007, cuentan con un grado de improvisación, por lo cual ocurren reiteraciones, algunas contramarchas e incluso algún accidente que quedó registrado. En este sentido, surgió la inquietud sobre la preferencia de los estudiantes sobre uno u otro formato. Dado que es posible seguir la estadística de reproducciones en la plataforma YouTube la Cátedra tenía alguna idea del uso de los videos en los días previos a las clases. Efectivamente, los días previos a cada encuentro teórico, y también durante los inmediatos posteriores, el número de vistas de los VGV de cada semana aumentaba. Las curvas entonces se relacionan directamente con el cronograma de la cursada (Figura 2). Cabe aclarar que los cronogramas de las dos comisiones de AeH son parecidos pero no idénticos, por lo que los "escalones" aparecen temporalmente desfasados en algunos casos. A su vez, el comportamiento de los VVO indica que sus vistas son independientes del cronograma de cursadas (Figura 2). En algunos casos estos videos tienen muchas más vistas que las correspondientes a estudiantes de AeH, en otros casos muchas menos, ya sea porque se publicaron hace poco tiempo o porque no fueron del agrado del público.

Dada la diferencia en el patrón de vistas, se infiere que los VGV son utilizados principalmente por los estudiantes de AeH, mientras que los VVO son utilizados en parte por exs estudiantes y en parte por público que no pertenece a la comunidad de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP. La estadística de la plataforma indica que se ven también en otros países como México y Colombia. Se consultó informal y ocasionalmente a los estudiantes de AeH y en general manifestaron preferir los VGV, ya que estaban "más explicados". En cambio, los VVO no fueron de preferencia por presentar mucha información en poco tiempo y no tener el índice del docente para señalar o subrayar cada contenido e imagen.

Para tener un panorama más claro sobre la opinión de lxs estudiantes se realizó una encuesta entre quienes habían cursado la asignatura en ambos cuatrimestres de 2022.

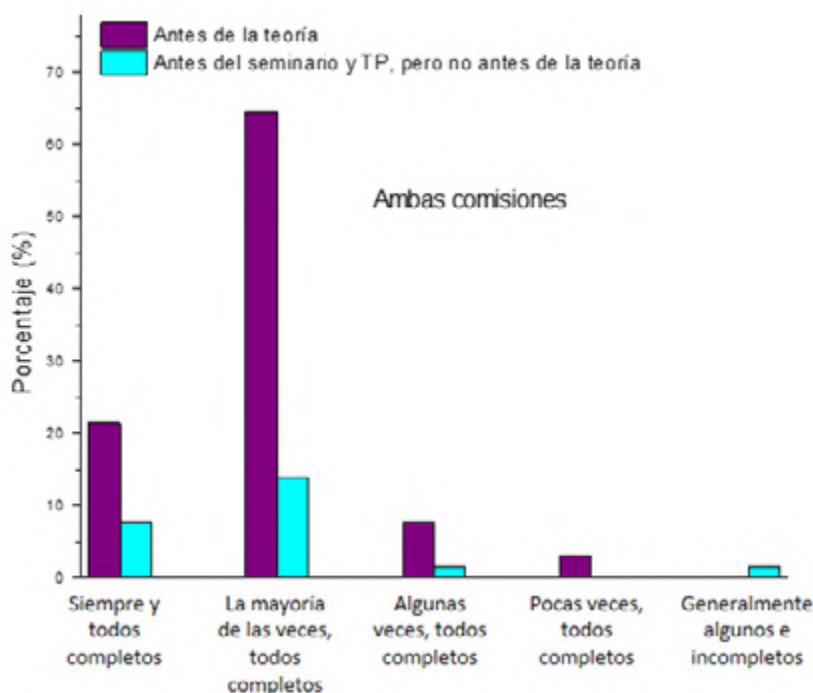


Figura 3. Alcance de las vistas de los videos de cada semana.

## Resultados de la encuesta

La encuesta, voluntaria y anónima, fue contestada por 65 estudiantes, correspondientes a las comisiones de ByFM (35) y FOPyB (30). Dado que los esquemas de las clases teóricas presenciales no eran iguales (180 min para ByFM y 90 min para FOPyB), se analizó si esta diferencia producía algún efecto en las respuestas a la encuesta. En los casos en que los porcentajes fueron distintos entre comisiones, se muestran los resultados desagregados.

### Alcance de las vistas previas a las clases

Primeramente se consultó sobre la manera en que fueron vistos los videos en cuanto a la frecuencia, el momento de la semana -antes o después de la teoría- y si fueron visualizados en toda su duración o parcialmente. Los resultados mostraron que el 65% de lxs estudiantes pudo ver en forma completa todos los videos antes de la clase teórica la mayor parte de las semanas. Solo un 22% vio siempre todos los videos en forma completa antes de la clase teórica. Por su parte, antes del seminario y trabajo práctico, el 89% había visto en forma completa todos los videos todas o la mayoría de las semanas (Figura 3).

En suma estos resultados indican que la estrategia fue bien aceptada por lxs estudiantes. En los días previos a los exámenes parciales un 37% de lxs estudiantes volvía a verlos en partes específicas que parecían necesarias, mientras que un 29% los miraba nuevamente de manera completa. En ambas opciones de segunda vista previa al examen se registró una mayoría de respuestas proveniente de estudiantes de la comisión FOPyB (Figura 4).

Las causas a las que remitieron por no haber completado la vista previa en tiempo y forma fueron: no lograr organizar el tiempo (70%), falta de motivación



(8%), sentir que no servían (4%) y preferir leer los temas de un libro (4%). Las dificultades de organización del tiempo y falta de motivación fueron también enunciadas como dificultad de regulación y autocontrol en actividades de estudio asincrónico por de Freitas et al. (2022).

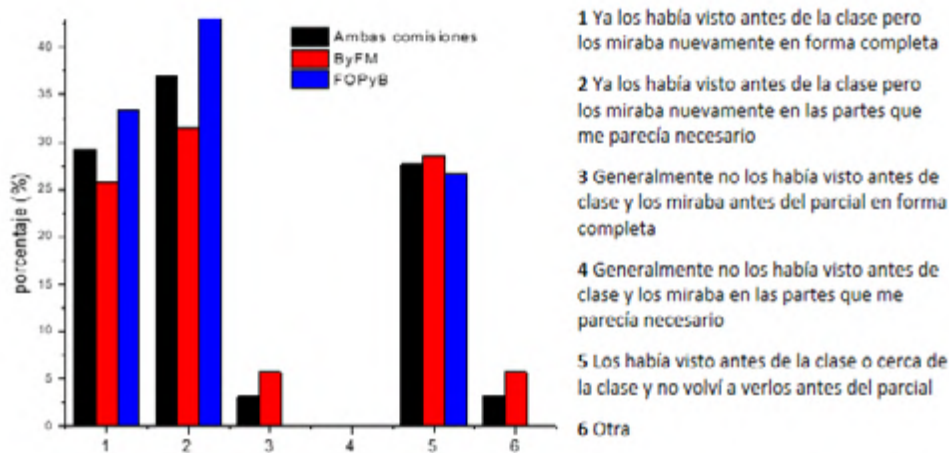


Figura 4. Uso de los videos antes de los exámenes parciales.

La recomendación de la cátedra fue ver la totalidad de los videos antes de la clase teórica, que a su vez es previa al seminario y al trabajo práctico. Si bien la propuesta de clase invertida implica esa recomendación, puede considerarse que se llegó a un buen nivel de alcance o cobertura. Al comparar con la clase habitual en que lxs estudiantes deben estar en el aula durante las explicaciones, surge que también allí hay casos de estudiantes que no asisten a la totalidad de las clases o que durante la clase no están del todo conectados. En función de esto, puede concluirse que dado el alto grado de visualización previa (sumando los que indicaron “siempre” y “la mayoría de las veces”) la modalidad fue aceptada por lxs estudiantes y puede ser sostenida en el tiempo. Es de destacar que el esquema de clase invertida da más protagonismo a lxs estudiantes, requiere autonomía por su parte y realza la importancia de los acuerdos entre docentes y estudiantes. En este sentido, el rol docente pasa de ser principalmente un transmisor de conocimiento a facilitador, curador de contenidos, diseñador de recursos, orientador y guía (Gutiérrez y Caferri, 2021).

## Modo de uso de los videos

Una inquietud en relación al modo de uso de los videos, fue la velocidad con que eran vistos ya que la plataforma habilita velocidades más lentas o más rápidas que la original. Según las respuestas recabadas el 72% de estudiantes de ambas comisiones vio los videos a mayor velocidad. Las menores velocidades (1X y 1,25X) fueron usadas con más frecuencia por lxs estudiantes de FOPyB, mientras que las mayores velocidades (1,5X, 1,75X y 2X) fueron las más frecuentes en ByFM (Figura 5). Es interesante notar que de lxs estudiantes que usaban mayor velocidad, dos comentaron que bajaban la velocidad para los VVO y cuatro personas declararon que lo hicieron para ciertos contenidos más complejos. Estos datos sugieren que los videos son una herramienta versátil que se adapta a preferencias de uso de lxs usuarios. El hecho de que nadie indicó haber usado una velocidad menor a la original, puede adjudicarse a que el docente evitaba hablar rápidamente para favorecer la claridad de los mensajes. Disminuir la velocidad en algunos casos hacía parecer que el docente se encontraba intoxicado.

Cuando se consultó sobre ciertas acciones durante las vistas, el 92% de lxs estudiantes respondió que tomaba apuntes y un 82% que usó la pausa y la

función de retroceso para volver a ver alguna parte. Un 8% manifestó no tomar apuntes para concentrarse únicamente en seguir la explicación. Una sola persona (menos del 2%) declaró que solo escuchaba los videos, sin verlos, porque los reproducía mientras hacía otra cosa (Figura 5). Recuperando la respuesta más elegida, se vincula el hecho de tomar apuntes con la semejanza de lo que ocurre en la clase habitual, con la ventaja de poder pausar y retroceder. También se preguntó si veían los videos en soledad o en grupo a lo cual nadie contestó que se reuniera con compañerxs a verlos. Esto podría deberse a que la vista de los videos fue en parte en horarios poco planificados o salteados, y que por la forma de usarlos (pausas y retrocesos) la coordinación con otras personas complejizaba la actividad.

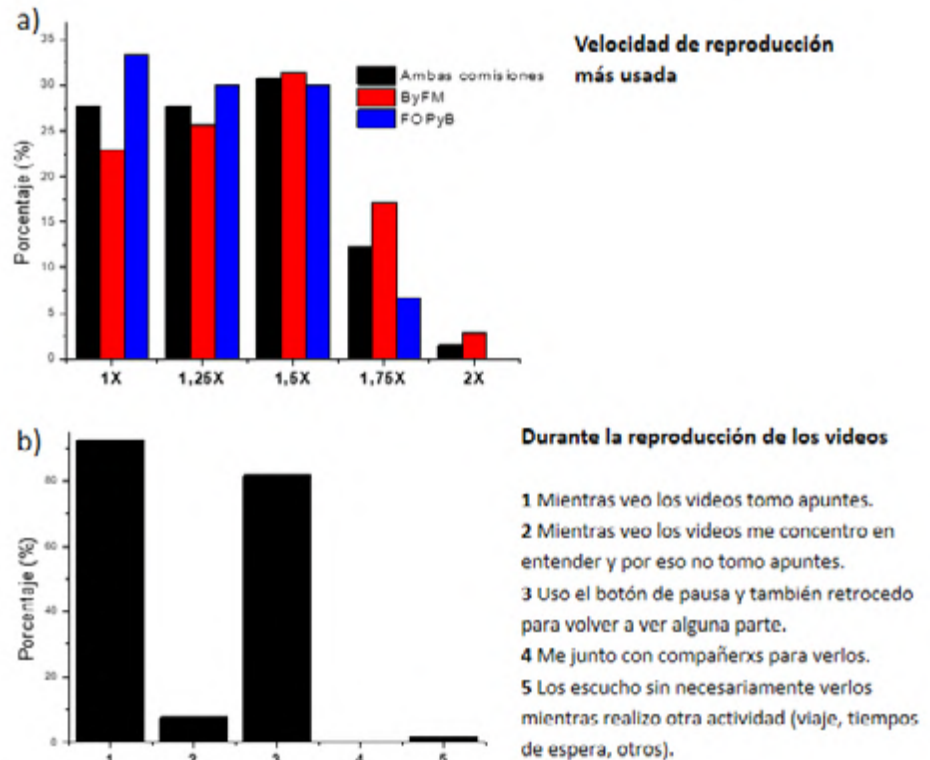


Figura 5. Velocidad de reproducción (a) y actividades durante la reproducción (b).

La posibilidad de utilizar pausas, retrocesos y cambios de velocidades permite adaptar el material a distintos ritmos de atención y aprendizaje. Carrillo Expósito (2016) sostiene que la clase invertida da mayor atención a la diversidad, y se encamina hacia una educación más inclusiva ya que, entre otras cosas, el video es un material de alto valor didáctico, sobre todo para estudiantes que prefieren el aprendizaje a través del canal audiovisual en detrimento de la lectura-escritura, como es el caso de estudiantes con dislexia.

## Preferencia entre VGV y VVO

Con respecto a la preferencia de lxs estudiantes sobre los formatos VVO o VGV se confirmó lo hablado informalmente en clase: el 88% indicó preferencia por los VGV (Figura 6). Lxs estudiantes argumentaron que los VGV captaban más la atención, lo que se atribuía a que parecían más dinámicos y entretenidos, con información ofrecida a menor velocidad y explicada de distintas maneras. En los VGV se valoró positivamente el uso de gestos, expresiones físicas y uso de las manos (4 comentarios), el uso del pizarrón en tiempo real (8 comentarios), el hecho de señalar en imágenes o textos (9 comentarios), se indicó que son más "fáciles" para entender, seguir o tomar apuntes (5 comentarios) y se los calificó

como “más personalizados” (5 comentarios) y “más parecidos a una clase real o presencial” (7 comentarios). Estas últimas expresiones sugieren que la clase presencial es valorada positivamente. Por su parte, en los VVO lxs estudiantes encontraron como ventaja que las imágenes son más claras que cuando se filma la proyección (3 comentarios) y que son más cortos (1 comentario), lo que contrasta con la desventaja de presentar a la información muy condensada en poco tiempo. García Hernández (2021), quien analizó distintos tipos de videos para clase invertida, también encontró que lxs estudiantes valoraban muy positivamente el “elemento humano” dado por rostro o manos. Respecto a esto último, a las manos se le atribuyó un rol más importante que al rostro y en efecto, el autor mencionado sostiene que las manos constituyen un elemento señalador, ayudan a crear un vínculo entre el docente y lxs estudiantes y proporcionan información no verbal que apoya el conocimiento ofrecido.

En relación al tiempo que demanda ver los VGV o los VVO, el 42% indicó que los VVO demandaban más tiempo, un 42% mencionó que no había diferencias y un 17% que los VGV demandaban más tiempo (Figura 6). Este resultado seguramente está asociado a la condensación temporal de la información en los VVO.

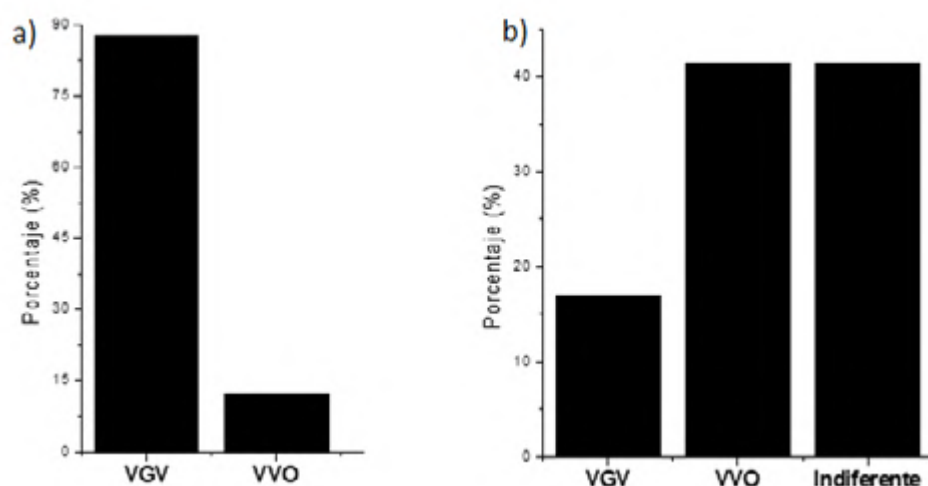


Figura 6. Preferencia por el tipo de video grabado en vivo (VGV) o con voz en off (VVO) (a) y percepción sobre tipo de video que demanda mayor tiempo para ver completo (b).

En relación a los datos de la Figura 2, y considerando los argumentos de lxs estudiantes sobre sus preferencias, no es del todo claro por qué los VGV parecen ser utilizados solamente por lxs estudiantes de AeH, mientras que algunos VVO son utilizados además, por otras personas ajenas a la cursada (y en algunos casos con números de vistas acumuladas mucho mayores a los de los VGV). En relación al bajo o nulo número de vistas de los VGV por público ajeno al curso, es posible que quienes buscan un video sobre un tema en particular, sin estar participando de la cursada de AeH se interesen por materiales más resumidos y no por una serie de videos (los VGV son secuencias de entre 3 y 5 partes, con alguna excepción como sistema nervioso que tiene 11 partes, en el nombre del video se indica el número de la parte, lo que podría condicionar la elección). Es probable también que en ciertos países como México, los videos didácticos sean generalmente del formato VVO (dato comentado por una estudiante) y allí sean elegidos por compartir el formato de los videos que acostumbran usar.

## Ventajas, desventajas, aspectos destacados y mejorables de los videos

Las preguntas sobre ventajas, desventajas y aspectos que podrían mejorarse fueron de respuesta abierta, por lo cual se presentaron los comentarios que

compartían conceptos o que llamaron la atención. Entre las ventajas, 26 estudiantes indicaron la disponibilidad del material en cualquier tiempo y lugar, de esos 26, muchos lo usaban como repaso antes de los exámenes parciales. Hubo 18 comentarios que mencionan entre las ventajas ir al encuentro presencial con una base de conocimiento, típico del esquema de clase invertida. Se tuvieron 11 respuestas que hablaban de optimización del tiempo de estudio y posibilidad de pausar y retroceder. En 5 casos se mencionó que se tomaban apuntes de mejor calidad y 4 personas indicaron que los temas se entendían mejor que estudiando de los libros. Como desventajas apareció la sobrecarga de tiempo en 5 casos y que el material repetía lo que se vería en la clase teórica presencial en 1 caso, de estos 6 casos, 4 corresponden a la comisión ByFM, en la cual los videos se sumaban a la clase teórica de 3 horas. Un comentario interesante fue: *“La ventaja es también la desventaja: organizar mi propio tiempo”*, lo que resuena en la necesidad del compromiso y autonomía para llevar adelante la clase invertida. Algunos comentarios textuales se presentan en la Figura 7.

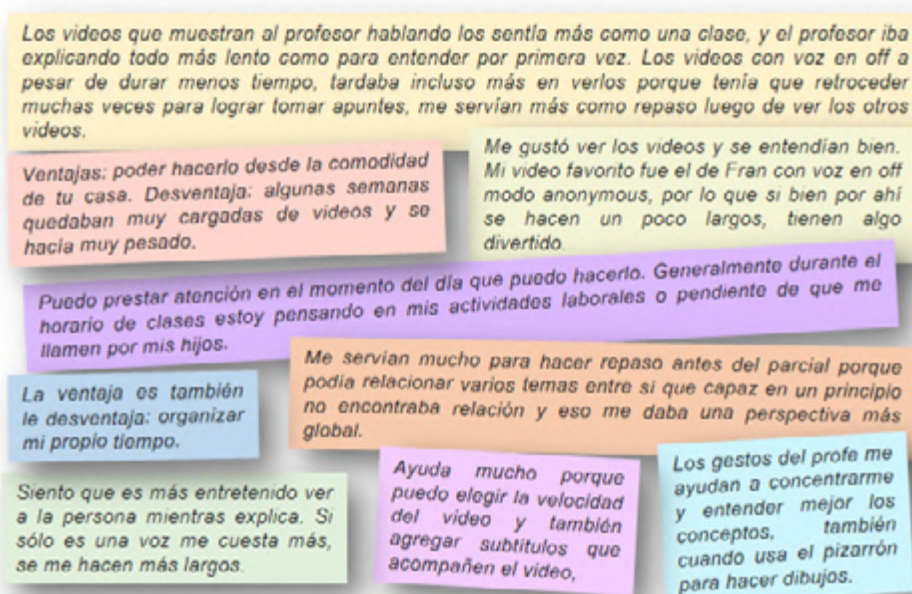


Figura 7. Algunas expresiones de lxs estudiantes vertidas en la encuesta.

Entre los aspectos a mejorar aparecieron cuestiones técnicas como el sonido o la calidad de la imagen de las proyecciones en los VGV. También se mencionó que sería bueno facilitar a lxs estudiantes los archivos de imágenes utilizados en los VGV. Por último, 3 estudiantes de la comisión ByFM indicaron como posible mejora, hacer videos más cortos.

Cuando se preguntó sobre cómo distribuirían el tiempo entre clase teórica presencial y videos, la respuesta más frecuente fue en partes iguales, y no se registraron respuestas para la opción que excluía a los videos (Figura 8). Estos resultados reflejan también la valoración positiva del encuentro presencial que se había percibido en la comparación entre VGV y VVO. El 77% de los estudiantes valoró como muy positivo el uso de los videos, y los aspectos que fueron positivamente valorados con más frecuencia estuvieron relacionados con el uso de imágenes y del pizarrón y la multiplicidad de explicaciones para un mismo contenido (Figura 8).

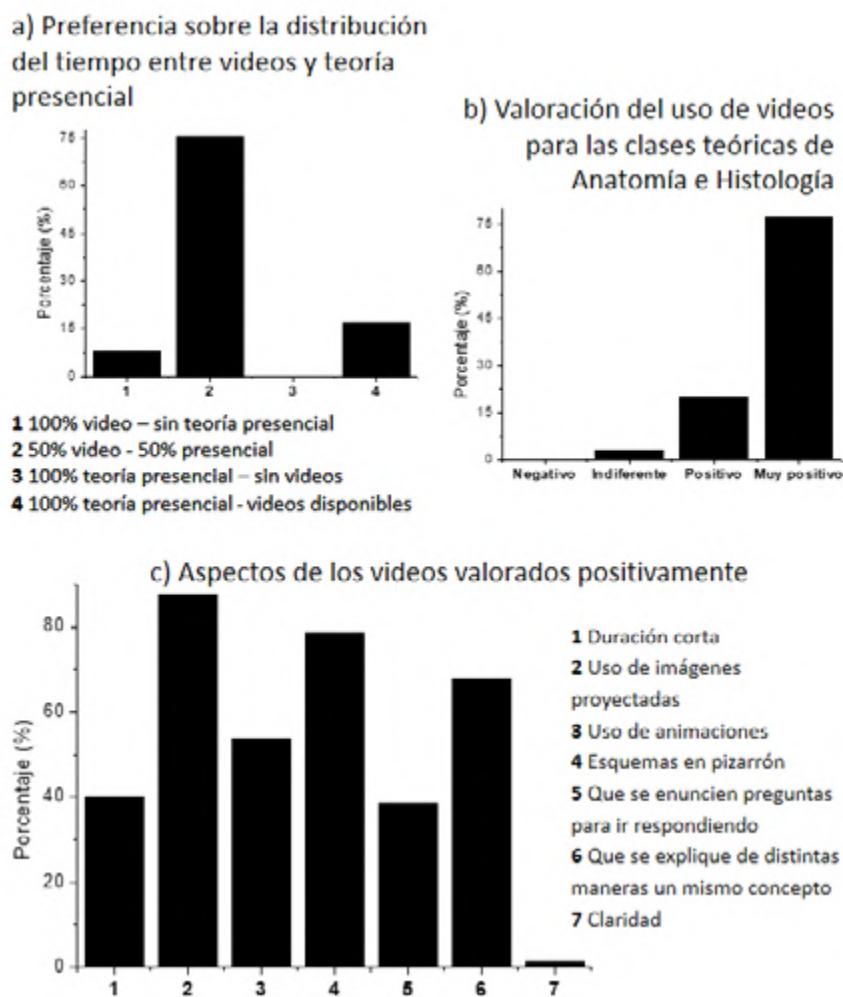


Figura 8. Preferencia sobre la distribución del tiempo entre videos y clase teórica presencial (a). Valoración del uso de videos en Anatomía e Histología (b). Aspectos de los videos valorados positivamente (c).

## Conclusiones

El uso de videos en AeH fue bien valorado por lxs estudiantes, entre otras cosas por considerarlo un material disponible en cualquier momento y que permite un uso versátil. Los VGV fueron percibidos satisfactoriamente como un recurso virtual con “elementos humanos”, dinámico, parecido a la clase presencial. Resultó interesante el contraste entre las opiniones de lxs estudiantes y lxs docentes sobre los VVO, lo que se pensó como una presentación precisa, clara, resumida y con poco protagonismo del docente por no mostrar su imagen en cámara fue leído como un material demasiado condensado y poco amigable por faltarle algo del “elemento humano”.

La diferencia de duración de la clase teórica presencial (90 min para FOPyB, 180 min para ByFM) parece haber condicionado el perfil de uso y las apreciaciones, ya que lxs estudiantes de la comisión ByFM usaron las mayores velocidades de reproducción, vieron los videos por segunda vez con menos frecuencia que lxs de la comisión FOPyB y entre las respuestas abiertas fueron quienes más comentarios hicieron sobre la sobrecarga de tiempo.

La pandemia aceleró y potenció las competencias digitales de la comunidad universitaria, en la cátedra de AeH se ensayaron nuevas estrategias y se profundizó el uso de otras como videos y trabajo en la cátedra virtual (Moodle). En este trabajo se analizó solamente el uso de los videos en dos formatos.

Es interesante destacar que “*lo humano*” (gestos, uso de las manos, uso del pizarrón) fue valorado positivamente, lo cual abona previas reflexiones en torno al valor de los aspectos multisensoriales que suceden en una cursada presencial, no siempre evidentes, pero cuya ausencia puede obstaculizar la enseñanza por canales virtuales (Ibáñez Shimabukuro et al., 2022). En este caso, los videos pensados como aplicación de nuevas tecnologías, demandan una reflexión y un rediseño de las actividades presenciales. Los videos de AeH se han establecido como un recurso permanente y deben contemplar una intención manifiesta, de manera que realmente signifiquen una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para no quedar en el mero uso de nuevas tecnologías aplicadas a viejas metodologías, ya que los VGV podrían interpretarse como una clase magistral expositiva, menos interactiva y con menos participación de lxs estudiantes que la clase teórica presencial habitual. El uso de los videos en forma solitaria y el posible reemplazo de libros por los videos de la cátedra son cuestiones que requieren atención ya que la interacción entre pares y la búsqueda criteriosa de información en textos de referencia son aspectos clave en el aprendizaje. Si bien se destaca que en los espacios de clases presenciales de seminario se pondera el trabajo en grupo para promover el intercambio entre estudiantes, y en la preparación de exposiciones breves para entrenar estrategias de búsqueda, selección y validación de la información, estos aspectos también deben tenerse en cuenta a la hora de planificar los encuentros teóricos presenciales para potenciar el protagonismo y rol activo de lxs estudiantes.

## Bibliografía

**Akçayir, G., Akçayir, M. (2018).** The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334-345.

**Barraza Macías, A. y Barraza Nevárez, S. (2019).** Procrastinación y estrés. Análisis de su relación en alumnos de educación media superior. *Revista de Investigación Educativa*, N° 28, 132-151. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2602>.

**Carrillo Expósito, M. L. (2016).** Flipped classroom. Un modelo de educación inclusiva. *Actas del XIII Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles: Nápoles, 10 de junio de 2016 / Instituto Cervantes de Napoles (aut.)*, 2016, págs. 23-34

**García Hernández, V. J. (2021).** Percepción y uso de los videos educativos en asignaturas de física en ingeniería en entornos presenciales y virtuales. [Tesis de doctorado, Universitat Oberta de Catalunya] disponible en <http://hdl.handle.net/10803/673544>.

**Gutiérrez, S. E., Caferri, J. (2021).** Aula invertida: posibilidades y desafíos para su implementación en la pospandemia; 4° Jornadas Institucionales de Enseñanza de las Ciencias y la Tecnología; Tandil; Argentina. 29,29.

**Ibáñez Shimabukuro, M., Sbaraglini, M. L., Gangoiti, M. V., Enrique, N., D Ambrosio, M. y Speroni, F. (2020).** Enseñanza de Anatomía e Histología en tiempos de pandemia: adaptaciones para una cursada a distancia. *Trayectorias Universitarias*, 6(10), 025. <https://doi.org/10.24215/24690090e025>.

**Ibáñez Shimabukuro M.; Gangoiti M. V.; Speroni, F. (2022).** Tutorías, foros y construcción de clima áulico: Puentes que nos acercan en la virtualidad por la pandemia. En: *Workshop de Innovación y Transformación Educativa 2021*. CEDI-UNNOBA. Lugar: Buenos Aires; Año: 2021; pp. 194 - 220.

**Natividad Sáez, L. A. (2014).** Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios. [Tesis de doctorado, Universitat De València] disponible en Repositorio RODERIC: <http://hdl.handle.net/10550/37168>.

**Dde Freitas, A. G. O., Irala, V. B., Bordin, D. M. (2022).** Los retos de la enseñanza de Química en la pandemia de COVID-19: la metodología flipped classroom adaptada para el modo virtual en Brasil. *Educación Química*, 32, 6-22.

## **(Migrando hacia) Llevando a clases online el taller obligatorio de matemática aplicada para la orientación en ciencias sociales**

Liceo Víctor Mercante. UNLP

Guillermina Gamboa Alurralde; Patricia E. Bozzano

### **Resumen**

El nuevo escenario que nos planteó la irrupción de la pandemia por Covid-19 con su respectivo aislamiento (llámase en Argentina ASPO) nos obligó, como sociedad, a modificar nuestras actividades diarias. La educación, susceptible a cualquier cambio que se produzca en el medio y/o en la sociedad, debió enfrentar un nuevo desafío en su propósito de garantizar el acceso a toda la población. En coherencia con esto y en pos de garantizar este derecho, el conjunto de docentes del Liceo "Víctor Mercante" integrado por autoridades, profesoras y profesores junto a preceptoras y preceptores, asumió el compromiso mediante la implementación tanto de mecanismos como de medios que fueron ajustándose con el transcurrir del tiempo. En este texto se comparte lo que se desprendió de tal compromiso en lo referente a las decisiones de enseñanza para el aprendizaje correspondientes al Taller obligatorio Matemática Aplicada (ToMA) para 6° año de la orientación en ciencias sociales a la luz del escenario de emergencia sanitaria del año 2020.

### **Abstract**

The new scenario posed by the emergence of the Covid-19 pandemic and its corresponding isolation (known as ASPO in Argentina) forced us, as a society, to modify our daily activities. Education, susceptible to any changes that occur in the environment and/or society, had to face a new challenge in its purpose of guaranteeing access to the entire population. In accordance with this and in order to ensure this right, the group of teachers from the Liceo "Víctor Mercante", including authorities, teachers, and counselors, took on the commitment through the implementation of mechanisms and means that were adjusted as time went by. This text shares what emerged from this commitment regarding the teaching decisions for learning decisions corresponding to the Applied Mathematics Workshop (ToMA) for 6th year of the social sciences orientation considering the health emergency scenario of the year 2020.

### **Introducción**

Sorpresiva e inesperadamente, a punto de iniciar el ciclo lectivo 2020, se instaló el aislamiento social dada la emergencia sanitaria por Covid-19 que trajo aparejado un conjunto de decisiones para garantizar la continuidad a las actividades educativas. Con este propósito, el Liceo "Víctor Mercante" asume el compromiso de dar continuidad al acceso a los aprendizajes a su población de estudiantes, promoviendo una serie de instancias para acompañar a sus docentes, instancias que vieron la luz luego de intercambios, diálogos y reflexiones conjuntas.

De este proceso, relataremos a continuación algunos pasajes relativos a las prácticas de enseñanza y aprendizaje del Taller obligatorio Matemática Aplicada, que denotaremos de aquí en adelante como ToMA, surgidos a causa de la necesidad de migrar nuestras clases a espacios online. Si bien este



nuevo escenario virtual abarcó los dos primeros cuatrimestres del 2020 y 2021, respectivamente, dimos continuidad en las aulas la propuesta diseñada.

## Marco institucional

Para enmarcar normativamente las decisiones a la hora de diseñar e implementar dispositivos/instrumentos en las clases del ToMA, nos ajustamos al ideario de la institución que encontramos en el Proyecto Académico y de Gestión, que llamaremos PAyG, al plan de estudios del colegio y a las orientaciones de la jefatura de la sección matemática.

Desde la sección matemática, a través de la propuesta de jefatura para el período 2018- 2022, se convoca a contemplar los cuatro aprendizajes fundamentales durante las actividades educativas, estos son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Szymanowski, 2018). En el mismo documento, se sostiene que el uso de tecnologías para la enseñanza y aprendizaje de la matemática conlleva formas noveles de ver, actuar, pensar, razonar y producir. Tales formas protagonizaron nuestras prácticas educativas a causa del nuevo escenario hasta ganar su lugar actualmente.

Asimismo, el PAyG *“Forjar encuentros para construir lo común”* correspondiente al período 2018-2022, nos recuerda que la igualdad es el punto de partida de la educación (Erbeta, 2018) tratándose de la base cementicia para una escuela abierta al aprendizaje, democrática, justa y plural.

Adicionalmente, el plan de estudios incluido en el proyecto curricular, entre otras cosas, renueva el espíritu del colegio relativo al respeto a la diversidad (Erbeta et al., 2018). El documento nos recuerda el compromiso de contemplar las necesidades de aprendizaje de la población de estudiantes en pos de garantizar su permanencia.

## Disposiciones y orientaciones para el nuevo escenario

En sintonía con los documentos oficiales que se pronunciaban atentos a la situación excepcional que la pandemia trajo consigo (Decreto N° 297/2020, Decreto de Necesidad y Urgencia N° 576/2020, Resolución CFE N° 363/2020, Resolución CFE N° 366/2020, Resolución CFE N° 367/2020, Resolución CFE N° 368/2020) brindando orientaciones y pautando políticas educativas en escenarios virtuales, se redactó el documento 'Orientaciones Pedagógicas 2020' (Equipo de gestión del Liceo *“Víctor Mercante”*, 2020).

El documento, enmarcado en el Plan de continuidad educativa en entornos digitales, sentó las bases para el trabajo docente con sugerencias sobre la comunicación con estudiantes, de la planificación de las clases, del diseño de los materiales de clase, de formas de evaluación de aprendizajes, entre otros. Con todo lo anterior en mente, marco institucional y normativas, se redactó el programa del ToMA acompañado del diseño de material para las clases en virtud del escenario y en pos de dar lugar a la continuidad educativa durante la emergencia sanitaria. Es apropiado aclarar que el programa de contenidos que vio la luz en el año 2020 sigue vigente pues, más allá de retornar a las aulas físicas, la intencionalidad que reúne tal documento no perdió vigencia.

## Estructura escolar

La estructura escolar del Liceo "Víctor Mercante" consiste en 6° años escolares divididos en dos ciclos. Las/os estudiantes que cursan los tres primeros años, el primero de los ciclos llamado Básico, lo hacen en el turno tarde. El segundo de los ciclos, llamado Superior Orientado, se cursa por las mañanas y en contraturno, por la tarde. Al segundo ciclo le corresponden materias orientadas según sea en Gestión de las Organizaciones, Ciencias Sociales o Ciencias Naturales.

Las/os estudiantes de 6° año deben cursar materias troncales, transversales a todas las orientaciones y materias, como también talleres, circunscritos a la respectiva orientación que cursan.

## El taller

Las/os estudiantes de 6° año de la orientación en Ciencias Sociales cuentan con el ToMA, un taller obligatorio y cuatrimestral.

En coherencia con el PAyG, el diseño del taller busca generar oportunidades para que las/os estudiantes desarrollen habilidades estadísticas. Como se puede leer en la planificación correspondiente:

En vista a la carga conceptual con que cuentan los y las estudiantes del Liceo 'Víctor Mercante', acorde a las prescripciones provenientes del modelo didáctico al que adherimos para el Taller y en concordancia a la Orientación en Ciencias Sociales, los contenidos seleccionados abarcan aquellos tópicos en los que se invita al tratamiento de la información con herramientas provenientes de la estadística. En este sentido, actividades como identificar, analizar, describir, argumentar, formular, validar o refutar serán ejes en el transcurso del Taller. (Bozzano & Gamboa, 2020, p.2)

En este sentido, los contenidos contemplados en ToMA se detallan en la siguiente tabla (Tabla 1).

**Tabla 1 Detalle de los contenidos de ToMA. Elaboración propia**

	Estadística descriptiva Población. Muestra. Tamaño de la muestra.
Una variable	Clasificación: cualitativas y cuantitativas; discretas y continuas. Frecuencia absoluta, relativa, porcentual y absoluta acumulada. Gráficos estadísticos: circular, de barras, histograma, de líneas, polígonos de frecuencias y pictogramas. Medidas de tendencia central: media, moda y mediana. Tabla de distribución de frecuencias agrupadas. Intervalos de clase. Marca de clase. Medidas de tendencia central con intervalos de clase. Percentiles y cuartiles. Medidas de dispersión: rango, varianza, desviación estándar y coeficiente de variación.
Dos variables	Covariación. Correlación Rectas de regresión como herramienta que relaciona el comportamiento entre variables cuantitativas vinculadas, en el estudio estadístico.

Acompañan al conjunto de contenidos y la intencionalidad del espacio educativo, los argumentos didácticos en los que se conciben los aspectos metodológicos, siendo en esta ocasión las propuestas de trabajo para las/os estudiantes.

La perspectiva adoptada actualmente en el seno de la comunidad de Matemática Educativa posee fuertes bases socio epistemológicas en la construcción del conocimiento, reuniendo así los aspectos de índole antropológicos, históricos y culturales (Godino, 2010). Esto es, principalmente, el fuerte vínculo entre las Ciencias Sociales y su abordaje para el estudio de fenómenos con aquellas actividades clasificadas como "matemáticas". (Bozzano & Gamboa, 2020, p.2)

## Aspectos teóricos

Así como se plasmó en el programa del ToMA, los contenidos que integran el taller comprenden saberes de la estadística descriptiva, de una y de dos variables. Las consideraciones sobre la enseñanza de la estadística a nivel escolar se apoyan en la bibliografía existente dentro del seno de gran parte de la comunidad de investigadores-docentes en educación matemática y educación estadística. En tal sentido, autores como Batanero (2002), cuyos trabajos se centran en la enseñanza para el aprendizaje de la estadística y la probabilidad, resulta de suma importancia a la hora de pensar la propuesta de enseñanza en su dimensión didáctica. Hay un acuerdo en que la educación estadística, por sí misma, tiene un elevado valor puesto que es el medio para comprender el entorno. Dar lugar a habilidades vinculadas con la estadística permitirá a estudiantes comprender diversidad de fenómenos presentes en la sociedad, tomar decisiones y efectuar juicios basados en la información (Casanova Morales & Sanchez Acevedo, 2022). Asimismo, lo investigado por Gea, Batanero y Roa (2014) (como lo citaron Casanova Morales & Sanchez Acevedo, 2022) da cuenta que la educación estadística en jóvenes busca, entre otras cosas, favorecer en la vida futura de los mismos la identificación de relación entre variables, su estimación y ser capaces de anticipar tales relaciones.

En coherencia con todas las orientaciones normativas, ya sea en forma presencial o en línea, adoptamos las indicaciones provenientes de la visión socio-cultural de la educación matemática. Esto implica posar la mirada en el grupo de estudiantes cuando se piensa en la gestión de la clase y las decisiones de enseñanza, como por ejemplo la elección de sistemas didácticos (Bozzano, 2019a).

Dado lo novedoso del escenario virtual, las decisiones de enseñanza y la gestión de las clases se apoyaron tanto en las prescripciones de la didáctica con visión antropológica como también en las provenientes del campo del dominio afectivo en educación matemática. Del primero se desprenden las nociones acerca de la naturaleza del conocimiento matemático que posibilitan la generación de oportunidades de aprendizaje. Del segundo se adoptan las consideraciones acerca del impacto de las cuestiones afectivas y su relación con la enseñanza y el aprendizaje de la matemática (Bozzano, 2019b).

## Propuesta didáctica



Como ya se mencionó, la emergencia sanitaria por Covid-19 provocó en la sociedad en su totalidad la necesidad de cambiar sus hábitos cotidianos para adaptarse a la nueva realidad. Frente a este escenario y los desafíos que trajo consigo, las profesoras del ToMA nos propusimos gestionar los medios y materiales pertinentes para garantizar la continuidad educativa de nuestras/os estudiantes, dando lugar a las consideraciones correspondientes.

Con esto en mente y dados los objetivos de aprendizaje que perseguimos, diseñamos materiales de trabajo y renovamos el espíritu del espacio al tratarse de un taller (Figura 1).

Dispersión, Construcción conceptual Medidas de posición central manejo algebraico	
Ejercicios	
1- Estas son las notas de tres estudiantes durante el transcurso de un año	
Juan	5 5 5 6 6 6 6 7 7 7
Romina	2 3 4 5 6 6 7 8 9 10
Pedro	2 2 2 6 6 6 6 10 10 10
a- Calcular media, mediana y moda en los 3 casos ;Que se observa? b- Graficar en cada caso (sugerencia: realizar un gráfico de puntos) Sacar conclusiones.	

Figura 1. Actividad diseñada con el propósito de generar la idea de dispersión. Elaboración propia

En cuanto a los materiales su diseño se apoyó en el cambio de escenario por un lado, y en los propósitos de enseñanza por el otro (Figura 2). Atentos a los contenidos planificados, realizamos una selección de actividades con el propósito de dar lugar a la re-construcción, re-formulación por parte de estudiantes de los saberes y procedimientos relativos a la estadística descriptiva (ver Figura 1). Estos materiales "*guionados*" eran sometidos a diálogo/discusión en cada reunión semanal teniendo por protagonistas a las ideas surgidas de las/os estudiantes a partir de las actividades que incluían.



Plan de  
Continuidad  
Educativa

---

**6º AÑO - Orientación en Ciencias Sociales- Matemática Aplicada 8080**

Docentes: Patricia Bozzano, comisión 1  
Guillermina Gamboa, Comisión 2

**Guía teórico- práctica N°4**

**MEDIDAS DE DISPERSIÓN para muestras:**

Nos permiten conocer cuando un promedio es o no representativo de los datos. Entre las medidas de dispersión se encuentran el Rango y el Desvío Estándar.

El significado de un promedio es mayor (más valioso) si viene acompañado de la medida de concentración o dispersión de los valores de la variable respecto de él.

**Rango:** es la diferencia entre el mayor y el menor valor que toma la variable, por lo que un valor queda expresado en la misma unidad que la variable. Cuanto mayor es el rango, mayor será el campo de variación de la variable.

**Variancia o variancia [S<sup>2</sup>]** es la medida de dispersión que nos permite obtener un valor representativo de todos los desvíos.

Es decir, es una medida para calcular la desviación o dispersión promedio de los datos respecto a su media aritmética y obtener un valor representativo de todos los desvíos.

Para datos no agrupados: 
$$S^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{X})^2}{n - 1}$$
 [suma de los cuadrados de los desvíos, dividido el total de datos menos 1]

Para datos agrupados: 
$$S^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{X})^2 \cdot f}{n - 1}$$

En caso de tabla de datos agrupados en intervalos, se usa el punto medio del intervalo  $x'$

$x' = \frac{x_{final} + x_{inicial}}{2}$  luego: 
$$S^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (x' - \bar{X})^2 \cdot f}{n - 1}$$

**Desvío estándar: [S]** es la raíz cuadrada de la variancia. Así queda expresado el resultado en la misma unidad de medida que la variable. Es un número mayor o igual a cero. Si es cero, no hay dispersión, si la dispersión aumenta, aumentará el desvío.

Variancia  
para  
muestras de  
datos  
agrupados

Figura 2 Captura de la portada de una de las guías teórico-prácticas del ToMA. Elaboración propia.

Las actividades fueron pensadas para dar lugar a situaciones que permitían poner en juego los saberes anteriores, ya sea al ToMA como a encuentros previos, que hacían de punto inicial para re-construir los nuevos. Esto es, la voz de las/os estudiantes tomaban protagonismo en cada encuentro y a partir de tales participaciones se delineaban los nuevos saberes acompañados con los procedimientos correspondientes.

Para acompañar la propuesta, se ponía a disposición de las/os estudiantes algunos recursos digitales de matemática de características dinámicas del banco de recursos de GeoGebra (Figura 3). Dado lo vasto que es el banco de recursos, a medida que se avanzaba con los contenidos del taller, se proponía "experimentar" con algún recurso que se ajustara al tema ya que posibilitan su uso en forma dinámica como una de sus ventajas, siempre dentro de los límites del tema desarrollado.

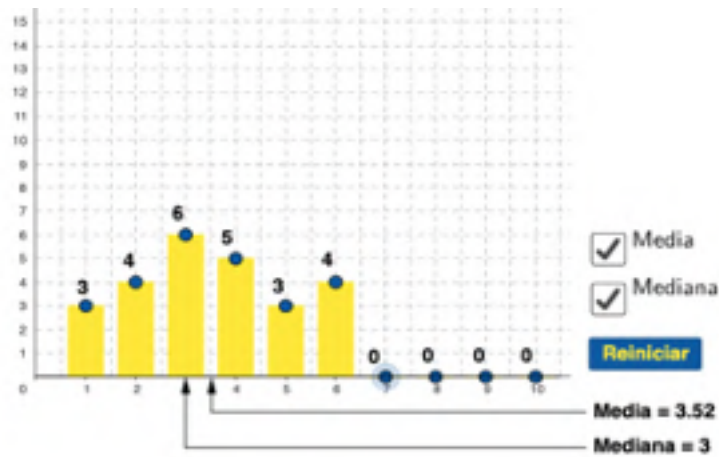


Figura 3 Captura de pantalla de un recurso del banco de Geogebra para determinar Media y Mediana. Elaboración propia.

Respecto al espacio "virtual" de encuentro, se ofrecieron reuniones semanales por videoconferencia que en gran medida se tornaron videollamadas (Figura 4). Las llamamos así pues no se trató de conferencias en sí mismas, en donde hay un expositor y los demás son participantes pasivos, por el contrario el espacio se desarrolló como una 'conversación, un diálogo de participación abierta, activa, fluida y cordial que condujera al aprendizaje de saberes relativos a la estadística descriptiva.



Figura 4 Captura de una clase en línea y sincrónica. Elaboración propia.

Tan valioso como el material en sí mismo y los recursos didácticos destinados a los aprendizajes contemplados en el ToMA, es la consideración del escenario "virtual" como resultado de la emergencia sanitaria. Este escenario puso de manifiesto la complejidad de algunos hogares, la vulnerabilidad en algunos casos. La irrupción del nuevo escenario puso en juego la relación escuela-hogares pues el espacio escolar se estableció en el hábitat de cada participante del acto educativo. Esta situación, acompañada de la dolorosa situación de pérdida de afectos en muchos de los casos, no podría estar fuera de nuestro radar.

Toda esta complejidad acentúa los argumentos para incluir en el sistema didáctico escogido lo referente a las cuestiones afectivas. Las investigaciones en este campo nos dan argumentos robustos para que toda intencionalidad en nuestra gestión de la clase contemple el aspecto afectivo interviniente (Bozzano, 2019b; 2022).

En un encuentro de clase cordial donde los participantes están a gusto, se ven motivados y por lo tanto aumentan las posibilidades del aprendizaje esperado.

## Implementación

Al igual que se realizó con otros cursos/niveles se trasladó la clase a una plataforma de videollamadas cuyas facilidades incluían que todos los participantes podían plasmar su participación a través de la edición sobre la pantalla compartida, garantizando la acción de las/os estudiantes con la facilidad de ir monitoreando cada accionar (Bozzano, 2021).

Así como se mencionó, al diseño de material teórico-práctico (Figura 5), un estilo de guion para acompañar el recorrido del ToMA, se adicionó la utilización de recursos digitales del tipo dinámico, espacios de trabajo colaborativo en la nube y el acompañamiento semanal para ir desarrollando los contenidos planificados. Se escogieron, en algunas ocasiones, infografías y textos publicados en la web relacionados con la realidad que se estaba atravesando para ser utilizados como material de clase.

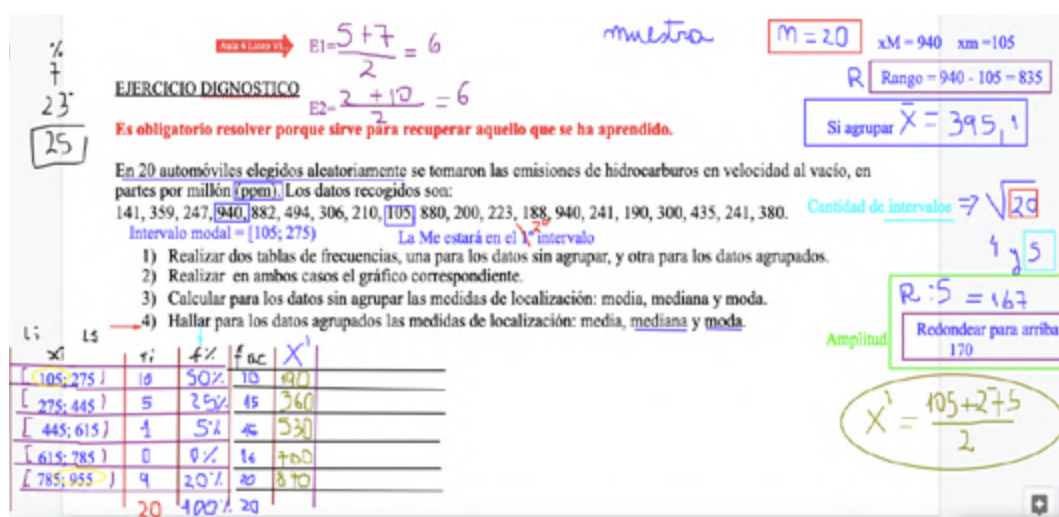


Figura 5 Captura de una de las actividades incluidas en el material del ToMA. Elaboración propia

Con respecto a la evaluación del desarrollo de habilidades estadísticas, éste se llevó a cabo a lo largo del proceso. Así se encuentra plasmado en el programa del ToMA, pues la perspectiva adoptada que le confiere utilidad al proceso de evaluación responde a la necesidad de orientar y brindar espacios de reflexión sobre lo que se cree que se sabe y lo que se sabe sobre el quehacer matemático (Bozzano & Gamboa, 2020). No se trata de realizar juicios, por el contrario, nos proponemos con cada actividad acceder a los logros alcanzados por las/os estudiantes (Figura 6), provocar la auto-reflexión sobre lo que se sabe mediante la retroalimentación en forma de intercambios y diálogos, generando los espacios necesarios para replantear y/o reformular.

Al finalizar el cuatrimestre, uno de los grupos llevó adelante un trabajo colaborativo sincrónico a la reunión de la clase correspondiente. En dicha clase desarrollaron en forma conjunta un trabajo de análisis estadístico completo a partir de una actividad propuesta, incluyendo todos los conceptos y procedimientos recorridos en el ToMA (Figura 7). Para este grupo de estudiantes, esta actividad tuvo el matiz de "trabajo final".



Figura 6 Captura de pantalla de la actividad intervenida en forma remota por las/os participantes en la clase. Elaboración propia.

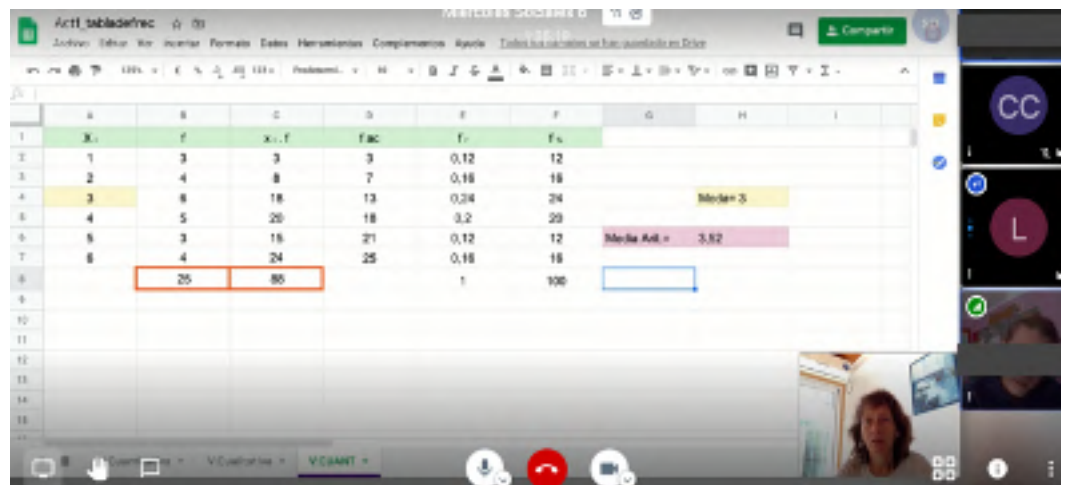


Figura 7 Captura de pantalla de la planilla de la nube utilizada para la elaboración colaborativa de la actividad de cierre del ToMA. Elaboración propia

Adicionalmente, el mismo grupo fue convocado a realizar una evaluación, en forma anónima y voluntaria, del trayecto recorrido en el ToMA. Esta consulta se realizó mediante el llenado de un formulario en línea (Figura 8). El formulario contemplaba, mediante sus preguntas de respuestas abiertas, la perspectiva didáctica y la afectiva para conocer las apreciaciones de las y los estudiantes sobre sus experiencias a lo largo del ToMA en su modalidad de clases en línea.

Esta decisión se justifica dado que, como todo proyecto, es necesaria su correspondiente evaluación. Es así que, al implementar la consulta, se reunió información valiosa sobre la valoración de la experiencia vivida por cada estudiante participante de la consulta.

La instrumentación de esta evaluación de la experiencia nos permitió la ganancia de aprendizaje a las profesoras del ToMA, pues resultó ser fuente de primera mano para realizar las correspondientes reformulaciones y mejoras futuras a la propuesta.



Figura 8 Captura de las secciones de la consulta mediante un formulario en línea. Elaboración propia.

## Reflexiones

Una vez más, la enseñanza de la matemática se vio transformada para dar respuesta a las demandas, demandas provenientes del escenario con aislamiento social para todas las personas. Esta transformación depositó expectativas en todos los actores, expectativas que en ocasiones se vieron truncadas por la propia naturaleza de la situación que se atravesaba. Así como hubo estudiantes que vieron interrumpida su continuidad en la participación de las diversas actividades educativas, también las/os docentes sufrimos las consecuencias al enfrentar el nuevo escenario educativo.

En varias ocasiones, nos hemos frustrado al no acceder en forma directa a nuestros grupos de estudiantes. Es decir, bajo la modalidad en línea, no lograr las evidencias del trabajo desarrollado por algunos con sus actividades realizadas y las que no, no conseguir el intercambio deseado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, desconocer muchas de las inquietudes referentes a los saberes puestos en juego, entre otros. Sin embargo nunca bajamos los brazos y en tan difíciles momentos llevamos a cada encuentro de clase lo que era necesario para seguir adelante con el acompañamiento a nuestras/os estudiantes para que ellas/os logren transitar los espacios que garantizaban su continuidad educativa.

Toda experiencia vivida nos otorga un aprendizaje, el tiempo de aislamiento nos dio la oportunidad de re-pensar nuestras aulas, de ensayar nuevas propuestas, de convivir con imprevistos y lograr sortearlos, de alguna manera nos transformó. Reflexionar sobre esos pasajes de nuestro actuar docente nos ofrece la oportunidad de valorar las fortalezas y analizar las debilidades que vieron su génesis, todas ellas, en el nuevo escenario que nos declaró la emergencia sanitaria del año 2020.

Así como le hemos mencionado, los cambios en la implementación de nuestras clases persisten. Si bien hemos regresado a las aulas físicas, continúa a disposición de estudiantes la plataforma virtual con el material correspondiente y como espacio de comunicación "a distancia". Con respecto a los aprendizajes que nos dejó aquel período debemos mencionar la certidumbre de contar con nuestras/os colegas. Resulta valioso saber que poseemos la fortuna de contar con

el acompañamiento de las autoridades del colegio y de otros docentes que, codo a codo, asumimos el compromiso de trabajar conjuntamente, en compañía. Al pasar el tiempo, dejando atrás el aislamiento y las clases online, reconocemos que no estábamos aislados. Podemos afirmar que muchas situaciones en nuestras actividades docentes desconcertantes, quizás frustrantes, fueron similares y hasta equivalentes entre varios de nosotros. Conocer la repetición de situaciones similares entre varios docentes nos da una nueva perspectiva, pues nos ayuda a comprender que no estábamos atravesando situaciones aisladas.

Finalmente, y lo más valioso para considerar, también aprendimos junto a y con nuestras/os estudiantes. Sus miradas, sus valoraciones de la novedosa propuesta, sus participaciones y hasta sus ausencias, fueron para nosotras insumos importantes para re-formular y re-diseñar nuestras clases por un lado, como también para pensarnos como personas entre otras personas.

## Bibliografía

**Batanero, C. (2002).** Los retos de la cultura estadística [Conferencia inaugural]. Jornadas Interamericanas de Enseñanza de la Estadística, Buenos Aires, Argentina

**Bozzano, P. (2019a).** El aula de matemática en todas partes: Espacios de encuentro con otras áreas curriculares. V Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales. Ensenada, Argentina. Disponible en: <https://shre.ink/rB2T>

**Bozzano, P. (2019b).** La clase de hoy la tenía preparada, pero no salió como lo esperaba. Algunas consideraciones sobre las prácticas de clase desde el enfoque de la Matemática Educativa (ME). V Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata

**Bozzano, P.E. & Gamboa, G. (2020).** Programa del Taller obligatorio Matemática Aplicada. Liceo "Víctor Mercante", UNLP

**Bozzano (2021).** Logaritmo ¡no te tenemos miedo! La calculadora científica como artífice para arribar a la definición de logaritmo. Entorno abierto, 39, 1 - 6. Sociedad Aragonesa de Profesores de Matemática.

**Bozzano (2022).** Un estudio de las emociones de los profesores de matemática en sus prácticas educativas. In A. Rosas Mendoza (Ed.). Avances en Matemática Educativa. El profesor factor importante en el aula, 12. 47 - 68

**Casanova Morales, H. & Sánchez Acevedo, N. (2022).** Caracterización en la asociación de variables a través de proyectos estadísticos en el aula. In S.

**A. Peters, L. Zapata-Cardona, F. Bonafini, & A. Fan (Eds.).** Bridging the Gap: Empowering & Educating Today's Learners in Statistics. Proceedings of the 11th International Conference on Teaching Statistics (ICOTS11, 2022), Rosario, Argentina. International Association for Statistical Education.

**Consejo Federal de Educación, República Argentina, Poder Ejecutivo Nacional.** Resolución CFE N° 363/2020, Resolución CFE N° 366/2020, Resolución CFE N° 367/2020, Resolución CFE N° 368/2020

**Equipo de Gestión del Liceo "Víctor Mercante" (2020).** Orientaciones pedagógicas, documento final. [Comunicación interna institucional, 31 de Marzo de 2020]

**Erbetta, M. C. (2018).** Proyecto Académico y de Gestión "Forjar encuentros para construir lo común", Liceo "Víctor Mercante", UNLP

**Erbetta, M. C., Alba, M. J., Miranda, J., Tarquini, M. S., Trofino, J., Bustos, M. F., Hernández, G. M. & Lacerra, V. (2018).** Proyecto Curricular. Liceo "Víctor Mercante", UNLP

**Poder Ejecutivo Nacional, República Argentina.** Decreto de Necesidad y Urgencia N° 297/2020

**Poder Ejecutivo Nacional, República Argentina.** Decreto de Necesidad y Urgencia N° 576/2020

**Szymanowski, A. N. (2018).** Propuesta de trabajo para la jefatura de la Sección Matemática, 2018-2022. Departamento de Ciencias Exactas y Naturales, Liceo "Víctor Mercante", UNLP

## Materiales transversales.

Recursos educativos abiertos para la enseñanza en áreas proyectuales

Facultad de Artes. UNLP

Dcv. Ana Cuenya

### Introducción

El Taller de Diseño en comunicación visual es una materia troncal de recorrido vertical de la carrera con su mismo nombre, de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Soy titular del Taller "B" de 2° a 5° año y el trabajo que realizamos es el seguimiento de proyectos de diseño con diferentes niveles de complejidad que abarcan problemas vinculados a la identidad, los medios, la comunicación visual en el espacio urbano, los sistemas y la elaboración de mensajes.

Las tareas de aula involucran la indagación, el diagnóstico, el diseño de un plan de trabajo, la experimentación y el proyecto. Evaluamos el resultado del trabajo desde una perspectiva de proceso en su fundamentación, factibilidad, el grado de innovación y el manejo tecnológico.

### Comunidad de práctica

El concepto de comunidad según Ferdinand Tönnies<sup>1</sup> se define a partir de la idea de "unidad esencial y verdadera".

En este sentido, Mariane Krause Jacob (Krause Jacob 1999)<sup>2</sup> aporta tres elementos claves en la definición de comunidad:

- la pertenencia,
- la interrelación
- la cultura común.

Estos elementos configuran una estructura vital y esencial de "estar unidos", no necesariamente desde lo geográfico sino desde la conformación de redes de interés. Las comunidades entonces, configuran *una red* que actúa a partir de *los aportes y las tensiones de un grupo de nodos*, cuyos enlaces alimentan a su vez un espacio de pertenencia de los actores y generan *un diálogo sobre una cultura, un saber común*. En un recorrido específico, el término comunidad de práctica surge a partir de los estudios sobre la teoría del aprendizaje y fue acuñado por los antropólogos Jean Lave y Etienne Wagner<sup>3</sup> a partir de un estudio sobre el aprendizaje de artes y oficios como modelo.

<sup>1</sup>Sociólogo alemán. En 1887 desarrolla los conceptos de distinción entre comunidad y sociedad.

<sup>2</sup>Hacia una Redefinición del Concepto de Comunidad—Cuatro Ejes para un análisis crítico y una Propuesta- Revista de Psicología, vol. X, núm. 2, 2001, pp. 49-60 Universidad de Chile Santiago, Chile

<sup>3</sup>Wenger-Trayner, E.; Wenger-Trayne, B. (2019). Comunidades de práctica una breve introducción (Govea Aguilar, D., trad.).

Las principales características son el interés común, la participación en actividades y discusiones, la colaboración, el compartir información, la interacción y el desarrollo de recursos y herramientas para solucionar problemas.

*El diseño de herramientas así como el seguimiento y la gestión de las mismas en función de resolver problemas dentro de una comunidad es uno de los motores de crecimiento y de cohesión, ya que el desarrollo de instancias de construcción colaborativa son inherentes a la propia conformación y nutren el espacio de interés al renovarlo.*

La cátedra tiene 30 años de trabajo como *Taller vertical, esta modalidad pedagógica conforma una comunidad de práctica y aprendizaje* por la propia tarea. El seguimiento de proyectos de diseño genera un intercambio entre docentes y pares de estudiantes. La naturaleza del taller sumada a una gestión que articula y cruza experiencias nos fue conformando como un grupo con didácticas compartidas, trayectos de continuidad, evaluación de procesos y en consecuencia la necesidad de transparentar nuestras prácticas áulicas permanentemente.

En 2016 vimos la necesidad de proponer alternativas para facilitar el egreso de estudiantes del último año que por diversas razones iban quedando fuera de la posibilidad de recibirse. Lejanía, necesidad de volver a sus ciudades de origen, niños, un mercado laboral cada vez más demandante e intransigente veíamos que eran causas que muchas personas no pudieran terminar el trayecto académico del grado.

Esta situación no solo ha generado desilusión y sensación de fracaso en el plano personal de los estudiantes, sino que el esfuerzo comunitario que implica el recorrido por la universidad pública queda inconcluso y carente de cierre.

En este sentido nos propusimos diseñar una opción de cursada en línea para el quinto y último año que tiene como propuesta el desarrollo de un Proyecto de comunicación integral para una organización pública.

## El taller en línea

En el marco de las políticas expresas de la UNLP referido al egreso el diseño que nos propusimos tuvo los siguientes objetivos:

- Ofrecer una alternativa de cursada en línea con seguimiento constante y continuo para el último año del taller de Diseño en Comunicación Visual a fin de posibilitar el egreso de un número importante de estudiantes que, por razones laborales o de distancia geográfica, se vieran imposibilitados de hacerlo;
- diseñar las estrategias específicas para la modalidad que permitan el desarrollo de actividades teórico-prácticas en un aula virtual dentro de la plataforma Aulas Web de la UNLP;
- desarrollar materiales didácticos específicos, actividades de interacción y de participación y herramientas de evaluación necesarias para la implementación del curso;
- fortalecer la capacitación del equipo docente en el manejo de las nuevas prácticas mediadas por tecnología.

## Sobre el diseño de espacios de educación en línea y sus materiales

El término diseño engloba una gran cantidad de campos del hacer humano, ya que se refiere a la prefiguración, a una configuración mental previa de soluciones para un problema determinado. En todos los casos, así como en el del diseño de un entorno educativo en línea,<sup>4</sup>

El modelo pedagógico para la modalidad se propuso en el mismo sentido que en la presencialidad, es decir un *modelo basado en el diálogo*. El asincronismo propio de la modalidad en línea, que de alguna manera es central para el tipo de estudiantes que tenemos, obliga a formatear no solo plataformas de intercambio para la tarea sino también contar con docentes capacitados especialmente en el seguimiento con un ajustado tipo de tono, interconectando de discursos de lxs alumnxs y comentarios circulantes en el grupo.

Las plataformas usadas fueron AulasWeb como centralizador de tareas, entregas y foros y aplicaciones de intercambio gráfico como *Stormboard*, *Miro* o *OneNote* para el seguimiento y diálogo conjunto de proyectos.

La modalidad en línea obligó, en su *asincronismo*, a producir materiales didácticos específicos y rápidamente descubrimos que esta tarea ofrecía una apertura a otro tipo de situaciones vinculadas a la presencialidad.

A partir de las evaluaciones en los distintos niveles, detectamos que *las temáticas comunes podían tener materiales únicos* que fuesen luego aplicados en cada curso al tipo de proyecto que se estuviese realizando, es decir que contenidos como el color, los sistemas, la tipografía o la morfología podían tener un material cuya escritura y selección de recursos, ejemplos y referentes fuese ampliable con links externos y nos permitiera utilizarlos en los distintos niveles como una introducción a la temática. Desarrollamos entonces, una serie de materiales con contenidos transversales a los 4 niveles del Taller.

Estos materiales fueron pensados como *Recursos Educativos Abiertos (REA)*, hipertextuales, con niveles de lectura diversos, con fines educativos, disponibles para ser usados por docentes y estudiantes sin restricción de licencia. El principal objetivo de los mismos fue generar una base de definiciones y recursos comunes, unificando un primer escalón de acercamiento a temáticas que recorren todos los niveles del taller con diferente tipo de aplicación, así como temáticas emergentes propias de una carrera donde la actualización en torno a los medios y los lenguajes es vertiginosa.

Así, en 2018, empezamos a producir una serie de materiales introductorios a temáticas que llamamos *Materiales transversales*, ya que cruzan los contenidos de los distintos años. Los diseñamos con las siguientes premisas:

- Que fuesen materiales didácticos con licencias abiertas
- Escalables para permitir su profundización.
- Actualizables, pensando en la vertiginosidad de los cambios tecnológicos y culturales del consumo de información.
- Diseñados para ser leídos desde dispositivos móviles o de escritorio.
- Hipertextuales, permitiendo que el texto se amplie a distinto tipo de contenido hipermedia a través del linkeo a referentes, charlas, ejemplos, foros y demás narrativas sobre la temática.

<sup>4</sup>Schwartzman & Tarasow, (2009) El puntapié inicial del diseño Sesión 2. Módulo Diseño de intervenciones educativas en línea. Pag.10.



Figura 1. Serie Materiales Transversales de lectura. QR a uno de ellos, Diseño de la información.

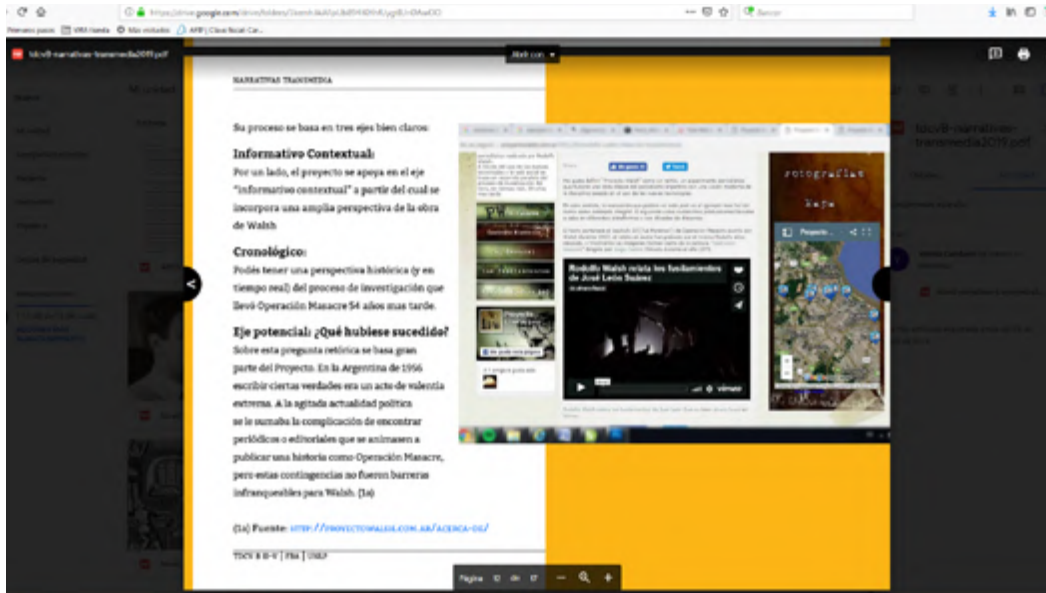


Figura 2. Publicación abierta

La principal característica de estos materiales es ser hipertextuales. Parten de un texto base común y vinculan a distinto tipo de materiales ampliatorios según la temática, así es que un término puede conectar a un video de un especialista, a un ejemplo de uso o a una definición más detallada.

Los materiales fueron una herramienta de diálogo, actualización, puesta en común, debate y selección para el conjunto docente. Entendimos que los materiales aportaban una nueva mirada, ya no basada en un apunte funcional al trabajo práctico específico, sino que permitían transversalizar contenidos a lo largo del taller y generar lecturas aplicables a los distintos niveles.

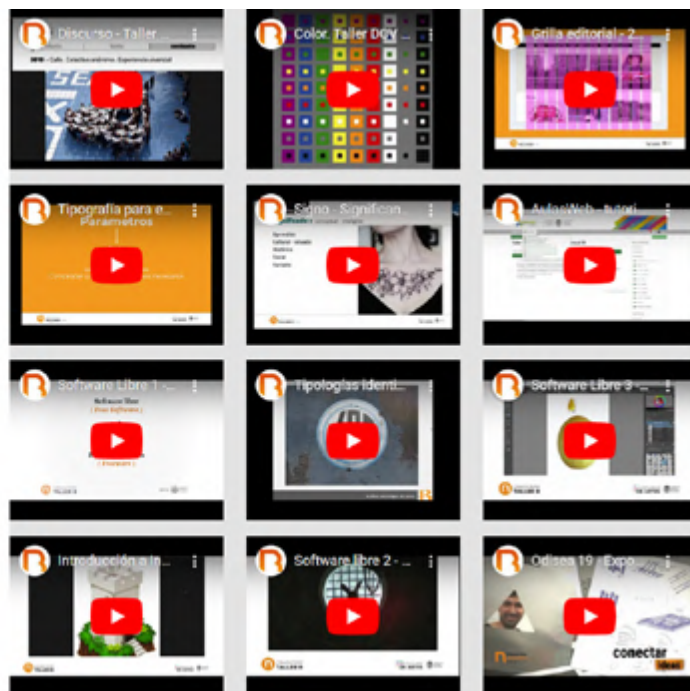


Figura 3 Materiales audiovisuales, subidos a Canal de YouTube. QR a uno de ellos, Color

Tanto los *materiales de lectura como los videos, son el producto de ordenar información, reflexionar y teorizar sobre esta disciplina en permanente y vertiginosa mutación*. Creemos que la generación de materiales didácticos propios, en un momento en que las indagaciones sobre los distintos temas por parte del estudiantado son azarosas y fuertemente orientadas por los algoritmos de la web, es importante entender el valor de la síntesis propia como cuerpo académico.

Estos materiales a los que se sumaron muchos otros producidos por la cátedra, los libros publicados a través de la Editorial de la UNLP o algunos libros autofinanciados, creemos que deben ser patrimonio público. Por esto en 2019 implementamos un repositorio en nuestra página web donde este conjunto de materiales se ofrece *público y abierto*. Creemos que debe quedar *disponible*, no solamente para nuestros alumnos particulares, sino para los *debates, el intercambio, el diálogo con otras cátedras, otras carreras, personas vinculadas al diseño que no necesariamente sean de la universidad*, ya que la universidad está sostenida por el conjunto de la sociedad y los resultados de su trabajo deben volver allí.



Figura 4: Página web de la cátedra. [www.catedrarollie.com.ar](http://www.catedrarollie.com.ar). En su pestaña recursos se puede ingresar a los materiales de lectura, audiovisuales y visualiteca. QR con link a la página.



Los materiales de lectura y audiovisuales son materiales de producción propia. A esto le sumamos una herramienta que consideramos muy necesaria en las áreas de proyecto y que llamamos *Visualiteca*.

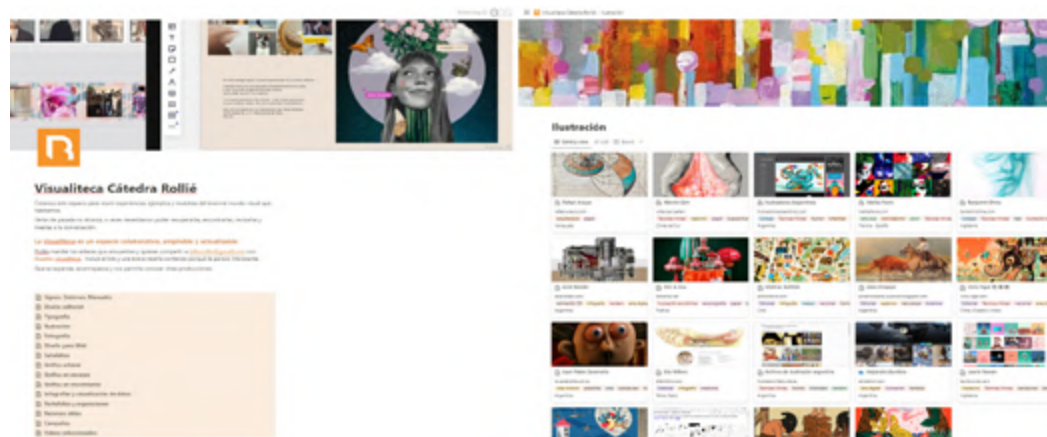


Figura 5: Arriba. Visualiteca. Banco de datos que organiza por categorías temáticas ejemplos relevantes de los distintos campos disciplinares. [www.catedrarollie.com.ar/visualiteca](http://www.catedrarollie.com.ar/visualiteca)



Figura 6: QR con link a la página.

La Visualiteca es un espacio para la selección de materiales de referencia visual, organizado como un banco de datos con categorías temáticas que direccionan a fichas. Cumple un doble propósito, por un lado ofrece al estudiante ejemplos categorizados por temáticas de trabajo en el aula, por otro nos permite a los docentes compartir un back visual del enorme mundo que habitamos. Permite que en el diálogo sobre la mesa de taller esos materiales estén a mano, sean ejemplos o referentes comunes a los distintos auxiliares y a su vez puedan sumarse fichas de novedades.

## Conclusiones

Estos materiales, originalmente pensados para la distancia espacial y temporal previos a la pandemia abrieron la puerta a una renovación pedagógica que se desarrolló en la presencialidad y que cuando el COVID nos sorprendió de manera impensada, nos permitió tener herramientas de sostén para las clases virtuales.

*Los materiales transversales funcionan como una costura que enlaza los trayectos académicos nivelados, aportando a recomponer las fragmentaciones didácticas propias de la currícula.*

Abren la posibilidad de que el aula se extienda fuera de la presencialidad, de ser revisitados, consultados y en algunos casos modifican las dinámicas tradicionales ya que permiten acciones de aula invertida, cuando damos el material antes de comenzar la unidad y partimos de un contenido al que el estudiantado se ha aproximado previamente.

Consideramos que la conformación de comunidades dentro del espacio educativo universitario es vital para aportar a la construcción social del conocimiento. Los diálogos, tensiones, investigaciones, preguntas y recorridos de un grupo de trabajo deben poder consultarse, revisarse, documentarse y deben ser de libre acceso.

El diseño de instrumentos a partir de las Tecnologías de información y comunicación (TICs) está siempre orientado por un objetivo específico. En nuestro caso buscaron recomponer una conceptualización abarcadora de los fragmentos de los prácticos particulares, generar la posibilidad de lecturas interaño, transversalizar contenidos y articular acciones en un grupo para potenciar su función docente.

*"Las comunidades de práctica han existido desde que los seres humanos han aprendido juntos<sup>5</sup>".* Dentro del nivel universitario la formación continua de docente, la capacitación, la capacidad de visualizar el espacio de trabajo particular dentro de currículas o planes de estudio y la actualización en temáticas emergentes son una necesidad ineludible.

## Bibliografía

**Branda, M y Blanco, Cecilia. (2018).** Evaluación en áreas proyectuales-Educación y diseño en comunicación visual. EDULP – 2018.

**Wenger-Trayner, E.; Wenger-Trayne, B. (2019).** Comunidades de práctica una breve introducción (Govea Aguilar, D., trad.). Disponible en <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/comunidades-practica-una-breve-introduccion> (Obra original publicada en 2015)

**Amorocho Gualdrón, Y., Gómez Flórez, L. C., & Andrade Sosa, H. H. (2012).** De las redes sociales a las comunidades de práctica en el ámbito educativo. Revista Educación En Ingeniería, 5(9), 1-11. <https://doi.org/10.26507/rei.v5n9.4>

**De Santis Xifra, M; Yedaide, M. (2018).** Didáctica proyectual: un acercamiento documental a las configuraciones narrativas identitarias de cátedra en la FAUD, UNMDP. Praxis educativa, Vol. 22, N° 1; ISSN 0328-9702 (impreso) y 2313-934 X (en línea), pp. 13-23

<sup>5</sup>Wenger-Trayner, E.; Wenger-Trayne, B. (2019). Comunidades de práctica una breve introducción (Govea Aguilar, D., trad.).

# Estrategias de evaluación formativa mixtas, híbridas o a distancia

## Evaluaciones audiovisuales en Derecho de Minería y Energía

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. UNLP

Roberto Cadenas Arturi

La presente sistematización de experiencia<sup>1</sup> se inscribe en el eje: Estrategias de evaluación formativa mixta, híbrida o a distancia y parte de mi trabajo como docente en la asignatura Derecho de Minería y Energía, que se dicta en el 5° año de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Su origen se remonta al dictado de la materia en situación de la pandemia generada por el COVID-19, y se inspiró en la necesidad de adecuar la evaluación a la momentánea virtualidad que se dio durante los años 2020 y 2021, situación que me desafió a crear propuestas de evaluación en un nuevo marco temporal y espacial. A partir de este escenario y para tales fines, evalué los conocimientos adquiridos a través de la creación de archivos audiovisuales, cuyo objetivo apuntó al entrenamiento de los estudiantes para la exposición oral; a la práctica de socialización de ideas y al intercambio de conocimiento tendiente a construir de manera integral el contenido de la asignatura.

### Introducción

La experiencia que se describe en estas palabras, se gestó en el marco de la cátedra II de la materia Derecho de Minería y Energía (5to año) en la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de La Plata, donde me desempeñé como docente. Y fue motivada por la imposibilidad de poder evaluar los conocimientos a partir de los métodos acostumbrados en las comisiones en las que dicté la asignatura durante los años 2020 y 2021, lapso temporal en donde la materia fue desarrollada a través de medios virtuales con motivo de la pandemia de COVID 19.

En los tiempos previos a la pandemia, la materia proponía tres instancias de evaluación. Ya en pandemia este esquema de instancias de evaluación se mantuvo, pero por la falta de presencialidad y la utilización de medios virtuales, el formato y tipo de evaluación fueron modificadas para ser adaptadas a la nueva realidad planteada. Así se pasó de exámenes escritos con preguntas a desarrollar (como le dicen los estudiantes) en lo presencial, a parciales realizados a través de medios virtuales con formato de opción múltiple.

En este sentido, en el primer curso virtual (primer cuatrimestre del año 2020) observé que se presentaban complejidades en los formatos utilizados en las evaluaciones, y que no cumplían adecuadamente con su función en el contexto en el que se estaba desarrollando la cursada.

Este escenario es el que me llevó a pensar estrategias que, en el microespacio del aula virtual, pudieran acercar a los estudiantes a experiencias de exposición e intercambio y a generar un dispositivo acorde al contexto y a los contenidos particulares de la asignatura.

<sup>1</sup>Este análisis forma parte del trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria (EDU) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) que se encuentra en estado de evaluación.

Al respecto Achilli (1986) define a la práctica docente como *“el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio docente”* (p. 4).

A continuación, explicitaré el contexto de la asignatura y el dispositivo diseñado para su desarrollo.

## Características de la materia

En Derecho de Minería y Energía se abordan dos ejes principales, por un lado, el derecho minero, y por otro lado, el derecho energético; dentro de este último eje se pueden reconocer subdivisiones, las cuales son: derecho nuclear argentino, régimen de hidrocarburos, régimen eléctrico argentino y el derecho ambiental alrededor de estos. En el caso del derecho minero, se analizan las normativas nacionales e internacionales, la historia, entre otros aspectos referentes a las riquezas de las naciones (litio, uranio, oro, plata, piedras preciosas y todos los minerales del código de minería de la nación, Ley N° 1919).

Por su parte, el derecho energético, se refiere al análisis de las normativas de uno de los insumos básicos de la sociedad moderna y la economía mundial, la energía. Esto incluye, el régimen jurídico e historia argentina e internacional del petróleo, el régimen jurídico e historia argentina e internacional de la energía nuclear y los minerales nucleares intervinientes en el proceso de generación de energía eléctrica, el régimen jurídico de energía eólica y solar, y el funcionamiento de los servicios públicos de gas y electricidad. Teniendo como objetivo formar a los estudiantes para que puedan actuar en el derecho minero y energético, argentino e internacional.

En referencia a mi práctica como docente insertado en la organización de la cursada, utilizo una red social que permite compartir con los participantes de la cursada la bibliografía digitalizada de la materia, comunicar cuestiones operativas de la cursada y permite que los participantes compartan noticias, imágenes, libros, formatos audiovisuales variados, etc., relacionados con la materia desde antes de la pandemia. Cabe mencionar que en la materia los contenidos se caracterizan por tener un alto grado técnico de las ciencias aplicadas, que es necesario abordar, al menos superficialmente, para poder llegar a obtener entendimiento completo del aspecto legal. Así, para poder entender cómo funciona en la práctica el mercado de generación, transporte y distribución de energía, mínimamente se debe explicar el principio del dinamo o cómo se genera energía eléctrica en un reactor nuclear o en una represa, entre otras cosas. También se debe decir que el abordaje de la materia que se propone en los cursos implica aparte de lo mencionado sobre las ciencias aplicadas: historia, ciertas nociones de economía, política, geopolítica y sociología. En este sentido y en pandemia, las redes sociales y páginas como YouTube o Vimeo, por mencionar algunas, se volvieron cruciales. En internet se puede encontrar infinidad de material relacionado y noticias diarias de los avances tecnológicos, legales o de otro tipo en el campo de la energía y en la minería que en algún punto tendrán un rebote en lo jurídico, y ayudan ampliamente a lograr una visión holística de esta rama del derecho con características propias.

Es por esto que desde antes de los tiempos de la virtualidad, utilizo la red social Facebook (ya que la mayoría de los estudiantes poseen una cuenta y si no la tienen, hacerse una es muy sencillo) para trabajar el aspecto audiovisual de la materia como un complemento de la clase presencial.

Esta plataforma da la posibilidad de crear un grupo privado, el cual los estudiantes deben buscar por su nombre y solicitar su inclusión y ser aceptados por el docente que como creador del grupo es el administrador. Esta modalidad permite generar un grupo donde los integrantes pueden publicar todo tipo de archivos (GIF, Prezi, JPG, MPEG, video, PowerPoint, etc.), opiniones y lo que ellos consideren de importancia o de relación a la materia sin que esto aparezca en sus perfiles generales, siendo solo visible por los integrantes del grupo que son también participantes de la cursada; también está la posibilidad de hacer grupos más pequeños para trabajo grupal reducido, comunicaciones individuales, videollamadas individuales y grupales.

En épocas de pre pandemia, la invitación a participar en el grupo se hacía en la primera clase presencial, mientras que durante la virtualidad la invitación fue a través de una comunicación el día de inicio de la cursada virtual en la plataforma de la unidad académica, que permite mensajería entre los participantes de la cursada.

El grupo funciona como una interfaz visual y de comunicación con los estudiantes aparte del aula. Previo a la aceptación de los estudiantes en el grupo, se encontraba subida la bibliografía completa utilizada en el curso y un mensaje de bienvenida a la cursada con indicaciones acerca de la modalidad de trabajo.

La participación en el grupo no es obligatoria, ya que los estudiantes pueden acceder a la bibliografía digitalizada y cuestiones operativas de la cursada a través de otros medios (página del centro de estudiantes, la cátedra virtual de la materia en la página de la institución, grupos de WhatsApp que arman los estudiantes de las comisiones). Normalmente, la totalidad de los estudiantes participan del mismo ya que los elementos audiovisuales compartidos ayudan al entendimiento de los temas, aparte de que saben de la importancia de lo visual.

La experiencia me ha dado resultados satisfactorios, como ámbito auxiliar al aula, ya que su utilización se traduce en participación, seguimiento e involucramiento con los temas que en la materia se abordan.

## Caracterización de la experiencia desarrollada

A partir del año 2020 y con la suspensión de la presencialidad de un momento a otro, desde las comisiones que llevo adelante tuve que adecuarme a la virtualidad como le sucedió a la mayoría de las personas. No solamente al momento de dar clase, sino también a la hora de evaluar el conocimiento adquirido en las clases virtuales, que eran una novedad absoluta para todos los participantes de esta nueva experiencia que estábamos por comenzar, en una situación inesperada e inédita.

En ese sentido, las plataformas utilizadas para gestionar las clases en aislamiento y esa red social que utilizaba como un canal de comunicación auxiliar se volvieron vitales para el desarrollo de la cursada y la evaluación en la misma.

En los primeros momentos de la pandemia utilicé para evaluar los métodos que la mayoría de mis compañeros docentes utilizaban, que fueron: el examen de opción múltiple ejecutado en lo virtual en plataformas ofrecidas por la universidad u otras, o la modalidad de parcial domiciliario. Pero por las experiencias compartidas con los compañeros de cátedra, las propias y la retroalimentación con los estudiantes a través de la virtualidad, creí necesario buscar una alternativa a esas formas, para poder evaluar más cabalmente el entendimiento del material proporcionado y corroborar los efectos de la virtualidad en mi práctica docente.

En año 2019, casualmente había realizado 2 cursos relacionados a la educación a distancia: "*Enseñar en la distancia: Tutorías y estrategias de enseñanza mediadas por tecnologías*" y "*Creación de materiales educativos digitales: primeros pasos*", ambos propiciados por la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías de la Universidad Nacional de La Plata, que me hicieron perder el temor a confeccionar trabajos audiovisuales con fines educativo y a enseñar y transmitir a los estudiantes cómo generar sus propios materiales audiovisuales hipertextuales. Por lo tanto, me pareció posible llevar adelante la evaluación a partir de producciones audiovisuales confeccionadas por los estudiantes.

En el segundo trimestre del 2020 comencé con la experiencia. De acuerdo a lo planteado en la organización de la cursada, el profesor adjunto debía obtener de los estudiantes tres notas, para poder calificarlos. Las mismas se promediarían con la nota del profesor titular de cátedra, que sería la cuarta nota necesaria para calificar el aprendizaje en la cursada.

Así me propuse obtener mis tres calificaciones de la siguiente manera:

- Una calificación por concepto, generada a partir de la asistencia a las clases virtuales, participación en el desarrollo de las mismas y participación en el grupo de la red social, que se reflejaba en los aportes que realizaban los estudiantes, subiendo información relevante y complementaria a los temas abordados en el curso.
- Dos calificaciones obtenidas por medio de evaluaciones audiovisuales que los estudiantes debían subir al grupo en días y con límites programados, la primera a realizarse a mitad de la cursada y la segunda al final.

En el día del comienzo de la cursada subí un mensaje a la plataforma de la unidad académica que los conducía al grupo privado de Facebook. En el grupo, los estudiantes se encontraban con: la bibliografía completa de la materia; un mensaje de bienvenida con las explicaciones sobre cuestiones operativas del curso y la materia en particular, forma de evaluar, formatos posibles; el cronograma completo de la cursada que incluía, los encuentros virtuales desde el inicio hasta la entrega de notas, lecturas asignadas a cada semana y fechas de entrega de los dos trabajos audiovisuales que deberían realizar para la evaluación. Estas indicaciones se volverían a repetir en el primer encuentro virtual junto con las dudas surgidas.

El proceso de explicación de la forma de evaluar ocuparía también una pequeña porción de las clases virtuales, por lo menos hasta el primer parcial. Las dudas estaban mayormente centradas en cuestiones técnicas de los formatos y lo que empezamos a llamar "*el guion*", en referencia a los guiones de la cinematografía. Para la segunda entrega, los estudiantes ya manejaban los formatos elegidos, esto se visibilizaba en el número de consultas y en producciones con estéticas propias e ideas claras. Este progreso se debió a que al estar socializada la primera evaluación, los estudiantes la utilizaron para mejorar sus segundas producciones.

En referencia a esas explicaciones, sobre lo que llamábamos el guion del trabajo, en la materia por las características de los contenidos, necesitan ser explicados cronológicamente en la historia y la sucesión de las leyes, para poder apreciar la evolución legislativa en los contextos nacionales e internacionales planteados en los siglos XX y XXI. Lo que se configura como una forma de entender la finalidad de la ley, a quién beneficia y a quién perjudica, a lo que los abogados llamamos el espíritu del legislador, que es el resultado de la lucha de los intereses existentes en determinado momento en los ámbitos legislativos y que queda plasmado en las normativas.

Teniendo en cuenta estas ideas, es que durante la cursada recomendaba a los estudiantes a pensar el trabajo como una línea de tiempo, donde eligieron uno o varios de los temas (para relacionarlos) del parcial para exponerlos y desarrollarlos, haciendo hincapié en lo que a ellos le parecía importante, para así generar un recorte personal, una visión propia de lo visto y entendido, que no solo se vería en las palabras elegidas en las exposiciones sobre el video o el PowerPoint con audio, sino también en la selección de las imágenes, la edición de video, la estética, los colores, la música y el humor gráfico que algunos utilizaron en sus trabajos por fuera de la voz que explicaba el tema.

Con respecto a las dudas y explicaciones sobre los formatos, la gran mayoría estaba al tanto de la edición de video y de cómo ponerle audio a un PowerPoint, de hecho, muchos realizaron sus videos editados solo con sus celulares o por páginas con bancos de imágenes y video que además permiten la edición online.

La consigna sobre los formatos posibles de las evaluaciones, planteaba cuatro opciones y de acuerdo al elegido, la nota máxima de la evaluación a la que podían acceder cambiaba, teniendo en cuenta que lo que se quería fomentar eran trabajos audiovisuales que, en la situación imperante, daban la posibilidad de un mayor desarrollo de las temáticas en la realización. Así, el primer formato era un escrito de desarrollo de un tema o un PowerPoint sin audio, el segundo, un PowerPoint con audio o un Podcast (entrevistas), y finalmente, el formato de video. La idea de proponer varios formatos consistía en que nadie se sintiera limitado en la realización de su evaluación por conocimientos que no pertenecen a la disciplina jurídica, pero por otro lado, la escala de calificaciones máximas en cada formato se proponía tratar de ejercitar habilidades comunicativas útiles para la actividad profesional, la adquisición de nuevos conocimientos útiles y la producción de material propio, entre otras cosas.

En el primer mensaje del grupo privado en la red social, además de las modalidades de las producciones a realizar, se les presentó un listado con algunas características de la evaluación que se consideraría a la hora de calificar.

Que se evaluará en los trabajos:

- Que se presente cuando es solicitado en tiempo y forma.
- Claridad de lo expresado
- Originalidad de las ideas.
- Valor del aporte.
- Formato.
- Uso de las herramientas.
- Material complementario.
- Complejidad.

Estas consideraciones también fueron conversadas durante el seguimiento del proceso de producción de los trabajos que se realizaba en determinados momentos de las clases virtuales, reservados para guiar a los estudiantes en la producción de su material audiovisual. Como se planteó, los días de entrega de los formatos elegidos, los estudiantes debían subirlo al grupo, primero para su evaluación por parte del educador, pero también para la socialización de la evaluación entre los estudiantes, permitiendo mejorar la retroalimentación, ya que todos podían ver los trabajos de los otros, y visualizar aciertos y errores en la ejecución de los mismos por sus compañeros y todos favorecernos del intercambio.

A su vez, los grupos se transformaron en grandes formatos hipertextuales que recorren toda la materia en varias ocasiones y la explican a través de las distintas



producciones hipertextuales individuales generadas por los participantes con sus propias improntas y pareceres, que persisten en la red social y a las cuales pueden acceder los participantes de la experiencia luego de finalizada la cursada, o incluso estudiantes de otros cursos en la actual situación de presencialidad, para complementar lo dado en la clase presencial. Se configuraron así varias videotecas que funcionan como aulas extendidas dedicadas a la materia que fueron confeccionadas por los usuarios y que también servirán como ámbitos donde siempre se podrán encontrar.

También debemos considerar lo que plantea Jara Holliday (2011) al decir que: *“Debemos considerar a la evaluación como un hecho educativo, y no sólo como una actividad aislada que es responsabilidad exclusiva de los educadores. La evaluación debe permitir a todos los participantes en un programa el apropiarse colectivamente de sus resultados”* (p. 110).

En función de la reflexión, considero que los hipertextos son valiosos para la educación, porque ponen de manifiesto las posibilidades que brindan los procesos de lectura y pensamiento, permiten al lector interpretar materiales textuales de una manera única, útil y significativa para él y, al mismo tiempo, nos muestran que no existe un solo criterio para organizar la información.

Así, según Burbules y Callister, el hipertexto no es un formato sin precedentes. En un texto escrito, como éste, las notas a pie o citas de otras fuentes que aparecen intercaladas son de naturaleza hipertextual, pues desvían la atención del lector hacia otras fuentes o puntos de vista, entretejidos en una secuencia narrativa lineal, pero que permiten apartarse de ella, el hipertexto describe una especie de entorno de información en el que el material textual y las ideas se entrelazan de maneras múltiples. (2001, p. 5)

Estos autores plantean que el hipertexto influye en la información que sistematiza. A medida que el procedimiento crece y evoluciona, la propia estructura de la información se modifica. Así, el hipertexto proporciona al usuario la libertad de establecer el curso de navegación a través del material en función de su propio interés, curiosidad y experiencia, o de la naturaleza de la tarea que debe realizar, en lugar de seguir un camino predeterminado por el autor.

También resulta necesario mencionar que los profesionales del derecho conviven con la hipertextualidad. Así es el caso de la demanda por nombrar un ejemplo, con la que se inicia un proceso en el marco de la ley, donde se describen hechos de manera cronológica, en un texto, donde se van justificando la o las pretensiones a partir de remitir al lector a distintas, normativas, fallos judiciales, autores de doctrina legal, páginas web, artículos periodísticos y de cualquier otro tipo y todo otro material que apoye lo solicitado. Otro ejemplo, sería el expediente judicial que se inicia a partir de la demanda, eso tendrá una contestación de la otra parte, si la hay, y el juez también intervendrá, expidiéndose, ambos a través de escritos con las características de la demanda. Estas partes intervendrán varias veces en el expediente, y esas intervenciones son de carácter hipertextual y colaboran en la conformación de un hipertexto mayor logrado a través de un trabajo cooperativo de las partes que construye conocimiento, pero motivado por razones distintas a las que movilizaron la experiencia que se describe.

En cuanto a la diferenciación entre multimedial e hipermedial, Martin y Esnaola (2016) plantean que la diferencia recae en la organización de la información, mientras un material multimedial o multimedia puede seguir siendo lineal (un video, un CD, etc.), el material hipermedial o hipermedia se estructura en forma no secuencial o hipertextual, con la posibilidad de incorporar múltiples lenguajes.

De esta manera, podemos advertir que las relaciones entre todos los conceptos citados (hipertexto, multimedia e hipermedia) se pueden entender como de complejidad e inclusividad progresiva. Así, la producción de los contenidos en formatos hipertextuales abre nuevas posibilidades a los procesos de comprensión ya que se refiere a una lectura no secuencial, a un texto que bifurca, conectado por nexos, que permite que el lector elija diversos itinerarios y lea en una pantalla interactiva. Podemos verlo entonces como una red de textos que el lector puede transitar de diferentes maneras.

En cuanto al contenido disciplinar de las evaluaciones cabe mencionar que los temas que podían elegir los estudiantes para la primera evaluación eran referentes al derecho minero, y para la segunda podían elegir temas relacionados a hidrocarburos argentino y régimen eléctrico argentino.

Esta forma de evaluar se desarrolló en tres de los cuatro cursos que se dieron durante la pandemia, así la primera experiencia se dio en el segundo trimestre del año 2020 (el grupo en la red social Facebook se denominó: MYE 220), la segunda en el primer trimestre del año 2021 (el grupo en la red social Facebook se denominó: MYE 121) y finalmente el segundo trimestre del año 2021 (el grupo en la red social Facebook se denominó: MYE 221).

Coincido con Giménez Prado, Guitert y Lloret (2002) cuando dicen que: *“Para poder desarrollar un trabajo cooperativo efectivo hace falta un elevado grado de planificación y de organización. Todos los procesos de trabajo individual y compartido, tienen que estar debidamente estructurados”* (p. 5).

Dada la imposibilidad de configurar como grupos públicos, los grupos privados que fueron parte de la experiencia, y ante la necesidad de que el lector pueda acceder a ellos, a fin de poder observar las evaluaciones, las interacciones de los sujetos y el hipertexto generado a partir de ello, es que el lector previamente debe solicitar su inclusión a los mismos en estos enlaces:

MYE 220: <https://www.facebook.com/groups/337269854297489>

MYE 121: <https://www.facebook.com/groups/265661315128892>

MYE 221: <https://www.facebook.com/groups/1059892294546143>

## Conclusiones

Estas palabras son una manera de reflexionar acerca de lo sucedido, y es a través de la dimensión reflexiva que el docente transmuta de mediador pasivo entre la teoría y la práctica, a mediador activo que reconstruye críticamente sus propias teorías (Messina, 2008).

Así, esta participación me permite recuperar aspectos sustantivos de la práctica docente y reflexionar en torno a la construcción del problema que da origen a la experiencia permitiéndome vislumbrar nuevas formas de evaluar y de crear conocimiento al mismo tiempo, de manera genuina y valiosa, en razón de quienes son los creadores y las posibilidades de lo hecho para el futuro. A partir de un proceso integrador y complejo de enseñanza y aprendizaje en donde unos aprenden de los procesos de otros.

Asimismo, lo hecho permitió que como docente evalúe en retrospectiva el desarrollo del dictado de la materia en esos momentos, sus puntos fuertes y débiles, cuáles son los contenidos que sobresalen, por qué, entre otros. Pensar el para qué, el por qué y el cómo de cada macro decisión y micro decisión, sin perder de vista que no hay abordajes únicos, dado que la inmediatez y el contexto condicionante, interactúan con lo planeado.

También, resulta pertinente reconocer que las decisiones que tomé forman parte de una totalidad en la cual trabajamos todos juntos, y que desde mi lugar fue primordial mantener una posición investigativa sobre mis prácticas en la enseñanza.

El espacio del aula virtual me dio un margen de movimiento en la planificación, la ejecución y la resultante, la idea de fondo siempre es de hacer y de enseñar sin obturar las capacidades de los estudiantes, a partir de generar las condiciones para que ellas se manifiesten.

Resulta importante apuntar que como docentes también estamos contruidos desde el discurso académico y del deber ser, que adopta la visión de los estudiantes como un todo simétrico, para los que se prepara una clase en donde se reproducen contenidos, pero donde no existe posibilidad de que el que aprende lo haga haciendo preguntas y repreguntas acerca de lo estudiado, dejándose de lado que en este proceso los saberes de todos los participantes están en juego.

En la experiencia, el objeto de la forma de evaluación, fue hacer frente a una situación extraordinaria, y para eso fue necesario generar un dispositivo acorde y más fiel a la idea de evaluación formativa que se ha planteado a través del uso forzado de la tecnología en un momento dado de la historia.

Todos los desarrollos y potencialidades educativas del material generado en los grupos de la red social perdurarán para la consulta de los abogados participantes en el grupo por haberla cursado y los futuros estudiantes de la materia para complementar lo que se analiza en la cursada presencial, en el caso de estos últimos, no solo podrían consultar, también podrían engrosar el material en virtud de futuras consignas que podría idear, ya que el instrumento está creado, proyectando así un ambiente educativo hibridado, en el cual las tecnologías digitales ya no solo nos permiten representar objetos sino también las relaciones educativas que hacen a la experiencia pedagógica mediada.

Asimismo, estas potencialidades fueron una consecuencia lógica de lo hecho en conjunto, que nos sirvió para no ceder ante lo que presentó la realidad y que al mismo tiempo y por la forma en la que fue concebido generó varios registros valiosos para mi trabajo diario, como foto de época para los que vienen y para otros interesados en el tema.

Personalmente veo gran utilidad en el desarrollo de experiencias similares y la utilización posterior del hipertexto contenido en la red social, en otras materias de la carrera, y otros ámbitos educativos. Más teniendo en cuenta lo popularizado que se encuentra el conocimiento técnico y los dispositivos tecnológicos involucrados y que vivimos en una sociedad donde lo audiovisual tiene una importancia superlativa en todos los ámbitos de la vida.

La educación como se ha visto no queda ajena, por el contrario, la importancia se amplifica por un contexto de información inconmensurable, inabarcable e incontrolable que desafía lo conocido día a día y que se configura como una característica saliente del capitalismo de hoy y seguramente del de mañana.

Para esta somera descripción de lo sucedido, la evaluación fue tomada desde una perspectiva crítica, fue considerada como un proceso complejo de resultados impredecibles, donde se construyen en conjunto relaciones, que implican negociaciones de expectativas y significados.

Desde el inicio, se trabajó con la idea de que el mero reconocimiento de las situaciones, amerita un ajuste y esto necesariamente actúa como disparador para la reflexión que deja una huella que imposibilita el retorno al estado inicial, porque algo ya ha cambiado.

Finalmente, y en este sentido, como plantea Álvarez Méndez, *“la evaluación que aspira a ser formativa tiene que estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella”* (2001, p. 3).

## Bibliografía

**Achilli, E. (1986).** La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Formación Docente, 1(2), Universidad Nacional de Rosario, pp. 1-16.

**Álvarez Méndez, J. M. (2001).** Evaluar para conocer, examinar para excluir. Morata.

**Burbules, N. y Callister, T. (2001).** Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Granica.

**Gimenez Prado, F., Guitert, M. y Lloret, T. (2002).** El trabajo cooperativo en entornos virtuales: el caso de la asignatura de multimedia y comunicación en la UOC. Universitat Oberta Catalunya.

**González, A., Esnaola, F. y Martin, M. (Comp.) (2012).** Guía de buenas prácticas para el desarrollo de actividades a distancia. Dirección de Educación a Distancia, Innovación en el aula y TIC. EUNLP.

**Jara Holliday, O. (2011).** La evaluación y la sistematización. Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo. p 110.

**Martin, M. M. y Esnaola, F. (2016).** Diseño y elaboración de materiales didácticos digitales. Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías, UNLP.

**Messina, G. (2008).** De la experiencia a la construcción de teoría. Revista Internacional Magisterio, Nro. 33, p 32 a 36.

## Educación a distancia o distancia de la educación: dilema y recurso.

Facultad Arquitectura y Urbanismo. UNLP

Dra. Arq. Victoria Goenaga

La incidencia que la educación a distancia tendrá en el saber adquirido que implica el conocimiento proyectual, seguramente se debe en los próximos años. Podemos anticipar ciertas observaciones como resultado de la sistematización de los procesos de diseño en pandemia, que toman forma de desplazamientos, traslados y nuevas traducciones del espacio.

Estas formas, ponen en discusión los tradicionales trayectos curriculares por los que discurre la formación disciplinar en arquitectura y urbanismo. Podemos aproximarnos a sostener que se produjo un desplazamiento de la mirada instrumental de la tecnología por el aporte en clave pedagógica de la misma. El *"aprender a aprender"* (Tonucci Francesco, 2014) cambió sus reglas y nos transparentó al máximo nuestro rol de mediadores de saberes.

Casi con la misma intensidad, es imposible no mencionar el impacto de ideas como la de Zygmunt Bauman al poner en escena de nuestra memoria el momento de pandemia que nos llevó a virtualizar y distanciar los espacios de educación.

Al decir de Zygmunt, por un período de dos años, se nos cayeron los telones, aquellos que según él hacen que miremos sin llegar a ver, al caer ese telón vemos el mundo en toda su desnuda, incómoda, pero liberadora realidad (Bauman 2010).

Una realidad que queremos reflexionar en estas líneas bajo sus presupuestos *"...una irremediable escasez de verdades absolutas. Es en dicho mundo, en un mundo donde la única certeza es la certeza de la incertidumbre, en el que estamos destinados a intentar una y otra vez, siempre de forma inconclusa, comprendernos y comprender a los demás, destinados a comunicar y de este modo a vivir el uno con el otro y el uno para el otro"*.(Bauman 2010).

El hecho de eliminar las certezas para generarle confianza al estudiante se profundizó con el arribo de la era digital que definitivamente liberó la comunicación de las limitaciones físicas del transporte. La distancia, afirma Bauman, *"en tiempos la más formidable de las defensas comunales, perdió gran parte de su importancia, dejó de tener la dimensión de aislamiento y lejanía a que iba asociado en el lugar común"*. (Gonzales 2007).

Sabemos que el advenimiento de las tecnologías digitales en la integración de los procesos de diseño no es algo que haya surgido como causa de la pandemia. El proyecto de arquitectura y urbanismo venía atravesando un período de transición a raíz de una progresiva asimilación de nuevos materiales y técnicas de producción digital (Abondano - Humberto, 1990).

A partir de estas reflexiones, nos apoyamos en aquellos argumentos que sostienen los aprendizajes situados, donde se sugiere potenciar las capacidades de posicionamiento de estudiantes a partir de sus propias observaciones y lógicas proyectuales, comprometidos con la realidad social que les interpela.

En dicha interpelación, pocas veces en la historia del ámbito de la enseñanza de arquitectura y urbanismo se pudo ver con tanta crudeza cómo esas observaciones

de la realidad social se ponían en proyecto a la vez que acontecían en la realidad. La virtualidad y la distancia, nos expusieron las diferentes formas de pobreza, nos mostraron las vulnerabilidades de quien vivía en soledad, entre chapas y cartones, sin espacio exterior, sin luz natural o en el medio de la nada; del exponencial y no valorado reparto de tareas del hogar y de la conexión o desconexión que el ciber espacio generaba según el funcionamiento de sistemas de tecnología inalámbricos. Mientras tanto, discurría lo que algunos erróneamente llamaban nueva normalidad... inexorablemente por momentos hipotetizamos lúdicamente que *la educación a distancia*<sup>1</sup> se nos iba convirtiendo en una distancia de la educación.

Sin embargo, esa incómoda realidad, nos otorgaba herramientas para interrogar los espacios educativos con mayor o menor intensidad, compromiso y ética. En ese sentido, la particular experiencia de proyectos arquitectónicos y urbanos -que como docentes se llevó adelante en el Taller 8 de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo-, hoy en día nos sigue interpelando por el desempeño de aprendizajes ante las nuevas demandas educativas. Este texto, tiene por objetivo tomarnos un momento y centrarnos en repensar herramientas de encuadre sin desconocer las condiciones de contexto por las cuales discurrieron. En el rol docente de sostener esos espacios, disolvían los límites de acceso y se convertía en un espacio inclusivo y antagónicamente expulsivo.

Ahora bien, ante la inminencia de la pandemia, las dificultades compartidas de un funcionamiento efectivo de las redes y la necesidad de llevar el taller de proyectos al ciber espacio, complejizó didácticas y dinámicas utilizadas frecuentemente que intuíamos ya no podríamos volver a utilizar. Aun sabiendo que los procesos de cambio se habían iniciado antes de la pandemia, la misma solo hizo que los mismos se acentuaran. En ese sentido, desapareció el "*espacio taller*" y el proyecto adoleció de instancias de intercambio mano a mano y de dibujo a la mano. La articulación en términos de conocimiento que producía el ojo, la mente y la mano (Pallashma Juhani, 2012) como sistema coordinado del proceso proyectual se transformó radicalmente hasta desaparecer.

Es mencionado que una de las constantes en el taller de proyectos es la verdadera construcción de significados y aprendizajes que se da en la propia acción de proyectar. Aprendemos a diseñar, diseñando. (Mazzeo Cecilia, Romano Ana, Litwin Edith, 2007). Los valores y significados los aprecia o descubre el estudiante mientras tanto supone la acción de proyectar. El conocimiento proyectual es un saber en sí mismo que se revela en la acción. Por eso, en la pandemia, adquirieron magnitud los espacios de interrogación por sobre la función del proceso proyectual en pos de desarrollar los procesos educativos en cada trayecto curricular de los aprendizajes en arquitectura.

La orientación docente se vio dificultada específicamente en el estudio sistemático de esos procesos de diseño. Como tema articulado a las elaboraciones teóricas, pudimos iniciar la etapa de las ideas compartiendo en el espacio virtual de zoom los primeros croquis. Sin embargo, cuando el proyecto alcanzó etapas evolutivas avanzadas, se complejizó el intercambio de diálogo en la pantalla.

<sup>1</sup>Es necesario agradecer y destacar que ni bien iniciado el avance de la pandemia por coronavirus (marzo 2020) y las consecuentes medidas de aislamiento ordenadas por el Gobierno Nacional, la Universidad Nacional de La Plata diseñó y puso en marcha en tiempo récord un programa especial de educación a distancia. El "Programa de apoyo a la Educación a Distancia para Facultades y Colegios en el contexto de la pandemia de COVID-19" (PAED) nos permitió capacitarnos de manera acelerada para afrontar los procesos educativos en virtualidad.

De esta manera, la externalización de ese proceso de diseño -que en años anteriores- se daba con materiales físicos como papel, lápiz, tintas, maqueta de estudio-, ahora era representado por diagramas delineados con pad, lápiz electrónico o dedos. Perdimos la experiencia sensible del papel, que es una de las claves del proceso proyectual.

Desaparecieron los espacios para juntarnos, debatir mirándonos y escuchándonos sin intermediaciones de logos, emoticones y micrófonos. Como tampoco se reconoció en la virtualidad, el recorrer del espacio taller donde se despliegan papeles, exposiciones de cartones de maqueta de estudio. Propiedades de los objetos como brillo, textura, color a los que no podíamos acceder. Nos desaparecieron los entornos físicos, las posibilidades de relevarlos in situ.

Los códigos de manipulación tridimensional se exacerbaban, -como mencionamos- ellos ya venían en profundo cambio. Ninguno de los lenguajes de diseño conocidos nos ofrecía la solución adecuada al problema educación en pandemia.

Sin embargo, a medida que transcurría el aislamiento decretado, nos fue cotidiano adaptarnos a que no estábamos en el ámbito de taller, lo que nos llevó a intentar construir nuevas formas de correcciones colectivas, acompañamiento e intercambio en pizarra padlet, unidades de estudio en facebook, espacios de acceso libre al drop donde compartir materiales y recrear maneras colaborativas de aprendizajes como lugar de presentación de las ideas.

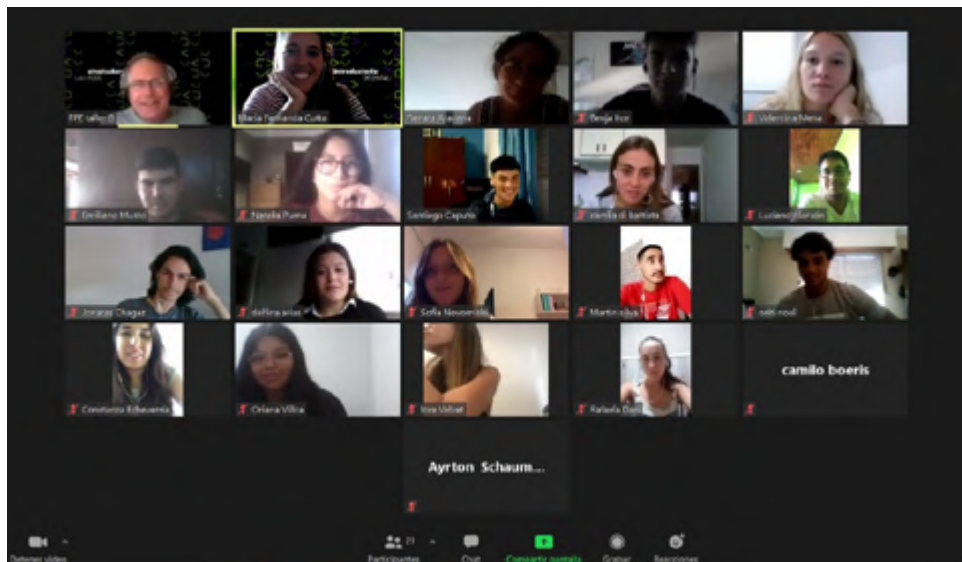
La "enchinchada" en padlet vislumbró que el recrear no era la manera, sino el volver a proyectar, el volver a pensar y crear los entornos virtuales.

Como estrategia complementaria de trabajo diario, fuimos paso a paso asegurando el día de clase, donde fue relevante el rápido accionar en los programas de capacitación de la Universidad Nacional de la Plata en los esquemas de distancia. Los resultados se plasmaron en algunos logros en que tuvimos que ejercitar diferentes respuestas detalladas a continuación:

### 1. El fortalecimiento de vínculos de la comunidad educativa en aprendizajes situados.

A partir de los aprendizajes situados, se logró fortalecer los vínculos entre la comunidad educativa docente estudiante mediante el incremento de autonomías, autoevaluaciones y autogestiones de cada quien. Tomaron valor y forma las estrategias de evaluación grupal por sobre las individuales (Figuras 1 y 2).





Figuras 1 y 2: capturas de pantalla de dos entornos de trabajo frecuentemente utilizados en nuestro Taller de Proyectos n.8 FAU. UNLP: pizarra padlet y videoconferencia por zoom.

Por su simple accesibilidad y recurso económico el zoom fue la estrella que opacó otros sistemas como la pizarra multiusuario del BBB (Big Blue Bottom) en entorno moodle, - con acceso sin consumo de datos- o el meet como entorno sin interrupciones. Sin embargo, gracias a las licencias que la Universidad Nacional de La Plata previó, logramos desde el Taller de Proyectos convocar a diversos profesionales en la disciplina provenientes de varios lugares del mundo para que brindaran conferencias sobre las temáticas<sup>2</sup> que se desarrollaban en el correspondiente ciclo lectivo. Los resultados generaron debates sobre la magnitud y el nuevo rol que como tema clave comenzaba a adquirir el habitar en los nuevos ámbitos de aislamiento, situación que continúa desde entonces y perdura en el presente de post pandemia.

## 2. El aporte pedagógico de la tecnología.

Reforzamos maneras no pasivas que ofrecieron las didácticas virtuales del Programa de Educación a Distancia de la UNLP (PAED) cuyas condiciones de contexto permitieron que las temáticas desarrolladas se clarificaran desde lo enunciativo, definiendo tema y contenidos; asignando los roles docentes, identificando destinatarios, propósitos y contexto de aplicación e implementación, convirtiendo la tecnología no sólo en un medio, sino en el principal aporte pedagógico.

El hecho de planificar minuciosamente el aula, permitió posteriormente crear los grupos y agrupamientos para los trayectos focalizados como también tener la visibilidad institucional como marco de acción que concertaba todo en un mismo sitio.

Adquirió importancia pensar en maneras rápidas e innovadoras de salir de los confusos momentos en que entrábamos en pandemia, y también pensar cómo sostener los espacios educativos ya que al inicio de la pandemia no teníamos adquiridos los contenidos del PAED.

<sup>2</sup>Gracias a esos espacios de intercambio pudimos presentarnos desde el Taller de proyectos N8 Pagani Etulain a la convocatoria de Libros cátedra y salimos seleccionados para publicar la compilación de todas esas conferencias sumando a cada una las apreciaciones docentes .



La clarificación de estos ítems, que parecen tan razonables en lo cotidiano de la actividad docente, nos permitió balancearnos hacia estrategias de orientación y de recorte de la actividad y no de asistencia. Así mismo, el hecho de trabajar en la continuidad de contenidos esenciales de un nivel a otro, -repetiendo en algunos casos los mismos-, permitió lograr la efectiva asimilación de los mismos.

De esta manera, el ajuste de pensar el diario, el concretar actividades específicas por clase como ejercitaciones o esquicios cortos, posibilitó enfrentar la condición de incertidumbre a la que nos veíamos expuestos principalmente en los niveles iniciales de enseñanza, representando todo lo contrario en estudiantes de niveles avanzados. Un efecto inverso surgió de la utilización de las herramientas tecnológicas ya que cuando hace años los primeros niveles (1, 2, y 3) prácticamente no las usaban, en pandemia echaron mano de las mismas instalándolas hasta hoy en día.

### **3. El rol docente de orientador y no instructor, en pos de fomentar la creatividad en los procesos proyectuales.**

La creatividad docente-estudiante se puso al máximo en jaque fomentando un pensar intuitivo que debía buscar lógicas nuevas para transmitir y explicar el espacio que de hecho se encuadra en lógicas abstractas. El mismo, incrementaba su abstracción ya que al inicio no teníamos acceso a maneras de representar los croquis iniciales tan naturalmente -a la mano- como lo hacíamos en el espacio taller.

Esta situación, posibilitó un reversionado disciplinar en el sentido que dejamos de lado los vicios o la inclinación -muchas veces repetida- de caer en los aspectos funcionales al pensar el proyecto. La creatividad, intuición y percepción no necesitan asistencia sino orientación, tutoría. Nunca será un producto acabado y por eso seguiremos trabajando en el proceso proyectual y no en un resultado. Siguiendo a G. Hegel en Lecciones de estética, delante de los proyectos orientábamos a verlo sensiblemente y luego preguntarnos por su contenido. Buscábamos no caer en esquematismos donde el exterior, la apariencia sensible o la forma, representaba un mero envoltorio del contenido o esencia. Nuestra orientación docente, debía provocar y evocar en términos de la resolución la representación al máximo de los contenidos sensibles, experiencias vitales del espacio, de objetos no reales.

Al decir de Hegel *"la esencia de todo arte consiste en que pone al hombre ante sí mismo(...)* el arte tiene como tarea hacer que todos los puntos de su superficie se vuelvan ojo, sede del alma que vuelve visible el espíritu(...)"(Corrêa Elyane Lins, 1998).

Enfatizamos el planteo de actividades basadas en la intuición y creatividad también en las formas de relevar, concebir y comunicar el espacio. En ese sentido adquirió visibilidad el espacio híbrido para la enseñanza del proyecto arquitectónico urbano definido como mediador al momento de salir del aislamiento. Podemos aproximarnos a definir que los modelos híbridos para la enseñanza del proyecto urbano arquitectónico se encuadran en aquellos espacios educativos que complementan y/o constituyen para el individuo una nueva identidad que podemos denominar la identidad digital (Ferusic Manusev, Relja, 2012).

Es motivo de reflexión cómo esta identidad del ser estudiante se relaciona interactuando en los espacios digitales, para idear en un espacio virtual un espacio simulado.

No pretendemos crear un confuso juego de palabras, ni tampoco intenta este texto avanzar en la reflexión filosófica sobre el espacio digital, pero sí nos interesa plantear que se trata de una discusión epistemológica sobre el cómo de los procesos de aprendizaje de proyecto en términos de aprender a aprender.

Actualmente, repensar estos espacios híbridos que hoy nos dan la libertad de mixear como la herramienta chat GPT que nos permite indagar en las relaciones conceptuales entre teorías, o los espacios 3D y 4D, las realidades inmersivas, la herramienta Urban Menu como herramienta de visualización de hipótesis de transformación en el medio urbano (Figura 3, 4 y 5), nos permite pensar los entornos de manera consciente y responsable teniendo como principal objetivo no marearnos en la diversificación de los mismos como canales de comunicación.

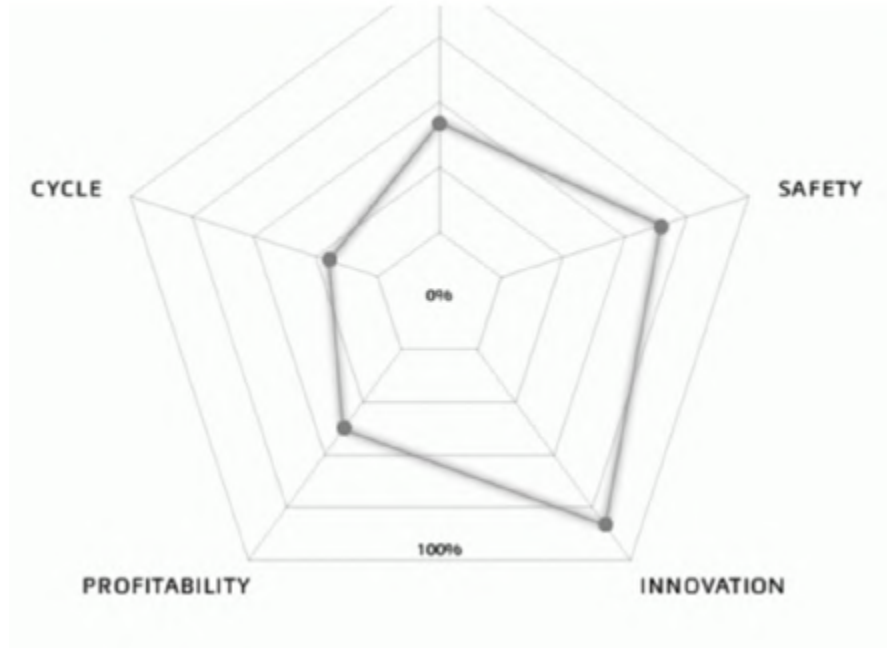




Figura 3, 4 y 5 : Busarchitektur, Spinadel Laura. Captura de video: Urban Menu recuperado de: <https://www.busarchitektur.com/de/gopublic/urban-menu>.

Tanto la transmutación de maqueta física a virtual como la intensificación del registro fotográfico editado, fueron instrumentos adaptables a los estudiantes avanzados pero que dificultaron la evolución de proyectos en los niveles iniciales fomentando un pensamiento fragmentario (Figura 6, 7 y 8). De igual manera la tectónica como tema, pasó a ser un attach, una impostura y no una tema de investigación proliferando las imágenes atractivas, un maquillaje de universos que el espacio digital favoreció.



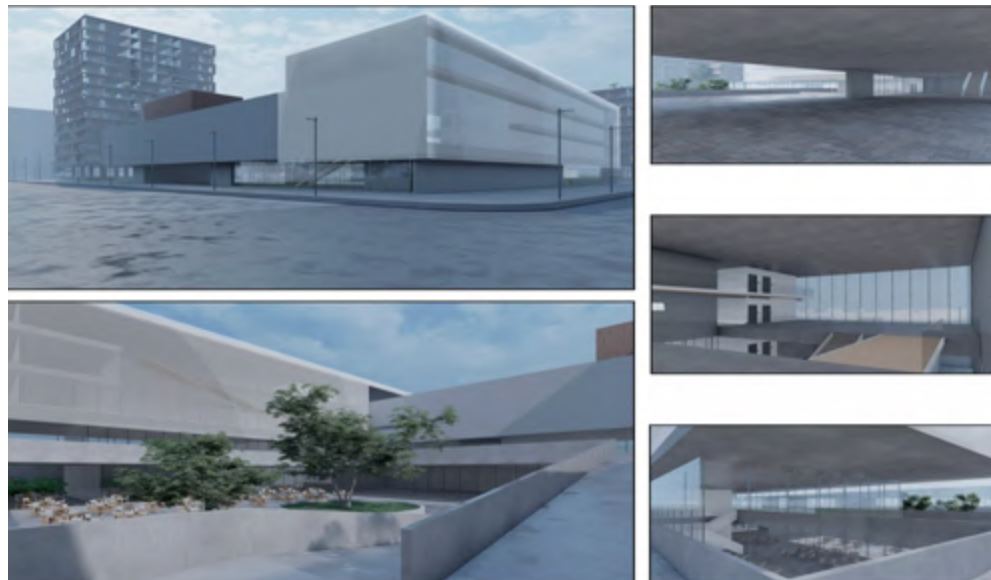


Figura 6, 7 y 8 respectivamente. Estudiantes: Canepa, Hulman, Lanciotti. Maqueta virtual: Escuela de artes escénicas de la UNLP en Meridiano V. La Plata. Maqueta virtual 2021. Estudiantes: Luna y Saab. Maqueta virtual 2021 y maqueta física de estudio de Nivel 1.

#### 4. El aprendizaje del taller virtual sin emulación del taller físico.

*Cuando el taller virtual intentó emular al taller físico, fracasó.*

De ahí que la construcción por un espacio diferente de formas híbridas, permitió la configuración de un espacio nuevo donde intercambiar materiales tales como los documentos colaborativos word, excel, power point, murales, los nuevos instrumentos como el drive para evaluar entregas o las pizarras colectivizaron el espacio de encuentro.

Para la instancia de entrega, los códigos QR facilitaron la manera de acceso colectivo desde los dispositivos cotidianos como celulares.

Se podía ver en simultáneo la producción vertical de todos los niveles del taller de proyectos, como también aprender el significado de incrustar un instrumento en otro, como la pizarra colaborativa padlet en aula web que -como mecanismo híbrido- permitió no sólo combinar lo asincrónico con lo sincrónico en una misma plataforma de código abierto, sino lograr un diseño curricular alternado.

Una mención especial merece la instancia del relevamiento in situ como momento introductorio en el planteo de complejidades de problemáticas que llevan a las hipótesis de proyecto. Aparecieron los relevamientos por Google Earth, los vuelos de drones y los recorridos virtuales filmados con celulares.

El hecho de cambio de escenarios de utilidades educativas, no implicó una disminución de habilidades en la toma de decisiones, sino todo lo contrario: la potencia en la activación y diversificación de los recursos de análisis de sitio y lugar se transformó en un complemento que se instaló de manera permanente y aseguró la continuidad de los aprendizajes.

Creemos que aún no hemos agotado la instancia de discusión de la hibridez para los espacios de aprendizaje y corremos el riesgo de volver al estado anterior de pandemia de total sincronidad, perdiendo la oportunidad de virtualizar algunos espacios de trabajo -como los de contenidos teóricos- que hoy demandan un esfuerzo de recursos infraestructurales difíciles de sostener desde lo económico para nuestras Universidades Públicas. Hoy no estamos pensándolo desde lo

ambientalmente consciente y seguimos ocupando espacios en áreas a preservar como algunas pertenecientes al campus de la UNLP que sigue ocupando áreas absorbentes del Bosque de la Ciudad de La Plata. Diferentes aspectos de una problemática que se relaciona en múltiples escalas.

## Consideraciones

El modelo del proceso de diseño conocido mutó, manteniendo las instancias de reflexión analítica inicial e irrumpiendo en las secuencias de los métodos proyectuales. Cambiaron las condiciones de contexto de procesamiento pero se mantuvieron objetivos, contenidos y criterios de los trabajos prácticos.

Nunca antes como en la pandemia nuestro rol docente debió evolucionar tanto y tan velozmente de la mano de las nuevas tecnologías. Consideramos que las lógicas de los métodos de diseño deben interpelar y desplazarse hacia nuevos campos de investigación con similar naturalidad como de hecho lo han hecho los repertorios de expresión y comunicación del proyecto arquitectónico y urbano.

Aún tenemos una oportunidad para abrirnos a nuevos lenguajes, desafiarnos para lograr incrementar la calidad en la educación, ajustar las temporalidades demandantes de las redes y considerar en estos trayectos las capacidades y accesibilidades diferentes. Aprender hoy en día, debería ser asimilar conocimiento pero también adaptarnos al medio, reconocernos en los cambios, movernos en la búsqueda de estrategias que generen confianza para un espacio de aprendizajes mutuo situado en un mundo del habitar donde la incertidumbre - a la manera de Bauman - nos destina a vivir responsablemente el uno con el otro y para el otro.

## Bibliografía

**Abondano Franco, David Humberto. (1990).** De la arquitectura moderna a la arquitectura digital: La influencia de la revolución industrial y la revolución de la información en la producción y la cultura arquitectónica. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/664655>. Tesis doctoral. La Salle Universidad Ramón Llul. Catalunya. España.

**Busarchitektur, Spinadel Laura. (2020).** Urban Menus. Osterreich. Vienna. Recuperado de: <https://www.busarchitektur.com/de/gopublic/urban-menus>.

**Corrêa Elyane Lins. (1998).** ¿Hegel y el fin de la arquitectura?. DC PAPERS, revista de crítica y teoría de la arquitectura, N°. 1, 1998, págs. 35-43. Universidad Politécnica de Cataluña / Universitat Politècnica de Catalunya: Departament de Composició Arquitectònica (<http://www.upc.es/cda/>)

**Comunidad UCJC (2014).** Aprender de ellos para enseñar: Francesco Tonucci. Entrevista Universidad Camilo Jose Cela. Recuperado en septiembre de 2022 de <https://blogs.ucjc.edu/aprender-de-ellos-para-ensenar-francesco-tonucci/>.

**González, Noé. (2007).** Bauman, identidad y comunidad. Espiral (Guadalajara), 14(40), 179-198. Recuperado en 08 de marzo de 2023, de <https://acortar.link/ldMzxT>

**HEGEL, G. WV. .F. (1989).** Lecciones sobre la estética. (Traducción al español A. Brotóns Muñoz). Madrid: Akal, 1989.

**Litwin, Edith, (2007).** Prólogo. Reflexiones en torno a una didáctica para la enseñanza proyectual. En C. Mazzeo y A. M. Romano La enseñanza de las disciplinas proyectuales: hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior, (17-20). Buenos Aires: Nobuko

**Mazzeo, Cecilia. y Romano, Ana M. (2007).** La enseñanza de las disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior. Buenos Aires: Nobuko.

**Pallasmaa, Juhani (2012).** La mano que piensa. Editorial GG. España.

**Ferusic Manusev, Relja. (2012).** Espacios Híbridos físico-digitales. Parámetros y estrategias de proyecto de los espacios urbanos híbridos entre el espacio público físico y el espacio procomún digital. Tesis Maestría. Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona. ETSAB.

**Programa de apoyo a la Educación a Distancia para Facultades y Colegios en el contexto de la pandemia de COVID-19 (2020).** PAED. UNLP.

Zygmunt Bauman, Discurso Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades (2010) recuperado de: <https://acortar.link/44qdH0>

# Evaluación remota en materias de Matemática en carreras de Ingeniería

Facultad de Ingeniería. UNLP

Di Domenicantonio Rossana; Laura Langoni; Mabel García

## Resumen

El contexto de la pandemia Covid-19 forzó a diseñar e implementar cambios en el formato de las clases y las evaluaciones en todos los ámbitos educativos. En el presente trabajo se relatan, en particular, los cambios realizados en la evaluación en dos materias masivas de matemática de la Facultad de Ingeniería de la UNLP y cómo se utilizaron esos recursos digitales en la vuelta a la presencialidad. Ambas asignaturas pertenecen al primer año del plan de estudios de las trece carreras que se dictan en esa Facultad. Considerando ambas materias en conjunto, la inscripción por cada semestre es de unos dos mil alumnos. Se describe el tipo de evaluación diseñada y los cambios respecto a la evaluación presencial, tanto en el formato de las preguntas como en los tiempos asignados para su realización. Se muestran algunos resultados cuantitativos sobre la acreditación con esta modalidad de evaluación. Asimismo, se describe el uso de estas herramientas y materiales producidos durante la pandemia cuando las clases volvieron a dictarse en modalidad presencial.

## Palabras Clave

Evaluación remota, Matemática, Materias masivas, Ingeniería.

## Introducción

En este trabajo se describen las modificaciones que se realizaron durante la pandemia COVID-19, en las evaluaciones de dos asignaturas de matemática del primer año de la Facultad de Ingeniería (FI) de la UNLP: Matemática para Ingeniería y Matemática A.

Asimismo, se describe la reutilización de esos cambios en posteriores cursos presenciales de ambas materias. Al ser las primeras materias del plan de estudio de las trece carreras de la FI, son las asignaturas con mayor cantidad de estudiantes inscriptos y de docentes asignados a su dictado cada año.

Desde marzo de 2020 el proceso de enseñanza y aprendizaje debió migrar a una modalidad virtual en ambos semestres, por lo que fue necesario realizar cambios metodológicos, tanto en las clases como en las evaluaciones. El objetivo de las modificaciones efectuadas fue mantener la calidad del aprendizaje, la retención de alumnos ingresantes entendiendo que también era importante mantener la posibilidad de promoción en ambas materias. Antes de la pandemia las clases eran presenciales con metodología de aula taller, siendo ésta una forma de trabajo donde el alumno es el centro del aprendizaje y el docente una guía de dicho proceso. Fue un desafío, tanto para los docentes como para la coordinación de ambas materias, el impartir las clases de manera remota tratando, además, de mantener el trabajo colaborativo entre los estudiantes.

Durante el primer semestre de 2020 y 2021, hubo en promedio 2352 alumnos inscriptos por año y 100 docentes asignados a las 26 comisiones, considerando

ambas asignaturas en conjunto. En los segundos semestres de esos años cursaron 1874 alumnos con 75 docentes y distribuidos en 19 comisiones como se muestra en la Tabla 1.

Cantidades sobre las materias	Matemática PI		Matemática A	
	1° semestre	2° semestre	1° semestre	2° semestre
Alumnos inscriptos en promedio	1002	1160	1350	714
Docentes	33	44	67	31
Comisiones	8	10	18	9

Tabla 1. Cantidad de alumnos, docentes y comisiones el año 2020 y 2021.

A comienzos de 2020 se dio inicio al ciclo lectivo con la metodología propia de las dos asignaturas, pero, con irrupción de la pandemia COVID-19, a mediados del mes de marzo el Consejo Directivo dispuso que las clases presenciales fueran suspendidas, indicando que debían buscarse los medios para mantener el contacto con los alumnos de manera virtual. En un principio se pensó que esta situación duraría poco tiempo, pero, el aislamiento social se extendió y la FI retomó presencialidad plena recién en marzo de 2022.

En este trabajo se relatan los cambios que, desde la coordinación de ambas asignaturas, fueron implementados en las evaluaciones remotas, para la acreditación de las materias y manteniendo la posibilidad de acceder a la promoción de estas. Se muestran resultados cuantitativos obtenidos en ambas asignaturas con evaluaciones remotas y se describe la reutilización de esos recursos didácticos diseñados e implementados durante la pandemia, al volver a la presencialidad.

## Fundamentación

La evaluación es uno de los elementos fundamentales de todo proceso de aprendizaje, que permite valorar y regular dicho proceso y que posibilita el progreso y el alcance de las metas propuestas (Fernández, 2017). Martínez (2004) considera que la evaluación es una práctica profesional, socio-personal y colectiva, que fue evolucionando a lo largo de la historia y se va transformando según distintos acontecimientos, perspectivas o paradigmas.

Las universidades con carreras acreditadas con actividades presenciales necesitaron implementar acciones y transformaciones en un tiempo muy breve para poder continuar sus cursos de manera remota. Las acciones implementadas debieron ajustarse más por la urgencia que por una planificación hecha a priori (García-Peñalvo et al., 2020). Pero aun en este contexto, y en acuerdo con González et al.(2020), fue importante pensar y reflexionar sobre la evaluación mediada por tecnología y que ésta no fuera la transposición de la presencial a la virtual.

Goin y Gibelli (2020) advierten que en Argentina el acceso a equipamiento (computadora, dispositivo móvil e internet) y el acercamiento a las TIC son



heterogéneos y en esto intervienen distintos factores: sociales, económicos, generacionales, culturales y de género, entre otros. Esta heterogeneidad en los alumnos ingresantes fue un factor importante a tener en cuenta al momento de confeccionar las evaluaciones remotas. La ausencia del carácter igualador de la escuela y la brecha digital, tanto de equipamiento como de conectividad profundizan aún más las desigualdades preexistentes (Marés, 2021). Las prácticas durante la pandemia de Covid-19 fueron nombradas con diferentes términos como educación a distancia, educación virtual o en línea, entre otros. Sin embargo, coincidimos con Laura Marés (2021) en que se describe mejor como Educación Remota de Emergencia (ERE), que difiere de la educación a distancia que posee objetivos, planificación y diagramación metodológica con fines específicos a diferencia de la ERE que fue forzada por las circunstancias de pandemia.

También es importante destacar que la mayoría de los alumnos y los docentes no habían tenido experiencias de educación a distancia previas. En relación con esto Litwin (2005) señala *"Tampoco podemos dejar de considerar que, para amplios grupos de población con necesidades básicas insatisfechas o en comunidades rurales que aún tienen dificultades con la telefonía o la electricidad, el ingreso de las tecnologías sigue siendo una utopía"* (p. 5). Como paliativo a estas cuestiones la UNLP inició un programa para que los alumnos que no contaran con dispositivos electrónicos adecuados pudieran acceder a ellos mediante la beca *"Tu PC para Estudiar"*. Además, se liberaron datos móviles en las distintas compañías de teléfono para las comunicaciones institucionales. También se organizó un programa PAED para dar apoyo y cursos de capacitación a docentes desde la Dirección General de EAD y tecnologías de la UNLP. En este programa, un equipo multidisciplinario dio asistencia y capacitación para la transformación de cursos presenciales en no presenciales, en los aspectos pedagógicos y metodológicos asociados con el empleo de nuevas tecnologías informáticas, impulsando y promoviendo la alfabetización digital<sup>1</sup>.

En ambas materias se tomó la decisión de no poner como requisito el uso de cámara durante los exámenes, dado que podía dejar relegados a muchos estudiantes que no contaran con dispositivos con cámaras para realizarlo. La nueva manera de evaluar, a su vez, generó preocupación en los docentes por la presunción de posibles conductas deshonestas por parte de los alumnos, tales como la comunicación entre ellos durante la evaluación o la suplantación de identidad. Sin embargo, debe señalarse que no existen muchos estudios que comparen en profundidad conductas deshonestas en pruebas presenciales y online (Sindre y Vegendla, 2015). Atendiendo a esto, se incluyó una instancia oral posterior a la evaluación escrita que en la presencialidad no se utilizaba. Para esta nueva instancia oral si se requería que los alumnos colocaran una cámara y micrófono para la interacción con los docentes durante la evaluación.

## Desarrollo

En forma presencial las evaluaciones parciales eran escritas y se realizaban de manera simultánea en todas las comisiones de alumnos. Estas evaluaciones estaban divididas en dos partes: una con ejercicios de cálculo directo y la otra, con problemas, pensadas para evaluar si los alumnos sabían tanto hacer cálculos como comprender y resolver problemas. Se decidió en esta nueva situación tomar exámenes parciales de forma remota respetando la idea de las dos partes mencionadas. Como sugiere García Peñalvo (2020), se debe tratar de evitar lo memorístico, incluso pensar en evaluaciones donde recurrir a distintos materiales sea algo permitido y cuando esto se dificulte, combinar banco de preguntas

<sup>1</sup><https://unlp.edu.ar/ensenanza/educacionadistancia/educacion-a-distancia-8135-13135/>

aleatorias con buen manejo del tiempo de resolución, minimizando así la posibilidad de copia.

La realización de las evaluaciones remotas llevó un tiempo de análisis, toma de decisiones y coordinación para poder implementarlas en cursadas masivas. La primera parte de ejercicios, de desarrollo más mecánico, se hizo a través de un cuestionario de autocorrección con preguntas de emparejamiento, opción múltiple, verdadero o falso, ensayo, respuesta corta u otras. La segunda parte se implementó con problemas a desarrollar, para luego subir la resolución al aula virtual, en un archivo PDF en el formato Tarea, durante el tiempo estipulado para ello. Además, se agregó la posibilidad de que el docente del curso completara la evaluación con una instancia oral con aquellos alumnos que considerara necesario, luego de la corrección de los parciales.

El cambio en el formato no sólo implicó el cambio de presencial a remoto, sino que también involucró la manera de evaluar algunos temas, ya que los recursos con los que contaban los alumnos al momento de rendir en forma virtual no eran los mismos. Fue necesario pensar exámenes del estilo "*a libro abierto*". Por ejemplo, pedir realizar un estudio completo de una función y graficarla en base al mismo, ya no tenía mucho sentido pues al realizar el examen en sus casas podían resolver la totalidad de estas cuestiones utilizando softwares sencillos como GeoGebra o el apunte de cátedra u otros libros. En estas situaciones se buscaron ejercicios alternativos a fin de evaluar los mismos temas pero que aún con las ayudas externas el alumno tuviera que relacionar y aplicar conceptos estudiados. En cuanto a los formularios, por ejemplo, en preguntas de opción múltiple, la experiencia docente fue puesta en juego para presentar como opciones aquellas respuestas que obtendrían los alumnos con los errores habituales observados en cada tema. Las similitudes y diferencias entre la nueva forma de evaluar y la tradicional se resumen en la Tabla 2.

Evaluación	1° Parte: Ejercicios de cálculo directo	2° Parte: Problemas	Instancia oral	Tiempos
Presencial	A desarrollar por escrito.	A desarrollar por escrito.	No contemplada.	Tres horas continuas.
Remota	Formulario autocorregible.	A desarrollar por escrito y enviando un PDF.	A criterio del Profesor del curso.	Dos horas y media con intervalo de descanso entre cada parte.

Tabla 2. Comparación de las evaluaciones parciales con las distintas modalidades

La organización de la evaluación para dos materias masivas también se dificultó en cierta medida por el aspecto tecnológico, ya que la plataforma educativa virtual debía sostener la actividad de gran cantidad de alumnos y docentes en forma simultánea. Por esto, también debían tenerse en cuenta contingencias específicas, tales como problemas de conectividad de los estudiantes durante el parcial, caída del servidor de la Facultad o de la Universidad y, además, definir pautas de actuación para cada caso (Cordón et al., 2020), lo que trajo complicaciones al momento de armar, tomar y corregir el examen. A modo de ejemplos sobre este tipo de inconvenientes, podemos mencionar la caída de la plataforma Moodle al

inicio de una evaluación por lo que hubo que reprogramar la fecha y preparar otro parcial. Luego de esta experiencia se optó por iniciar los exámenes de manera escalonada con pocos minutos de diferencia entre las distintas comisiones a fin de no saturar la plataforma. Asimismo, los docentes de cada comisión se encontraban conectados de manera sincrónica y atentos a los mensajes por correo electrónico o mediante el aula virtual a fin de poder ayudar ante problemas particulares que tuvieran los alumnos. De la misma manera, en la instancia oral, se han reprogramado horarios de evaluación por cortes de conectividad.

En el diseño de evaluaciones mediadas con tecnología establecer los tiempos y duración de estas tiene un rol muy importante. En ambas materias se decidió que tuvieran tres horas para resolver el examen, igual que en la presencialidad, pero el enunciado no lo disponían completo al momento de iniciar la evaluación en la plataforma. El mismo se habilitaba por partes con un tiempo estipulado para cada una y un descanso de algunos minutos entre las partes de la evaluación. Debían resolver y entregar cada parte antes de tener acceso al enunciado de la siguiente. La primera parte consistía en un cuestionario y la segunda en una tarea.

Otro aspecto importante fue la acreditación de la identidad del estudiante al momento de rendir ya que en ambas materias no se requería la utilización de cámara salvo en la instancia oral. Dado que se detectaron ciertas situaciones de copia desde las primeras evaluaciones remotas, se recomendó a los docentes incluir una instancia oral antes de dar por aprobado el curso de manera de corroborar el aprendizaje adquirido dado que en ambas asignaturas la promoción podía acreditarse con un promedio de seis o más entre ambos parciales aprobados, al igual que en la presencialidad.

## Las evaluaciones remotas

En ambas materias hubo que planificar y volver a diseñar ejercicios para incluir en las evaluaciones parciales remotas dado que las condiciones y recursos que disponían los estudiantes al rendir eran diferentes. Las dos primeras partes de las evaluaciones eran: un formulario autocorregible o cuestionario y una actividad del tipo tarea donde los alumnos tuvieran que desarrollar por escrito, escanear y subir en formato pdf.

En los formularios se realizaron preguntas de distinto tipo: ensayo, emparejamiento, elección múltiple, respuesta numérica, verdadero y falso, respuesta corta, entre otros que fueron organizadas en un banco de preguntas. Además, se armaban los cuestionarios con preguntas aleatorias que se organizaban por categoría de manera que fuera menos probable que los estudiantes tengan preguntas iguales en cada intento del examen. También se diseñaba el cuestionario con orden aleatorio de manera que a cada estudiante le aparecieran con diferente disposición los temas evaluados. Además se usó el formato secuencial para que el estudiante defina su respuesta antes de pasar a la siguiente. En cuanto a la forma de confeccionar los enunciados, hubo que considerar que los alumnos podían estar usando algún programa como GeoGebra, Desmos o Photomath, para hacer las cuentas, el desarrollo de pasos algebraicos y/o graficar, lo que les facilitaría sus respuestas.

En relación al diseño de las preguntas, puede notarse la diferencia entre cómo se evaluó el tema Cálculo de Derivadas en formato presencial (Figura 1) y en formato remoto (Figura 2). Mientras que en el primer caso, los estudiantes hubieran podido obtener la respuesta utilizando un programa, en el segundo caso necesitaban conocer las reglas de derivación para poder realizar el cálculo y dar la respuesta.

1. Calcule  $y'$

(a)  $y = \frac{\sinh(x)}{x^3 + 5x}$

(b)  $y = \ln [5x + \cos(x)]$

(c)  $y = 2^x \sqrt{3x^5 + x^2}$

Figura 1. Pregunta sobre cálculo de derivadas en un examen presencial.

La pregunta en la Figura 2 fue confeccionada en Moodle eligiendo la opción "respuestas anidadas" y tres preguntas numéricas dentro de ella. Para que no fuera complicado para el alumno escribir la respuesta, se confeccionó el ejercicio de manera que las respuestas sean números enteros.

A partir de la información de la tabla, calcule las derivadas solicitadas.

$x$	$f(x)$	$f'(x)$	$g(x)$	$g'(x)$
1	2	-5	5/4	10
2	3	-39/7	3	4
3	0	2	$\sqrt{3}$	-4

- Si  $P(x) = \frac{3x + e^{2x-4}}{f(x)}$  entonces  $P'(2) = \square$ .
- Si  $Q(x) = g(f(x))$  entonces  $Q'(1) = \square$ .
- Si  $T(x) = g(x) \cosh(3x - 9)$  entonces  $T'(3) = \square$ .

Figura 2. Pregunta sobre cálculo de derivadas en una evaluación remota.

Otro ejemplo fue la diferencia entre evaluar Cálculo de Límites en la presencialidad (Figura 3) y en la virtualidad (Figura 4). No se podía tomar en la virtualidad como se hacía anteriormente, ya que sólo con dibujar la función con un graficador podían conocer la respuesta al ejercicio. En la nueva consigna no se conocía la expresión de parte de la función, pero sí la información suficiente para poder dar respuesta al ejercicio.

2. Determine los siguientes límites

a)  $\lim_{x \rightarrow +\infty} \frac{3x^2 - 4x^{5/2}}{x^2 + 5x - 1}$

b)  $\lim_{x \rightarrow -\infty} 3x^5 e^x$

c)  $\lim_{x \rightarrow 5} \frac{\sqrt{x-1} - 2}{x-5}$

Figura 3. Pregunta sobre cálculo de límites en un examen presencial.

Se seleccionó la opción de "emparejamiento" para diseñar la pregunta cómo se observa en la Figura 4. Además, se puede notar que la relación entre los límites y las posibles respuestas no es "uno a uno".

Si conocemos que  $\lim_{x \rightarrow +\infty} f(x) = +\infty$ ,  $\lim_{x \rightarrow +\infty} g(x) = 3$  y  $\lim_{x \rightarrow +\infty} h(x) = 0$ , seleccione en cada caso qué puede decir sobre cada uno de los siguientes límites.

$\lim_{x \rightarrow +\infty} \frac{\ln x}{f(x)}$   
 $\lim_{x \rightarrow +\infty} \frac{g(x)}{-2x^3 + x + 1}$   
 $\lim_{x \rightarrow +\infty} \ln x h(x)$   
 $\lim_{x \rightarrow +\infty} \frac{g(x)}{e^{-x}}$   
 $\lim_{x \rightarrow +\infty} \frac{5x^2}{x^2 + 1} - 2g(x)$

Elegir...  
 Elegir...  
 1  
 -1  
 No se puede definir con la información suministrada  
 0  
 -infinito  
 +infinito  
 Elegir...

Figura 4. Pregunta sobre cálculo de límites en una evaluación remota.

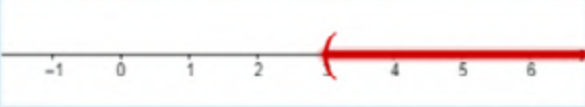
En el tema Inecuaciones puede verse otro ejemplo de cómo se cambiaron los ejercicios. El objetivo, también fue que los alumnos tuvieran que realizar procedimientos y deducciones para mostrar su conocimiento sobre los conceptos evaluados sin que ningún software pudiera facilitarles las respuestas. En las Figuras 5 y Figura 6 se muestra esta diferencia en la forma de preguntar.

2. Dada la siguiente inecuación:  $-3x + 1 \leq 2$
- Determina los valores que la satisfacen. Escribe dicho conjunto.
  - Grafica sobre la recta real el conjunto obtenido en el inciso a).

Figura 5. Pregunta sobre inecuaciones en un examen presencial.

En el examen presencial resolvían la inecuación y graficaban lo obtenido (Figura 5). En la evaluación remota, debían relacionar lo algebraico con la interpretación gráfica de la solución de la inecuación para poder dar respuesta a la pregunta (Figura 6).

Si sabemos que la inecuación  $-2x < k$  tiene como solución el intervalo



entonces  $k =$

Figura 6. Pregunta sobre inecuaciones en una evaluación remota.

La segunda parte del examen constaba de problemas que relacionaban distintos conceptos de la asignatura. Entre ellos, era habitual evaluar en la presencialidad un estudio de función (Figura 7) de manera que obtengan su gráfica luego de analizar el signo de sus derivadas entre otros elementos. Todos los cálculos necesarios para hacerlo, incluida la confección de su gráfica eran fácilmente realizables con softwares sencillos.

1. Estudie la función  $f(x) = \ln(x) - x^3$  y gráfiquela en base al estudio realizado.

Figura 7. Pregunta sobre un estudio de función, esto es, la relación de la gráfica de una función con el signo de sus derivadas, en un examen presencial.

Para indagar sobre esos temas de manera remota, se optó por ejercicios como el que se presenta en la Figura 8. La diferencia estaba en que no se conocía la expresión de la función a graficar sino que se presentaba la gráfica de su derivada y debían responder utilizando la información que la misma provee.

1. La de al lado es la gráfica de la **derivada** de una función continua  $f$  en el intervalo  $[-2, 5]$ . Se sabe además que  $f(0) = -1$ .

- Determine intervalos de crecimiento y decrecimiento y la existencia de puntos críticos y extremos locales de  $f$ .
- Determine intervalos de concavidad de  $f$  y la existencia de puntos de inflexión.
- Proponga una gráfica aproximada para  $f$ .

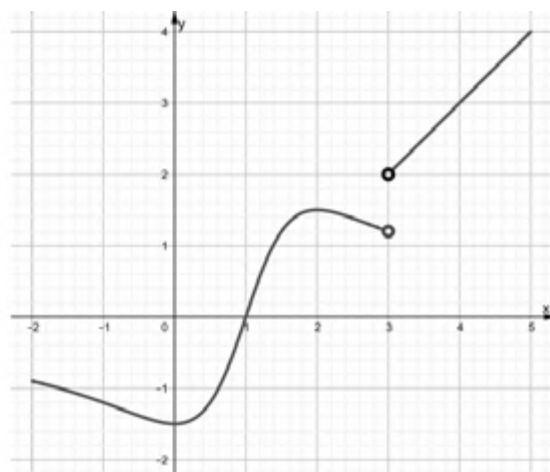


Figura 8. Pregunta sobre un estudio de función, esto es, la relación de la gráfica de una función con el signo de sus derivadas, en un examen virtual.

Para el desarrollo de la instancia oral se requirió que los alumnos utilizaran cámara y micrófono para acreditar su identidad y siempre estuvieron presentes al menos dos docentes del grupo. Con la finalidad de minimizar los inconvenientes tecnológicos que pudieran surgir, se pautaron las reuniones para la evaluación oral con tiempo suficiente para que los alumnos pudieran equiparse convenientemente, en algunos casos solicitando equipos o trasladándose a un lugar con mejor conectividad.

En esta instancia, el profesor de cada curso fue quien confeccionó las preguntas que se le harían a cada uno de sus alumnos. A pesar de ello, en líneas generales, las mismas estaban relacionadas con la producción (aciertos o errores) de cada alumno particular en las dos primeras partes de la evaluación y con el ida y vuelta generado durante la evaluación oral, pudiéndose incluir preguntas de otros conceptos de la materia. Las preguntas estaban más orientadas a lo conceptual y no al cálculo propiamente dicho. Por ejemplo, se hacían preguntas para testear si el alumno había respondido correctamente de forma azarosa o incorrectamente por hacer mal un cálculo.

En Matemática A, por ejemplo, se les pedía que explicaran cómo harían para buscar la razón de cambio de una función en un punto y en una dirección determinados en el caso que los datos fuesen conocidos. El docente guiaba al alumno con preguntas del tipo: ¿qué necesita conocer para hacerlo? o ¿qué cuentas debería hacer? Se esperaba que los estudiantes explicaran un procedimiento, pero que no hicieran cuentas. Otra opción era presentarles una función y consultarles, por ejemplo: si tuviese que buscar asíntotas verticales y horizontales a la gráfica de la función, ¿qué cálculos haría? y ¿qué debería pasar para que esas asíntotas existan?. En Matemática PI, se les presentaba un polinomio factorizado con factores reducibles e irreducibles y se les preguntaba

acerca de cuáles eran las raíces reales y su multiplicidad. Se podía completar el tema indagando sobre otras generalidades sobre polinomios que pudiesen deducirse a partir de esa expresión. Otro ejemplo en esta materia era presentarles una figura geométrica que representara una situación problemática y preguntarles sobre qué herramientas, vistas en trigonometría, utilizarían para hallar un determinado valor relacionado con la situación, pero sin pedirles que hicieran el cálculo.

## Resultados de las evaluaciones remotas

Considerando alumnos activos a aquellos estudiantes que rindieron al menos un parcial, se considera importante, hacer hincapié en la relación entre la cantidad de alumnos que se inscribieron a las asignaturas y la cantidad de alumnos activos que hubo durante el período de virtualidad. En los primeros semestres de 2020 y 2021 el porcentaje de alumnos activos en Matemática A fue 70,07% mientras que en Matemática PI, el 46,01%. Esta diferencia puede deberse a que en ese período todos los cursos de Matemática PI eran de alumnos recursantes mientras que en Matemática A la mayoría de sus comisiones estaban constituidas por alumnos que cursaban la asignatura por primera vez. En los segundos semestres el porcentaje de alumnos activos de Matemática A bajó a 61,06% mientras que en Matemática PI aumentó a 60,17%. Se observa aquí que en los segundos semestres la situación entre alumnos ingresantes y recursantes se revierte.

Con respecto al porcentaje de alumnos que consiguieron acreditar la materia, es útil distinguir entre considerar ese porcentaje sobre la cantidad de alumnos inscriptos o sobre la cantidad de alumnos activos (Figura 9). El primer porcentaje permite tener una noción de la cantidad de alumnos en condiciones de recursar la materia en el siguiente semestre mientras que el segundo, da una medida cierta sobre la cantidad de alumnos que, luego de cursar la materia, lograron acreditarla. Nuevamente, la diferencia en los porcentajes entre ambas asignaturas encuentra explicación en el tipo de cursos (ingresantes o recursantes) que cada una de las materias llevaba adelante en cada semestre.



Figura 9. Comparación de porcentajes de alumnos que aprobaron ambas materias.

Se estudiaron los porcentajes de acreditación de cada asignatura en 2020 y 2021 sobre el total de alumnos inscriptos y se compararon con el promedio de los resultados en los mismos semestres de los tres años anteriores. En el caso de Matemática A, se pudo observar que este porcentaje bajó 2% en el primer semestre y tuvo una baja de un poco más de 6% en el segundo que, como ya fue mencionado, es el semestre en el que cursan alumnos que repiten la materia (Figura 10).

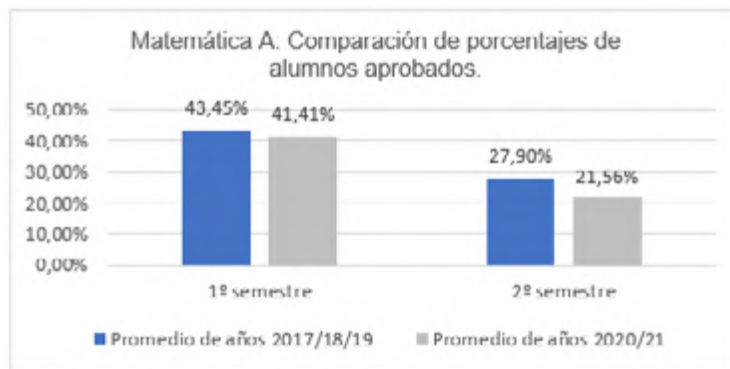


Figura 10. Comparación de porcentajes de alumnos aprobados en Matemática A en 2020/21 con los de años anteriores.

En este mismo análisis, en Matemática PI podemos notar una diferencia importante en el porcentaje de alumnos que acreditaron la materia en el primer semestre del 2020 y 2021 en comparación con los años anteriores mientras que se mantuvo sólo un 7% por abajo en el segundo semestre (Figura 11). En el primer semestre esta diferencia puede deberse a que se trata de alumnos recursantes y recién ingresados a la universidad. Mientras que en el segundo semestre ese decaimiento fue menor posiblemente porque entre los alumnos que realizaron la materia se encontraban estudiantes de escuelas secundarias que hacen la materia por primera vez y suelen ser alumnos muy activos.

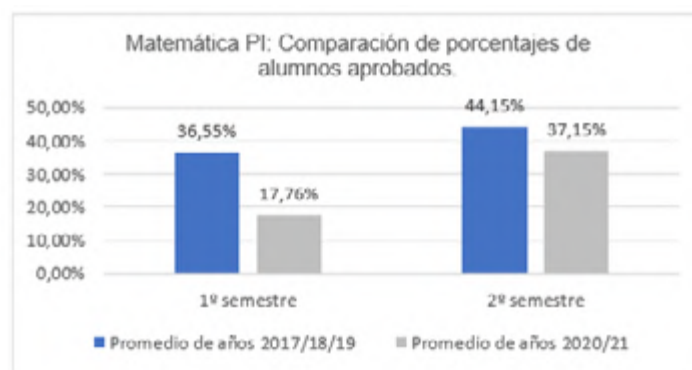


Figura 11. Comparación de porcentajes de alumnos aprobados en Matemática PI en 2020/21 con los de años anteriores.

## Utilización de los recursos en la vuelta a la presencialidad

A partir de la vuelta a la presencialidad plena, en marzo de 2022, fue surgiendo entre los docentes y la coordinación de ambas cátedras, la idea de reutilizar el material producido y usado durante el período de pandemia, aunque con ciertas modificaciones y distintos objetivos. Fue así que, tanto en Matemática para Ingeniería como en Matemática A, se siguieron utilizando algunos recursos digitales. Se utilizaron aulas virtuales en Moodle o Classroom a modo de aula extendida.

Los cuestionarios diseñados en pandemia como parte de los exámenes parciales de ambas materias fueron aprovechados como autoevaluaciones a modo de repaso previo a las evaluaciones presenciales (Figura 12).

Otro recurso que volvió a utilizarse fue asignar algún ejercicio integrador como tarea en la plataforma y, días más tarde, subir la resolución detallada en formato



escrito o video para que los alumnos hagan la autocorrección. Este tipo de acciones permitió un mejor aprovechamiento del tiempo de clase presencial y ayudar a los estudiantes en sus diferentes ritmos de aprendizaje.

Después de la evaluación presencial, si quedaban dudas para definir la nota, se reutilizó la herramienta de Zoom o Meet que había sido usada en los orales por el beneficio de no necesitar la disponibilidad de un aula física y la coordinación de horarios.

Matemática para Ingeniería, tiene un curso a distancia en los segundos semestres de cada año para alumnos que residen a más de 50 km de la ciudad de La Plata y hacen la materia mientras terminan el último año del colegio secundario. Para estos cursos, ha sido de mucha utilidad disponer de los recursos didácticos generados en la pandemia, en particular, los que se habían usado como evaluaciones remotas. Los cuestionarios utilizados en la pandemia como evaluaciones remotas se transformaron en cuestionarios por capítulos, a modo de repaso y autoevaluación de los conocimientos adquiridos antes de los exámenes presenciales. El hecho de tener recursos que les devuelvan de manera instantánea la corrección fue muy valorado por los estudiantes en general. La herramienta de Zoom o Meet fue muy útil también para los cursos a distancia, que previo a la pandemia no utilizaban encuentros sincrónicos.

#### Tareas para entregar



Tarea sobre continuidad

Tarea sobre continuidad\_Resolución

Questionario - Preguntas generales de módulo I

Esta es una tarea para resolver de manera individual. Podrán realizarla desde el lunes 17/4 hasta el miércoles 19/4 inclusive. Es un formulario de 9 preguntas con formato secuencial, esto es, una vez que se pasa de pregunta no se puede volver para atrás. Además, sólo se puede hacer una vez y, desde que se inicia, tienen una hora y media para resolverlo.

Es recomendable que lo realicen luego de ver las primeras 5 unidades del apunte en forma completa.

Figura 12. Recursos reutilizados en los cursos presenciales.

Si bien en épocas previas a la pandemia se utilizaban softwares matemáticos y entornos virtuales, el haberlos tenido que usar casi forzosamente durante las clases virtuales hizo que tanto docentes como alumnos se familiarizaran más con ellos y se aprovecharan mejor sus potencialidades incluso para el diseño de evaluaciones.

## Conclusiones

Puede destacarse que, respecto a los alumnos que acreditaron la materia en ambas asignaturas se obtuvo un porcentaje levemente menor respecto al porcentaje de los años anteriores cuando se refiere al semestre en el que cursaban principalmente alumnos ingresantes, mientras que ese porcentaje tuvo un descenso más grande en los semestres en los cuales cursaban mayoritariamente alumnos recursantes.

Sabemos que posiblemente se puedan mejorar este tipo de evaluaciones virtuales en varios aspectos. También pensamos que quizás, la nota final de los alumnos no sea la misma que hubieran obtenido en la presencialidad. Sin embargo, valoramos

notablemente el poder haber llevado a cabo la evaluación del orden de 2000 alumnos en cada semestre entre ambas materias, dando además la posibilidad de obtener la promoción. Para poder lograrlo se diseñaron evaluaciones distintas a las habituales, en su formato, realización por etapas y tipo de preguntas. Asimismo, debe destacarse que se contó con el acompañamiento de los equipos docentes para la confección y/o implementación de las evaluaciones en cada comisión, como también con su buena predisposición para aprender rápidamente nuevas herramientas tecnológicas y buscar solución a los problemas de las plataformas y de la conectividad surgidos por esta nueva modalidad.

Según Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez (2021), una de las fases del proceso de enseñanza y aprendizaje que menos cambios ha sufrido a lo largo de la historia ha sido la de la evaluación. En este sentido creemos que el esfuerzo realizado durante la pandemia ha hecho repensar algunas formas de evaluar contenidos e incorporar recursos digitales que se aprovecharon al volver a la presencialidad. En un contexto digital, las actividades y tareas que realiza un estudiante, tanto de manera individual como grupal, redundará en enriquecer el aprendizaje, fomentar la ejercitación, el pensamiento crítico y la relación entre los contenidos estudiados. El mantener actividades en un entorno digital, incluso de forma complementaria en cursos de modalidad presencial, extiende el aula de clases a tiempos y lugares no estructurados. Si además se ofrecen actividades de tipo evaluativo, como las mencionadas, se permitirá a los alumnos reflexionar sobre su aprendizaje. Este tipo de actividades, como formularios y tareas de autocorrección, enfrentan a los alumnos a desafíos que los ayudará a tener una mejor preparación para los exámenes.

Finalmente, se considera que el trabajo colaborativo entre ambas cátedras para el diseño e implementación de las evaluaciones remotas, resultó beneficioso en el momento crítico del paso a la virtualidad.

## Agradecimientos

Valoramos el trabajo de los docentes de ambas cátedras que en el período de virtualidad realizaron un esfuerzo adicional para llevar adelante el dictado de los cursos y la puesta en práctica de las evaluaciones.

## Bibliografía

**Cabero-Almenara, J., y Palacios-Rodríguez, A. (2021).** La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(2), 169-188. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28994>

**Cordón, O., Alcalá, Á., Arenas, M., Camarillo, J., García, D., Gumbau, J., Martín, J., Martínez, R., Puig, M., Sampalo, F. y Vendrell, E. (2020).** Informe sobre Procedimientos de Evaluación no Presencial. Estudio del Impacto de su implantación en las Universidades Españolas y Recomendaciones. Versión 1.0.

**Fernández, S. (2017).** Evaluación y aprendizaje. Marco ELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, (24).

**García-Peñalvo, F. (2020).** Evaluación on line: la tormenta perfecta. Ensinar A Distância. <https://bit.ly/2yO3K39>

**García-Peñalvo, F., Corell, A., Abella-García, V. y Grande, M. (2020).** La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. Education in the Knowledge Society, 21, 9-10.

**Goin, M. y Gibelli, T. (2020).** La relación de los ingresantes de ciencias aplicadas con el saber tecnológico. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 25, 50-56.

**González, M., Marco, E. y Medina, T. (2020).** Informe de iniciativas y herramientas de evaluación online universitaria en el contexto del Covid-19. Ministerio de Universidades de España. <https://acortar.link/n5NhVj>

**Litwin, E. (2005).** *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Amorrortu.

**Marés, L. (2021).** Claves y caminos para enseñar en ambientes virtuales. Educ.ar SE. <https://www.educ.ar/recursos/155487/claves-y-caminos-para-ensenar-en-ambientes-virtuales/download>

**Martínez, J. B. (2004).** *La evaluación*. Ministerio de Educación.

**Sindre, G. y Vegendla, A. (2015).** E-Exams versus paper exams: A comparative analysis of cheatingrelated security threats and countermeasures. *Norwegian Information Security Conference (NISK)*. 8 (1), 34-45.

## Evaluación de contenidos en las asignaturas Instrumentos y Observación - Instrumental Geofísico y Electrónico-FCAG

Estrategias de evaluación formativa mixtas, híbridas o a distancia

Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas. UNLP

Esp. Ing. Leonardo Navarria; Ing. Ricardo E. García;  
Ing. Guillermo D. Rodríguez; Geof. Federico G. E. Späth

### Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar la implementación de evaluaciones virtuales realizada en las asignaturas Instrumentos y Observación e Instrumental Geofísico y Electrónico de la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas (U.N.L.P.) a lo largo de la pandemia COVID-19 en los años 2020 y 2021. En la enseñanza tradicional las evaluaciones se realizan de forma presencial y en forma escrita. La pandemia COVID-19 forzó a la implementación de evaluaciones remotas alejándose de las tradicionales formas de evaluar.

### Palabras clave

Evaluación, remota, rúbrica

### Introducción

El presente trabajo se deriva del trabajo de Tesis finalizado para la obtención del Magíster en Tecnología Informática Aplicada a la Educación dictada en la Facultad de Informática de la Universidad Nacional de La Plata.

El tesista es docente junto con los otros autores de la Facultad de Ingeniería y de la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas, ambas de la UNLP. En las asignaturas donde ejercen se dictan contenidos básicos de electrotecnia, como ser leyes fundamentales, comportamiento de componentes eléctricos y electrónicos, análisis de distintos tipos de circuitos tanto en corriente continua como alterna entre otros. Por tratarse de materias de contenidos teóricos y prácticos, los análisis de los distintos tipos de circuitos pueden ser verificados utilizando simuladores de circuitos y también implementados de forma práctica, siendo aquí de vital importancia conocer el manejo de los instrumentos que permiten medir variables eléctricas.

La evaluación es un tema que siempre genera un grado de polémica y es debatible en todas las circunstancias. Potenciado por la pandemia aumentó la criticidad en todos los niveles educativos dónde los contenidos de las asignaturas se configuraron de manera remota desde la virtualidad.

Marilina Lipsman comenta que: *“revisar los marcos de referencia más generales sobre los cuales se asientan los cambios en las propuestas concretas de evaluación tales como: las concepciones de enseñanza, de aprendizaje y de conocimiento; y cuáles son los fines educativos sobre los que orientan los cambios los actores involucrados. De lo contrario, los nuevos métodos pueden sustituir a los anteriores*

*dando un aura de modernidad sin mejorar concretamente las prácticas vigentes.”* (2014, p. 2). Es de vital importancia indicar que la evaluación de aprendizajes es un proceso complejo que se fundamenta en el acto de valorar los aprendizajes de los estudiantes en forma de emisión de un juicio crítico respecto a los contenidos que se expresan a través de una calificación.

## Funciones de la evaluación

La dificultad existente a la hora de establecer las características de una evaluación se deriva de la diversidad de concepciones existentes sobre el término evaluación. Cualquiera que sea la evaluación que se realice en el ámbito educativo, debe cumplir con determinadas funciones.

Cardona (1994) asigna las siguientes funciones a la evaluación:

1. **Diagnóstica:** función que desempeña la evaluación inicial. La función diagnóstica de la evaluación viene a satisfacer la necesidad de conocer los supuestos de partida para implementar cualquier acción pedagógica. Para este autor la función diagnóstica de la evaluación facilita tanto la adaptación de la oferta formativa a los usuarios desde el punto de vista del plano curricular, así como la toma de decisiones por supervisores y directivos siendo este el plano de control y organizacional.
2. **Reguladora:** ya que permite administrar los aprendizajes del alumnado en función del desarrollo personalizado de cada proceso de aprendizaje.
3. **Previsora:** función que facilita la estimación de posibilidades de actuaciones y/o rendimientos. Para el autor, la función previsora de la evaluación se hace operativa en las modalidades inicial y formativa de la misma, estando orientada hacia el diseño contextualizado de proyectos curriculares.
4. **Retroalimentadora:** esta función es ejercida desde la evaluación formativa y que va reconduciendo los distintos elementos que conforman el modelo didáctico. Considera que desde la evaluación formativa puede ejercerse una función orientadora del proceso educativo. Es de vital importancia brindar una retroalimentación a los usuarios.
5. **De control:** esta función es necesaria por las exigencias que se plantean por parte de la administración educativa, en todo lo referente a la obtención de titulaciones académicas y las connotaciones que ello tiene. Para Cardona, cada una de estas funciones se pone de manifiesto en todos o en alguno de los distintos tipos de evaluación que se han establecido.

*“¿Qué contenidos se pueden evaluar de manera virtual? ¿Son los mismos instrumentos que en la evaluación presencial? La tecnología, ¿realiza aportaciones específicas al campo de la evaluación de los aprendizajes o se trata de una adecuación de la evaluación que se realiza en aulas presenciales? ¿Se trata de un formato distinto acorde al formato virtual?”* (Lipsman, 2014).

La diferencia más importante entre la educación en la presencialidad y en la virtualidad reside en el cambio de medio y en el potencial educativo que se deriva de la optimización del uso de cada medio. No podemos hacer lo mismo en medios distintos, aunque nuestras finalidades educativas y, por tanto, los resultados que perseguimos sean los mismos, pero debemos saber de antemano que el camino que debemos recorrer es distinto. En la aceptación de esta diferencia de medio de comunicación reside el éxito o el fracaso de la actividad educativa.

Como señalan Schwartzman, Tarasow y Trech (2013) “(...) la tecnología ya no es un puente a través del cual se transmiten contenidos, sino que se transforma en un territorio donde ocurre el aprendizaje, las interacciones y no la mera transmisión de información.” Las aulas virtuales crean espacios digitales donde se crean y diseñan propuestas educativas y se producen intercambios de información, generando que el tutor del curso tenga un rol fundamental.

Hacer pública las prácticas evaluativas, supone una profunda indagación con el sentido moral del acto de evaluar (Litwin, 1998), basado en el respeto y defensa de valores democráticos por parte de este.

Las buenas prácticas de evaluación y enseñanza influyen mutuamente e impactan en la cultura de las instituciones educativas. Por medio de ellas, se abre un modo de comprender el sentido de la evaluación, dialogar e identificar qué hay que mejorar y cómo, para aprender más y mejor. Anijovich y González afirman: “una buena práctica de evaluación no solo impacta en los aprendizajes de los alumnos, sino que, a partir de su revisión, los docentes se examinan a sí mismos como planificadores, enseñantes y evaluadores” (2011, p.17).

En coincidencia con el repensar del quehacer en el aula virtual se prioriza a la evaluación formativa, poniendo acento en la evaluación para el aprendizaje y como aprendizaje. De esta manera se enfatiza su uso como un proceso de desarrollo y apoyo de la metacognición de los cursantes (Anijovich y González, 2011).

## Descripción de la experiencia

### Evaluación de contenidos en aula extendida

Por lo comentado anteriormente respecto a la pandemia COVID-19 la evaluación de los contenidos se volvió dificultosa de implementar respecto de una evaluación tradicional presencial. Debido a la baja matrícula que las cátedras poseían (inferior a 15 alumnos) se propuso que el alumno sea evaluado de forma individual. La cátedra Instrumental Geofísico y Electrónico fue implementada en la plataforma AulasWeb Grado perteneciente a la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías de la UNLP: <https://aulaswebgrado.ead.unlp.edu.ar>



Figura 1: AulaWeb de Instrumental Geofísico y Electrónico  
La cátedra Instrumentos y observación en la plataforma Moodle de la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas.



Figura 2: Moodle de Instrumentos y Observación

Para poder evaluar los contenidos de aprendizaje se siguieron algunas de las recomendaciones publicadas en el documento Procesos de evaluación no presencial. Posibilidades para exámenes finales y parciales en la UNLP provisto por la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías de la UNLP.

### Evaluación de contenidos teóricos

La cátedra *"Instrumental Geofísico y Electrónico"*, utilizaba en tiempos previos a la pandemia un sistema de promoción de tres pruebas, una por cada uno de los tercios del total de los contenidos vertidos en clases. Dichas evaluaciones consistían en 25 preguntas, con formato de respuestas mixto entre *"múltiple choice"* y desarrollos breves. Con la llegada de la no presencialidad y tomando en consideración que el número de alumnos lo hacía viable (17 en año 2020 y 18 en año 2021), se transformaron las preguntas en cuestionarios que se realizaron en forma sincrónica con el alumno, con turnos previamente otorgados a cada uno de los estudiantes. La experiencia fue satisfactoria ya que permitió abordar un sistema de evaluación acorde a las necesidades planteadas con anterioridad en este trabajo.

En la asignatura Instrumentos y Observación, la evaluación se realizó, empleando tres canales diferentes:

1. Entrevista virtual on-line, en la que se le solicitó al alumno desarrollar un tema asignado en el momento, y se efectuaron unas pocas preguntas de temas específicos. 12 a 15 minutos de duración.
2. Se asignó, con una semana de anticipación, un trabajo de interpretación de un artículo científico o de revista especializada, sobre uno de los temas objeto de la evaluación. El mismo debió ser desarrollado por el alumno frente a sus pares y docentes en un tiempo máximo de 15 minutos.
3. Se realizó una evaluación de tipo "Selección Múltiple", empleando la plataforma Moodle.

Todas estas actividades, fueron realizadas con tiempos acotados predefinidos según lo recomendado por González A. (2012) y la Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías de la UNLP.

Esta evaluación, persiguió los siguientes objetivos según sus competencias (Navarria L, 2023.p:44), tales como:

En la Dimensión operación

1. Comprender y utilizar sistemas de medición.
2. Comprender y utilizar los estándares recomendados.
3. Conocer, utilizar y generar datos en sus formatos estándar.

En la Dimensión educación

1. Capacidad de comunicar conocimientos especializados frente a pares y superiores.

En la Dimensión Desarrollo

1. Comprender el procesamiento básico de todas las señales en un método o sistema de medición.
2. Capacidad de análisis para evaluar ventajas y desventajas de los métodos y sistemas de medición.
3. Poseer iniciativa para proponer alternativas válidas.

## Evaluación de contenidos prácticos

Para la parte práctica, en ambas cátedras se propuso una combinación de evaluación escrita y oral. La parte escrita se realizó de forma asincrónica, en dónde se contempló la realización de un trabajo integrador de varios temas, debiendo resolver ejercicios de contenidos prácticos asignados a los alumnos de forma individual. Esta resolución contó con un plazo de cumplimiento y una vez finalizado el plazo los alumnos subieron sus resoluciones al espacio correspondiente. La evaluación oral se realizó de forma sincrónica por videoconferencia, teniendo carácter de defensa del trabajo con ronda de preguntas. Los alumnos fueron citados con anticipación en diferentes horarios para que ante cualquier inconveniente puedan cambiar y ajustarse según a sus necesidades. Cada exposición tuvo una duración máxima de 25 minutos.

Se realizó la publicación de los criterios de evaluación con anterioridad para que los alumnos estén al tanto de la forma de evaluar, así como los puntajes por cada ítem. En las presentaciones virtuales sincrónicas correspondientes dónde se evaluó, además de la correcta la resolución, los siguientes ítems:

1. Resolución correcta del ejercicio: en este ítem se evaluó que el/ los ejercicios resueltos no tuvieran errores de consideración. El peso ponderado sobre el total de la nota fue asignado en 45%.
2. Claridad en la exposición: aquí se evaluó que la exposición por parte de los alumnos tuviera una correcta fluidez, un vocabulario acorde a los contenidos y la forma de expresión. Debido a que fue un ítem en los cuales los alumnos no se encontraron habituados a trabajar se ponderó la nota final con un 20%.
3. Diseño del material: se evaluó la calidad del material elaborado, las herramientas multimedia utilizadas, el uso de editor de ecuaciones, las imágenes, el tipo de letra, el diseño de la presentación. Se ponderó con un 20% del total.



4. Investigación Adicional: se calificó la búsqueda de información extra en portales de internet, base de datos, repositorios, consultas a fabricantes. La ponderación asignada correspondió al 10%.
5. Aportes adicionales: se valoró las contribuciones de conocimientos obtenidos de las clases de explicación práctica, recomendaciones, usos, ejemplos utilizados en trabajos prácticos. Se consideró un 5% del total de la nota.

La calificación de la evaluación fue realizada por el jefe de trabajos prácticos y por el ayudante diplomado de cada asignatura formando un promedio para establecer una nota final utilizando una rúbrica.

Las rúbricas de evaluación ayudan a describir claramente los criterios a seguir para valorar el trabajo desarrollado por los estudiantes. Acorde a lo enunciado por Adell (2004) se establecieron múltiples dimensiones que poseían pesos diferenciales preestablecidos de antemano. Con estas dimensiones se realizó una evaluación del producto final elaborado por cada estudiante para determinar en qué grado el estudiante adquirió habilidades y competencias.

Las rúbricas de evaluación clarifican y detallan lo que se espera de los estudiantes, explicitando lo que tiene más o menos importancia dentro de una actividad o proyecto de manera muy exacta (Valverde, 2008). Estas rúbricas pueden ser utilizadas para valorar diferentes tipos de productos y adoptar diferentes formatos. En la figura siguiente se muestra la tabla utilizada para calificar con el horario correspondiente asignado a cada alumno.

	Alumno	Resolución	Claridad	Diseño	Investigación	Aportes	Suma
		45%	20%	20%	10%	5%	100%
14:00	Alumno 1						0%
14:25	Alumno 2						0%
14:50	Alumno 3						0%
15:15	Alumno 4						0%
15:40	Alumno 5						0%
16:05	Alumno 6						0%

Figura 3: Grilla de Calificación

En definitiva, las rúbricas de evaluación proporcionan indicadores específicos para documentar de manera objetiva y consciente el progreso del curso.

## Conclusiones

La pandemia generada por el COVID-19 ha forzado a que se implemente la virtualidad como método de enseñanza en los diferentes niveles educativos, incluyendo desde inicial hasta cursos de posgrado. La evaluación dentro de los entornos virtuales de enseñanza genera requiere de un proceso de carácter sistémico que obliga al docente a revisar el modelo pedagógico que sustenta su actividad formativa. Es necesario seleccionar estrategias y herramientas que permitan constatar la evolución y el progreso alcanzado por cada estudiante.

El intenso trabajo en el desarrollo del material, laboratorios, la especialización en herramientas de diseño, las ideas para poder implementarlos han generado un material valioso para ser reutilizados en siguientes cursos.

Respecto a la rúbrica de las evaluaciones, estas fueron enunciadas con anticipación para que los alumnos pudieran entrenarse en los ítems que consideraran necesarios. Las rúbricas ofrecen una gran precisión para valorar las competencias y las habilidades adquiridas por los estudiantes al concluir su proceso formativo a través de un conjunto de criterios que reflejan diferentes niveles de logro de una manera clara.

Al finalizar las asignaturas se les realizó una encuesta informal a los alumnos y los mismos consideraron novedosa la forma de calificación por rúbrica, indicando que les había sido de mucha utilidad para la búsqueda de información y desarrollo de una presentación.

En las cátedras se planteó que la realización de presentaciones y la claridad de la exposición es un trabajo que en su futuro profesional será evaluado por pares y superiores.

Como reflexión final, este proceso de evaluación se pudo llevar adelante debido a que la matrícula en las asignaturas en estudio es de carácter reducida, no superando los 15 alumnos en cada materia. Esto también permitió llevar adelante un seguimiento casi personalizado del avance para cumplir con los objetivos de la asignatura, fortaleciendo el proceso de aprendizaje y las mejoras de las competencias de los alumnos. Cabe destacar que este seguimiento cambia el rol de un clásico docente presencial a un tutor en la virtualidad. En estos casos de estudio se realizó planificación acorde al currículo, diferencia sustancial entre la educación presencial y a distancia. En la etapa interactiva los profesores / tutores son quienes se encargaron de acompañar el aprendizaje para facilitarles la comprensión al alumno.

Con el desarrollo de las nuevas tecnologías, los conocimientos han ampliado los límites del aula, apareciendo diseminado, dispersado y fuera de tiempo. (González, 2012). La educación a distancia promueve el uso de la red, plataformas, textos hipertextuales, contenido multimedia, enlaces que descentralizan la información, generando en el tutor un trabajo arduo y extra para el análisis de contenidos.

La función del tutor se desplegó como guía, buscando sostener y orientar al alumno para establecer un rumbo y acompañarlo (Valverde, 2005).

## Bibliografía

**Adell J. (2004).** Internet en el aula. Las Webquest. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa.

**Anijovich, R. & González, C. (2011).** Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique.

**Documento:** El enriquecimiento de los procesos de evaluación mediados por las TIC en el contexto universitario. Marilina Lipsman. Universidad de Buenos Aires (2014). 8 páginas.

**Documento:** Procesos de evaluación no presencial. Posibilidades para exámenes finales y parciales en la UNLP provisto por la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías de la UNLP.

**González, A. H., Esnaola, F., & Martín, M. M. (2012).** Propuestas educativas mediadas por tecnologías digitales. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/25803>

**Medina, A.; Cardona, J.; Castillo, S.; Domínguez, C. (1998).** Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes. Madrid. UNED.

**Litwin, Edith. (1998).** "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza". En Camilloni, Alicia, y otros.

**Litwin, E., Maté, M. P. de, Calvet, M., Herrera, M., y Pastor, L. (2003).** Aprender de la evaluación. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, I (1), 167-177.

**Navarria, Leonardo José (2023).** Laboratorio virtual de electrónica básica para alumnos universitarios dentro de aula extendida. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/154689>

**Sangrà, Albert. (2001).** Enseñar y aprender en la virtualidad. <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=007200230138>.

**Zangara, M. A., Sanz, C. V., & Manresa Yee, C. (2013, July).** La inclusión de e-actividades como estrategia de enseñanza a distancia en un curso de postgrado. In VIII Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/27534>.

**Valverde Berrocoso, Jesús y Garrido Arroyo, María del Carmen. (2005).** La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. Volumen 4. Número 1. Disponible en: <https://relatec.unex.es/article/view/195/183>

**Villalustre L. y Del Moral, M.E. (2010).** e-porfolio y rúbricas de evaluación para el seguimiento y valoración de las competencias adquiridas por los estudiantes universitarios en Ruralnet.

Acompañamiento  
de las trayectorias  
estudiantiles en  
propuestas de  
enseñanza mixta,  
híbrida o a distancia

# Del laboratorio a la lectura: El trabajo final de la Licenciatura en Ciencia y Tecnología de Alimentos en el contexto de pandemia y su incidencia en las trayectorias estudiantiles

Facultad de Cs. Exactas. UNLP

M. Patrignani; J. Ripari Garrido; M. V. Salinas

## Resumen

La finalización de una carrera de grado es un momento único en la vida de un estudiante universitario en la que culminan las exigencias académicas. El Trabajo Final Integrador (TFI) tiene por finalidad proporcionar formación científica y técnica para los alumnos de la Licenciatura en Ciencia y Tecnología de Alimentos (LCyTA). Hasta el año 2020, los TFI eran en su mayoría de carácter presencial, e implicaban el desarrollo de actividades de laboratorio. En el contexto de pandemia, los estudiantes próximos a recibirse debieron adaptarse a la nueva metodología de trabajo modificando las trayectorias estudiantiles. En este trabajo, en base a la experiencia de un estudiante de grado que realizó su TFI en apoyo de tutorías en la virtualidad, se analizó el efecto que tuvo la pandemia en el desarrollo de los TFI de la LCyTA de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata y en el impacto emocional asociado. Al principio del aislamiento, superar la sensación de soledad e incertidumbre resultaron un desafío a superar, repensando las actividades presenciales. La modalidad de seguimiento de los tutores fue clave, no sólo desde el punto de vista académico en el proceso de avance del TFI en la búsqueda de información y de redacción, sino también en el acompañamiento y motivación emocional al estudiante que fomente su participación y confianza. En este sentido, las herramientas de comunicación tales como las videollamadas y grupo de whatsapp resultaron una estrategia interesante que facilitaron el vínculo entre los diferentes actores (estudiantes y tutores). Desde nuestra perspectiva, esperamos que las innovaciones experimentadas por los trabajos finales durante la pandemia perduren en el tiempo y/o complementen las actividades académicas del último año que faciliten el egreso de los estudiantes.

## Palabras clave

Motivación, Trabajo Final de Licenciatura, Tutorías personalizadas

## Introducción

La permanencia de los estudiantes<sup>1</sup> en la Universidad se desarrolla sobre la base de dos principales teorías sociológicas complementarias y a veces superpuestas: el modelo de integración del estudiante y el modelo de desgaste del estudiante. El primero de los modelos explica que un mayor grado de integración del estudiante en el ambiente académico contribuye a un mayor grado de compromiso institucional y esto afecta directamente a la decisión del alumno de permanecer

<sup>1</sup>En el presente trabajo se utilizan términos masculinos como una forma nombrar a los sujetos con el único objetivo de facilitar la lectura. Sostenemos, sin embargo, la necesidad de revisar y ajustar el lenguaje para encontrar métodos satisfactorios de visibilizar tanto a las mujeres como a otros géneros no binarios.

o desertar. El segundo modelo atribuye mayor importancia a factores externos a la Institución (Giovagnoli, 2001). En los últimos años la Universidad se ha tenido que enfrentar al reto de ofrecer metodologías que se adapten a las distintas situaciones, intereses y ritmos de aprendizaje (Fernández Batanero, 2004). En los años '90 con el crecimiento de las universidades públicas, uno de los ejes de discusión se centró en la oposición entre acceso democrático o directo y acceso selectivo o restrictivo. Los partidarios del ingreso directo o irrestricto, aún hoy abogan por la democratización, ofreciendo en principio, la misma oportunidad para toda la población. Sin embargo, los altísimos índices de deserción y abandono en el transcurso de las carreras parecen indicar que el ingreso directo no necesariamente supone una mayor democratización del nivel educativo.

El abordaje de la problemática de la deserción ha tendido a concentrarse en estrategias en el momento de ingreso. Sin embargo, las estrategias para abordar esta problemática deben entender las trayectorias estudiantiles y su contexto socio-histórico, cultural e institucional. No tendrán los mismos recorridos académicos estudiantes que han tenido acceso diferencial a determinados bienes materiales y simbólicos que aquellos que han tenido que sortear más de un obstáculo para continuar su proceso de formación (Patrignani, 2021). Estos obstáculos se hicieron más notorios durante el año 2020 cuándo la educación, así como el resto de las actividades a nivel mundial se vieron afectadas por una situación higiénico sanitaria sin precedentes. La actividad presencial en instituciones educativas debió ser suspendida con el fin de evitar la propagación de la enfermedad COVID-19 provocada por el virus SARS-CoV-2 y mitigar su impacto transformando a las clases presenciales en clases mayormente en línea (Valero-Cedeño et al., 2020). Esta *"educación de emergencia"* afectó a todas las esferas de la vida universitaria, desde los estudiantes recién llegados hasta a los más próximos a recibirse. Estos últimos, que ya habían atravesado gran parte de su carrera académica, debieron redefinir su oficio de estudiante para adaptarse a la nueva metodología de trabajo.

Ante lo anteriormente expuesto el presente trabajo busca analizar cómo se modificaron las trayectorias estudiantiles en los últimos años de la carrera de grado. En lo particular analizaremos el efecto que tuvo la pandemia en el desarrollo de los trabajos finales de la Licenciatura en Ciencia y Tecnología de Alimentos (LCyTA) de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata y el impacto emocional asociado, tomando como referencia la experiencia de una estudiante de grado quien finalizó su Trabajo final con el apoyo de tutorías en la virtualidad.

### **La finalización de la carrera en contexto de pandemia: impacto emocional**

El egreso es un momento cúlmine en el trayecto universitario. Representa el cumplimiento de la totalidad las exigencias académicas y se percibe como un proceso de cierre cuya maduración está determinada por las particularidades de cada estudiante y las coyunturas institucionales (Tocho et al., 2020). Durante la crisis sanitaria, el desafío para llegar a este momento se duplicó. La Universidad debió asumir el reto de que la educación superior como derecho se viera efectivizado desde el ingreso irrestricto hasta el egreso diplomado (Sidún et al., 2021) adaptándose rápidamente al nuevo escenario sanitario que se estaba viviendo.

Es bien sabido que, en contextos tradicionales, la gran mayoría de los estudiantes experimentan un grado elevado de estrés académico (García y Zea, 2011). La responsabilidad de cumplir las obligaciones; la sobrecarga de tareas y trabajos,

la evaluación de los profesores, la mirada de su núcleo familiar, de sus pares y de ellos mismos sobre su desempeño, son desencadenantes de episodios de ansiedad que afectan negativamente el rendimiento académico (González et al., 2017). En el contexto de pandemia, no sólo los ingresantes, sino también los estudiantes de los últimos años, quienes habitualmente tienen un relativo dominio de las reglas universitarias, debieron reestablecerlas en el nuevo escenario de incertidumbre (Sidún et al., 2021; Enrico, 2022).

De acuerdo al informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), refiriéndose a la situación de pandemia:

*“En ese marco, el aprendizaje socioemocional es una herramienta valiosa para mitigar los efectos nocivos de la crisis sociosanitaria y una condición para el aprendizaje. Ello requiere acompañamiento, apoyo y recursos especialmente orientados a esta dimensión”* (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 14).

El desarrollo de nuevas habilidades socioemocionales para hacer frente a esta situación compleja fue un factor clave para poder sobrellevar los momentos de incertidumbre y conseguir la graduación. Además, para este grupo de estudiantes próximos a recibirse, la carga emocional de las últimas materias tiene un peso particular ya que podría constituir el último vínculo con la Facultad (Marmisolle, 2021). Al respecto, una estudiante que realizó el Trabajo Final Integrador (TFI) en el último año de su carrera en contexto de la pandemia afirmó:

*“En cuanto a mi experiencia, continuar con mis estudios y afrontar el último tramo de mi carrera universitaria, con el curso de las últimas dos materias y la realización del TFI en medio de la incertidumbre que trajo la pandemia, no fue fácil. Iniciar un Trabajo Final atípico, fuera de lo normal y del ámbito académico, desde mi hogar y en soledad, parecía imposible. Todo en esos años se vio alterado”.*

En este breve relato se destacan las palabras “soledad” e “incertidumbre” que causó el contexto de pandemia, sobre todo en los primeros momentos de dictaminado el aislamiento. De acuerdo a Sidún et al. (2021) los cambios abruptos no son un escenario ameno para ningún trabajo, y en el marco de la pandemia el desafío fue trabajar en un marco de incertidumbre no sólo social sino también pedagógica. En este contexto los estudiantes universitarios sufrieron cambios en las dinámicas y rutinas establecidas, lo cual trajo consigo importantes impactos en su salud y bienestar psicológico acentuándose emociones como el miedo, la incertidumbre y ansiedad (Narváz et al., 2021).

## El trabajo final de carrera

El Trabajo Final Integrador de Carrera (Tesis o Tesina) (TFI), es fijado a partir de la Ley de Educación Superior la cual establece que la educación superior tiene por finalidad proporcionar formación científica, seguida de la profesional, humanística y técnica. Para los alumnos de LCyTA hasta el año 2020 estos trabajos eran en su mayoría de carácter presencial. Las actividades se fundamentaban en el desarrollo de actividades de laboratorio basadas en una hipótesis relacionada con la línea de trabajo de un investigador quien tomaba el rol de la dirección. Por ejemplo, en TFI en el área de alimentos, entre las actividades experimentales se incluía la toma de muestra, el análisis de macrocomponentes, micronutrientes, componentes bioactivos o contaminantes, diseño de nuevos alimentos, la evaluación de tiempo de vida útil, el análisis sensorial y determinación de propiedades funcionales. Luego los estudiantes procedían al análisis de los resultados y la confección de tablas o gráficos que se presentaban de una

manera ya estipulada para este tipo de trabajos. Finalmente llegaba el momento de la redacción, del TFI en donde el estudiante debía demostrar mediante el discurso la suficiencia de sus conocimientos disciplinares. Si el trabajo final resulta satisfactorio, entonces el estudiante puede obtener su grado de licenciado acentuando el propósito comunicativo acreditativo-evaluativo del trabajo final, tal como lo describe Venegas et al. (2016). Este diseño, utilizado por más de 20 años, desde el surgimiento de la carrera de Alimentos no estaba exento de limitaciones.

En el marco del programa de egreso de la Facultad de Ciencias Exactas, en el año 2016 se realizaron encuestas a los estudiantes de la Lic. en Ciencia y Tecnología de los Alimentos, en ellas se pudo comprobar la necesidad de personas que acompañen a los estudiantes durante el transcurso de sus trabajos finales tanto en el laboratorio como durante la etapa de escritura. Esto no es exclusivo de la carrera de LCyTA, sino que se ha observado en otras carreras de la Fac. de Cs. Exactas. De acuerdo a Marmisolle (2021), el proceso de escritura fue identificado como la etapa que más dificultad presentó para los estudiantes de la Lic. en Química y destacaron además la importancia de la interacción con los directores durante el desarrollo del trabajo final. Estas conclusiones responden a que durante el desarrollo del trabajo final tradicional la etapa de escritura es especialmente solitaria ya que, el nivel superior “espera” que los estudiantes cuenten con determinadas habilidades al llegar a cierto trayecto de la carrera, sin embargo, estas habilidades pocas veces se enseñan. Esto por supuesto, tiene gran influencia sobre las trayectorias estudiantiles y profesionales ya que son aquellos con mejores habilidades para producir textos quienes tienen mejor rendimiento académico (Garriga Olmo, 2020).

A partir del aislamiento social preventivo y que rigió en nuestro país a partir del 20 de marzo del 2020 en respuesta a la pandemia COVID-19, el diseño de los trabajos finales de la LCyTA tuvo que ser adaptado, las actividades prácticas debieron ser descartadas y reemplazadas por un trabajo teórico basado en la revisión bibliográfica. En este contexto la redacción del trabajo final tomó un rol central en el proceso de aprendizaje (Figura 1).

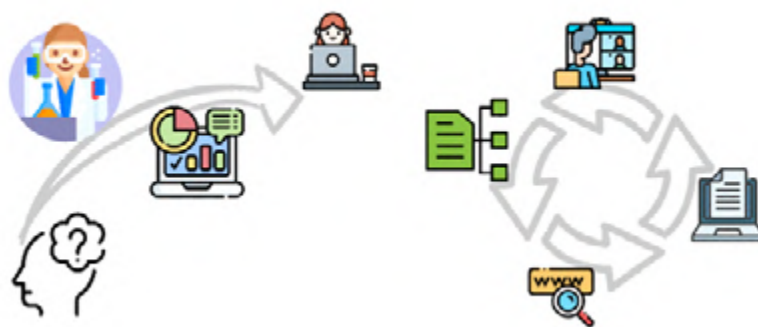


Figura 1. Desarrollo tradicional de un TFI (generación de hipótesis, recolección de datos, análisis de resultados y redacción de trabajo) vs el desarrollo de un TFI en el contexto de pandemia (búsqueda bibliográfica, organización de información, intercambios con directores, redacción)

Esto no es un cambio menor, el momento de escritura es en muchos casos el mayor obstáculo que tiene el estudiante para lograr la titulación. Las encuestas realizadas por Marmisolle (2021) demostraron que en la Facultad de Ciencias Exactas más de la mitad (53 %) de los estudiantes de Química sintieron que la instancia de la escritura de la tesina era aquella en la que se sentían menos preparados, seguidos por el análisis y organización de los resultados (25 %). Esto probablemente responde a la escasa cantidad de instancias en la carrera



en la que existe la escritura y reescritura de algún tipo de texto. Asimismo, se ha señalado la importancia del rol de los tutores quienes son indispensables para la comprensión de la estructura que debe tener el texto, enseñan las principales convenciones discursivas, manejo de la bibliografía, etc. Pero en tiempos de pandemia, los tutores también tuvieron que adaptarse.

De acuerdo a Núñez-Cortés et al. (2021) se perciben diferencias en los tipos de tutorías, siendo las tutorías virtuales desarrolladas durante la pandemia aquellas que tienden a centrarse más en el estudiante y en el proceso. Además, durante el aislamiento social, en las tutorías se acentuaron las estrategias del tipo motivacional, es decir aquellas en las que el tutor mostraba afecto hacia el estudiante y sus logros para construir un vínculo positivo (Núñez-Cortés et al., 2021). En la Figura 2 se muestran algunos comentarios realizados sobre el Trabajo Final de una estudiante de la LCyTA en contexto de pandemia en donde se destacan los comentarios positivos en cuanto a las correcciones realizadas, se señalan los aspectos positivos del texto (“Me gusta!!”), la recomendación (“intentá..”, “puede ir”, “podrías”) y el uso de vocabulario amable demostrando empatía e incluso el uso del humor (“no me mates...pero”) para llevar a cabo la revisión por parte de los directores.



Figura 2. Correcciones realizadas por las directoras de una estudiante de la LCyTA durante la redacción de su TF.

En torno a las estrategias motivacionales la estudiante comentó:

*“En aislamiento, pensamientos negativos como “así no vas a terminar nunca, no vas a recibirte, sola no puedes” invadieron mi cabeza. Bajo estas circunstancias, fue de suma importancia el apoyo emocional y motivacional por parte de las docentes para conmigo. (...). Para mi continuidad fue clave su persistente contacto y seguimiento, no solo de mi avance académico, sino del contexto social que me rodeaba. (...) Sus recomendaciones y devoluciones, siempre desde un lugar comprensivo, permitieron que día a día me perfeccioné en la redacción de textos, en la utilización de plataformas de búsqueda, en el uso de programas estadísticos, y de cierto modo ocasionaron un interés por la investigación”*

Una manera que encontró el grupo de trabajo de motivar a la estudiante fue, además de realizar una reunión virtual semanal, crear un grupo de Whatsapp, en la Figura 3 se puede observar un fragmento de una conversación entre las directoras de la estudiante de grado durante el tiempo del aislamiento.



Figura. 3. Conversaciones motivacionales en el grupo de whatsapp entre las directoras y la estudiante de grado próxima a recibirse en el contexto de pandemia.

El espacio destinado a las charlas cotidianas la pandemia fue en muchos casos ocupado por los grupos de whatsapp (herramienta muy utilizada por la celeridad para evacuar dudas). Desde ese lugar se podían expresar palabras de apoyo y motivación para que la estudiante pudiera continuar su recorrido académico. En la charla de la Figura 3 se puede ver el uso de estrategias que promueven la participación y la confianza del estudiante e incluso el uso de la identificación haciendo referencia a experiencias propias de las directoras (*"Todos tuvimos y tenemos altibajos"*) (Nuñez Cortez et al., 2021).

## Conclusiones y perspectivas futuras

Desarrollar prácticas y tareas para mejorar la escritura de los estudiantes puede incidir en sus trayectorias ya que aquellos estudiantes con mejores habilidades para producir textos *"obtienen mejores resultados académicos y desertan menos"* (Olave, Rojas y Cisneros, 2013: 46). Las tutorías virtuales para el desarrollo de los TFI de carrera, aumentaron considerablemente durante la pandemia. Un aspecto sumamente favorable de este tipo de seguimiento es que los estudiantes cuentan con un apoyo temprano en la redacción por parte de los tutores. Además, se acentúa el uso de estrategias motivacionales que fomentan la participación y la confianza, sumamente necesarios durante las últimas etapas de la vida académica.

De acuerdo a la experiencia analizada en el presente trabajo, estas acciones pueden asentarse no sólo como una alternativa aislada en un contexto de aislamiento, sino como una opción útil para el acompañamiento del proceso de

escritura a los estudiantes universitarios en centros de escritura en donde no eran una práctica habitual (Núñez-Cortés et al., 2021). Si bien es aún pronto para definir si las innovaciones experimentadas por los trabajos finales durante la pandemia van a perdurar en el tiempo. Desde nuestra posición de docentes, esperamos que las tutorías desarrolladas virtualmente puedan ser sostenidas ya que fomentan la posibilidad del desarrollo de TFI con un seguimiento personalizado por parte de los tutores y es una herramienta útil para promover el egreso de los estudiantes.

## Bibliografía

**Cepal, UNESCO (2020).** La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 [Archivo pdf acceso abril 2023]. <https://acortar.link/npw07i>

**Enrico, R. C. (2022).** Ingreso a la educación superior en tiempos de pandemia. El oficio de estudiante universitario. Anuario Digital de Investigación Educativa, 5. 41-53.

**Fernández Batanero, J. M. (2004).** La transversalidad curricular en el contexto universitario: un puente entre el aprendizaje académico y el natural. Revista Fuentes, (5),1-12.

**García, N. B., Zea, R. M. (2011).** Estrés académico. Revista de psicología Universidad de Antioquia, 3(2), 55-82.

**Garriga Olmo, S. (2020).** "Los/as estudiantes no saben escribir,¿ alguien les enseña?": la experiencia como docente en la carrera de Nutrición para fortalecer la escritura académica. III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, La Plata, Argentina <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/105624>

**Giovagnoli, P. I. (2001).** Determinantes de la deserción y graduación universitaria (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de la Plata).

**González, L. F., Hernández, A. G., y Torres, M. T. (2017).** Relaciones entre estrés académico, apoyo social, optimismo-pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios. Electronic Journal of Research in Education Psychology, 13(35), 111-130.

**Marmisolle, W. A. (2021).** Problemáticas de los alumnos de Licenciatura en Química en torno a la Tesina de Grado (Tesis de Especialización, Universidad Nacional de La Plata).

**Narváez, J. H., Obando-Guerrero, L. M., Hernández-Ordoñez, K. M., Cruz-Gordon, E. K. D. L. (2021).** Bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento frente a la COVID-19 en universitarios. Universidad y Salud, 23(3), 207-216.

**Núñez-Cortés, J. A., Errázuriz, M. C., Neubauer Esteban, A., y Parada, C. (2021).** Las tutorías de escritura académica presenciales y virtuales: ¿Qué podemos aprender sobre sus estrategias didácticas?. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 26(3), 643-660.

**Patrignani, M. (2021).** Aprendiendo a investigar: Analizando la problemática en torno al trabajo final de la Licenciatura en Ciencia y Tecnología de Alimentos. Trayectorias Universitarias, 7, 1-11.

**Sidún, A., Viñas, R., Cammertoni, M. A. (2021).** Estrategias y prácticas para el egreso universitario en pandemia. Jornadas de Prácticas de Enseñanza Universitarias Innovadoras en los Nuevos Contextos, Universidad de Jujuy, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/137590>

**Tocho, É. F., Ferro, D. A., Pintos, F. M., Rodríguez, S. A., & Moreno Kiernan, A. (2020).** El egreso:¿ El tramo que más se prolonga? Estrategias institucionales de la FCAYF-UNLP para llegar a la meta final. III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, La Plata, Argentina <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/105619>

**Valero-Cedeño, N. J., Castillo-Matute, A. L., Rodríguez-Pincay, R., Padilla-Hidalgo, M., & Cabrera-Hernández, M. (2020).** Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia de Covid-19. Domino de las Ciencias, 6(4), 1201-1220.

**Venegas, R., Zamora, S., y Galdames, A. (2016).** Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. Revista Signos, 49, 247-279

# El rol del Tutor durante la pandemia: un puente entre estudiantes y Pediatría

Facultad de Ciencias Médicas. UNLP.

Casana Salazar Noemi L; Pelitti Pamela; Sisú María Guadalupe;  
Santos Norberto; Miceli Cecilia

## Resumen

En este relato de experiencia se describe la experiencia y percepción del Docente Tutor de la cátedra de Pediatría "B" de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP, en la continuidad pedagógica durante el ASPO.

La resignificación del rol docente en tiempos de virtualidad obligatoria, hizo pensar en la y el docente Tutor como parte de la propuesta educativa, como un puente académico entre el contenido curricular y el estudiante inserto en un proceso dinámico y flexible de enseñanzas y aprendizajes.

Con la finalidad de reflexionar sobre esta modalidad virtual, al terminar la cursada se realizó una encuesta de calidad a docentes tutores para indagar sobre la nueva experiencia, los objetivos esperados y la percepción de los encuentros de intercambio de aprendizajes, enseñanzas y evaluación.

Las actividades realizadas por los Tutores implica pensar en aprendizajes en términos de bidireccionalidad, donde docentes y estudiantes producen procesos e intervenciones subjetivantes, para construir encuentros de intercambio de aprendizajes y saberes colaborativos.

## Palabras clave

Pediatría, Virtualidad, Docente Tutor, COVID

## Introducción

Este relato de experiencia es parte de la trayectoria del colectivo docente de la Cátedra B de Pediatría de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP, durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) promulgado por la Pandemia de COVID-19, mediante el Decreto N° 297/20, el 20 de marzo de 2020.

La Pandemia desató un problema global sin precedentes, una crisis sanitaria mundial, que generó un enorme costo humano y trajo consigo incertidumbres, pronósticos reservados, vacunación, pérdidas, información y desinformación alarmante y las medidas sanitarias cambiantes.

Las enfermedades forman parte de la historia humana y por consecuencia de la historia de la educación, ya que dejan marcas como hitos para repensar la adecuación pedagógica. El ASPO se presentó como un desafío inmediato, que implicó formular y crear nuevas estrategias educativas en el marco de la virtualidad, y a la vez reflejó un entusiasmo por las nuevas prácticas docente y expectativas en los y las estudiantes.

La resignificación del rol docente en tiempos de virtualidad obligatoria, hizo pensar en la y el docente Tutor como parte de la propuesta educativa, como un puente académico entre el contenido curricular y el estudiante inserto en un proceso dinámico y flexible de enseñanzas y aprendizajes.

Diseñar y pensar el rol del tutor fue muy importante, según Arnaiz e Isus (1995), *"la capacidad que tiene todo docente de ponerse al lado del alumno, (...) de ayudarlo a resolver sus problemas personales de aprendizaje, de autonomía-dependencia, de relación (...)* La tutorización, es pues, un proceso de acompañamiento en el aprendizaje vital". (Méndez 2006)

Si nos remitimos a la botánica el tutor es el apoyo sobre el cual la planta es guiada y sostenida durante el crecimiento de sus ramas y arraigo de sus raíces.

Desde el ámbito educativo Jerome Bruner, explica sobre los andamios, en este caso tutores, como elementos auxiliares externos que brindan guía y apoyo a los estudiantes. Metafóricamente es una estructura o soporte temporal, mediante el cual los estudiantes adquieren nuevas competencias, conceptos, destrezas y actitudes, una vez logrado los objetivos esperados, se retira el andamio.

En esta oportunidad el nombre del tutor estaba acompañado del apellido *"Virtualidad"*, otro gran desafío. La realidad nos interpeló poniendo en jaque el camino tradicional de la formación médica presencial por décadas y la *"brecha generacional"* (Fernández Enguita, 2022) del uso de las tecnologías digitales, entre los docentes clásicos y estudiantes que utilizan las plataformas digitales, tanto en educación, como también en su cotidiano: inter-cultura, arte, música, empleo online, socialización inter-activa, entre otros.

Para una materia de la Facultad de Ciencias Médicas, estas modificaciones representaron un cambio en la modalidad de enseñanza hasta ese momento implementado en sus materias de los últimos años de cursada donde los estudiantes además de las clases teóricas en las aulas, realizan actividades prácticas en el ámbito de consultorios médicos acompañados de docentes. La Cátedra de Pediatría B es una materia de quinto año que funciona desde sus inicios en el Hospital Zonal Especializado Noel H. Sbarra y los/las estudiantes realizan prácticas tanto en los consultorios externos del hospital, como también en otras instituciones de salud municipales o provinciales donde los docentes realizan tareas asistenciales.

## Objetivo y propósito de la experiencia

Describir la experiencia y percepción del Docente Tutor de la cátedra de Pediatría "B" de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP, en la continuidad pedagógica del estudiante durante el ASPO.

El propósito es reflexionar sobre los desafíos que presentó la pandemia a los y las docentes, de encontrar respuestas inmediatas a los estudiantes con la finalidad de sostener la continuidad pedagógica durante la suspensión de las clases presenciales.

## Modalidad de trabajo y organización

El rol del docente Tutor nos llevó a inscribirnos en la cultura de la conectividad (Van Dijck, 2016) que no es la mera transcripción de las clases presenciales a los encuentros sincrónicos, sino el reformular los diseños de las estrategias pedagógicas y didácticas para entornos virtuales.

En ese sentido, se reorganizó el colectivo docente Tutor, se diseñaron nuevos recorridos para llegar a los objetivos propuestos del programa curricular de Pediatría y se desarrollaron encuentros virtuales lo más amigables posibles.

Los docentes tutores se reorganizaron y diseñaron recorridos (temas) que se tratarían en los encuentros virtuales sincrónicos y la formación de grupos, no superior a 10 (diez) estudiantes por Tutor.

Una vez dados los encuentros plenarios sincrónicos, los estudiantes ingresaban a los grupos con sus respectivos tutores, vía zoom, donde se realizaban intercambios y conversatorios sobre los temas tratados. Se implementaron formas didácticas como videos de casos clínicos, presentación de Historias clínicas, diagnósticos, animaciones, fotos, tratamientos, y recomendaciones bibliográficas, lo más semejante a una práctica en escenarios reales.

Otra de las estrategias utilizadas fue realizar recorridos del Hospital en directo con una cámara para que la aproximación temporal sea gratificante, ya que los estudiantes estaban en sus hogares tal como lo mencionó Inés Dussel (2020) en una teleconferencia que tituló «La clase en pantuflas», aludiendo al traslado de las propuestas de enseñanza de los docentes a los hogares.

Se trató de generar una cercanía (pantalla de por medio), que habilitó y alojó al estudiante desde una escucha casi personalizada que favoreció la autonomía y la circulación de los contenidos Pediátricos.

La utilización de la Plataforma virtual de la Facultad de Ciencias Médicas, UNLP, fue una herramienta importante para el acceso inmediato a la información, en todo momento, en cualquier tiempo y lugar.

Metafóricamente en estos encuentros se recorrieron los pasillos de la clínica, las escaleras del neurodesarrollo, se encendieron las luces de la semiología pediátrica, las puertas de neonatología, se invitó a compartir conceptos como maduración, desarrollo, crecimiento, cultura circundante de las infancias y se abrieron las ventanas de la investigación.

## Evaluación de la experiencia

Con la finalidad de reflexionar sobre esta modalidad virtual, al terminar la cursada se realizó una encuesta de calidad a docentes tutores para indagar sobre la nueva experiencia, los objetivos esperados y la percepción de los encuentros de intercambio de aprendizajes, enseñanzas y evaluación. Podemos inferir cualitativamente que la experiencia de las y los tutores durante el ASPO fue buena, a pesar de los inconvenientes que surgieron y se pudieron resolver a medida que avanzaban las clases.

Se valoró positivamente el acompañamiento a los estudiantes de forma indirecta, donde la presencialidad no se agotó en el “estar” sino que se manifestó en diferentes formas, como los conversatorios, devoluciones, en el reconocimiento de cada estudiante y el ida y vuelta de los aprendizajes compartidos.

Ante la pregunta ¿Cómo considera usted su experiencia como Tutor? El 57% contestó muy útil y el 43% útil. No hubo ninguna respuesta, indiferente, poco útil y nada útil. La necesidad de contar con un docente presente en la trayectoria de los estudiantes en estos contextos de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, permitió que los tutores cobraran un rol importante en el acompañamiento a los y las estudiantes, personalizando el aprendizaje en un contexto en particular.

Con respecto a la frecuencia en que se conectaba con su grupo tutorado durante los dos meses de cursada, el 29% respondió más de trece días, entre siete y nueve días el 29%, entre cuatro y seis días el 14% y hasta tres días el 28%.

Al consultar según la percepción del Rol docente Tutor, si consideran que cumplió con unos de los objetivos, de acompañar al estudiante en su trayectoria de formación académica durante la pandemia, el 29% consideró que había cumplió, mientras el 71% que cumplió totalmente con los objetivos del tutor, lo que demuestra una valoración positiva en relación a los objetivos planteados desde el punto de vista de la planificación de estas actividades durante la pandemia.

Finalmente, en relación a los y las estudiantes se consultó a los tutores acerca del compromiso y responsabilidad durante la cursada. En este ítem las respuestas indicaron que la percepción tuvo diversos grados de compromiso y responsabilidad en la realización de los trabajos prácticos. En relación con los estudiantes ¿en qué medida alcanzó a promover responsabilidad y compromiso con la presentación de trabajos prácticos?. Medianamente 43%, regularmente 14%, totalmente de acuerdo 43%.

Más allá que las encuestas mostraban la perspectiva de una parte de los integrantes del proceso de aprendizaje, los resultados permitieron evaluar la percepción de los docentes respecto al avance de las actividades, y así poder plantear alternativas para mejorar un nuevo curso bajo la modalidad virtual.

## Reflexiones finales

El virus a pesar de sus microscópicas dimensiones, cerró las aulas y permitió reorganizar las actividades curriculares, repensar las formas tradicionales docentes, redefinir los tiempos y espacios, no dejó lugar para lo que no sea urgente y exigió cambios inmediatos en el proceso de enseñanza/a aprendizaje. Ante este desafío, el colectivo docente de la cátedra encontró en esta crisis, una oportunidad.

Las actividades realizadas por los Tutores implicaron pensar en aprendizajes en términos de bidireccionalidad, donde docentes y estudiantes producen procesos e intervenciones subjetivantes, para construir encuentros de intercambio de aprendizajes y saberes colaborativos (Capelari, 2009).

Al mismo tiempo, posibilitó “estar” con los y las estudiantes en forma virtual acompañando la trayectoria educativa, muchas veces desde lo afectivo sosteniendo vivencias y situaciones particulares propias de esta crisis y de los contextos particulares que atravesaban a estudiantes de diversa procedencia.

Desde lo académico, enlazó la teoría, en una práctica pequeña de realidad virtual; los y las estudiantes fueron protagonistas de sus aprendizajes, ocupando un lugar del quehacer pedagógico autodidacta. La evaluación pasó a ser parte del proceso de aprendizaje de competencia, de acreditación, como práctica inclusiva y participativa. El diseño de evaluación se centró en los procesos, otorgando una valoración progresiva, en instancias de retroalimentación formativa mientras se aprende, facilitando información del avance del estudiante (Anijovih 2021).

Teniendo en cuenta que toda persona tiene derecho a la educación, debe estar inspirada en los principios de libertad, moralidad, solidaridad humana, inclusiva y democrática, y en Argentina está incluida como parte de su Constitución Nacional desde 1994, adherimos a lo que dijo Miguel Ángel Morffe Peraza (2018):



*“Educar en crisis involucra realizar cambios pedagógicos, instrumentales y de pensamiento para afrontar las adversidades y promover la creatividad en el espacio universitario ya que proporcionar educación en un escenario desfavorable como es la crisis, se ha convertido en un reto para quienes tienen el deber de educar y una experiencia que mide su entereza, profesionalismo y capacidad de adaptar las estrategias pedagógicas a las nuevas realidades”.*

El objetivo se cumplió, lo vemos reflejado cuando los y las estudiantes que cursaron pediatría en forma virtual durante la pandemia, vienen a rendir el examen final presencial, ese primer encuentro es gratificante por el intercambio de contenidos y por el reencuentro humano, donde se manifiestan muchas emociones.

Para finalizar sabemos que las pandemias son susceptibles a volver o pueden surgir nuevas emergencias sanitarias u otras circunstancias que nos obliguen a replantear la metodología de trabajo en el aula. Por ello, las y los docentes debemos estar preparados para redefinir intercambios de aprendizajes, formas de aprender, enseñar y evaluar pediatría, ante cualquier contingencia.

## Bibliografía

**Anijovich, R. (2021).** Instrumentos y criterios de evaluación formativa, en Nancy Zambrano Chávez, 29 jul. [video] Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ozLI-cx31Ms> [Consultado agosto de 2022]

**Capelari, M. (2009).** Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. Revista Iberoamericana de Educación, 49/8, Pp.1.-10.

**Dussel, I. (2020).** Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. Editorial UNIPE. ISBN 978-987-3805-51-6 Libro digital

**Dussel, I. (2020).** La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad, conversatorio, video de la serie Diálogos sobre pedagogía, Córdoba, Instituto Superior de Estudios 211 Pedagógicos. 23 de abril. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs> [Consultado agosto de 2022].

**Fernández Enguita, M. (2020).** «Una pandemia invisible ha traído la brecha previsible», en Cuaderno de campo, 31 de marzo. <https://blog.enguita.info/2020/03/una-pandemia-imprevisibleha-traido-la.html> [Consultado agosto de 2022]

**Méndez, H. (2006).** El rol del Tutor como puente entre la familia y la escuela. Editorial Lumen SRL.

**Morffe P. (2018).** Educar en tiempos de crisis: herramientas para innovar en la educación superior. Monterrey, México: <https://observatorio.tec.mx/>. Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edubits-blog/educar-en-tiempos-de-crisis> [Consultado marzo de 2022]

**Uribe, C., & Mart, C. H. (2010).** Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. Psicogente, 13(24).

**Van Dijck, J. (2016).** La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

## **Experiencia de cursada mixta en la asignatura Fisiopatología de la carrera de Farmacia - FCE - UNLP**

Facultad de Ciencias Exactas. UNLP

Rocío Roldán Palomo; Paula Carasi; María José Tolosa;  
Vanina Doña; Ignacio Esteban León; Alicia Gómez Alvis

### **Introducción**

Fisiopatología (FP) es una asignatura perteneciente al Área de Anatomía, Histología y Fisiología del Departamento de Ciencias Biológicas de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP); y se encuentra dentro de la currícula obligatoria para la carrera de Farmacia. Fue creada en el año 2001 con la implementación de los nuevos planes de estudio (Modif. Res. 1106/06) y se ubica en el 7mo semestre del plan de estudio de la carrera.

Esta asignatura es precedida por materias con contenidos biológicos esenciales como son los de Biología, Anatomía e Histología, Química Biológica y Fisiología (siendo éstas dos últimas correlativas). En FP se retoman conceptos de las asignaturas mencionadas, siendo el principal objetivo de la materia que lxs estudiantes adquieran los conocimientos del mecanismo fisiopatológico, la etiología, sus signos y síntomas, factores de riesgo, epidemiología, prevención y posibles métodos de diagnóstico y tratamiento, de diversas patologías. La asignatura contribuye también en la formación del futuro profesional en conceptos y vocabulario específicos que le permitan integrarse a equipos de trabajo en los diversos campos de incumbencia de la carrera tales como salud, investigación, docencia, industria u otros.

Los conocimientos adquiridos en FP serán el andamiaje para luego poder avanzar en el estudio de las asignaturas posteriores, como Farmacología I e Higiene y Salud Pública de las que es correlativa directa, y de Farmacología II y Farmacia Clínica y Asistencial, de la que lo es en forma indirecta. En la práctica docente observamos que los alumnos demuestran un gran interés por la asignatura de FP, en parte porque han concluido con el primer ciclo de la carrera que incluye diversas materias básicas y comienzan a transitar el ciclo superior en el que tienen un contacto directo con las materias específicas de la carrera elegida. Además, el interés está asociado a que, las patologías más prevalentes (diabetes, hipertensión, neoplasias, insuficiencia cardíaca, etc) suelen ser temas abordados en forma cotidiana en diferentes ámbitos de la sociedad, y más aún en estudiantes que ya están insertos en el ámbito laboral (farmacia oficial). Esto desde el punto de vista pedagógico es una ventaja que lxs docentes aprovechamos en el proceso de aprendizaje de lxs alumnx.

### **Adaptación de la modalidad de dictado de la materia post pandemia**

Antes de la pandemia del COVID-19, las clases de FP eran impartidas en forma presencial utilizando toda su carga horaria semanal en el aula (8 horas semanales). Cabe destacar que nuestra cátedra utilizaba la plataforma Moodle en la cursada presencial como medio de comunicación con lxs estudiantes. A través de esta, se compartía el repositorio de material didáctico digitalizado, las

normativas de cursada (cronograma, modalidad de aprobación de la asignatura) y encuestas. Con lo cual podríamos considerar que nuestro formato de cursada era de aula extendida [1].

La parte teórica era impartida por lxs docentes haciendo uso de herramientas como el Power Point y el pizarrón, involucrando a lxs estudiantes en su desarrollo de forma que la clase fuera amena y descontracturada. La parte práctica se abordaba mediante la resolución de casos clínicos, realizados en forma grupal en el aula, pudiendo consultar el material bibliográfico previamente aportado por la cátedra y teniendo a disposición al equipo docente para las consultas.

Respecto al recurso didáctico, optamos por utilizar casos clínicos [2] pretendiendo que la resolución de un problema concreto colabore en integrar el área básica con la práctica clínica (acercarlo a la realidad con la que se van a enfrentar en la actividad profesional) y propiciar el desarrollo del pensamiento crítico. Dicho recurso didáctico, es avalado pedagógicamente [3] y, además, lxs estudiantes manifestaron que la realización de los casos clínicos les era muy útil para la comprensión de los temas y apropiación de los contenidos.

La metodología de trabajo grupal fue adoptada como una estrategia pedagógica dado que la discusión entre lxs estudiantes coopera a que tomen un rol más activo en la clase, en el que se generan preguntas, respuestas, conceptos complementarios que contribuyen a la construcción colectiva de los conocimientos. Esta actividad grupal era apoyada en todo su desarrollo por la intervención de lxs docentes, de acuerdo a la necesidad de cada uno de lxs grupos, para acudir a cualquier inquietud, duda o discusión que surgiera. Cabe destacar que esta tarea grupal fue factible de realizar por contar tanto con una buena relación docente-estudiante como con aulas con el mobiliario adecuado.

Previo a cada parcial, incluimos una clase con casos clínicos que abordan varias de las patologías estudiadas. Esto favorece la integración de los conceptos desarrollados durante las clases, al mismo tiempo que representa una situación más real, ya que en lxs pacientes suelen presentarse más de una patología. Además, es útil como ejercitación para el parcial, en el que se evalúa mediante la resolución de casos clínicos integrados. La inclusión de esta clase de integración fue a partir de la sugerencia de lxs estudiantes en encuestas internas de la cátedra.

Los exámenes parciales eran realizados en forma presencial y escrita, con ejercicios semejantes a los de la práctica, y basados en la parte teórica. En los exámenes finales se evaluaban los conceptos importantes en forma escrita, y una vez superada esta instancia, se pasaba a defenderlo en forma oral.

Con la llegada de la pandemia de COVID-19 y el decreto del ASPO el 20 de marzo del 2020, solo las tres primeras clases se pudieron dar de forma presencial ya que el dictado de clases comienza habitualmente los primeros días de marzo, por lo cual lxs integrantes del cuerpo docente de FP nos vimos en la obligación de acondicionar en forma muy abrupta el dictado de la asignatura a la modalidad a distancia. En un primer momento hubo una gran incertidumbre ya que la información fue que el ASPO solo duraría 15 días, pero luego, se extendió y sin saber a ciencia cierta de qué forma ni cuánto tiempo continuaría, reacomodamos el cronograma planteado en febrero de ese mismo año y se comenzaron a grabar videos con audios utilizando herramientas audiovisuales como Jitsi, Zoom, etc. Estos videos en un principio no se pudieron visualizar en el Moodle por un problema de congestión de las redes por lo que fueron cargados a un canal de YouTube creado para la cátedra. Más tarde este inconveniente fue solucionado y se pudieron subir correctamente a la cátedra virtual para que lxs estudiantes

podieran visualizarlos. Esta herramienta permitió suplantar la parte teórica de la asignatura, pero el trabajo grupal se desarticuló totalmente, perdiéndose todas las ventajas pedagógicas de este recurso. Lxs estudiantes resolvieron los casos clínicos individualmente y realizaron las consultas de las dudas en los foros creados para tal fin. Las consultas fueron realizadas online, a través de la plataforma Zoom y de forma asincrónica mediante foros de Moodle.

Los exámenes parciales se realizaron enviando la evaluación vía correo electrónico a lxs estudiantes, dando un tiempo lo más adecuado posible para su resolución y luego recibiendo las respuestas para su corrección. Para lo cual lxs docentes debimos realizar un trabajo importante y apresurado para reformular el formato original de los parciales, teniendo en cuenta que el parcial era domiciliario y permitía a lxs alumnxs acceder a la bibliografía. La evaluación de los exámenes finales también fue virtual y en forma oral a través de videollamadas.

En el año 2021, con el dictamen de la Facultad y de la UNLP de continuar con la modalidad virtual, nuestro objetivo fue mejorar lo implementado en el año 2020. Para esto grabamos aquellas clases que habían sido realizadas de manera presencial (debido a que el ASPO fue decretado a partir del 20 de marzo) y editamos aquellas grabadas de manera precaria en los meses de abril y mayo producto de habernos iniciado abruptamente con las herramientas de videograbado.

La cursada fue organizada con dos clases sincrónicas semanales. En una de estas, se llevaban a cabo cuestionarios en línea de tipo verdadero o falso para cada tema (mediante la herramienta votación del Zoom), en donde se discutían los conceptos teóricos de los videos y la bibliografía. Mientras que, en la otra, se resolvían los casos clínicos en forma grupal (utilizando la herramienta subsalas del Zoom), lo que permitió retomar dicha actividad no realizada en el 2020. Esto fue posible dado que la Dirección General de Educación a Distancia de la UNLP otorgó las licencias de la plataforma Zoom a través de las cuales tuvimos acceso a las distintas funciones que ofrece dicha aplicación.

Los exámenes parciales se evaluaron mediante la resolución de casos clínicos en forma virtual, mediante la plataforma Moodle de la Facultad y haciendo la corrección a través de la misma. Los exámenes finales se mantuvieron sin cambios respecto al año 2020 es decir, orales y a través de videollamada.

Desde el año 2015, solicitamos a cada cohorte que completen una encuesta realizada por lxs docentes de la cátedra al finalizar la cursada, con el fin de profundizar el análisis del desarrollo de la misma y teniendo en cuenta el punto de vista del estudiantado. Además, la Facultad de Ciencias Exactas a través de la Dirección de Encuestas realiza una encuesta a lxs estudiantes sobre diferentes aspectos de las asignaturas que asistió en el semestre. Se pide su opinión tanto sobre la materia cursada como del desempeño de lxs docentes que la llevaron a cabo.

A continuación, detallaremos las respuestas obtenidas de las encuestas del año 2021 que tuvimos en cuenta para diagramar la cursada 2022. Como se puede ver en la figura 1, tanto en la encuesta realizada por la Universidad (Fig1A) como en la realizada por la cátedra (Fig.1B), más del 90 % de lxs estudiantes consideraron que los videos de las clases teóricas fueron de utilidad para el estudio y aprendizaje de la materia en el año 2021.

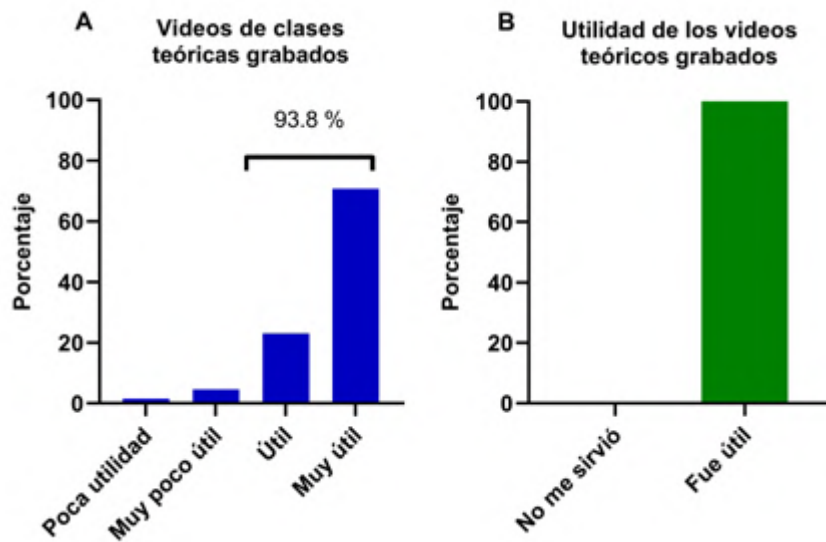


Figura 1: Utilidad de los videos de las clases teóricas. A - Encuesta realizada por la Facultad de Cs. Exactas correspondiente al periodo 2021. B- Encuesta realizada por la cátedra correspondiente al periodo 2021.

Las principales ventajas destacadas por lxs estudiantes respecto de los videos de las teorías, fueron la capacidad de elegir el momento para verlos, y la posibilidad de detener y repetir la visualización cuantas veces lo desearan.

Durante la cursada 2021, se utilizó la herramienta votaciones de Zoom para incluir preguntas disparadoras, de tipo cuestionario verdadero/falso, con el fin de reforzar conceptos importantes y evacuar todas las dudas que pudieran haber surgido en la visualización de los videos y lectura del material teórico. También en este caso, lxs estudiantes consideraron que esta herramienta pedagógica facilitó el proceso de aprendizaje (Fig 2). A su vez, en los espacios dados para comentarios, lxs estudiantes mencionaron que esta instancia les permitió evaluar el grado de comprensión de los conceptos expuestos en los videos y poder interactuar con los docentes en forma directa.

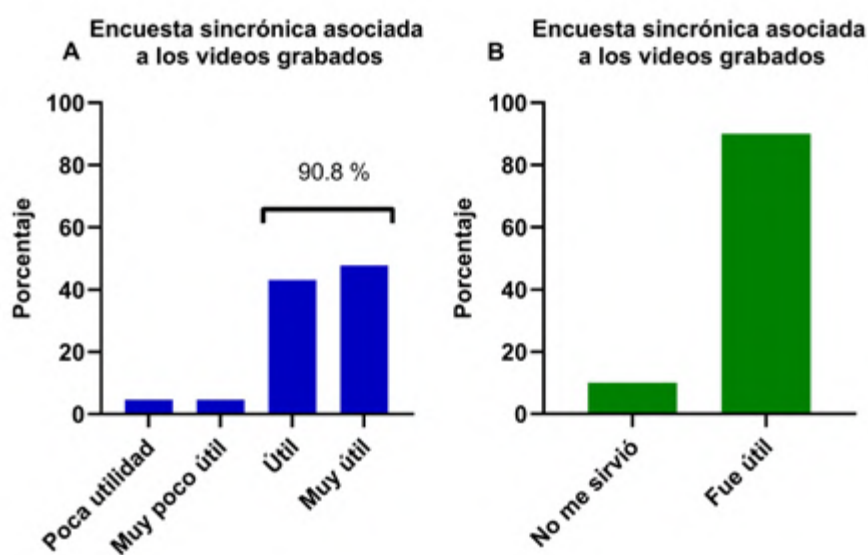


Figura 2: Utilidad de la encuesta sincrónica sobre los conceptos teóricos. A - Encuesta realizada por la Facultad de Cs. Exactas correspondiente al periodo 2021. B- Encuesta realizada por la cátedra correspondiente al periodo 2021.

Como ya mencionamos la actividad de resolución de casos clínicos grupal es una estrategia pedagógica que le permite a lxs estudiantes poner en práctica el

conocimiento adquirido, fomentar el trabajo en grupo, e integrar los conocimientos teóricos con la parte práctica. Para el 96% de los estudiantes, este tipo de ejercitación resultó útil para comprender la fisiopatología de las enfermedades (Fig 3A). En lo que respecta a la resolución de los casos clínicos en 2021, se utilizó la herramienta de sub salas de Zoom, lo que nos permitió dividir a lxs estudiantes en grupos. Lxs docentes “visitaban” las distintas salas para despejar dudas y acompañar en la discusión. El análisis de la encuesta muestra que más del 80% de lxs estudiantes consideró esta instancia de discusión grupal de utilidad (Fig 3 - B y C).

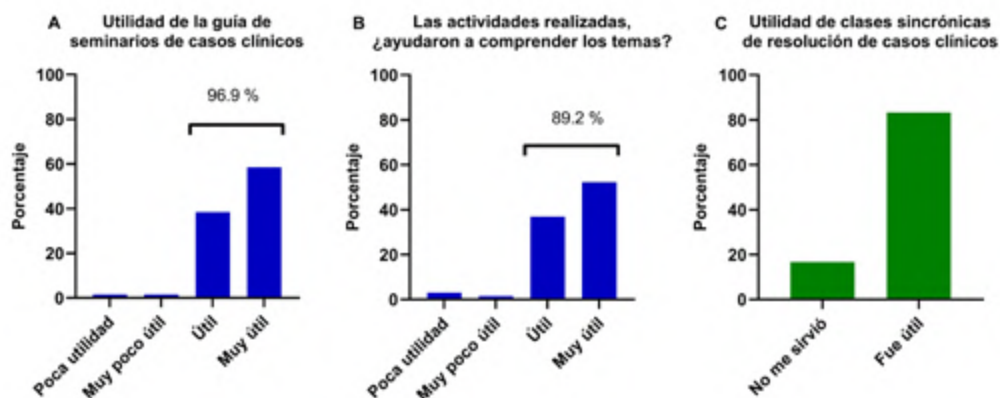


Figura 3: Valoración de la actividad grupal sincrónica de resolución de casos clínicos. A y B - Encuesta realizada por la Facultad de Cs. Exactas correspondiente al periodo 2021. C- Encuesta realizada por la cátedra correspondiente al periodo 2021.

Por último, a través de Moodle se abrieron foros específicos para la consulta de cada tema, que permitía a lxs estudiantes consultar tanto aspectos teóricos como dudas acerca de la resolución de casos clínicos. Esta herramienta fue también valorada positivamente (Fig - 4).

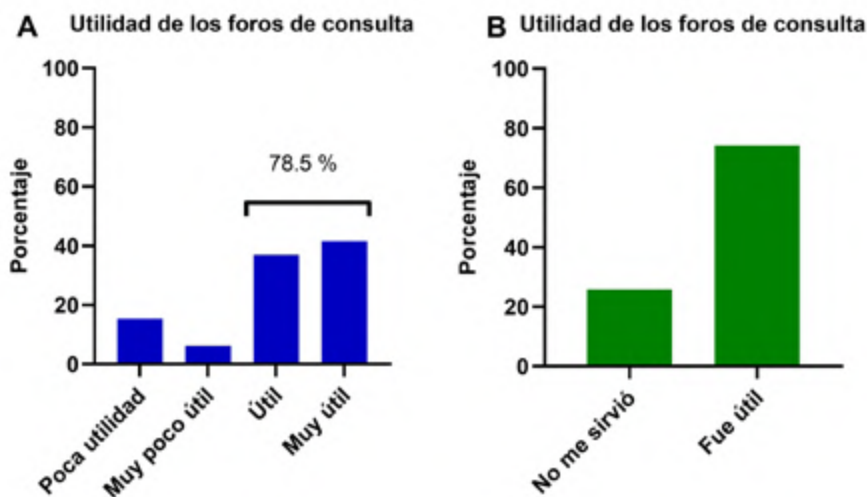


Figura 4: Utilidad de los foros de consulta. A - Encuesta realizada por la Facultad de Cs. Exactas correspondiente al periodo 2021. B- Encuesta realizada por la cátedra correspondiente al periodo 2021

En el año 2022, la Universidad propuso en la medida de lo posible volver al esquema de cursadas pre-pandemia, es decir, que las mismas fueran presenciales respetando la carga horaria determinada en el plan de estudio. Como dijimos anteriormente, previo a la pandemia, nuestra cátedra tenía una modalidad de aula expandida por lo cual teniendo en cuenta los resultados expuestos y los comentarios recibidos, propusimos ampliar el uso de TICs y llevar a la cursada a una modalidad mixta [4, 5].

Para ello, se reflexionó sobre las herramientas que se tomarían de la virtualidad, el volumen de información que se brindaría a lxs estudiantes y de qué forma se distribuiría el tiempo de cursada. Se llegó a la siguiente organización semanal:

- Utilizar los videos grabados reemplazando la teoría. El tiempo del video fue descontado de las horas del encuentro entre estudiantes y docentes.
- Un encuentro sincrónico de discusión de los conceptos desarrollados en los videos mediante cuestionarios online vía Zoom.
- Un encuentro presencial en el aula para la resolución de casos clínicos en forma grupal.

Al momento de la presentación de este trabajo, sólo disponemos de los datos obtenidos a través de la encuesta realizada por la cátedra. Como se puede observar en la figura 5, lxs estudiantes mostraron un alto grado de satisfacción respecto a la modalidad implementada.

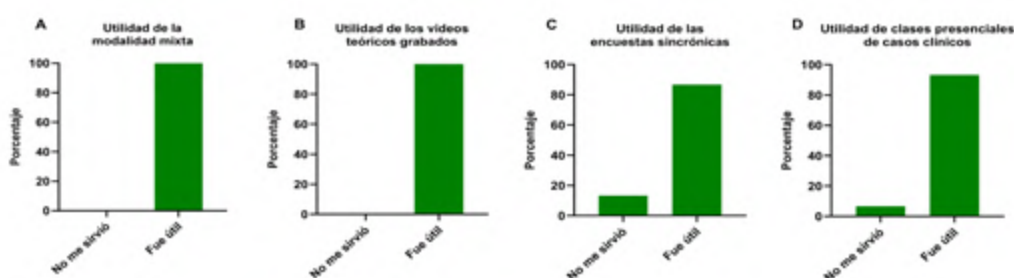


Figura 5: Valoración de la modalidad mixta implementada en 2022. Encuesta realizada por la cátedra. A -Utilidad de la modalidad mixta B-Utilidad de los videos teóricos grabados C-Utilidad de las encuestas sincrónicas D-Utilidad de clases presenciales de casos clínicos

La presencialidad presenta ventajas pedagógicas que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante. Por el momento la virtualidad no ha podido suplantar beneficios como la sociabilización de lxs estudiantes, fundamental para su desarrollo personal y académico, y la cercanía que puede generarse con el docente que permite acompañar en forma más estrecha el intercambio de ideas y discusiones e individualizar a cada estudiante, lo que ayuda al docente en su rol de mediador del aprendizaje.

Los exámenes parciales se tomaron en forma presencial como se realizaba previo a la pandemia. De los cambios impuestos por la virtualidad, la mayor dificultad la tuvimos en generar exámenes domiciliarios que nos permitieran asegurarnos que lxs estudiantes elaboraran las respuestas en forma individual, debido a la posibilidad de recurrir a la bibliografía, apuntes e intercambio con otrxs compañerxs durante la realización de los mismos. Por lo tanto, los exámenes escritos presenciales resultaron la mejor estrategia para evaluar el aprendizaje individual de cada estudiante durante la cursada. Los exámenes finales se mantuvieron en forma virtual, dado que esta modalidad resulta beneficiosa para estudiantes del interior que por diversas situaciones no se encuentran en la ciudad de La Plata, lo que les permite rendir sin necesidad de trasladarse. Es importante destacar que el porcentaje de estudiantes aprobados no varió entre examen final presencial y virtual y la experiencia de rendir un examen oral les aporta en su desarrollo como futuro profesional.

## Conclusión

De la adaptación que nos vimos obligados a hacer debido a la pandemia en el 2020, rescatamos el aprendizaje por parte de lxs docentes para generar material

audiovisual, revisar guías y exámenes, ahondar en el manejo de las herramientas del Moodle e indagar en plataformas de videollamadas que hasta el momento no las habíamos utilizado.

Respecto a lo realizado durante la cursada 2020, los videos grabados fueron muy bien recibidos por lxs estudiantes; sin embargo, las consultas a través de los foros y los pocos encuentros virtuales sincrónicos resultaron insuficientes para consultar dudas sobre los conceptos teóricos y los casos clínicos resueltos en forma autónoma. Por este motivo en 2021 mejoramos la propuesta, haciendo uso de las herramientas de Zoom para reforzar los conceptos de las clases teóricas grabadas mediante los cuestionarios online, y la resolución grupal de los casos clínicos en las subsala.

Luego en 2022, basándonos en los resultados de las encuestas realizadas por la Facultad y por la cátedra, decidimos implementar una cursada mixta. Las evaluaciones parciales se realizaron en forma escrita y presencial en el aula, mientras que los exámenes finales, se mantuvieron de forma oral y vía Zoom.

Esta modalidad mixta que hemos decidido implementar una vez finalizadas las limitaciones debido al COVID-19, nos parece adecuada debido a que nuestra población corresponde a alumnxs avanzados en la carrera, ya adaptados a la vida universitaria y capaces de organizarse en el estudio. Además, muchxs de ellxs comienzan a incorporarse al mundo laboral, con lo cual esta modalidad les facilita compatibilizar sus tiempos.

Creemos que el dictado de la asignatura en modalidad mixta colabora en actualizar el modo de dictado de la materia y a la Facultad en general, acercándolas a las nuevas herramientas digitales tan utilizadas en esta época.

## Bibliografía

- [1] **Asinsten, J.C. (2013)**. Aulas expandidas: la potenciación de la educación presencial. Revista de la Universidad de La Salle.
- [2] **Tolosa, M.J. , Doña, V., Roldán Palomo,R., Milesi, V.y Gómez Alvis, A. (2017)**. The use of clinical cases and an integrated evaluation in a Physiopathology course for Pharmacy students. IUPS and ADInstruments. Teaching Workshop - Harmonization of teaching and learning for better education.
- [3] **Casademont J. (2017)**. Resolución voluntaria de mini-casos de fisiopatología y semiología clínica: una nueva experiencia docente. Educación Médica 18, 121-124.
- [4] **Mortis Lozoya S.V., del Hierro Parra, E.,García López, R.I.y Manig Valenzuela, A. (2015)**. La modalidad mixta: un estudio sobre los significados de los estudiantes universitarios. Innovación Educativa, ISSN: 1665-2673 vol. 15, número 68.
- [5] **González, A. y Martín, M. (2015)**. Introducción a la Educación Mediada por Tecnologías. Seminario: Educación a Distancia y Tecnologías Digitales en la Enseñanza Universitaria. Materia de la Especialización en Docencia Universitaria - UNLP.



# Cursada híbrida de cirugía I en la Cátedra de Cirugía B de la FCM UNLP

Facultad de Ciencias Médicas. UNLP

Méd. Ovelar José Alberto; Méd. Feldman Sergio; Méd. Mele Fabio;  
Méd. Morganti Jorge; Méd. Velasco Daniel; Méd. Gorostiaga Vilma;  
Méd. García Severino Luis; Méd. Honaine Luciano; Dra. Jimena Torres Tejerizo;  
Méd. Baez Rodrigo; Méd. Gatanas Nicolás; Méd. Palatino Guillermo;  
Prof. González Gilabert

## Resumen

Se describen las estrategias pedagógicas y recursos virtuales utilizados por la Cátedra de Cirugía B durante la pandemia para lograr una cursada integral que combina el aprendizaje de contenidos y competencias, junto con actividades presenciales. La modalidad mixta o híbrida se planificó para cumplir con los objetivos formativos, poniendo énfasis en el aprendizaje centrado en el estudiante y la importancia del aprendizaje autónomo. Se utilizó un grupo de WhatsApp para mantener una comunicación constante entre los docentes y estudiantes. Las actividades presenciales fueron destinadas a aquellas prácticas que tienen impacto en el avance de la carrera y que no pueden realizarse en otra modalidad. La enseñanza aprendizaje mediante los Entornos Virtuales De Enseñanza-Aprendizaje (EVEA) permitió diseñar diferentes estrategias y contextos de aprendizaje para las diversas propuestas. El aula virtual de la cátedra se encontraba en la página de la Facultad de Ciencias Médicas (FCM) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) por medio del Entorno Virtual de Enseñanza-Aprendizaje (EVEA) Moodle, en el cual se alojaron la planificación pedagógica, recursos y actividades para el aprendizaje, la evaluación, así como el acompañamiento continuo de los docentes que integran la cátedra.

## Palabras clave

Estrategias pedagógicas, recursos virtuales, pandemia, cursada integral, aprendizaje centrado en el estudiante, modalidad mixta, EVEA, Moodle.

## Abstract

The pedagogical strategies and virtual resources used by the Chair of Surgery B during the pandemic to achieve a comprehensive course that combines content and competency learning, along with in-person activities, are described. The mixed or hybrid modality was planned to meet the formative objectives, emphasizing student-centered learning and the importance of autonomous learning. A WhatsApp group was used to maintain constant communication between teachers and students. In-person activities were intended for those practices that have an impact on career advancement and cannot be carried out in another modality. Teaching and learning through Virtual Teaching-Learning Environments (VLEs) allowed for the design of different learning strategies and contexts for the various proposals. The virtual classroom of the chair was located on the page of the Faculty of Medical Sciences (FCM) of the National University of La Plata (UNLP) through the Virtual Teaching-Learning Environment (VLE) Moodle, where pedagogical planning, resources, and activities for learning and evaluation, as well as continuous support from the teachers who make up the chair, were housed.

## Keywords

Pedagogical strategies, virtual resources, pandemic, comprehensive course, student-centered learning, hybrid modality, EVEA, Moodle.

## Introducción

El propósito de esta comunicación es describir las estrategias pedagógicas y recursos virtuales sincrónicos empleados durante la pandemia en el retorno a la presencialidad, para lograr una cursada integral, entre el aprendizaje de los contenidos y las competencias, junto con las actividades presenciales, en un contexto de limitaciones establecido por los aforos.

Nuestra Cátedra de Cirugía B, dicta como asignatura cirugía I y II, se encuentra en el segundo año del módulo clínico, correspondiente al cuarto año del plan de estudios 2004 de la carrera de medicina, es obligatoria, bimestral y con una carga horaria total de 120 horas.

Superada la instancia ASPO (Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio) establecida por el decreto 297/2020, que en nuestra Cátedra de Cirugía B nos encontró habiendo realizado la primera semana de la cursada regular de cirugía II, a partir de la cual todas las actividades formativas pasaron a ser virtuales, hasta que el 7 de noviembre del 2020 por intermedio de la circular N°7/2021 (Secretaría de Asuntos Académicos, 2021) y circular N° 12/2021 (Secretaría de Asuntos Académicos., 2021) de la Facultad de Ciencias Médicas (FCM) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), se nos comunicó el regreso a las actividades presenciales para el ciclo lectivo 2021, bajo un control estricto de protocolos y aforos, para las prácticas en los Hospitales, Centros de salud y Hospital Universitario Integrado (HoSIC) de nuestra facultad y en las actividades en las aulas.

Es a partir de este nuevo escenario formativo, que planificamos una nueva propuesta de cursada, bajo la modalidad mixta o híbrida, de manera que se puedan cumplir con nuestro propósitos formativos, combinando las actividades presenciales junto con actividades virtuales, poniendo énfasis en el aprendizaje centrado en el estudiante, la importancia del aprendizaje autónomo y la adquisición de competencias, estimulando el desarrollo de las habilidades genéricas orientadas hacia el desarrollo de competencias. (Gebera, 2013)

## Marco metodológico

La comunicación jugó un rol importante para llevar a cabo el proyecto, se hizo indispensable mantener una comunicación inmediata, ágil y personal entre los docentes y estudiantes, para lo cual se utilizó como recurso un grupo de WhatsApp entre los coordinadores estudiantiles (uno por cada comisión de cursada) y los docentes, de manera tal que se podía informar en forma inmediata eventos no esperados que podían alterar la programación.

*"Las actividades presenciales fueron destinadas para aquellas prácticas que tienen impacto en el avance de la carrera y que no pueden realizarse en otra modalidad"* (Secretaría de Asuntos Académicos., 2021) como lo son el contacto con los pacientes en los trabajos prácticos de los hospitales y el aprendizaje de procedimientos mediante los ejercicios de simulación en el HOSIC de nuestra Facultad. La enseñanza aprendizaje mediante los Entornos Virtuales De Enseñanza-Aprendizaje (EVEA) nos permitió diseñar diferentes estrategias y contextos de aprendizajes para las diversas propuestas (Bautista, Borges, & Flores, 2016), así como otorgó a cada estudiante la facultad de administrar sus

tiempos para el estudio, y un aprendizaje más flexible, con el único requisito de la conectividad a internet para acceder desde su dispositivo personal.

Esta situación, generó un cambio de roles, en el que el docente se transformó en un facilitador o asesor en el aprendizaje de los estudiantes con ellos ubicados como centro y a su vez responsables de sus aprendizajes.

Nuestra aula fue el entorno virtual de la Cátedra situado en la página de la FCM UNLP por medio del Entorno Virtual de Enseñanza-Aprendizaje (EVEA) Moodle, constituido como un centro de convergencia, en el cual se alojaron la planificación pedagógica, recursos y actividades para el aprendizaje, la evaluación, así como el acompañamiento continuo de los docentes que integran la cátedra. (figura 1)



Figura 1. Aula Virtual

Un lugar en donde en donde los estudiantes pudieron encontrar:

- Organigrama de toda la cursada con el tipo de actividad, docente a cargo, día y hora (figura 2)
- Acceso a libros digitales.
- Descripción de las tareas semanales.
- Contenidos teóricos: en formato video, presentaciones o texto.
- Bibliografía complementaria de los teóricos: adjunto a cada contenido teórico.
- Foro de consulta de dudas y debates: los estudiantes podían participar activamente junto con todo el plantel docente a resolver dudas.
- Mensajería interna: Se comunicaban las notificaciones durante el transcurso de la cursada.
- Chats con la cátedra: donde se comunicaban con los docentes integrantes de la cátedra.
- Servicio de secretaría: para comunicarse con la secretaría de la Cátedra.
- Servicio de tutor de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC): a cargo de un docente colaborador, que brindó soporte y ayuda técnica para resolver dudas que pudieran tener los estudiantes sobre el acceso y utilización del EVEA.

lunes	martes	miércoles	jueves	viernes	casos clínicos	semana
30	31	1	2	3		
TP GA Act. Virtual Taller de AAQ GB	TP GB Act. Virtual Taller de AAQ GA	Act. virtual Chat cafetería Pensamiento clínico 9 hs. GA, GB, GC	TP GC Act. Virtual Taller de AAQ GB	3 Teóricos Anestesia y dolor - Fabrega Traumatismos - García Trauma, atención inicial - Gorostiza	9 hs. 10 hs. 11 hs.	1*
6	7	8	9	10		
TP GA Act. Virtual GB T1 Viscoso 9 hs. GC T1 Viscoso 10 hs.	TP GB Act. Virtual GA T1 Viscoso 9 hs. GC T2 Viscoso 10 hs.	Act. Virtual Chat cafetería Pensamiento Clínico GA, GB, GC	TP GC Act. Virtual GB T2 Arena 9 hs.	10 Teóricos Abdomen agudo generalidades - Tapa Abdomen agudo inflamatorio - Viscoso Abdomen agudo hemorrágico - Agudick	9 hs. 10 hs. 11 hs.	T1 AA Inflamatorio T2 AA hemorrágico 2*
13	14	15	16	17		
TP GA Act. Virtual GB T1 Aquino 9 hs. GC T1 Aquino 9 hs.	TP GB Act. Virtual GA T1 Gordani 9 hs. GC T2 Gordani 9 hs.	Teóricos AA Perforativo - Arana 10 hs. AA Vascular - De Bahista 11 hs.	TP GC Act. Virtual GA T2 Morganti GB T2 Morganti	Feriado		T1 AA Obstrutivo T2 AA perforativo 3*
20	21	22	23	24		
Feriado	TP GB Act. Virtual GA T1 Agudick GC T1 Agudick	1º parcial para promoción	TP GC Act. Virtual GA T2 Hotel GB T2 Hotel	Teóricos AA Obstrutivo - Gordani Dufrogano - Hotel AA Médico - Feldman	9 hs. 10 hs. 11 hs.	T1 AA Médico T2 AA Vascular 4*
27	28	29	30	1		
Simulación GA, GB, GC Trauma, atención inicial Vasopuntura	TP GB Act. Virtual GA T1 Fabrega 9 hs. GC T1 Fabrega 10 hs.	Act. Virtual Taller pensamiento científico Drizzen 9 hs.	TP GC Act. Virtual GA T2 Reynaldó 9 hs. GB T2 Reynaldó 10 hs.	Teóricos Quemaduras 1 - Buni Quemaduras 2 - Buni Preoperatorio - Aquino	9 hs. 10 hs. 11 hs.	T1 Hemisling - Mascada T2 Shock hipovolémico 5*

Figura 2. Organigrama de toda las cursadas.

Se implementó un canal de YouTube donde se subió el material audiovisual elaborado por los docentes de la cátedra, organizado en listas de reproducción temáticas tomando como ejes los troncos nodales de la asignatura (figura 3).

The image shows a screenshot of a YouTube channel page for 'Cátedra de Cirugía B - FCM - UNLP'. The channel has 342 subscribers and 39 videos. It features a grid of video playlists with titles like 'Cáncer de esófago', 'Sutura de heridas', 'Nódulo tiroideo', 'Traumatismo esplénico', 'Acceso venoso periférico', 'Anestesia y dolor', 'Sistema digestivo', 'Cirugía 1', 'Patología del cuello', 'Cirugía 2', 'Procedimientos para Simulación', 'Dolor - Anestesia', 'Atención inicial del politraumatizado', 'Infección y cirugía', 'Shock', 'Quemaduras (1)', 'Webex - desde', and 'Trasplante'.

Figura 3. Canal de Youtube

Como resguardo de la información y prevención de salida de línea de los servidores de la Facultad, se diseñó un sitio web a modo de aula alternativa para eventuales faltas de disponibilidad del EVEA oficial. (figura 4)



Cátedra de Cirugía B | Año 2023 - Cirugía II -

**Avisos**

- Comada 2023
- Año Cirugía II
- Protocolos mesa de examen
- Cartelero Cátedra

**Mesas de examen final**

La inscripción debe realizarse por M3

**Material general de estudio**

- **Cardiología:** Colesterol, Cirugía de Aorta, Dislipidemia y Neurológico, Prácticas actualizadas
- **Enfermería:** Diagnóstico, Cirugía, Anestesia General

**Generalidades de cursada**

- **Organización de cursada 2023:** 2023.1
- **CONSULTAS:**
- En Secretaría de la cátedra de consulta con oficina de Cirugía "B", San Martín 510

Figura 4. Sitio Web alternativo.

A los efectos de facilitar el acceso para dispositivos móviles, se desarrolló una aplicación para dispositivos móviles con sistema operativo Android que brinda acceso a todo el material de estudio de la asignatura, y optimiza la comunicación (Briz, 2016) (figuras 5 y 6)



Cátedra de Cirugía B |  
Año 2023 - Cirugía II -

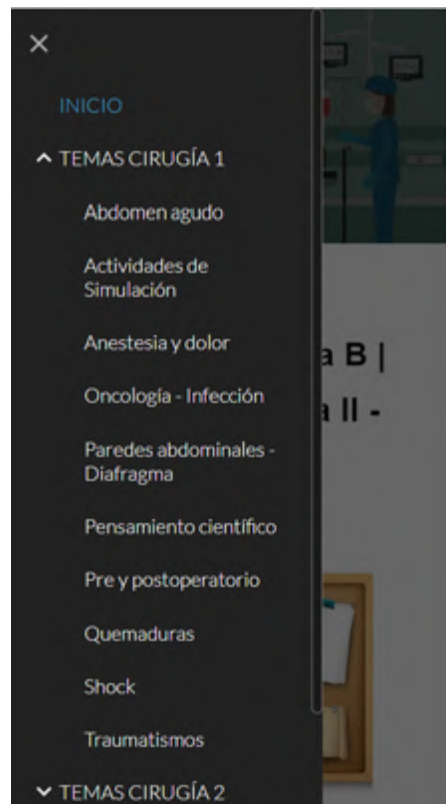


Figura 6 y 7. Aplicación Móvil

## Estrategias pedagógicas virtuales

Se utilizaron las siguientes estrategias:

### 1. Abordaje de los contenidos teóricos.

Con la intención de estimular en los estudiantes el aprendizaje autónomo, reflexivo y profundo, nos propusimos reinventar la clase empleando un modelo diferente a la tradicional clase presencial, explicativa, lineal y progresiva (Maggio, 2018), empleamos para ello el modelo de aula invertida para situar al estudiante como el protagonista central del proceso de aprendizaje y transformarla en una *“experiencia ubicua y rizomante para el aprendizaje”* de los contenidos (Demuth Mercado, 2021).

Los estudiantes tuvieron la posibilidad de acceder al material de estudio todas las veces que lo consideraron necesario y de administrar sus tiempos personales.

El modelo se aplicó en tres etapas.

#### 1. El aprendizaje:

Cada docente elaboró una exposición audiovisual de los temas nodales en formato video, y puso a disposición material complementario en formato de presentaciones PowerPoint, y bibliografía ad hoc en formato PDF. Se trataron tres temas por semana, el material de estudio estuvo disponibles en el aula virtual desde la semana previa al encuentro virtual sincrónico para el análisis y debate de los temas.

#### 2. Autoevaluación de contenidos:

Los estudiantes recibían los miércoles un cuestionario autoevaluativo con formato de opciones múltiples sobre los temas de la semana, teniendo como plazo para completarlo hasta las 23:59 h del jueves de dicha semana. El resultado global de estas autoevaluaciones expresado en gráficas constituyó un insumo básico como guía para que cada docente pueda identificar y rediseñar la clase en función de las partes del tema que presentaron mayor dificultad.

#### 3- Encuentro de análisis de los contenidos teóricos:

Esta actividad virtual y sincrónica, con formato de taller de discusión, en donde participan todos los estudiantes y cada docente que desarrolló originalmente el material de estudio, se dedicaba a rever y desarrollar los puntos identificados en la autoevaluación, más las dudas que espontáneamente surgieran en las reuniones, dando así un cierre al tema de la semana.

### 2. Taller de pensamiento clínico

*“El pensamiento o razonamiento clínico, es una de las herramientas más importantes en la medicina, ya que forma parte del ejercicio cotidiano del médico que permite llegar a un diagnóstico e indicar un tratamiento”* (Alayola & Hong, 2021). Esta competencia es de vital importancia en la formación profesional de los estudiantes, va más allá de un simple acúmulo memorístico de los conocimientos, permite darles un sentido utilitario a los conocimientos, ya que lo utilizaran como fundamentos de la medicina basados en la evidencia, en la toma de decisiones en situaciones de conflictos, con la consecuente disminución de la incertidumbre en las conductas asumidas (Sánchez Cueva, 2016).

Este taller se realizó en forma virtual y sincrónica, diseñado en dos partes, teórica y práctica. La primera estuvo destinada a explicar los fundamentos del pensamiento clínico, su importancia como competencia básica en el ejercicio profesional, teniendo en cuenta el reconocimiento del problema en medicina, la comunicación, los sistemas de pensamientos clínico, la formulación de hipótesis,

la toma de decisiones, la incertidumbre y la probabilidad de enfermedad (Sánchez Cueva, 2016).

El ejercicio de la parte práctica consistió en que los estudiantes debían atender a un paciente, mediante un juego de roles, en donde el profesor asume el rol de paciente que acude a la consulta y los estudiantes el del médico asistente. Esto permitió sistematizar la atención del paciente en diferentes etapas, protocolizándola para facilitar el aprendizaje.

Se destacó al finalizar que se debe tener los conocimientos basados en evidencia científica, y saber articularlos en la práctica, siendo ambos procesos, elementos básicos e indispensables del pensamiento o razonamiento clínico como competencia esencial en el médico de reciente graduación (García-García, González-Martínez, Estrada-Aguilar, & Plata, 2010).

### **3. Presentación de casos clínicos en forma asincrónica en formato "gamificado":**

Los mismos se realizaron con la herramienta "Lección" del entorno Moodle que aprovecha el impulso lúdico sobre el aprendizaje. En la misma, se comienza el relato de una historia acompañada con imágenes orientativas, incluyendo un cuestionamiento con 2 o más opciones probables de respuesta. En función de la opción elegida la misma se va ramificando con nuevas opciones, hasta llegar a un desenlace, que podrá ser la curación del paciente o no, según la ramificación de preguntas y respuestas elegida, dentro de la estructura ramificada propuesta en la historia. Se insta a los estudiantes a realizar múltiples intentos, lo que le permitirá medir las consecuencias que conllevará cada elección que vayan haciendo para la vida del paciente como forma de ejercitar el pensamiento clínico (Chaparro Parada, 2013).

### **4. Presentación de casos clínicos en forma sincrónica:**

Como complemento del aprendizaje de los contenidos temáticos, se presentaban dos casos clínicos por semana relacionados con los contenidos teóricos de la misma. Esta tarea se estructuró a modo de la enseñanza basada en problemas en donde cada docente presentaba un caso clínico para que los estudiantes lo resuelvan utilizando los conocimientos previamente adquiridos, bajo su guía. (Sánchez Cueva, 2016).

El modo en que se puso en práctica esta actividad virtual sincrónica permitió incentivar un aprendizaje colaborativo, la comunicación, habilidades actitudinales y de responsabilidad, a la vez que iban incorporando nuevos conocimientos, en una dinámica cuyo objetivo fue el aprender a aprender.

Al finalizar el taller se reflexionaba sobre el desempeño individual y grupal, destacando la importancia del aprendizaje logrado y del estímulo al desarrollo de la capacidad de autoaprendizaje para poder replicar esto en situaciones futuras (Alcolea, y otros, 2019).

### **5. Actividades de Simulación virtual:**

Por medio de la utilización del recurso "video-resolución". El mismo se crea a partir de material audiovisual elaborado por docentes de la cátedra y editado con el programa Camtasia, con el que se crea una actividad interactiva en la cual el video se interrumpe en momentos específicos y expone una pregunta que debe ser respondida en forma individual en pantalla, con una retroalimentación inmediata y redirección adaptada a la respuesta, hacia textos de estudio, sitios

web, u otra parte del mismo video. Esto se gestiona por medio de la herramienta Scorm del entorno Moodle.

#### **6. Taller de pensamiento científico:**

Nuestra intención fue la de promover en los estudiantes la importancia de la información científica, saber buscarla, seleccionarla y emplearla, así como brindarles pautas básicas de investigación. Que experimenten el uso de la información basada en la evidencia científica como sustento del proceder médico en las tomas de decisiones.

El taller fue virtual y sincrónico. Los estudiantes recibían información previa a la reunión, para poder trabajar en el encuentro. Se trataron temas como la metodología de la investigación médica, mecanismos y modalidades de publicación, metodología de análisis y representación de datos usada en revisiones sistemáticas y metaanálisis, desarrollo de las habilidades de uso de sistemas informáticos para búsqueda de información científica.

#### **7. Chat cafetería / "charlando con el profe":**

Para facilitar la comunicación y que los estudiantes sientan escuchados, establecimos un encuentro semanal virtual sincrónico no obligatorio con el profesor titular, que denominamos "*chat cafetería-charlando con el profe*" con metodología de conversatorio, y en el que se abordaron diferentes temas propuestos por los estudiantes, como: expectativas propias para con su carrera, dificultades con la modalidad de cursada, entre otros.

Esta actividad fue muy enriquecedora ya que nos permitió acercarnos más a la persona que al estudiante, mediante la construcción de un diálogo horizontal y desestructurado en donde se compartían vivencias y experiencias.

### **Conclusiones**

Los avances tecnológicos y de comunicación, así como el nuevo perfil de nuestros estudiantes nos exigen cambios, ya que el problema no sólo puede radicar en el aprendizaje sino también en la enseñanza.

La capacitación y el desarrollo de habilidades docentes son esenciales para los médicos que se desempeñen como docentes en las asignaturas de grado en la carrera de Medicina, ya que no basta con tener un amplio conocimiento del área médica de incumbencia, sino también saber cómo guiar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Para lograr una educación universitaria efectiva, es necesario que todos los involucrados se comprometan en este proceso y se utilicen herramientas de enseñanza-aprendizaje de alta calidad. Asimismo, es crucial que las herramientas de evaluación estén en línea con los objetivos de la carrera y se coordinen adecuadamente.



## Bibliografía

**Alayola, A., & Hong, P. (2021).** Bases del Razonamiento Clínico. En E. Campos Castola, Razonamiento Clínico en la Era de la Medicina Digital. Informática Biomédica II (págs. 11-15). México DF: Editorial Médica Panamericana, UNAM.

**Alcolea, N. M., Portuondo, G. V., Guzmán, I. S., Delis, N. T., Santiago, I. V., & Fontanet, E. Á. (2019).** Caracterización del autoaprendizaje en estudiantes de reciente ingreso a la educación médica superior. EDUMECENTRO, 11(4), 53-63.

**Bautista, G., Borges, F., & Flores, A. (2016).** Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. En G. Bautista, F. Borges, & A. Flores, Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (pág. 8). Narcea: Alfaomega.

**Briz, L. (2016).** Análisis de la efectividad en las aplicaciones m-health en dispositivos móviles dentro del ámbito de la formación médica. Recuperado el 20 de 4 de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=132998>

**Chaparro Parada, L. F. (2013).** No es jugar por jugar, es jugar por aprender. El juego desafío en la Universidad. Recuperado el 20 de 4 de 2021, de <https://acofipapers.org/index.php/eiei/article/view/1464>

**Demuth Mercado, P. (2021).** Resignificación de la clase universitaria: El aula invertida. En M. Fernández, P. Demuth Mercado, & L. GE, Innovación y Virtualidad en la Formación Universitaria en Ciencias de la Salud (págs. 27-37). Buenos Aires: Panamericana.

**García-García, J. A., González-Martínez, J. F., Estrada-Aguilar, L., & Plata, S. U.-G. (2010).** Educación médica basada en competencias. Revista Médica del Hospital General de México, 73(1), 57-69. Recuperado el 20 de 4 de 2023, de <https://biblat.unam.mx/pt/revista/revista-medica-del-hospital-general-de-mexico/articulo/educacion-medica-basada-en-competencias>

**Gebera, O. W. (2013).** Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad blended learning. RED. Revista de Educación a Distancia(39), 89-103. Recuperado el 13 de 4 de 2023, de <http://revistas.um.es/red/article/view/234261>

**Maggio, M. (2018).** Reinventar la clase en la universidad . Buenos Aires: Paidós.

**Sánchez Cueva, M. (2016).** Aprendizaje basado en problemas: fundamentos, aplicación y experiencias en el aula. México DF: Editorial Médica Panamericana.

**Secretaría de Asuntos Académicos. (7 de 10 de 2021).** <http://www.med.unlp.edu.ar/>. Obtenido de <https://acrobat.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:08c22789-ba84-329e-80e8-a3d12a261ae3>.

**Secretaría de Asuntos Académicos. (30 de 12 de 2021).** <http://www.med.unlp.edu.ar/>. Obtenido de <https://acrobat.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:675ad62e-61c1-3b28-a4b2-5edcc611d1e7>.

## Experiencia virtual y de verano en la FAU -UNLP

Facultad de Arquitectura y Urbanismo. UNLP

Mg. Ing. Viviana Cappello

### Resumen

La articulación, el acceso, la no deserción y la permanencia en la universidad son temas que generan discusiones académicas y que en el marco de la educación superior pública, traen conflictos que evidencian la reflexión sobre el sentido y la misión de la institución misma. La preocupación por una educación que incluya, que atienda la diversidad cultural de los y las jóvenes estudiantes y que garantice condiciones de equidad y calidad es un desafío y compromiso al que hay que darle la importancia que merece sin desatender detalle alguno.

En el contexto de un programa de mejoramiento institucional y acompañamiento a las trayectorias los cursos de verano también se vieron afectados por la presencia del COVID 19. Por ello, se pone en marcha procesos continuos que contribuyan a mejorar los factores que hacen vulnerable el acceso a la vida universitaria.

Como estrategia promovió el curso de verano con formato intensivo y virtual, para aquellos y aquellas estudiantes que quisieran adelantar sus cursadas mediadas por tecnologías. El mismo fue tomado como modelo para la creación de los cursos que vinieron luego. Y aunque al principio fue mirado con cierto prejuicio sus resultados convencieron a la gran mayoría.

### Introducción

Las tendencias en tecnología hacen cambiar al mundo en cuestión de muy poco tiempo. La sociedad del Siglo XXI vive en continuo cambio, y con ella también el conocimiento. La llamada Sociedad del conocimiento implica cambios profundos que involucran nuevas demandas cognitivas y nuevas capacidades. Por ello, requiere nuevas formas de enseñar y aprender. La Universidad no es ajena, más aún cuando se cuenta con estudiantes con ritmos y necesidades diferentes, y que requieren una atención desde las diferencias. Implementar las tecnologías educativas en las nuevas relaciones de enseñar y aprender es un requisito casi obligatorio. (Cappello, 2019)

Luego de analizar durante más de un década el desgranamiento que se produce en 1er año y especialmente en las materias Matemática y Física. Y observar el incremento en el número de estudiantes recusantes, que por diversos motivos, principalmente de seguimiento y contención, no han podido culminar los cursos y se los ve, año tras año cursar y re cursar en las mismas comisiones, con los mismos docentes, bajo la misma metodología, las mismas materias, obteniendo siempre resultados insuficiente.

La educación intensiva y virtual ha adquirido una importancia significativa en los últimos años, especialmente en el contexto de avances tecnológicos y cambios en las formas de aprender y enseñar. Este enfoque educativo se ha convertido en una herramienta poderosa que ofrece múltiples beneficios tanto para los estudiantes como para los docentes.

En primer lugar, permite un acceso más amplio a la educación. Autores como Michael Moore, pionero en el campo de la educación a distancia, han destacado la importancia de superar las barreras geográficas y socioeconómicas mediante el uso de la tecnología. Al proporcionar cursos y materiales en línea, se eliminan las limitaciones de tiempo y espacio, permitiendo que cualquier persona, independientemente de su ubicación, pueda acceder a la educación. Esto es especialmente relevante para estudiantes que viven en áreas rurales o en lugares en desarrollo donde la infraestructura educativa puede ser limitada.

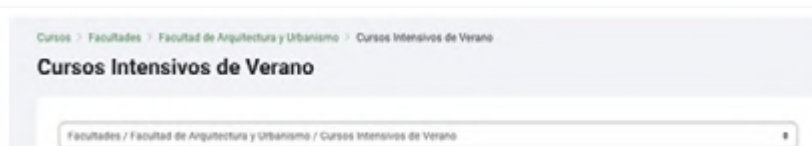
En segundo lugar, la educación intensiva y virtual fomenta la autonomía y el aprendizaje autodirigido. Autores como Malcolm Knowles, conocido por su teoría del aprendizaje de adultos, han destacado la importancia de la autorregulación y la responsabilidad del alumno en el proceso educativo. Al estudiar de forma virtual, los estudiantes tienen la oportunidad de tomar el control de su propio aprendizaje, establecer sus propias metas y gestionar su tiempo de manera efectiva. Esto promueve el desarrollo de habilidades de organización, autodisciplina y autogestión, que son fundamentales en el mundo laboral actual.

Por otro lado, la educación intensiva y virtual fomenta la interacción y el aprendizaje colaborativo. Autores como Vygotsky han destacado la importancia del aprendizaje social y la interacción entre pares en el desarrollo cognitivo. Aunque la educación virtual puede parecer solitaria a primera vista, las plataformas en línea ofrecen numerosas oportunidades para la interacción y la colaboración. A través de foros de discusión, chats en vivo y proyectos grupales, los estudiantes pueden compartir ideas, debatir conceptos y trabajar juntos para resolver problemas. Esto no solo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades de comunicación y trabajo en equipo.

Cabe destacar que la educación intensiva y virtual ofrece flexibilidad y personalización. Autores como Seymour Papert, pionero en el campo de la educación asistida por computadora, han destacado la importancia de adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante. Mediante el uso de plataformas en línea y herramientas educativas digitales, los educadores pueden personalizar el contenido y los recursos para satisfacer las necesidades específicas de cada estudiante. Además, los estudiantes tienen la flexibilidad de acceder a los materiales y realizar actividades en su propio tiempo, lo que les permite avanzar a su propio ritmo y abordar los conceptos que más les interesen o que requieran mayor atención.

## Desarrollo

El programa de cursado de verano propuso un acompañamiento con el objetivo de que los y las estudiantes en formato intensivo, virtual, con instancias sincrónicas y trabajo en equipo, puedan lograr alcanzar las competencias necesarias para la aprobación de la materia. Contribuyendo a la no deserción y dando un incentivo para que los estudiantes de primer y segundo año, puedan seguir cursando en el ciclo académico próximo las materias correlativas y así evitar el recursado masivo.



Es necesario acrecentar las competencias digitales de los estudiantes y de los docentes del siglo XXI entre las que podemos enunciar, una actitud abierta y crítica ante la sociedad de la información y las tecnologías y la predisposición hacia la enseñanza y el aprendizaje continuo y permanente.

Aunque la pandemia fue transversal para todos, todavía se evidencian reticencias a la hora de utilizar la tecnología como herramienta de apoyatura a nuestras clases. En esta experiencia el curso fue dirigido a todos los estudiantes de primer año de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, inscriptos en el año 2020. El mismo se desarrolló en un total de seis (10) semanas, desde febrero de 2021 a mediados de marzo de 2021. Siendo este último día, de actividad sincrónica obligatoria para la heteroevaluación.

La coevaluación y la autoevaluación se desarrollaron en la semana anterior.

Las actividades que se llevaron a cabo en la Plataforma Virtual, bajo Moodle ([www.aulaswebgrado.unlp.edu.ar](http://www.aulaswebgrado.unlp.edu.ar)) fueron:

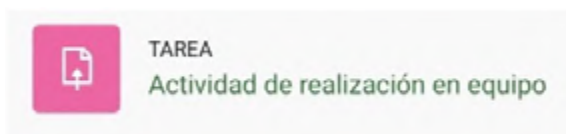
- Foros de discusión: los docentes moderaron foros en los que se pudieron presentar dudas, consultas y que también funcionaron como medio de debate para desarrollar conceptos del cursado. De igual forma los foros son un espacio para la generación de retroalimentación entre los docentes y los y las estudiantes, permitiendo así construir el conocimiento de manera grupal y aprender de las experiencias o visiones de los y las compañeros/as de cursado.



- Consultas al docente: la plataforma contó con un servicio de mensajería privada que permitió al estudiante comunicarse con los docentes de manera personal.



- Actividades: se desarrollaron actividades individuales y/o grupales de aplicación práctica de los conocimientos adquiridos. Algunas de las actividades fueron obligatorias, mientras otras fueron de presentación opcional, pero sirvieron para mejorar el conocimiento adquirido. Todas las actividades se realizaron de forma online. Las instancias de evaluación de acreditación fueron con exclusivo uso de cámaras encendidas bajo la plataforma de comunicación Zoom.



Lo significativo de las actividades propuestas fue la conformación necesaria de equipos de trabajo y bajo metodología scrum, promoviendo la competencia de colaboración. Pensando la propuesta intensiva, la vinculación del estudiantado era continua, se reunieron todos los días para llevar adelante el cumplimiento de las consignas.

- Clases virtuales en tiempo real: en forma diaria se realizaron encuentros en formato video - presentación. Estos encuentros, guiados por los docentes, sirvieron para ahondar y complementar los temas tratados en los módulos y foros de discusión. Al principio la propuesta pudo verse confusa en el sentido de vivir el encuentro virtual como una completa emulación de la clase presencial. Transcurrido unos días del trayecto, los encuentros comenzaron a ser más ricos en el aprovechamiento del tiempo, del material y de los recursos.

Las actividades que se llevaron a cabo utilizando simulaciones tuvieron el objetivo de facilitar la incorporación de los conceptos de álgebra, la geometría y el análisis matemático con el uso de GeoGebra, un software matemático. Promoviendo la simulación, que permite un aprendizaje grupal y de esa manera los estudiantes desarrollen procesos empáticos y se empoderen de roles en la representación de circunstancias, hechos o acontecimientos. Esta estrategia ha sido utilizada en diversas áreas del conocimiento con el fin de generar experiencias significativas en el estudiantado para que este conocimiento sea interiorizado, duradero y aplicado a otras situaciones.

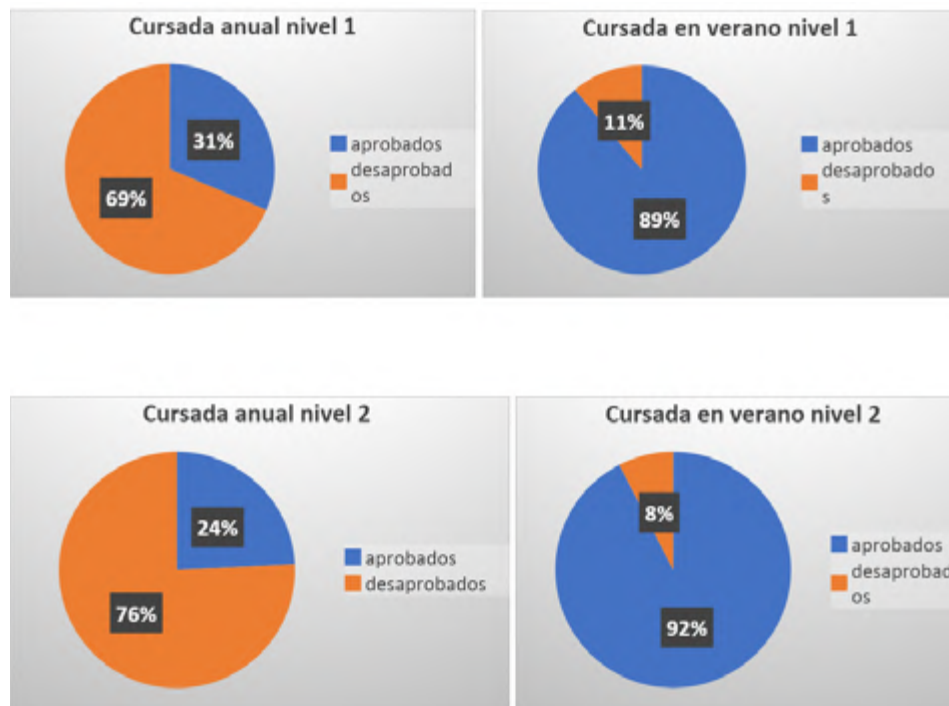


Todos las propuestas a trabajar están subidos al canal propio de Youtube: <https://shre.ink/rTkr>, donde se realizaron guías de ayuda y ejemplos modélicos para la resolución de las situaciones planteadas.

## Resultados obtenidos

	Nivel 1	Nivel 2
Estudiantes inscriptos a las materias anual	153	62
Estudiantes inscriptos a la materia de verano	45	53
Estudiantes que finalizaron el curso satisfactoriamente anual	48 (31,37%)	15 (24,19%)
Estudiantes que finalizaron el curso de verano satisfactoriamente	40 (89%)	49 (92,45%)

Los gráficos muestran que en las cursadas de verano - virtuales los niveles de aprobación son mayores frente a la cursada anual.



De esta manera se piensa que las estrategias propuestas en el formato intensivo y las actividades realizadas bajo el formato virtual contribuyeron de manera efectiva a mejorar los niveles de aprobación.

## Conclusión / Reflexiones

El programa expuesto fue una pequeña - gran acción que demuestra el acompañamiento y apoyo a los estudiantes para paliar las dificultades que pueden presentar al intentar transitar la vida universitaria en sus inicios.

Algunos estudiantes aportaron al final de la encuesta de cátedra las siguientes afirmaciones:

*"Fue muy útil para mí, ya que me ayudó a tener una transición más suave hacia la vida universitaria. Me sentí apoyado y acompañado en todo momento".*

*"Al principio estaba preocupada por no conocer a nadie en la universidad, pero gracias al programa pude conocer a otros estudiantes y hacer nuevos amigos. Me hizo sentir parte de una comunidad".*

*"La no deserción es un tema importante y estoy agradecido de que la universidad esté implementando programas para evitar que los estudiantes abandonen sus estudios. Este curso de verano me brindó herramientas para mantenerme motivado y superar los desafíos académicos".*

*"La permanencia en la universidad es un desafío, pero este programa me dio estrategias para organizarme mejor, manejar el estrés y mantener un equilibrio entre el estudio y otras actividades. Me siento más confiado en mi capacidad para completar mi carrera".*

*"El enfoque metodológico del curso de verano fue muy interactivo y participativo. Aprendí mucho a través de actividades prácticas y trabajos en grupo. Me gustó cómo se enfocó en desarrollar habilidades académicas y de estudio".*

Existen numerosos proyectos que surgen para mejorar el programa presentado y que se van adecuando de acuerdo a las nuevas generaciones de estudiantes que ingresan en nuestra Facultad. Los resultados son muy satisfactorios por lo que consideramos continuar con este programa en los años siguientes. Tal vez frente a la pandemia y los inconvenientes de desigualdad social, frente a las tecnologías, el programa debería replicarse como acción remedial a la desigualdad especificada.

## Bibliografía

**Cappello, V ; Prodanoff, F (2019).** Vinculándonos con TICs entre escuelas secundarias y universidad. Una experiencia de Matemática en UTN FRLP. TELEDU 2019. Congreso Internacional 12,13 y 14 de Septiembre, Cartagena de Indias, Colombia

**Cappello V (2019).** Concepciones de los docentes universitarios de Matemática. Editorial Académica Española. España.

**Cappello, V (2019).** Vinculándonos con TICs entre escuelas secundarias y universidad. Una experiencia de Matemática en UTN FRLP." Viviana Beatriz Cappello, Fabiana Prodanoff. TIC: Educación, Innovación y Empleo. ISBN: 978-958-52097-9-7. Primera edición. Editado en Colombia por la Corporación CIMTED

**Davini, M. (2008).** Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.

**Juanto,S; Prodanoff,F; Lía M.Zerbino, N.N.Baade ,(2017).**"Desarrollo de competencias en Física y Química a través de laboratorios integradores" CIMTED XIII Congreso Internacional Sobre el Enfoque Basado en Competencias CIEBC 2017 "Modernización de la Educación y Diseño Curricular" Cartagena de Indias - Colombia. Quinta Edición: Medellín. Colombia. Serie: "Memorias CIMTED". Publicación Trimestral. Marzo 2017, 393-403. <http://www.cimted.org/ciebc2017/>

**Kennedy, D. (2012).** La enseñanza del derecho como forma de acción política, 1° Ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

# Rendimiento de tres cohortes del curso de Genética de Poblaciones y Mejoramiento Animal de la carrera de Medicina Veterinaria de la UNLP según tres modelos de cursada diferentes.

Facultad de Ciencias Veterinarias. UNLP

Ana Carolina Cattáneo; Ailén Piñeiro; Ayelen Karlau;  
Ester Terán; Alicia Antonini

## Resumen

El objetivo de este trabajo fue determinar cuál fue el rendimiento en las tres cohortes sujetas a modalidades totalmente diferentes de cursada. Las tres cohortes analizadas fueron las correspondientes a los alumnos del año 2019, en la que los estudiantes cursaron de manera tradicional (clases presenciales y exámenes presenciales y orales) con 275 alumnos. La cohorte 2020, con 316 alumnos, en la que, a partir de la situación dada por la aparición del COVID-19, se implementó un sistema de cursada virtual. Y la cohorte 2021, donde las clases y el primer parcial se desarrollaron de modo virtual y el último parcial de forma presencial y oral con 151 alumnos.

A partir de los resultados obtenidos se puede concluir que, el cambio de modalidad de cursada afectó el rendimiento de los estudiantes. No existieron problemas de conectividad dentro de estos grupos de estudiantes. La causa más probable de abandono del curso fue el regreso a la presencialidad. La categoría "aprobados", fue mayor en el año 2020, de virtualidad plena. Con respecto a la categoría "promoción", las diferencias fueron significativas a favor de la cohorte 2019, de plena presencialidad. Concluimos que uno de los principales problemas que trajo COVID-19 en la educación superior fue la réplica de un sistema de educación presencial a un sistema a distancia, sin tener en cuenta las características y la esencia de la educación a distancia, provocado por la urgencia del caso.

## Palabras clave

Genética; poblaciones; educación; rendimiento

## Introducción

La evaluación es un elemento constitutivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y como tal, resulta fundamental para producir información que les permita a los estudiantes reconocer aciertos y dificultades en su proceso y actuar en consecuencia, implementando estrategias de estudio y aprendizaje. Al mismo tiempo, brinda información vital para que el docente reoriente su diseño de enseñanza. Desde esta perspectiva, la evaluación se realiza en diferentes momentos del proceso educativo y sobre diferentes elementos y situaciones. (Carmona y Col., 2008)

La evaluación en la educación superior siempre ha sido un asunto crítico por su papel certificador de las prácticas profesionales. No obstante, es claro que en las últimas décadas estos procesos se han complejizado notablemente en



función de la envergadura de las transformaciones ocurridas en las universidades. Hemos visto en estos años cómo se han introducido cambios significativos en las prácticas de evaluación, diversificándose los tipos de instrumentos empleados, la naturaleza de las tareas solicitadas a los estudiantes y las condiciones de administración de la evaluación. (Universidad de la República, 2015)

La tecnología está cambiando el escenario educativo, las tecnologías de la información y la comunicación son herramientas para agilizar, optimizar y extender procesos de enseñanza y aprendizaje. La influencia de la nueva tecnología en los modos de aprender genera nuevos desafíos para la evaluación. Las incorporaciones de las TICs a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la era digital están modificando los ambientes tradicionales de enseñanza tanto presenciales como a distancia. La principal diferencia entre estas dos modalidades se centra en la separación física o no entre profesores y alumnos. Esto supone la construcción de nuevos espacios de comunicación que posibilitan una gran variedad de situaciones comunicativas, situaciones que tanto profesores como estudiantes deben acomodar, apropiarse, dominar, para que se produzca el aprendizaje, la construcción personal del conocimiento, la realidad del conocimiento compartido. Los cambios en las prácticas, en la forma de desenvolverse de profesores y alumnos en estos nuevos espacios comunicativos pueden ser considerados como verdaderos cambios de su rol en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. (Carmona y Col., 2008)

Los modelos de educación virtual están tomando una gran popularidad porque en tiempos sociales donde el espacio físico representa una limitante para relacionarse es oportuno que la Universidad no demuestre fronteras en la capacidad de generar interés en el desarrollo de inteligencias y saberes. (Erazo y col., 2019).

La pandemia COVID-19 ha iniciado una transformación digital repentina en la sociedad, lo cual ha obligado a dar un cambio en la educación superior. Sin embargo, este cambio ha traído para muchos, problemas en el acceso y uso de la tecnología. Tanto para los estudiantes, como para los docentes quienes deben adquirir habilidades y competencias necesarias para integrar herramientas de aprendizaje y comunicación, de tal manera que pueda beneficiar a los estudiantes. (Cano y Col., 2020)

El Curso de Genética de Poblaciones y Mejoramiento Animal de la Carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata está dentro de los cursos del tercer año de la carrera, y, si bien, su contenido es importante de por sí, porque trata del mejoramiento en producción animal y las herramientas que son imprescindibles para lograrlo, también aporta una gran base de conocimiento para las materias de cuarto y quinto año, que son las producciones animales en particular.

Este curso es cuatrimestral y correlativo a materias previas como genética general, fisiología y zootecnia general. El cuatrimestre consta de 12 clases, divididas en dos bloques, con un parcial cada uno. Cada parcial se aprueba con un mínimo de cuatro puntos y con un promedio de 7 puntos se obtiene la Promoción.

Desde la implementación del plan de estudios 2004/14, las Actividades Presenciales Obligatorias (APOs) constan de teoría y práctica, los estudiantes deben asistir al 75% de las clases y los exámenes parciales se desarrollan de manera oral, se evalúa un ejercicio práctico y teoría en el mismo momento ante el profesor y se les asigna una nota numérica al terminar el examen, que se promedia entre los dos parciales. Esta situación se vio interrumpida en marzo del 2020 con el comienzo del aislamiento por la aparición del COVID-19, cuando

todo el material del curso debió reformularse para adaptarse a algo parecido a la educación a distancia. Ésta, podría definirse como la modalidad educativa que, mediatizando la mayor parte del tiempo la relación pedagógica entre quienes enseñan y quienes aprenden "a través de distintos medios y estrategias, permite establecer una particular forma de presencia institucional más allá de su tradicional cobertura geográfica y poblacional ayudando a superar problemas de tiempo y espacio" (Mena, 1996).

Actualmente, gracias a la accesibilidad de la mayoría de las personas a internet se desarrolla la educación virtual como forma de educación a distancia. Ésta puede definirse como el conjunto de prácticas que los docentes desarrollan complementariamente a sus clases haciendo uso de herramientas relacionadas con la comunicación, la enseñanza y cualquier otra función posible que se relacione con uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

Aprovechando el espacio de la Plataforma Moodle, brindado por la universidad, se utilizó la educación virtual como modo de educación a distancia durante el período comprendido entre los años 2020 y 2021.

## Desarrollo

El objetivo de este trabajo fue determinar cuál fue el rendimiento en las tres cohortes sujetas a modalidades totalmente diferentes de cursada. Dado que nunca el curso había sido preparado para la virtualidad, ni para la educación a distancia, y que la urgencia del caso nos obligó a preparar un curso virtual desde cero en escaso tiempo, se decidió a evaluar los rendimientos de las cohortes, considerando las diferencias entre los grupos virtuales y con el grupo de cursada tradicional. Durante los dos años de cursada virtual se mejoraron los materiales bibliográficos, así como videos y clases online y también se ajustó el sistema de evaluación, lo que podría arrojar diferencias entre las cohortes de cursada no presencial.

Las tres cohortes analizadas fueron las correspondientes a los alumnos del año 2019, en la que los estudiantes cursaron de manera tradicional (clases presenciales y exámenes presenciales y orales) con 275 alumnos. La cohorte 2020, con 316 alumnos, en la que, a partir de la situación dada por la aparición del COVID-19, se implementó un sistema de cursada virtual utilizando la plataforma Moodle y el recurso Zoom. Las clases teóricas y prácticas se dictaron por Zoom, cada clase se evaluó con una pequeña autoevaluación al final del encuentro virtual para registrar las asistencias, y los parciales se evaluaron por el método de múltiple choice en la plataforma Moodle. Cada alumno que aprobó el parcial tuvo la oportunidad de rendir un coloquio oral por vía Zoom, con el objetivo de acceder a la nota (7) que le permitiera promocionar. Cada parcial tuvo su fecha, seguida de dos instancias de recuperación, como indica el reglamento académico. Y la cohorte 2021, donde las clases y el primer parcial se desarrollaron igual que en el año 2020, con la diferencia que, en el último parcial, con la posibilidad de volver a la presencialidad, el examen se tomó en la facultad de forma presencial y oral con 151 alumnos.

Se evaluaron los resultados finales de las tres cursadas, asignando a los alumnos una calificación según la nota obtenida en el promedio de los dos parciales, siendo ésta "Aprobado" si la nota fue de 4 a 6,99 puntos, "Promocionado" (más de 7 puntos), "Desaprobado" "menos de 4 puntos" y "Ausente" si no se presentaron a rendir.

Cada categoría fue comparada de forma estadística con el programa Statgraphics centurion, con la prueba de Ji-cuadrado para determinar si existen diferencias significativas entre las categorías en las diferentes cohortes. Los datos se observan en la tabla 1.

Se encontraron diferencias significativas entre los grupos para todas las categorías. Para "Ausente", fueron diferentes las cohortes 2019, 2020 y 2021, siendo mayor en 2021 que en las demás. La categoría "Aprobado" mostró diferencias significativas entre 2019 y 2020 y entre 2020 y 2021, mientras que las cohortes 2019 y 2021 fueron similares estadísticamente. Algo parecido ocurrió con la clase "Desaprobado", existen diferencias entre las cohortes 2019 y 2020 y entre 2020 y 2021, pero no entre 2019 y 2021. Por último, en la categoría "Promoción" se registraron diferencias significativas entre todos los grupos, siendo mayor en 2019.

Los resultados se expresan en los Gráficos 1, 2 y 3.

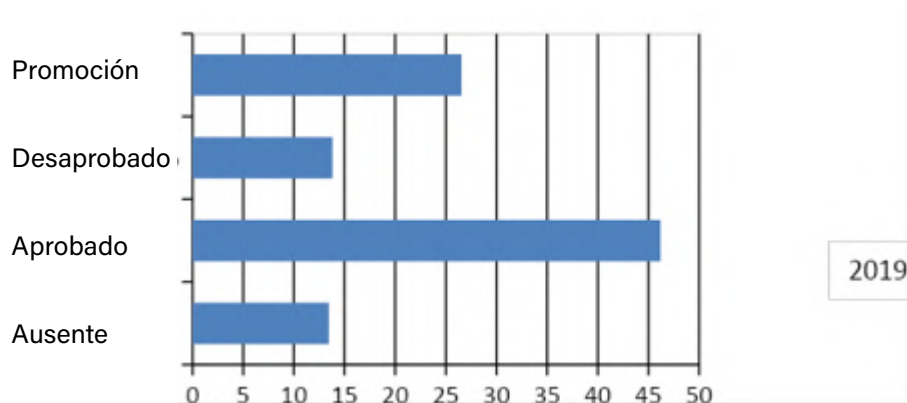


Gráfico 1. Porcentajes de cada categoría para la cohorte 2019.

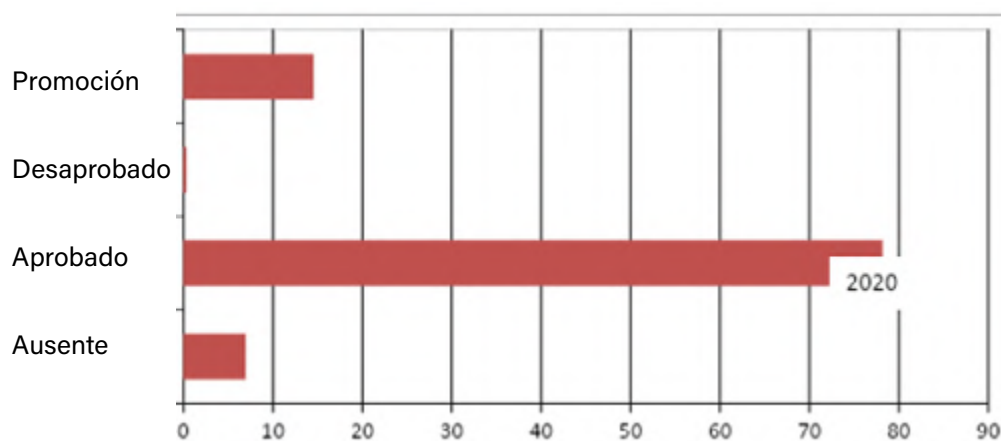


Gráfico 2. Porcentajes de cada categoría para la cohorte 2020.

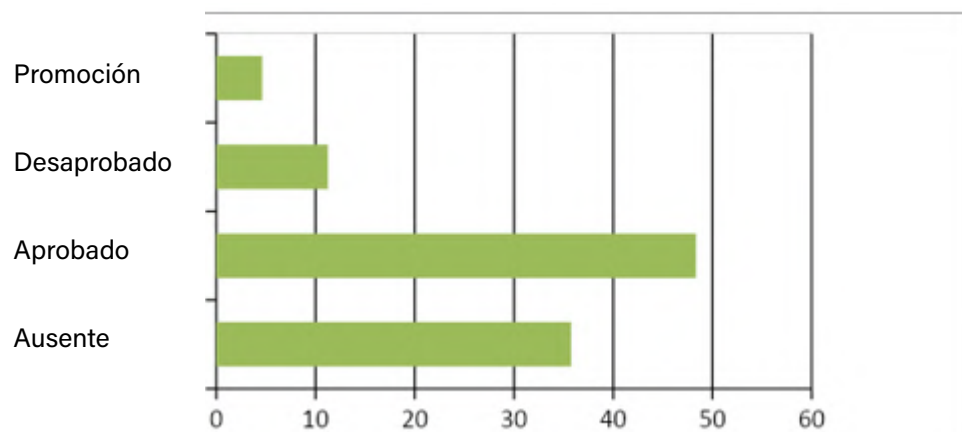


Gráfico 3. Porcentajes de cada categoría para la cohorte 2021.

	Ausentes	Aprobados	Desaprobados	Promoción	Total
2019	37 4,99%	127 17,12%	38 5,12%	73 9,84%	275 37,06%
2020	22 2,96%	247 33,29%	1 0,13%	46 6,20%	316 42,59%
2021	54 7,28%	73 9,84%	17 2,29%	7 0,94%	151 20,35%
Total	113 15,23%	447 60,24%	56 7,55%	126 16,98%	742 100,00%

Tabla 1. Total de alumnos por categoría para cada cohorte y porcentaje.

## Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos se puede concluir que, el cambio de modalidad de cursada afectó el rendimiento de los estudiantes. Debido a que la mayor cantidad de estudiantes se registró en el año 2020, no existieron problemas de conectividad dentro de estos grupos de estudiantes. La mayor cantidad de ausentes se registró en el año 2021, más precisamente en el segundo parcial, por lo que la causa más probable fue el regreso a la presencialidad, por motivos que no analizamos en este trabajo. En cuanto a la categoría "Aprobados", fue mayor en el año 2020, de virtualidad plena, esto podría deberse a dos factores, por un lado que todos los alumnos pudieron conectarse a cursar y hacer el examen dentro del horario propuesto por la cátedra, y por el otro lado porque no optaron por la opción "Promoción" con coloquio, es decir, aumentó el número de aprobados en detrimento de "Desaprobados", "Ausentes" y "Promoción". De manera inversa la proporción de desaprobados de 2020 fue la menor de todas.

Con respecto a la categoría "*Promoción*", las diferencias fueron significativas a favor de la cohorte 2019, aquí se puede concluir que el hecho de haber cambiado la modalidad de cursada por una virtual generó cierta incertidumbre a la hora de rendir coloquio oral por primera vez por Zoom en el curso, diferencia que se hizo aún mayor en 2021 cuando se pasó de la virtualidad de la videollamada a la presencialidad.

Concluimos, luego de este trabajo, que uno de los principales problemas que trajo COVID-19 en la educación superior fue la réplica de un sistema de educación presencial a un sistema a distancia, sin tener en cuenta las características y la esencia de la educación a distancia, provocado por la urgencia del caso.

## Bibliografía

**Cano, S., Collazos, C. A., Flórez-Aristizabal, L., Moreira, F., & Ramírez, M. (2020).** Experiencia del aprendizaje de la Educación Superior ante los cambios a nivel mundial a causa del COVID-19. *Campus Virtuales*, 9(2), 51-59.

**Carmona, M. T. P., & Flores, J. G. (2008).** La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 66(241), 467-485. <http://www.jstor.org/stable/23766196>

**Erazo Mestanza, R. C., Morales Caguana, E. F., & Otero Agreda, O. E. (2019).** Métodos de evaluación virtual como alternativa tecnológica en la educación. *RECIAMUC*, 2(1), 562-574. <https://doi.org/10.26820/reciamuc/2.1.2018.562-574>

**Mena, M. (1996).** La educación a distancia en el sector público. Manual para la elaboración de proyectos. Buenos Aires: INAP.

La evaluación en la educación superior: un escenario de controversia. Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza. Montevideo: Udelar. CSE, 2015 (Temas de enseñanza, n°. 2 ) 144 p. ISBN 978-99

## Taller de escritura creativa: estrategias pedagógicas y experiencias biográficas

Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP

Analía Rodríguez Borrego; Alejandro Armentía; Yamila Barrera

*"En las relaciones que el hombre establece con el mundo existe, por eso mismo, una pluralidad dentro de la propia singularidad." (Freire, 2009 a, p. 31).*

*"...una palabra, lanzada al azar en la mente, produce ondas superficiales y profundas, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, implicando en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un movimiento que afecta a la experiencia y a la memoria, a la fantasía y al inconsciente, complicándolo el hecho de que la misma mente no asiste pasiva a la representación, sino que interviene continuamente, para aceptar y rechazar, ligar y censurar, construir y destruir." (Rodari, 1993, p.9).*

Con el comienzo de la pandemia, lxs docentes del Taller de Escritura Creativa (TEC), materia cuatrimestral que se dicta en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, nos vimos interpelados ante desafíos inesperados: ¿Cómo sostener la dinámica de taller en la distancia? ¿Cómo ajustar los contenidos a la virtualidad y asegurar la continuidad pedagógica de lxs estudiantes? ¿De qué manera motivar la lectura y escritura? Con el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) teníamos que buscar una manera de generar el intercambio y la participación como en las clases presenciales. Esto es: cercanía y acompañamiento ante un nuevo y -hasta ese entonces- desconocido esquema de relaciones sociales, eso que comenzábamos a llamar "virtualidad". La escritura, en ese sentido, resulta ser una tecnología antigua y maravillosa, quizás una de las primeras que nos permitió expresarnos, comunicarnos y relacionarnos. Y en esa amalgama de viejas y nuevas tecnologías que confluyen, buscamos motivar la lecto-escritura para pensar en qué nos afectaba el contexto que estábamos viviendo desde lo individual y lo colectivo, un flujo de experiencias indisociables y complejas. Esto derivó en la producción por parte de lxs estudiantes de textos de no ficción en los que la problemática por la pandemia como tema central se leía a veces como un rumor, a veces como un grito.

Se cree que escribir es fácil, automático y perdemos de vista, como plantea Walter Ong (2011), que se trata de una tecnología que aprendemos en la alfabetización, pero que no está dada, sino que la incorporamos en la práctica. La escritura va transformando la conciencia humana. Este autor plantea que *"las tecnologías no son sólo recursos externos, sino también transformaciones interiores de la conciencia, y mucho más cuando afecta a la palabra. Tales transformaciones pueden resultar estimulantes. La escritura da vigor a la conciencia."* (p. 85).

Quien lee -salvo que sea un lector más entrenado- no ve el arduo trabajo que hay en esa composición. Por eso es importante desnaturalizar procesos y procedimientos que tenemos incorporados, para reflexionar sobre nuestras prácticas de lectura/escritura.

Consideramos que leer y escribir van de la mano. Entendemos leer desde un sentido amplio. Las lecturas nos permiten seguir conversando con otros textos y otros escritores. Una de las formas de nutrir la creatividad, es leyendo.

Paulo Freire (2009 b) plantea que *“leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante. Nadie lee o estudia auténticamente si no asume, frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de esa curiosidad, sujeto de lectura, sujeto de conocer en el que se encuentra.”* (Pp. 47-48). En ese proceso de comprensión y comunicación hacemos hincapié a los talleristas para problematizar la complejidad del mundo que nos rodea.

Cuando comenzó la pandemia fue un cambio brusco para todos. Tuvimos que familiarizarnos con aplicaciones o plataformas que no conocíamos demasiado. Pensar estrategias específicas para la virtualidad. En nuestras vidas todo estaba dado vuelta. Estudiantes que no podían volver a la Facultad en La Plata, docentes que dábamos clases en la intimidad de nuestras casas, con nuestras familias alrededor. Al principio con la computadora medio vieja o desde el celular. Esa fue una primera limitación, pero el Estado estuvo presente para garantizar que se dictaran las clases. Hubo convenios para que los docentes contemos con créditos accesibles para comprar una notebook o una pc moderna y rápida, y a los estudiantes les entregaron notebook para que puedan continuar con los estudios. No se pudo en todos los casos, pero se intentó de todas las formas posibles sostener la continuidad pedagógica.

La digitalidad corrió los límites entre lo público y lo privado. Modificó la temporalidad. Estábamos conectados más horas que de costumbre. Fue difícil regular el tiempo de trabajo. Nos encontrábamos publicando, contestando y consultándonos gran parte del día, pero ese también fue un aprendizaje. Todos pusimos el cuerpo en esa experiencia. Esto nos llevó a problematizar a los espacios privados como algo político, donde se ponen en juego las disputas de sentido y se reflejan en el plano discursivo. (Armentía, Barrera, 2022)

## Encuentros virtuales

En el Taller reflexionamos sobre la teoría en el espacio situado. Brindamos materiales para leer y pensar de forma colectiva y proponemos consignas disparadoras para provocar la escritura. En el 2020 lo hacíamos a través de los foros o actividades en la plataforma: AulasWeb (<https://aulaswebgrado.ead.unlp.edu.ar/>). Allí quedó una producción de textos breves, ficcionales y no ficcionales, en los que reflexionamos sobre el ASPO. Fue un modo de dejar registro de los múltiples sentidos que surgieron en el taller.

Para ordenar un poco el caos que había a nuestro alrededor, hicimos un syllabus en el que pautamos los materiales y las temáticas a abordar en cada encuentro. Eso les permitía organizarse, administrar el tiempo y los saberes de acuerdo a sus rutinas. Planificamos clases mediadas por la tecnología, al comienzo asincrónico, pero luego a través de Meet y Zoom. Así nos podíamos ver las caras y sentirnos más cerca. Esto nos demandó contar con clases teóricas que invitara a leer y los motivara a escribir. También se reforzó el acompañamiento en Facebook, que era la red social más conocida y amigable para que los estudiantes puedan transitar este proceso de enseñanza-aprendizaje. (Rodríguez Borrego, 2022).

Leían lo propuesto para la clase, pero hubo quienes avanzaban con los materiales opcionales que les facilitamos. Había una libertad en esta dinámica que nos pareció estimulante.

A medida que transcurrían los meses íbamos adecuando los contenidos y estrategias didácticas a las necesidades de lxs estudiantes.

Al finalizar el cuatrimestre les propusimos escribir una crónica narrativa en la que pudieran trabajar narrativamente su experiencia pandémica y surgieron textos muy movilizadores. Estaban atravesando historias complejas, por temas de salud, económicos y/o sentimentales, que empezaban a aflorar en los encuentros y sobre todo en sus relatos. Los textos empezaron a ser más personales. Había una enorme necesidad de contar, de exorcizar eso que estaban vivenciando. Muchos narraron desde la primera persona.

*"...Intentamos no entrar en el juego tóxico de lo que se dice, pero es inevitable. Estamos lejos, en Lago Tahoe sobre la Sierra Nevada, a más de 10.000 km de casa, en un país donde el virus ha llegado a 49 de 50 estados. Aquí, donde estamos, según una nota publicada en el Miami Herald: "California ha visto más de 280 casos y cuatro personas han muerto". En este marco, el presidente declaró el estado de emergencia nacional después de afirmar que el virus no tenía la menor posibilidad contra la nación más resistente y preparada, pero el Covid no distingue entre débiles y fuertes, incluso si se trata de la mayor potencia mundial. Desde que la enfermedad fue declarada pandemia, el flujo de noticias mediáticas me resulta caótico. Mamá es mi primera y gran fuente de confianza. Todos los días, después de leer su lista de portales favoritos, me manda una dosis de tranquilidad. Al igual que papá, dice que no me preocupe, que no entre en pánico y que mantenga contacto con el Consulado. Pero nadie nos responde. La incertidumbre golpea la puerta, entra y promete ser nuestra compañía hasta el final del viaje." (Catalina, 2021).*

Se animaron a hablar de la muerte, el miedo, la soledad, el quedarse varadxs en algún lugar del mundo o sobre las secuelas psicológicas que empezaron a manifestar.

*"-Boluda, estoy con tratamiento psiquiátrico. Quieren que tome pastillas. El mensaje de Martín me agarró de sorpresa. Hace mucho que no hablábamos pero lo cierto es que siempre tuvimos una relación bastante espasmódica. El aislamiento había iniciado hacía un mes y mi vida, si bien no era lo que había pensado, intentaba acomodarme al nuevo contexto. Por un momento me pregunté por qué me contaba eso a mí. En qué podía ayudarlo estando a más de 60 km de distancia y en plena pandemia. La respuesta me llegaría meses después, cuando yo misma atravesara esa situación: muchas veces lo que necesitamos es a alguien que le saque el tono fúnebre a lo que nos pasa y le quite el manto de oscuridad a una realidad que un poco nos atemoriza." (Rosario, 2021).*

Muchas eran historias mínimas, donde la riqueza narrativa estaba en el punto de vista, en la observación participante de su vida cotidiana, el regreso a casa de la infancia, las idas y vueltas por la habitación. Una pausa obligada con unx mismx.

*"Desde que comenzó la pandemia vivo realmente un calvario. Dirán que exagero, pero si no tenés que usar anteojos y barbijo a la vez, no podés opinar. Ir a comprar a un negocio se vuelve una verdadera hazaña: tener los cristales completamente empañados por la respiración que sube desde el barbijo y así buscar lo que fuiste a comprar. Además encontrar casi a ciegas la billetera para poder pagar. Que te den el vuelto y tener que guardar el dinero y la billetera. Agarrar las compras apurada porque tenés una fila de mínimo diez personas esperando atrás tuyo. Es un verdadero calvario. Si no uso tapabocas me voy a contagiar de Coronavirus y no me dejarían entrar a ningún lugar. No quiero contraer la enfermedad. He venido zafando un año y medio, pero tampoco puedo vivir a ciegas. He probado todos los métodos: desde pasarle jabón a los cristales hasta ponerme una cinta en la nariz al ras del tapabocas. Nada funciona." (Camila, 2021).*



Buscábamos el equilibrio entre la información y la narración, pero estaba claro que había que dejar fluir las palabras y sus narraciones mostraron la “estructura de sentimiento” de la época. Lo que Raymond Williams (1997) define como una pulsión, un emergente, un estado de ánimo de una sociedad en un momento histórico determinado, que no puede reducirse a una lógica de pensamiento o representaciones preexistente, sino que tienen sus enlaces particulares.

## Virtualidad, presencialidad y aulas híbridas

Al año siguiente con la aparición de las vacunas contra el COVID-19 y la reactivación comercial, pudimos tener flexibilidades. Seguimos trabajando con la plataforma de la UNLP y las llamadas sincrónicas, donde leímos y corregimos los textos de cada estudiante. Cada comisión logró un espacio íntimo, de respeto e intercambio. Por fortuna eso se dio sin problemas. Surgían los comentarios y sugerencias sobre los textos propios y ajenos. Cada boceto estaba una constante transformación. Encuentro tras encuentro tomaba forma y corporeidad como una vasija de arcilla en las manos de un artista. No se trata de creatividad e inspiración divina. Se trata de trabajo arduo, a veces agotador, por momentos solitario pero que en los encuentros virtuales se socializaban las problemáticas surgidas y se abrían nuevos desafíos. Tenían que pensar con claridad: ¿Qué quiero contar?, ¿Cómo lo expreso de la mejor forma y de manera atractiva?, ¿Cómo lo muestro?. Con la práctica concreta se dieron cuenta de la importancia que tienen las lecturas, la reescritura, la corrección y la edición.

Las escrituras de lxs estudiantes se fueron dando de múltiples formas. Muchas de ellas buscaban desnaturalizar lo cotidiano, lo que estaban experimentando. Como plantea la antropóloga Rossana Reguillo (2000):

*“La crónica aspira a entender el movimiento, el flujo permanente como característica epocal: personas, bienes y discursos, que no sólo reconfiguran el horizonte espacial de nuestras sociedades, sino señalan, ante todo, la migración constante del sentido. Sentido en fuga que escapa de los lugares tradicionales, que fisura las narrativas “legítimas” que incrementa la disputa por las representaciones orientadoras. Multiplicidad que no se traduce necesariamente en pluralidad (coexistencia de lo diverso en la igualdad). Un nuevo orden se prefigura y en el conflicto por su constitución se hacen visibles las narrativas que intentan comprender ese sentido itinerante, fugitivo. (Pp.60-61).*

A través de la narración lxs jóvenes exploraron en los rincones de las palabras para dejar testimonio de lo que les sucedía en su subjetividad como territorio a observar. En esa experiencia performática, autobiográfica, se pone de manifiesto “la mirada”. Donde lo público y lo privado se hibridan, articulando lo individual y lo social (Archuf, 2002).

La escritora Sylvia Molloy (1996) afirma que el espacio autobiográfico es una manera de leer y de escribir. Un modo de inquietar e iluminar lo que ya está ahí. Un modo de construir memoria.

*“El sonido de la alarma lo despierta, abre los ojos, solo tiene fuerzas para ubicarse en tiempo y espacio. Respira hondo, se sienta en la cama esperando despabilarse. Se acerca a un cajón que está lleno de pastillas. Agarra una, camina hacia la otra habitación con pocas ganas, arrastra los pies y saca la pereza de los ojos.*

*En esa pieza se encuentra su abuela acostada, todavía dormida, tapada hasta el cuello. La comienza a despertar con voz suave porque es de asustarse fácilmente,*

*entre bostezo y bostezo lanza un: "Abuela, ya es hora". Ella se despierta con un sobresalto, como siempre. Se acomoda entre sus seis almohadas para agarrar el vaso de agua. Él se acerca a su cama mientras escucha "hoy nos quedamos un rato más, ¿te parece?". Sonríe y responde: Bueno, pero hasta las 9:30, que hay que tomarte la glucosa." (Leonel, 2022).*

La investigadora Michèle Petit (2001) plantea que la lectura reactiva el pensamiento en contextos difíciles y que estas lecturas nos permiten construirnos y/o reconstruirnos. Por eso, pensar las narrativas de ficción y no ficción en las Ciencias Sociales nos aporta herramientas sumamente importantes para repensar la escritura como un modo de abordaje en el que exploramos las teorías y las prácticas. Lo pasamos por el cuerpo y le damos nuevos sentidos. El filósofo Jacques Rancière (2014) plantea:

*"...la ficción no es la invención de seres imaginarios opuesta a la realidad de las acciones. Ella es la práctica que da sentido a estas acciones articulando lo perceptible, lo decible y lo pensable. Ella es un modo de enlace que utiliza modelos de racionalidad -y especialmente modelos de causalidad- para ligar un acontecimiento a otro y darle un sentido a este vínculo. En este sentido, la acción política y la ciencia social utilizan ficciones tanto como los novelistas o los cineastas. Y en lugar de discutir las relaciones entre política y literatura, podría ser interesante analizar los paradigmas de presentación de hechos, de identificación de personajes y situaciones, de encadenamiento entre acontecimientos y construcciones de sentido, que circulan entre diversas esferas de la actividad humana." (p.25).*

En esta ficción en la que se compromete la realidad, lxs escritorxs construyen el relato de lo que perciben en su subjetividad. Así, lxs alumnx del Taller, desarrollaron la práctica de la escritura como una de las formas de construir una realidad con las particularidades de la cuarentena obligatoria nunca antes vivida, en esas dimensiones.

Fue importante que en cada encuentro virtual, cámara mediante, tomáramos conciencia de los múltiples factores que intervienen en la práctica pedagógica. En una de las comisiones, en cada encuentro sincrónico se iniciaba con la lectura de un microcuento en voz del profesor. De esta manera, se evocaban las narraciones de la primera infancia, donde eran escuchas. Momentos de la vida donde se comienza a construir una mirada del mundo a través de las voces de abuelos, abuelas, madres o padres. En esas voces que recordamos en pantalla, el silencio era indescriptible. Al finalizar la lectura, ese silencio continuaba, como una estela que se extiende en el cielo y que parece no encontrar la forma de la finitud. Allí, ese mismo silencio que se desataba al escuchar la voz del otrx contando un cuento, también podía ser leída como una escritura en el tiempo de la confusión, de lo no dicho, de aquello que debe ser completado por el lector, en este caso escucha o espectador, porque el sentido tiene un trasfondo inconmensurable.

Llegamos así a la producción de textos sensibles, potentes, atrevidos. Se animaron a exteriorizar situaciones duras que vivenciaron y en ese lugar todxs fuimos lectores respetuosos con los textos y lxs compañerxs. Fueron meses desafiantes, pero logramos un cuatrimestre con un alto porcentaje de estudiantes que promocionaron la materia. Y lxs que dejaron a mitad de camino, les escribimos y les propusimos una instancia de continuidad pedagógica en el mes de febrero, donde hicimos el mismo ejercicio en un tiempo más breve con resultados prometedores.

En el 2022 continuamos con los materiales en AulasWeb para que lxs alumnx puedan encontrar los contenidos en caso de no asistir a las clases presenciales.

Hicimos una prueba de aula híbrida. En algunas comisiones continuamos haciendo intercambios por la plataforma y una docente reforzó los encuentros presenciales con grupos de WhatsApp para tener un diálogo fluido y personalizado con su comisión.

Las formas de resignificar las prácticas pedagógicas, fueron el gran desafío docente, también atravesados por las complejidades del momento global. Todxs aprendimos mucho. Si algo nos dejó como experiencia la pandemia es la importancia de la educación pública y gratuita. Con su flexibilidad, nunca dejó de acompañar ni a lxs alumnxs ni a lxs docentes. Los contenidos educativos siempre estuvieron presentes, pero lo humanitario y solidario estuvo en primer plano. Docentes con escucha activa y la UNLP con un equipo interdisciplinario tendiendo puentes con la comunidad, con sus múltiples saberes, en los hospitales, en los barrios, en las aulas, que durante dos años dejaron de tener paredes, pero que lentamente volvimos a habitar en cada una de las Facultades.

## Bibliografía

**Archuf, Leonor (2002).** El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Fondo de cultura económica. Buenos Aires. Argentina.

**Armentia, Alejandro, Barrera, Yamila (2022).** Aulas sin paredes: digitalización del Taller de escritura creativa. Educación en épocas de pandemia. 2° parte (pp 208-216). Ediciones de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. La Plata. Argentina. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/2021/12/Educacion-en-epocas-de-pandemia-segunda-parte.pdf>

**Freire, Paulo (2009a).** La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina.

**Freire, Paulo (2009b).** Carta a quien pretende enseñar. Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina.

**Guerriero, Leila (2015).** Zona de Obras. Anagrama. Barcelona. España.

**Molloy, Sylvia (1996).** Acto de presencia. La escritura autobiográfica en Hispanoamérica. Fondo de cultura económica. D.F. México.

**Ong, Walter (2011).** Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra. Fondo de cultura económica. Buenos Aires. Argentina.

**Petit, Michèle (2001).** Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. Fondo de cultura económica. D.F. México.

**Rancière Jacques (2014).** Política de la ficción. Revista de la Academia. N° 18. Otoño (pp. 25-36) Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/2033>

**Reguillo, Rossana (2000).** Textos fronterizos. La crónica: una escritura a la intemperie. Guaraguao 4, no. 11 (2000): 20-29. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/25596170>

**Rodari, Gianni.** Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias. Ediciones Colihue. Buenos Aires. Argentina.

**Rodríguez Borrego, Analía (2022).** La educación asincrónica. Educación en épocas de pandemia. 2° parte (pp 218-224). Ediciones de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. La Plata. Argentina. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/2021/12/Educacion-en-epocas-de-pandemia-segunda-parte.pdf>

**Williams, Raymond (1997).** Marxismo y literatura. Ediciones Península. Barcelona. España.

# Estrategias virtuales de acompañamiento de las trayectorias estudiantiles. El uso de las guías de trabajos prácticos en la cátedra de Diseño y Planeamiento del Currículum en la FaHCE-UNLP

Acompañamiento de las trayectorias estudiantiles en propuestas de enseñanza mixta, híbrida o a distancia. Diseño de materiales digitales.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP

Noelia Andrea Orienti; Florencia Aylén Fontana; Elisa Marchese; Estefanía Villalba; Sofía Picco

## Introducción

La experiencia que decidimos compartir en el siguiente capítulo se ha desarrollado en la cátedra "*Diseño y Planeamiento del Currículum*" de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (DPC-FaHCE-UNLP) de la que formamos parte las cinco autoras. Nuestro trabajo tiene como propósito presentar algunas reflexiones en torno a las estrategias de enseñanza desplegadas a partir del año 2020, específicamente en el período que involucra los años 2021 y 2022, en el contexto de diversas medidas vinculadas a las políticas del cuidado dictadas a nivel nacional, provincial e institucional tendientes a ralentizar la pandemia provocada por el COVID-19.

Entendemos a las prácticas de enseñanza en tanto situadas en contextos específicos que las condicionan. Es así como, la situación excepcional de la pandemia y las definiciones gubernamentales e institucionales, impulsaron que las docentes protagonicemos experiencias novedosas con la intención de promover aprendizajes en nuestras<sup>1</sup> estudiantes y garantizar -en los límites de nuestras posibilidades- el derecho a la educación superior pública y gratuita. En este sentido, en el transcurso de estos últimos años diseñamos, implementamos y evaluamos diversas estrategias. Las mismas se fueron revisando a medida que las condiciones contextuales cambiaban y a partir de las sucesivas evaluaciones que la cátedra iba realizando.

Específicamente, en este capítulo, nos proponemos compartir, en un primer momento, la experiencia que recogemos desde DPC-FaHCE-UNLP en torno al diseño e implementación de las guías de trabajos prácticos (GTP) durante la enseñanza de emergencia en pandemia entre los años 2020 y 2022. A continuación, pretendemos sistematizar algunos de los aprendizajes que como docentes hemos ido construyendo y reflexionar sobre nuestras propias prácticas docentes que se fueron configurando ante el desafío de enseñar en contextos cambiantes.

<sup>1</sup>Para la escritura del presente trabajo, optamos por la utilización del género gramatical femenino como genérico, con una pretensión de alternancia y para facilitar la lectura, sin que ello pretenda ignorar o invisibilizar la existencia de otras identidades. Sustentamos esta decisión, además, en que las autoras de este trabajo así como la mayoría de las estudiantes que cursan la materia que dictamos, somos mujeres.

Por último, aspiramos a incorporar algunas categorías didácticas con la intención de potenciar la reflexión y la transformación de nuestras prácticas de enseñanza, así como de otras en la educación superior.

## Contextos de enseñanza: continuidades y cambios

En este apartado, y sin pretensión de exhaustividad, se desarrollan ciertas coordenadas que nos permiten caracterizar el contexto en el que se ancla la propuesta de enseñanza de DPC-FaHCE-UNLP. Se despliegan algunas de las estrategias que desde la cátedra se diseñaron para dar respuesta a los desafíos que planteó la virtualización de emergencia de la enseñanza, haciendo foco en el diseño de las GTP. Presentamos, además, reflexiones sobre la relevancia que adquirieron las GTP durante el desarrollo de las cursadas virtuales (2020-2021) e híbrida (2022), para habilitar -ya sobre el final del trabajo y como se anticipó-, la pregunta por la viabilidad de sostener este recurso, con necesarias modificaciones, en la presencialidad plena que estamos transitando en este año 2023.

En primer lugar, debemos decir que DPC es una asignatura que depende del Departamento de Ciencias de la Educación (FaHCE) y que se ofrece como materia de la formación pedagógica de distintos Profesorados que se cursan en la FaHCE y del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología (FPsi), ambas instituciones dependientes de la UNLP. Cabe mencionar que se trata de una materia que atiende a una matrícula numerosa y muy diversa en lo que respecta a recorridos de formación académica y profesional precedentes, cuestiones que demandan ser contempladas en el momento de diseñar e implementar las estrategias de enseñanza, específicamente las GTP sobre las que focalizamos nuestra atención.

El 12 de marzo de 2020, frente al avance de la pandemia de COVID-19 y el aumento de casos en nuestro país, el Gobierno Nacional a través del Decreto 260/2020<sup>2</sup> estableció la emergencia sanitaria, instalando el aislamiento social preventivo y obligatorio (conocido por sus siglas ASPO) con el propósito de evitar el contagio y la propagación de esta enfermedad. En su artículo 13, el decreto dispuso que el Ministerio de Educación debía establecer las condiciones en las que se iban a desarrollar las actividades educativas durante el período que durara la emergencia sanitaria. Si bien esta primera política de cuidado suspendía las actividades presenciales por un lapso de quince días, la situación sanitaria provocó que las decisiones gubernamentales ampliaran mucho más el plazo, como es de público conocimiento.

A través de la Resolución 667/20<sup>3</sup>, con fecha del 15 de marzo de 2020, la UNLP ordenó la no realización de clases presenciales de enseñanza y la adopción de medidas extraordinarias por parte de las unidades académicas que permitieran cumplir con los contenidos programados. Para ello, se habilitaron las instancias de educación a distancia y se promovieron los usos de diferentes herramientas tecnológicas para el desarrollo de las actividades educativas. Al igual que el decreto del Poder Ejecutivo, la vigencia de esta medida se fue extendiendo conforme la situación de emergencia sanitaria así lo demandaba.

<sup>2</sup>Poder Ejecutivo Nacional (2020) Decreto 260. Emergencia Sanitaria. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-260-2020-335423/texto>

<sup>3</sup>Presidencia de la Universidad Nacional de La Plata (2020). Resolución 667. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/93212>

Para el año 2021, la UNLP desarrolló un protocolo para el regreso seguro a las aulas, alternando actividades presenciales y virtuales, pero esta acción fue promulgada de modo exclusivo para el sistema de pregrado universitario. La FaHCE, por su parte, optó por mantener las mismas medidas del año anterior, por lo que en los años 2020 y 2021, las actividades de enseñanza desplegadas por nuestra cátedra fueron exclusivamente remotas.

Recién a partir del año 2022, con una importante disminución de casos de COVID-19 y el avance de la campaña de vacunación, la FaHCE decidió un paulatino regreso a la presencialidad. Las cátedras con comisiones menos numerosas, sostuvieron la propuesta de la presencialidad semanal; mientras que, las cátedras más numerosas en cantidad de estudiantes que las cursan, como es el caso de DPC, la estrategia que definió la institución fue la de ofrecer cursadas presenciales quincenales que se alternaban con actividades no presenciales.

Dadas las condiciones antes mencionadas, en el año 2020 y 2021 la enseñanza en el marco de DPC se desarrolló de manera completamente virtual, desde el hogar, con instancias principalmente asincrónicas. Contemplando el acceso desigual a los servicios tecnológicos que presentaban los estudiantes, la FaHCE decidió que las clases, actividades, comunicación y evaluación de las cátedras se realizaran durante dichos años a través de un aula virtual alojada en un Campus institucional de la plataforma Moodle (.edu), dado que su acceso y navegación era gratuito.

Estas decisiones tensionaron algunos de los supuestos pedagógico-didácticos en los que se basan los sistemas educativos modernos. Específicamente en lo que respecta a la educación superior universitaria, podemos decir con Terigi (2020) que los supuestos de presencialidad y simultaneidad se vieron alterados a partir de la irrupción de la pandemia. A lo que cabe agregar, la profundización que se desencadenó de las desigualdades sociales, políticas, económicas ya existentes y, especialmente, la ampliación de la brecha digital que tanto marcó las prácticas de enseñanza entre los sujetos en los diferentes niveles del sistema educativo y, en particular, en la Universidad.

Las nuevas condiciones dispuestas para la enseñanza que se fueron configurando a partir de las medidas sanitarias tomadas ante la pandemia, requirieron de cambios y adecuaciones de las propuestas pedagógico-didácticas. En este contexto y en la inmediatez de los acontecimientos, durante el año 2020 en DPC se trabajó con una priorización de contenidos del programa vigente desde 2017 y, a partir de 2021, se elaboró un nuevo programa contemplando el contexto y resignificando la experiencia de la cursada anterior. Asimismo, en este año cambió la constitución del equipo de cátedra, quedando desde entonces conformado por las autoras de este trabajo y, con él, algunas definiciones sobre el modo de trabajo. Por tal motivo, nos enfocamos en lo que sigue en la experiencia acontecida entre 2021 (modalidad completamente virtual) y 2022 (modalidad híbrida).

## Decisiones didácticas: características de las GTP

Como mencionamos líneas más arriba, a partir de la evaluación de la experiencia acontecida en DPC en el año 2020, de cara a los cambios en las condiciones de la cursada a partir del año 2021 y en relación con la nueva configuración del equipo de cátedra, se reelaboraron las GTP en base a nuevos acuerdos.

A continuación, retomamos las características que asumieron en las GTP desarrolladas en un trabajo anterior (Oriente y Villalba, 2022), para luego desandar en este apartado los sentidos que adquirieron en el marco de las propuestas pedagógico-didácticas de 2021 y 2022. Las GTP son recursos diseñados en respuesta al desafío de acompañar las trayectorias de aprendizaje de nuestras

estudiantes en un contexto de enseñanza excepcional, y cuya construcción persiguió las siguientes finalidades:

- Presentar contenidos y unidades temáticas.
- Articular las lecturas obligatorias con la propuesta metodológica de los encuentros sincrónicos, las actividades asincrónicas y las instancias de evaluación.
- Acompañar la lectura, comprensión e integración de la bibliografía obligatoria y otros materiales.
- Promover la autonomía en el estudio.
- Favorecer recorridos de aprendizajes diversos que respondan a la amplia variedad de trayectorias educativas e inserciones profesionales.

Elaborar las GTP implicó, como equipo docente, asumir la responsabilidad de diseñar materiales didácticos tendientes a promover la construcción y apropiación de los contenidos disciplinares, generar procesos comunicacionales que incentiven el intercambio dialógico y colectivo (Barletta, Gallo y Arce, 2020), y participar de un proceso de curaduría de contenidos, el cual *No significa editar el texto, imagen o video original, sino que aquellos materiales seleccionados y considerados útiles para la propuesta pedagógica, se reagrupan en un material propio. Es decir, pensamos y creamos una estructura comunicativa de los recursos que respondan a los intereses y finalidades pedagógicas para la clase* (Barletta, Gallo y Arce, 2020: 11).

En la configuración de las GTP, se privilegió el trabajo con diversos lenguajes y el uso de una variedad de recursos, tales como: fotografías, entrevistas a especialistas, fragmentos de textos académicos y literarios, historietas, fragmentos de series o películas, entre otros, que oficiaban como disparadores u objetos a analizar con los aportes teóricos disponibles.

Con leves variaciones, las GTP empleadas en las cursadas 2021 y 2022 se diseñaron siguiendo una estructura común, que a continuación se detalla:

1. Tras enunciar datos identificatorios de la cátedra, institución y ciclo lectivo, cada GTP cuenta con una breve presentación que anticipa los contenidos a abordar, los ubica en relación con la unidad de pertenencia y con otras unidades y contenidos del programa, en estrecha vinculación con las intencionalidades de enseñanza y la bibliografía obligatoria seleccionada.
2. Todas las GTP contienen indicios o claves de lectura como primeras aproximaciones para el acompañamiento del estudio de la bibliografía y/ o del visionado de recursos previstos como obligatorios, incluyendo una descripción sintética del contexto de producción de la obra, su relevancia para el campo didáctico y dejando entrever o explicitando el o los criterios considerados en su selección para la formación de docentes.
3. Se ofrece un amplio abanico de actividades. Cada GTP presenta varias consignas optativas y una de carácter obligatorio para retomar su abordaje en los encuentros sincrónicos (virtuales en 2021 y presenciales en 2022). Podríamos agrupar las actividades en dos conjuntos. El primero, constituido por consignas centradas en el análisis y comprensión del material de estudio, enunciadas como interrogantes, pudiendo estar en relación con algún recurso breve (imagen, video, por ejemplo), apuntando siempre a que las estudiantes puedan identificar las ideas principales del texto en el contexto del programa de la materia. El segundo, conformado por actividades de mayor complejidad y profundización conceptual, con la intención de promover relaciones entre distintos textos, materiales y conceptos. Estas



actividades se estructuran recuperando situaciones reales o hipotéticas, ancladas en el contexto actual y en problemáticas o tensiones propias del ejercicio profesional docente, con la intención de involucrar activamente a las estudiantes en su análisis y posibles intervenciones a la luz de la bibliografía propuesta. Cabe mencionar que, si bien las actividades de las GTP se pensaron prioritariamente para acompañar a las estudiantes durante la cursada, también pretendieron officiar como un recurso potente para acompañarlas en el estudio para la instancia del examen final.

En la implementación de estas GTP durante las cursadas de 2021 y 2022 se observan continuidades y variaciones, como resultados del cambio de condiciones contextuales ya detalladas y del ejercicio permanente de reflexión sobre nuestras prácticas que llevamos a cabo en la cátedra. De esta manera, podemos decir que en ambos ciclos lectivos permaneció la estructura general de las GTP, el propósito principal de convertirse en un material de apoyo para las consultas bibliográficas y la apropiación de los nuevos contenidos, así como la promoción del trabajo autónomo de las estudiantes. No obstante, las condiciones contextuales en las que se emplearon no fueron idénticas y, por lo tanto, tampoco lo fueron las decisiones didácticas que las acompañaron.

Durante el 2021, y tal lo mencionado, la cursada de DPC se desarrolló íntegramente de manera virtual, y se organizó a partir de la plataforma Moodle que ofrece el Campus Virtual FaHCE. DPC se organizó en torno a siete comisiones de trabajos prácticos (TP) con aproximadamente 100 estudiantes inscriptas en cada una de ellas. Las cursantes contaban con acceso a todo el espacio de la materia y, específicamente, a una solapa gestionada por la profesora a cargo de su comisión de TP, donde se concentró la información correspondiente a los foros, las GTP, las evaluaciones y otras comunicaciones que permitieron el sostenimiento de la cursada y el acompañamiento permanente a las trayectorias. Se propusieron de este modo distintos canales de comunicación, como la mensajería interna del Campus y el foro permanente de consultas o los foros y actividades específicas. Este tipo de decisiones didácticas permitió desarrollar una interactividad en la comunicación e incrementarla a través de espacios mediáticos alternativos.

La propuesta general de los TP se estructuró a partir de la publicación en el Campus Virtual de siete GTP, que se presentaban los días lunes, con una frecuencia quincenal, y que se fueron intercalando con clases virtuales sincrónicas optativas, también de frecuencia quincenal. Dichas GTP fueron comunes a la totalidad de las estudiantes y se diseñaron en estrecha relación con las estrategias desplegadas en los encuentros sincrónicos, las actividades asincrónicas y con las instancias de evaluación propuestas.

En efecto, las GTP se complementaron con encuentros sincrónicos de TP optativos, que se realizaron por la aplicación Google Meet. Organizados por comisiones de trabajos prácticos y con una frecuencia quincenal, estos encuentros se fueron concatenando con las lecturas y actividades propuestas en las GTP, y resultaron instancias valiosas para garantizar la retroalimentación, recoger evidencias de aprendizajes y establecer ajustes en la enseñanza. Asimismo, permitieron presentar contenidos, desarrollarlos y establecer diálogos con (y entre) las estudiantes en relación con los procesos de aprendizaje que iban transitando.

Por otro lado, las GTP también se articularon con la propuesta de evaluación. Es relevante aclarar que durante el 2021 la cursada de DPC fue únicamente de carácter regular (cursada regular con examen final), y demandó a las estudiantes: el seguimiento de las lecturas y actividades indicadas en el cronograma y en las GTP; la participación obligatoria en un foro de presentación individual y en un foro

de integración grupal, y la aprobación de dos instancias de evaluación parciales de resolución grupal que requerían de una calificación no inferior a 4 (cuatro) puntos.

A partir del año 2022 las condiciones cambiaron. Como se mencionó, se trató de un año de transición hacia la presencialidad plena, y, por tanto, la FaHCE-UNLP estableció que las cátedras con matrícula numerosa (llamadas cátedras masivas), tuvieran una frecuencia quincenal de clases presenciales, sosteniendo el uso del Campus Virtual FaHCE como apoyo para los procesos de enseñanza y de aprendizaje. A partir de tal decisión, que preveía el compromiso de trabajo autónomo por parte de las estudiantes en la semana de no presencialidad, se configuró una modalidad de cursada híbrida.

La propuesta general de DPC para los TP en el año 2022, se diseñó con actividades sincrónicas presenciales y con actividades asincrónicas vinculadas al estudio autónomo con las GTP, en semanas intercaladas. En otros términos, desde la cátedra pensamos una propuesta de cursada que incluyera actividades optativas por parte de las estudiantes a partir de las GTP, para realizar en las semanas en estudio autónomo asincrónico, y que pudieran ser retomadas en las clases presenciales.

Las GTP se presentaron aquí también a través del Campus Virtual, pero su relevancia fue trastocada en esta modalidad híbrida, en la que las clases presenciales volvieron a tener centralidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, tornándose la clase el espacio de intercambio y construcción de conocimiento más relevante. Si bien las GTP anticiparon contenidos y ofrecieron estrategias para su abordaje, la clase presencial no siempre se basó en idénticos lineamientos, en tanto los espacios de diálogo promovidos en el aula presencial permitieron hacer lugar a los intereses e inquietudes que las cursantes expresaban.

Por supuesto, la modalidad de evaluación varió en la cursada 2022. Además del requisito de asistencia que volvió con la presencialidad, la acreditación de la cursada demandó la aprobación de dos evaluaciones parciales. La primera, se resolvió de manera grupal y domiciliaria; y la segunda, bajo la modalidad presencial e individual. Cabe mencionar también que, en este año, desde el espacio de clases teóricas, se pudo volver a ofrecer una alternativa al examen final regular para acreditar la materia, que consistió en el examen final reducido con descarga parcial de contenidos (o "*semi-promoción*").

En todos los casos, las decisiones vinculadas a la evaluación que fuimos tomando, se encuadraban en el Régimen de Enseñanza y Promoción (REP)<sup>4</sup> de la FaHCE-UNLP. Dicha normativa estipula las condiciones y la organización de la enseñanza de nuestra Facultad así como los sistemas de cursada y promoción posibles que permiten a los estudiantes acreditar las materias bajo la modalidad de cursada regular con examen final, cursada regular sin examen final (promoción directa), promoción con examen final libre o promoción con final libre dividido. Asimismo, en el programa<sup>5</sup> de nuestra materia se explicitan los requisitos previstos para acreditar la materia con estas modalidades.

<sup>4</sup>Régimen de Enseñanza y Promoción (2011). FaHCE-UNLP. Disponible en: <https://www.fahce.unlp.edu.ar/descargables/regimen-de-ensenanza-y-promocion.pdf>

<sup>5</sup>Programa de Diseño y Planeamiento del Currículum (2021). FaHCE-UNLP. Disponible en: <https://www.fahce.unlp.edu.ar/facultad/secretarias-y-prosecretarias/academica/deptos/ciencias-de-la-educacion/catedras/catedra-200719023658144151>

## El sentido de la clase

Las condiciones de la enseñanza entre los años 2020 y 2021, tal como las detallamos más arriba, nos llevaron a la novedad -al menos a la mayoría de las docentes- de responsabilizarnos por prácticas de enseñanza no presenciales y no simultáneas. Además de tener que atender inéditos vínculos de cuidado intersubjetivo en el plano personal, familiar y profesional de la enseñanza. Particularmente, y desde una perspectiva predominantemente didáctica, estas condiciones nos permitieron habilitar en las reuniones de cátedra, otras relaciones, configuraciones y tensiones a la hora de abordar el problema del sentido de la clase. Esto nos lleva a distinguir algunos antecedentes teóricos explícitos sobre esta preocupación en autoras como Maggio (2018, 2021), Mazza (2014) y Souto (1996), por ejemplo.

A esta altura de la discusión, al decir de Mazza (2014), no resulta tarea sencilla hacer que nuestras clases sean *"clases con sentido"* para las estudiantes. No sólo porque *"depende de factores que van mucho más allá de una definición curricular o de la incorporación de una u otra tecnología. Depende de que se dé allí algún tipo de "encuentro de sentidos"..."* (Mazza, 2014, p. 10).

En esta línea, nos animamos a afirmar que el diseño e implementación de las GTP en la cátedra de DPC pretendían generar buenos y fructíferos encuentros entre las estudiantes y los contenidos, convirtiendo el aprendizaje en una experiencia que valiera la pena ser vivida más allá de la alteración del tiempo de clase. Tiempo que ya no sólo se expandía en términos de franjas horarias (Maggio, 2018), sino también se veía alterado en la propuesta de instalar las GTP como una forma particular de mediar el vínculo formativo (sujeto/s-contenido/s).

Las GTP plasmaron de manera escrita ejemplos, explicaciones, análisis de experiencias docentes, anécdotas, etc., que muchas veces aparecían en las clases presenciales, frente a las consultas o intervenciones en general de las estudiantes y que ayudaban en el intercambio a la comprensión más acabada de los contenidos.

Las estrategias didácticas que desarrollamos son conceptualizadas en la clave de Edelstein (1996, 2011), en tanto modalidades singulares y situadas de construir propuestas de enseñanza para determinados sujetos, en contextos particulares. En este sentido, las GTP intentaron explicitar por escrito y/o en audios ad hoc aquellas estrategias de enseñanza que, en otro momento, eran parte del tiempo compartido dentro del aula física.

Durante el año 2022, en un contexto de enseñanza híbrida, se pudieron sostener las GTP en todo lo que respecta al acompañamiento de los aprendizajes para la apropiación crítica de los contenidos, reservando, como dijimos, para los encuentros presenciales quincenales la concreción más ajustada de estas estrategias. De esta manera, las clases presenciales se transformaban -o al menos intentaban- en instancias de intercambio a partir de las lecturas previas, y de discusiones constructivas y respetuosas generadas en la puesta en común de las concepciones o los pensamientos que se construían, primero, en los pequeños grupos y que se traían, luego, al grupo grande de la comisión de TP para su ratificación o rectificación fundamentada.

Por último, en base a la experiencia construida en estos años, pensamos en la posibilidad de sostener las GTP en la vuelta a una presencialidad plena, como se ha planteado el año 2023 en el marco de la FaHCE-UNLP. Compartimos con Steiman (2022) aquellas reflexiones vinculadas a que, después de la pandemia, los encuentros presenciales no pueden volver a llenarse con clases expositivas,

las clases no pueden volver a ser lo que eran hasta el año 2019 inclusive. En este sentido, sostenemos que las GTP recorridas por las estudiantes con anterioridad a los encuentros sincrónicos, enriquecen las clases y permiten explorar y explotar su sentido en torno a intercambios, dudas, consultas, discusiones con las docentes y entre pares que, desde ya, son imposibles sin ese encuentro humano que tanto extrañamos durante 2020 y 2021.

Consideramos que nuestras clases están adquiriendo un nuevo sentido, que valoriza el encuentro humano, la puesta en común, el compartir, a propósito de determinados contenidos, en este caso, seleccionados para la enseñanza y el aprendizaje de DPC. Al tratarse de una materia de la formación pedagógica de futuras profesoras, estos sentidos se expanden al pretender que los procesos de formación vivenciados permitan la construcción de subjetividades; el desarrollo y apuntalamiento de trayectorias reales y siempre diversas de aprendizaje; el despliegue de modos particulares y legítimos de aprender a ser docente; a través de contemplar condiciones particulares de existencia, valorar estilos diversos de aprendizaje, reconocer diversas formas de vincularse subjetivamente con los contenidos (Palacios y Picco, 2020, p. 5).

Desde el posicionamiento crítico que adoptamos, la enseñanza es una práctica ética, social y políticamente comprometida. Lo que pasa en el aula sólo adquiere sentido en su proyección hacia la sociedad que nos aloja. Los contenidos y los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje cobran, de esta manera, una trascendencia mayor que repercute en un sentido singular con respecto a cómo esos contenidos de la asignatura las interpelan como futuras docentes, que forman parte de un proyecto político-educativo.

## Evaluar para seguir aprendiendo

La evaluación es un proceso íntimamente relacionado con la enseñanza ya que no sólo la acompaña, sino que también la apoya y fundamenta su transformación (Davini, 2009). Como dice Celman (1998), no es un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje, sino que es parte constitutiva de ambos procesos. Así, la evaluación da lugar a todas las decisiones que tomamos las docentes respecto de la enseñanza. No la concebimos como un momento específico que sólo ocurre al final o en un contexto puntual, sino que la reconocemos como un proceso continuo que tiene diversas funciones y recolecta varias informaciones no sólo en torno al aprendizaje de los estudiantes, sino también sobre el proceso de enseñanza (Marchese y Fontana, 2022).

En palabras de Santos Guerra (2016), la evaluación es un fenómeno educativo que condiciona todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y por eso resulta decisivo e inevitable preguntarse por la naturaleza del mismo y su finalidad. Desde este punto de vista, la evaluación nos permite tomar decisiones vinculadas a la modificación de las propuestas de enseñanza destinadas a acompañar los procesos de aprendizaje de las estudiantes.

De esta manera, nuestras prácticas se enmarcan en la evaluación formativa es una perspectiva de larga data que contiene abundantes producciones. Scriven propuso el término *"evaluación formativa"* o *"durante el proceso de aprendizaje"* en 1967 para aludir a las múltiples intervenciones que realizamos los docentes con la intención de adecuar la enseñanza a las necesidades y progresos de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje (Jorba y Sanmartí, 1993). En este sentido, es que podemos sostener que desde las propuestas que año a año diseñamos para la enseñanza de DPC, buscamos llevar adelante una evaluación formativa (Anijovich, 2017), entendiéndose como un proceso en el que se recaba información para poder revisar y transformar tanto la enseñanza como

el aprendizaje en función de lo que se espera alcanzar. Tal como explicitamos, llevamos tres años trabajando con las GTP. Realizamos una reflexión constante sobre las mismas, con el fin de poder llevar adelante cambios en pos de su mejora. Entre otras dimensiones sustanciales de nuestras prácticas, hemos evaluado las GTP recogiendo informaciones diversas y de distintas fuentes, entre ellas: opiniones y valoraciones informales y durante el proceso de cada docente, instancias de intercambio y ponderación al interior del equipo docente durante la cursada y al finalizar la misma, y opiniones de las estudiantes recogidas en consultas orales.

En líneas generales y como aspectos ponderados positivamente, que son en definitiva los que contribuyen a sostener las GTP en su estructura general, aparecen: acompañamiento del estudio en general y de la lectura de la bibliografía en particular, ayuda en la identificación de los puntos nodales de los contenidos a aprender, y también un sostén o acompañamiento más afectivo vinculado a un intento de reponer un vínculo docente-estudiante que sobre todo en 2020 y 2021 fue novedoso por su no simultaneidad ni presencialidad.

Además, desde la perspectiva de las docentes involucradas y recuperando para esta evaluación de las GTP las intencionalidades formativas pregonadas, es necesario reconocer que nuestros propósitos eran más ambiciosos. Si bien resta una evaluación más profunda de estas aristas y de sus causas, consideramos que, a pesar de la evaluación positiva que nos hace sostener las GTP como una estrategia de enseñanza situada y privilegiada, las mismas no habrían tenido la recepción esperada durante la cursada híbrida que tuvo lugar en 2022.

*"Las condiciones que alientan la creación pedagógica empiezan a emerger al interpelar y desarticular aquellas perennes que sostienen el modelo pedagógico clásico"* (Maggio, 2018, p. 99). En esta línea que compartimos, por momentos hemos notado que las estudiantes demandaban otro tipo de GTP más asociadas a sus preconcepciones o experiencias previas donde éstas eran más directivas en cuanto a las indicaciones de estudio. Como se expresó más adelante, las GTP de DPC, más bien, convocaban a la apertura, a la profundización y a la construcción de recorridos en diálogo con sus propias trayectorias particulares de formación docente, con una explícita invitación al involucramiento.

Pensar que la pandemia ha habilitado una veta para imaginar la posibilidad, la creatividad y la innovación, es parte de animarnos a construir nuevas opciones sobre supuestos perimidos de la educación tradicional que quedaron desarticulados, a la vista, desnudos, pasibles de ser explicitados y cuestionados. Aparece el desafío de habilitar instancias de co-construcción -entre docentes y estudiantes- para imaginar prácticas de enseñanza y de aprendizaje que concreten aquellas expresiones de deseo que compartimos, añoramos, y nos convierten efectivamente en responsables de nuestra propia formación docente que es permanente. Pareciera que todavía tenemos que continuar reflexionando críticamente para que nuestras innovaciones le ganen la pulseada a aquellas configuraciones instituidas que aún resisten.

Para que nuestras clases sean espacios vivos en los que el sentido se construya es preciso contar con docentes conscientes de su condición, de su deseo de ser tales, capaces de cierto retorno sobre sí mismos, porque no es sino conociéndose como podrán intentar conocer a sus alumnos; no es sino tolerando sus propias limitaciones como podrán ayudar a ser tolerantes a quienes intenten aprender. Para que nuestras clases sean espacios vivos, en los que el sentido se construya, es preciso desear estar ahí y tolerar que esa construcción, afortunadamente, nunca sea completa. (Mazza, 2014, p. 11).

Esta apuesta y este desafío se multiplica en una asignatura como DPC, destinada a la formación de formadores.

## Bibliografía

**Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017).** La evaluación como oportunidad. Buenos Aires. Paidós.

**Barletta, C. M.; Gallo, L. y Arce, D. M. (2020).** Módulo 4: Producción de recursos didácticos para la enseñanza universitaria en entornos virtuales. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

**Celman, S. (1998).** ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M. del C. Palou de Maté. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo (pp.35-66). Buenos Aires: Paidós.

**Davini, M. C. (2009).** Métodos de Enseñanza. Buenos Aires: Santillana.

**Edelstein, G. (1996).** Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico (cap. 3). En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco. Corrientes didácticas contemporáneas (pp.75-89). Buenos Aires: Paidós.

**Edelstein, G. (2011).** Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

**Jorba, J. y Sanmartí, N. (1993).** La función pedagógica de la evaluación. Revista Aula de Innovación Educativa, 20, 20-30.

**Maggio, M. (2018).** La trama epistemológica de una investigación planteada en la articulación entre la tecnología educativa y la didáctica. Revista de Educación, (14.2), 95-113. Recuperado de: <https://shre.ink/rTPD>

**Maggio, M. (2018).** Las condiciones que sostienen una clase distinta (Cáp.3). Reinventar la clase en la Universidad. Buenos Aires: Paidós.

**Marchese, E. y Fontana, F. (2022).** Revisitar las concepciones iniciales de Didáctica y Curriculum como estrategia de evaluación. Una aproximación a la formación de profesionales reflexivos en la cátedra de Didáctica y Curriculum de la FaHCE-UNLP. Ponencia presentada en las V Jornadas Internacionales "Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica general y las Didácticas específicas". Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Recuperado de: Biblioteca Digital | SID | UNCuyo: Revisitar las concepciones iniciales de Didáctica y Curriculum como estrategia de evaluación

**Mazza, D. (2014).** El sentido de la enseñanza (partes I y II). Revista Noticias, Editorial Perfil el 6 y el 13 de diciembre de 2014.

**Orienti, N. A. y Villalba, E. (2022).** Decisiones didácticas en la construcción de guías de trabajos prácticos. Ponencia presentada en las V Jornadas Internacionales "Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica general y las Didácticas específicas". Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Recuperado de: <https://cvl.bdigital.uncu.edu.ar/17700>

**Palacios, E. y Picco, S. (2020).** “La enseñanza como entorno para alojar las trayectorias de aprendizaje”. En C. Giordano y G. Morandi (Comps.). Memorias de las 3° Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública: el proyecto político académico de la Educación Superior en el contexto nacional y regional. Universidad Nacional de La Plata. Pp. 182-192. ISBN 978-950-34-1965-6. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/111431>

Poder Ejecutivo Nacional (2020) Decreto 260. Emergencia Sanitaria. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-260-2020-335423/texto>

Presidencia de la Universidad Nacional de La Plata (2020). Resolución 667. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/93212>

**Programa de Diseño y Planeamiento del Currículum (2021).** FaHCE-UNLP. Recuperado de: Diseño y planeamiento del currículum — Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (unlp.edu.ar)

**Régimen de Enseñanza y Promoción (REP), FaHCE-UNLP, 2011.** (con modificaciones 2015). Recuperado de: <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/descargables/regimen-de-ensenanza-y-promocion.pdf>

**Santos Guerra, M. A. (2016).** “La evaluación como aprendizaje: cuando la flecha impacta en la diana”. Madrid: Narcea Ediciones.

**Steiman, J. (2022).** La enseñanza superior. Escenarios futuros. Conferencia dictada en el marco de las V Jornadas Internacionales “Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica general y las Didácticas específicas”. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Recuperado de: Jorge Steiman. La enseñanza superior. Escenarios futuros. - YouTube

**Terigi, F. (2020).** Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. En REVCOM, Revista Científica de la REDCOM, (11), e039. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Recuperado de: <https://doi.org/10.24215/24517836e039>

## La Gestión del Departamento de Artes-Artes Visuales del Bachillerato de Bellas Artes, UNLP en el contexto de la virtualización plena con impacto en la presencialidad

Estrategias de acompañamiento en el diseño de experiencias vinculares y académicas desde la gestión intermedia departamental del Bachillerato de Bellas Artes "Profesor Francisco A. De Santo" (BBA)

Bachillerato de Bellas Artes. UNLP

Geymonat Analía; Acosta Silvia; Farías Carolina; Fuertes Laura; Savloff Lucía; Miquelarena Teresita

### Introducción

En el contexto educativo de virtualización plena alcanzado en el 2020, y ante la compleja coyuntura social, política y económica, fue preciso diseñar, seleccionar y situar desde el trabajo de gestión departamental, estrategias de anticipación que permitieran direccionar las acciones comunes y conjuntas (articuladas siempre con el Equipo de Gestión Directiva) para regular los aprendizajes en esta institución educativa de pregrado universitario. Se implementaron acciones orientadas a poner en valor los modos de enseñar y hacer escuela a la distancia, sosteniendo la conectividad y vinculación de docentes y estudiantes como una nueva lógica: gestionar proximidad, cercanía, instalar el "nosotros", en el estado de emergencia sanitaria declarado en nuestro país y en el mundo.

El teletrabajo educativo significó implicar a nuestras/os docentes en el manejo de nuevos dispositivos tecnológicos (TIC), de formatos variados y escrituras mixtas<sup>1</sup>, aprendiendo a aprender en entornos donde se generaría una entropía pedagógica vital que fue preciso reducir para evitar que lo cotidiano y privado se desplazara/hibridara hacia lo laboral y público generando opacidad en esta nueva tempore espacialidad.

### El Bachillerato de Bellas Artes (BBA) y el Departamento de Artes-Artes Visuales (en adelante DAV)

El Bachillerato de Bellas Artes "Profesor Francisco A". De Santo está categorizado como escuela secundaria de arte especializada, en cuyo Campo de Formación General y Campos de Formación Específica se articulan las materias referentes al conocimiento de los procesos de producción, interpretación y contextualización de la Música y de las Artes Visuales. El Bachillerato de Bellas Artes constituye una trama dialógica sensible, dinámica, integradora, destinada a construir vida comunitaria y democrática. La escuela se transforma en un espacio vital donde las condiciones de enseñanza de los procesos de producción estética consolidan

<sup>1</sup>Escrituras mixtas como operatorias polifónicas de intervención creativa y eficaz que hicieron sentido desde la instrumentalidad de recursos humanos y materiales diversos, articulados siempre de forma conjunta con la gestión directiva.



un horizonte común: habitar la experiencia educativa para ser y hacer escuela, porque *“la verdadera educación es diálogo”* (Barreiro J, 1982)<sup>2</sup>. El desarrollo de las competencias comunicativas se concibe entonces como una red dinámica y creativa de subjetividades e intersubjetividades que construyen significados situados/artesanales.

Es así que el DAV se inscribe en una trama compleja de actuaciones dialógicas y dialogantes<sup>3</sup> donde la gestión intermedia, con su propia biografía, construye de manera articulada las políticas educativas, en abierta y flexible composición de voces.

Las artes visuales en el BBA tienen un desarrollo particular dados los amplios alcances que tiene la visualidad, en los contextos multimediales de la contemporaneidad, entendiendo el arte como lenguaje y campo de conocimiento, la educación estética como derecho, las competencias comunicativas como herramientas y la subjetividad e intersubjetividad como modos de construir identidad. Concepciones estas que implican fuertemente la inclusión. (Figuras 1 y 2)



Figura.1 Intersubjetividad no mediatizada, Abril 2018, Clase de Dibujo 6° año A, Profesora Teresita Miquelarena.

<sup>2</sup>Aguerre, A., Proyecto Académico y de Gestión 2022-2026 en <https://www.bba.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/proyecto-academico-y-de-gestion-2022-2026.pdf>, p.54, recuperado 7/4/2023

<sup>3</sup>Dialógico en el sentido de Paulo Freire, como proceso reivindicatorio que promueve la democratización del aprendizaje crítico, reflexivo, libre y transformador de la conciencia de la comunidad educativa. Dialogantes en sentido hermenéutico y dialéctico de librar un diálogo propio y conjunto.



Figura.2 Intersubjetividad mediatizada 2020, 21 abril. Clase de Taller de Producción Visual 3° año A, Profesora Analía A. Geymonat.

Esta diversidad es precisamente la que permite y permitió repensar los modos de trabajo a nivel departamental, atendiéndola y entendiéndose desde un modelo de gestión pensado bajo la idea de red o trama flexible<sup>4</sup>.

Desde sus tres áreas de incumbencia: lenguaje, producción y teoría, la gestión departamental organiza y administra las acciones académicas y acuerdos institucionales que se enmarcan dentro de la textura institucional del Proyecto académico y de Gestión 2022-2026, La escuela en la textura del mañana. Asimismo, la estructura departamental por Niveles involucra: Ciclo Básico de Formación Estética (CBFE), Escuela Secundaria Básica (ESB) y Escuela Secundaria Superior (ESS).

Otras cuatro áreas fueron definidas a partir de las especificidades de las funciones de coordinación: Área de comunicación, Gestión curatorial, Gestión de proyectos y publicaciones y Área administrativa.

### **¿Qué estrategias fueron las que gestionó el Departamento de Artes-Artes Visuales (DAV) que instalaron permanencia en el retorno a la presencialidad?**

El Programa de Continuidad Educativa entró en vigencia en marzo del 2020 y nuestra institución concibió una planificación colectiva, gradual y sistematizada de actividades no presenciales a fin de sostener a nuestra comunidad, donde las/los docentes remitieron sus inquietudes a cada departamento para ejercer su trabajo en la modalidad virtual. La logística de envío de las actividades a las/los estudiantes y de futuras capacitaciones en entornos virtuales comenzó a operar vía medios electrónicos: correo y teléfono para las notificaciones vía boletín institucional y departamental, y los entornos habilitados por la UNLP con tutorías técnicas para su uso y aplicación mediante el Programa de Apoyo a la EAD, en el marco de la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías.

El DAV por su parte, abrió sus propias ventanas virtuales para guiar a las/los docentes que manifestaron dificultades en los accesos a las plataformas elegidas (Aulas Web o Google Classroom®, WhatsApp®, Facebook® y los servicios de videoconferencias Zoom® y Google Meet®) algunas de las cuales aún hoy persisten, ofreciendo además acompañamiento permanente a quienes requerían asistencia con el diseño de las actividades mediatizadas por las TIC y acceso a la plataforma del sistema Kimkelen para carga de notas, relevando en muchos casos a las/los docentes que optaron por delegar dicha responsabilidad en sus

<sup>4</sup>Miquelarena, T.; Bedouret, A; Correbo, N; Fuertes, L; Martínez, L; (2016) "Propuesta de gestión, Departamento de Artes Visuales". Manuscrito de los autores.

coordinadoras. Además el mayor flujo de datos ocurría entre las 12 hs y las 18 hs, con lo cual, las plataformas colapsaban, siendo preciso disponer de todos los recursos (textos, videos, imágenes, audios, etc.) producidos por dichas/os docentes con dificultades con la conectividad, para facilitar a cada estudiante ese material en caso que también presentaran problemas similares.

Acompañamos con una selección de imágenes uno de los procesos realizados en el Nivel de 6° año de la ESS en la Materia Optativa Mural Musivo, que evidencia las complejas condiciones de producción, que debieron ser adaptadas y resignificadas apelando a materialidades cotidianas y respondiendo al carácter efímero de tales obras. (Figura 3)

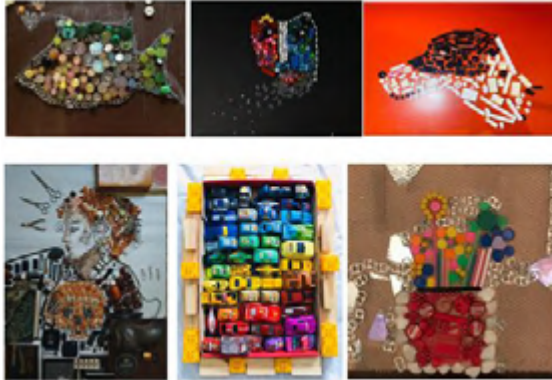


Figura 3. Clase Mural Musivo, Profesor Martín La Spina y Ayudante docente Alejandra Freyre 6° año, ESS.

Asimismo en el Ciclo Básico de Formación Estética, en sus dos niveles, se trabajó con formatos y materialidades elegidas conforme a las condiciones excepcionales de producción. El asombro y la capacidad de tomar decisiones por parte de las y los estudiantes, marcó una diferencia significativa en los procesos de producción. Las consignas fueron explicitadas a la manera de instructivos artísticos cuyas conceptualizaciones eran acompañadas con imágenes y enlazadas digitalmente a la web. Las galerías y museos virtuales posibilitaron estas tareas, ofreciendo interfaces atractivas y formatos de visión panorámicos o tours virtuales con fotografías de realidad virtual (foto de 360°). (Figuras 4, 5 y 6)

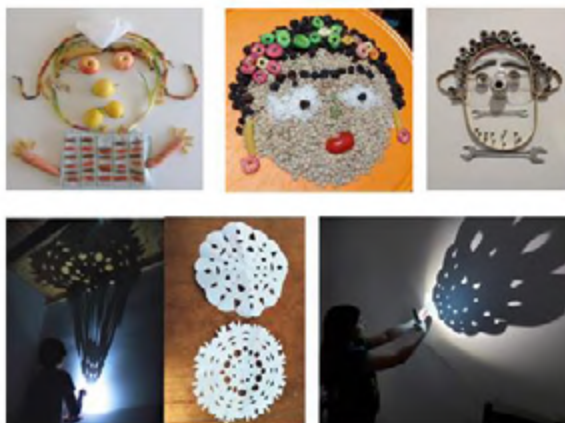


Figura 4. Actividades del Ciclo Básico de Formación Estética, Nivel 1, (CBFE 1) Profesores: Carmen Brest, Constanza Clocchiatti, Gabriel Fino, Julieta Guglielmino, Laura Mariani.

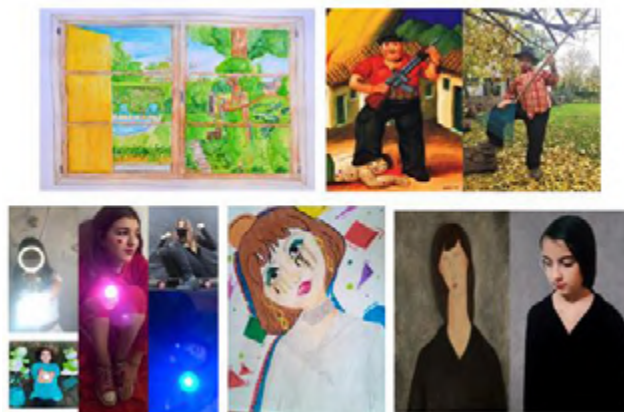


Figura 5. Actividades del Ciclo Básico de Formación Estética Nivel 2 (CBFE 2) Profesores: Mara Badenes, Amalia Bozzano, Laura Mariani, Roberto Pérez Escalá.

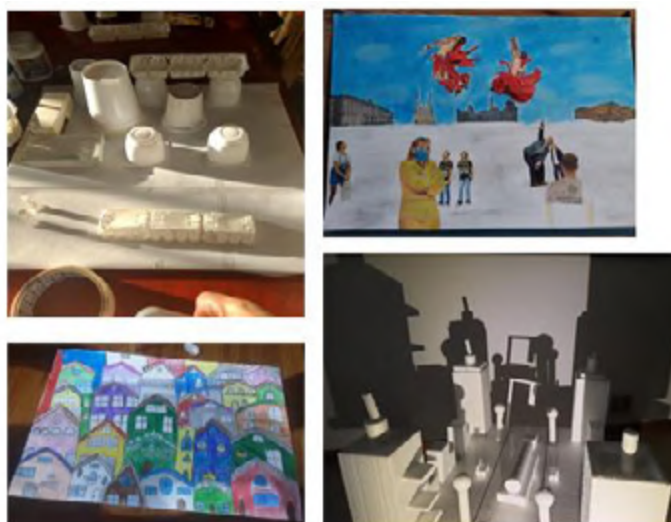


Figura 6. Ciclo Básico Nivel 2 Profesores: Mara Badenes, Amalia Bozzano, Laura Mariani, Roberto Pérez Escalá.

En relación a la gestión de instancias de exposición de las producciones realizadas por estudiantes, el DAV sostiene, hace tiempo, la implementación de muestras de trabajos en proceso, considerando a las diversas acciones muestrales como un insumo pedagógico-didáctico. Durante el confinamiento, las redes reemplazaron a los muros y pasillos que día a día se convierten en sitio de exhibición de lo realizado en las aulas.

Junto al Departamento de Comunicación se implementaron instancias virtuales de exposición de producciones de estudiantes tanto en el sitio web del Bachillerato como en una cuenta de Instagram creada a tal efecto (Figura 7). Dichos espacios virtuales permitieron la socialización de las producciones y habilitaron el encuentro a distancia. Su creación y uso se mantuvo durante el retorno paulatino a la presencialidad. Cuando se retornó a la realización de muestras y encuentros presenciales de manera cuidada, se sostuvo el recurso de la transmisión online y en vivo de los eventos organizados, conjuntamente, con el Departamento de Artes-Música, como el Encuentro de las Artes, ciclo de exposiciones y conciertos de docentes del área de los lenguajes artísticos.



Figura 7. Muestra del Taller de Pintura de 7mo año. Docentes Amalia Bozzano y Silvina Galache de Toro, en cuenta de Instagram del Bachillerato de Bellas Artes "Producciones BBA".

Se desarrollaron Trayectos pedagógicos especiales: Trayectos de cambio de lenguaje (Artes Visuales y Música), Trayectos de cambio de especialidades (Producción en Composición Experimental, Producción Proyectual y Artística Sociocomunitaria) y Trayectos de Pase (cambio de institución). En cada caso, con la intención de acompañar el proceso de aprendizaje de las/los estudiantes que, excepcionalmente, evidenciaron dificultades para sostener la vinculación, o bien, para redireccionar sus elecciones, se diseñaron actividades conforme a un ritmo de trabajo paulatino y cuidado, mediado por el contacto con las familias vía gestión departamental del DOE, Secretaría Académica, Vicedirección académica y Departamento de Artes-Artes Visuales. El objetivo general fue generar espacios de intercambio y comunicación más personalizados, flexibilizando los plazos de realización de las actividades y toda otra estrategia surgida de la escucha e intercambio que se ponderara favorecedor en el proceso de sostener vínculos pedagógicos y mantenerlos en el tiempo. Las/los estudiantes visitantes de intercambio fueron incorporados a esta estructura de acompañamiento pedagógico, impactando positivamente en los objetivos propuestos.

La evaluación se constituyó en un tópico central cuando, por resolución N° 667/20, la Universidad Nacional de La Plata facultó a sus instituciones a establecer modalidades alternativas de evaluación. Así se creó el documento "*¿Cómo evaluamos en el marco del Programa de continuidad educativa del BBA?*" que pasó a formar parte como Anexo III del "*Programa de continuidad educativa en emergencia sanitaria*" establecido por la DISPOSICIÓN N° 79/20, de conformidad con el acuerdo alcanzado por el Consejo Asesor del Bachillerato de Bellas Artes. Se focalizó entre otros aspectos de evaluación y criterios de acreditación, reemplazar las calificaciones numéricas (notas) por informes cualitativos para compartir con las familias. El Departamento de Artes Visuales administró los informes solicitados a la planta docente, sistematizando las variables relevantes observadas y continuó generando dispositivos de comunicación en las diversas instancias en las que cada Trayecto se cursó.

## Reflexiones

El año 2020 comenzó con una planificación en febrero de nuestras tareas habituales como gestión intermedia y como docentes de cursos. Ante la premura del cierre de todas las dependencias de gestión pública y estatal, nuestro rol de llevar adelante la ejecución de las decisiones institucionales fue fundamental, no sólo en lo que atañe al estudiantado sino también, en tiempo demandado con los y las docentes. Si bien es parte de las obligaciones de este departamento, fue

preciso realizar innumerables instancias vinculares por las vías habilitadas: Zoom<sup>®</sup>, Google Meet<sup>®</sup>, WhatsApp<sup>®</sup>, teléfono y correos para sostener, acompañar, vincular y re vincular al docente con su grupo, proponer y pensar con ellos adecuaciones académicas: nuevos materiales áulicos, nuevas guías de trabajos prácticos e instancias de evaluación adaptadas a la realidad virtual. El rol del DAV fue decisivo para que los informes evaluativos de las y los docentes se cumplieran en los tiempos previstos por la institución y que son solicitados año a año por Regencia y Departamento de Disciplina.

En el año 2021, dada la situación híbrida entre la presencialidad y la virtualidad y muy especialmente la construcción de las burbujas, resultó más complejo el trabajo de la gestión intermedia, debiendo buscar docentes para la cobertura de esos espacios, capacitarlos y trabajar con aquellos que estaban eximidos de asistir. Se duplicaron esfuerzos y entendimos que se logró exitosamente enmarcar esas acciones conforme a las contingencias que fueron surgiendo. Asimismo, una resultante positiva dejó como rédito la formación de recursos humanos, muchos de los cuales se han ido integrando a la planta funcional del DAV.

En el año 2022 si bien el inicio mantuvo la condición de la estructura híbrida del año anterior, fue muy efímera. Presencialidad plena es la expresión que lo ha caracterizado. Tanto en el 21 como en el 22 se llevaron adelante muchas trayectorias de estudiantes que habían perdido vinculación con sus estudios y se logró contribuir exitosamente a las metas institucionales con respecto a sus revinculaciones. Muchos de los medios de contacto y plataformas digitales, Google Classroom<sup>®</sup>, WhatsApp<sup>®</sup>, correo, Aulas Web siguieron existiendo y un porcentaje del material digital elaborado por la/el docente, sigue siendo utilizado en la presencialidad. Los recursos audiovisuales y podcast creados para y desde la virtualidad, se constituyeron en insumos de clases en la modalidad de retorno a las aulas reales.

En el año 2023 aún se mantienen vinculaciones a través de grupos de WhatsApp<sup>®</sup>, fundamentalmente, y del correo y del classroom secundariamente. Otras herramientas on line de uso colaborativo, como el Padlet que se utilizaba para plenarios, pareció haber perdido aplicación lo mismo que las reuniones virtuales vía Google Meet<sup>®</sup> o Zoom<sup>®</sup>.

## **Conclusiones: ¿Cómo mostrar un proceso, un camino recorrido, un tanteo exploratorio?**

La concepción departamental, históricamente, ha construido y desarrollado una política de gestión y producción de insumos muestrales de singular pertenencia institucional y, a partir de la bimodalidad, se abordaron tópicos esenciales y necesarios para dar visibilidad a los procesos y acuerdos en la praxis educativa. Es decir, el área de Gestión Curatorial debió ampliar su campo de acción profundizando los dispositivos expositivos. El espacio cotidiano y los recorridos habituales se transformaron en dicho contexto y dejaron un camino más fértil para asumir problemáticas que hasta el momento no se habían suscitado en la plena presencialidad.

Para Artes Visuales la presencialidad es sustancial, y desde allí las y los docentes han unificado, sintetizado y puesto en diálogo las ventajas de la virtualidad en la organización de los formatos de producción de conocimiento y generación de banco de imágenes y material de consulta, fortaleciendo así los insumos audiovisuales y metodologías de abordaje multidisciplinar.

## Bibliografía

**Aguerre, Andrea.** Proyecto Académico y de Gestión 2022-2026. en <https://www.bba.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/proyecto-academico-y-de-gestion-2022-2026>

<https://shre.ink/rkUe>

**Freire, P.** La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI, 1969.

**Freire, P.** Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI, 1997.

## Reconceptualización en la enseñanza de Contabilidad I.

Facultad de Ciencias Económicas. UNLP

Büechele, Gisela B; Longhi, Paula A; Barreiro, Mariano E; Picotto, Florencia; Tenaglia; Ailín B

### Resumen

La pandemia de COVID 19 ha afectado profundamente el sistema educativo a nivel mundial, obligando abruptamente a las instituciones de todos los niveles a adaptarse a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje cimentadas en herramientas virtuales. En el presente trabajo nos referiremos a la asignatura Contabilidad I (Bases y Fundamentos), dictada en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata.

Nuestra experiencia se enfoca en las herramientas, soportes y procedimientos utilizados durante la pandemia, a saber: Aula virtual, Google form y redes sociales. Las mismas son conceptualizadas en el apartado 1 y se exponen las ventajas y limitaciones de su utilización durante el periodo de aislamiento. En el apartado 2 abordamos la utilización de las mismas en la actualidad, habiendo superado la pandemia y vuelto a la presencialidad.

Nuestro objetivo es señalar la importancia que tuvo la implementación abrupta y necesaria de la tecnología como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje durante el período de aislamiento social preventivo y obligatorio, y cómo estas herramientas han facilitado la continuidad del proceso educativo. Asimismo, identificar cuáles herramientas persisten en la actualidad por las ventajas que su implementación ha demostrado.

### Palabras clave

Enseñanza en Contabilidad I; aula virtual; recursos tecnológicos

### Introducción

El sistema educativo a nivel mundial se ha visto afectado profundamente como consecuencia de la pandemia de COVID 19, obligando abruptamente a las instituciones de todos los niveles educativos a adaptarse a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje cimentadas en herramientas virtuales. Previo a la pandemia, estas herramientas ya empezaban a insinuarse como una tendencia irreversible de la dirección que tomaría la educación. Sin embargo, por diversos motivos, la implementación de la tecnología en la enseñanza se hacía lentamente. Particularmente en nuestra experiencia nos referiremos a la asignatura Contabilidad I (Bases y Fundamentos) correspondiente al primer año del primer semestre de las carreras de Contador Público, Licenciatura en Administración, Licenciatura en Economía y Tecnicatura en Cooperativas, dictada en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata.

La Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP recibe anualmente más de 2.500 ingresantes, con lo cual cada una de las comisiones de la asignatura cuenta con un promedio de 140 a 160 alumnos. Dado que cada comisión es muy numerosa, se requiere de técnicas de enseñanza y de acompañamiento para grupos acordes.



La experiencia se enfoca en las herramientas principales y de apoyo que utilizamos durante la pandemia y sobre las cuales vamos a detallar ventajas y limitaciones de su uso, para luego abordar cómo persisten herramientas en la actualidad, habiendo superado la pandemia y vuelto a la presencialidad, en la asignatura Contabilidad I.

El objetivo es señalar la importancia que tuvo la implementación de la tecnología como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje durante el período de aislamiento social preventivo y obligatorio, y cómo estas herramientas tecnológicas facilitaron la continuidad del proceso educativo. Asimismo, identificar cuáles herramientas persisten en la actualidad por las ventajas que su implementación ha demostrado.

## Aula Virtual

Un entorno, espacio o aula virtual de formación se refiere a un lugar acotado y reconocible en el ciberespacio que posee una identidad y estructura definida con fines educativos. Es un entorno virtual creado con la intencionalidad pedagógica de estimular, guiar o supervisar un proceso de aprendizaje de modo formalizado (Area Moreira, San Nicolás Santos, & Sanabria Mesa, 2018).

Llamamos Aulas Virtuales a los dispositivos que combinan un entorno virtual con una propuesta pedagógica y donde los actores de estos procesos educativos juegan nuevos roles modificando aquellos que han cumplido tradicionalmente (Martín, González, Esnaola, Barletta, & Sadaba, 2012).

El desarrollo de campus virtuales se inicia en Argentina a partir del año 1999 y se expande durante los años 2000 hasta poder sostenerse que, en la actualidad, alrededor del 65% de las universidades nacionales cuenta con un campus creado desde la gestión central en funcionamiento o algún proyecto que supone su creación (Guido & Versino, 2009).

En los años siguientes la tendencia de aumento en el uso de aulas virtuales se consolidó, impulsado por diversos factores interrelacionados. Los avances tecnológicos han permitido la creación de plataformas más robustas y amigables, capaces de albergar una variedad de herramientas y recursos interactivos que enriquecen la experiencia del aprendizaje. Además, la flexibilidad y accesibilidad que ofrecen los campus virtuales han respondido a la demanda de una educación superior más adaptable a las necesidades de los estudiantes, permitiéndoles acceder a contenido educativo y participar en actividades de manera remota y autónoma. Esta transición también refleja un cambio en la cultura educativa, con un enfoque creciente en la colaboración, el aprendizaje activo y la personalización de la enseñanza. La globalización y la colaboración internacional también han desempeñado un papel importante, ya que los campus virtuales facilitan la conexión entre instituciones educativas de diferentes regiones y fomentan el intercambio de conocimientos en un entorno en línea. En última instancia, este aumento en la adopción de campus virtuales representa un paso hacia una educación superior más dinámica y accesible, que se adapta a las necesidades cambiantes de los estudiantes y aprovecha las oportunidades que brindan las tecnologías de la información y la comunicación.

En el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata (U.N.L.P.) se ha implementado el uso de campus virtuales, ya sea con propuestas a nivel general (como el proyecto de AulasWeb) o en espacios especialmente creados por las facultades, ideados para lograr el desarrollo de propuestas a distancia o como ampliación de las aulas presenciales (Viñas & Vallefin, 2020).

Respecto a la Facultad de Ciencias Económicas (FCE), en el período académico 2007, el Departamento de Informática, comienza a experimentar con un potente Gestor de Contenidos de Aprendizaje (llamado LMS por sus siglas del inglés Learning Management System). La selección se inclinó por el uso de la plataforma MOODLE ([www.moodle.org](http://www.moodle.org)) ya que contaba con gran aceptación en el mundo académico y era una aplicación de código abierto que permitía grandes posibilidades de personalización (Álvarez & Torre, 2009).

Moodle es una plataforma e-learning que trata de promover el aprendizaje a través de Internet. El modelo pedagógico de Moodle está inspirado en el llamado constructivismo social: cada alumno va construyendo su conocimiento en interacción con otros (García Aparici, 2017).

En 2009 el uso del campus virtual comienza a extenderse a toda la comunidad académica de la Facultad. Con el objeto de fomentar su uso, desde el deTISE<sup>1</sup> se promueven reuniones informativas, invitando a todos los docentes de la FCE a participar con el fin de compartir las características de la herramienta AU24 que da soporte al campus virtual.

La Facultad (FCE) desde su implementación, a través del deTISE, ha promovido activamente su utilización, invitando a todos sus docentes a conocer la herramienta soporte de la plataforma del Campus Virtual (Moodle), el espacio AU24. (Antonelli, 2019).

Presentamos a continuación la evolución de la actividad de las aulas virtuales entre los años 2011 y 2018 en la FCE:

#### **Au 24 - Total FCE (grado y posgrado)**

	2011	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Usuarios registrados	5.500	6.000	8.500	10.500	11.000	11.600	12.000
Alumnos activos					7.300	8.000	10.520
Roles docentes asignados	260	388	442	434	440	560	652
Aulas operativas	140	209	238	240	240	300	309

Fuente: (Antonelli, 2019)

Como vemos en el cuadro precedente, el uso del aula virtual en la FCE fue rápidamente aceptado y usado por las cátedras de grado y posgrado de la Facultad.

<sup>1</sup>Actual nombre del Área de informática de la Facultad de Ciencias Económicas, las siglas significan Departamento de Tecnología Informática y Servicios Educativos.

Ahora bien, el uso que le daba al Aula Virtual cada asignatura variaba sustancialmente de acuerdo con el equipo de cátedra que la gestionara. En la asignatura Contabilidad I (Bases y Fundamentos) Cátedra B, con anterioridad a la irrupción pandémica, dicho entorno virtual, meramente servía como repositorio de insumos educativos, sin que se hubiese explotado cabalmente su concepción, ni se hubieran dilucidado sus potencialidades en términos pedagógicos. El orden visual que presentaba al acceder al espacio desmotivaba la permanencia, dado que era una sucesión de archivos, principalmente de formato PDF, sobre el material utilizado en clase por los Profesores Adjuntos. Otra función que cumplía era ser el lugar donde se publicaban las notas de los parciales y sus respectivos recuperatorios y noticias relacionadas a la Cátedra en general.

Cabe mencionar que, pese a ciertos atisbos incipientes en algunas comisiones, donde se iniciaba la incursión en el uso de cuestionarios como herramienta de evaluación de lectura del material y comprensión de los conceptos, tal iniciativa no logró imponerse hacia el resto de las comisiones ni se materializó en una forma sistémica que permitiese la creación de un *“banco de preguntas”*, ni la gestación de una frecuencia de empleo propicia para una evaluación formativa de los procesos de aprendizaje. Esta asimetría en la adopción y sistematización del recurso pone en evidencia una discontinuidad en la estrategia didáctica y la subutilización de una faceta significativa del aula virtual en la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La irrupción de la pandemia de manera tan abrupta exigió el traslado forzoso de las actividades educativas a la virtualidad a partir de las medidas de cuidados (ASPO<sup>2</sup>) implementadas por el gobierno en el marco de la pandemia COVID-19. Las circunstancias exigieron que en muy poco tiempo los docentes implementaran esta migración reconfigurando sus prácticas educativas, muchas veces con poca o ninguna experiencia en la modalidad. (Pedragosa & Barranquero, 2021).

Es así como, en este proceso, el aula virtual cobró protagonismo convirtiéndose en una herramienta esencial para sustentar la continuidad del proceso educativo en condiciones seguras, ante el contexto existente. Sin embargo, toda la línea argumentativa anteriormente expuesta en torno a la falta de aprovechamiento del aula virtual en el seno de la cátedra, experimentó un cambio de carácter drástico en el transcurso del primer semestre del año 2020, deviniendo en el epicentro primordial para la instauración de un canal de comunicación íntegro entre estudiantes y docentes. Esa falta de utilización previa generó que, en un principio, en el umbral de una situación excepcional, el aprovechamiento tuviera matices de desorden. Sin embargo, con el correr de las semanas y viendo que la situación se prolongaba se organizó mejor el espacio, creando apartados comunes para el uso de la cátedra y espacios particulares para cada comisión. Asimismo, se trabajó en equipo en la creación de un banco de preguntas que permitió utilizar a todos los docentes la herramienta para evaluar cuestionarios. Se grabaron clases para la parte teórica y práctica, se subió material bibliográfico elaborado por docentes de la cátedra, y archivos en formato PDF de libros con las autorizaciones de los autores.

Dentro de la experiencia transitada en el periodo de aislamiento y refiriéndonos en particular a nuestra asignatura observamos ventajas y limitaciones, y las recuperamos para este trabajo:

<sup>2</sup>Aislamiento social preventivo y obligatorio

**Ventajas del uso del aula virtual:**

- **Flexibilidad:** las clases en línea permitieron que los estudiantes y profesores puedan conectarse desde cualquier lugar con una conexión a internet.
- **Accesibilidad:** Las clases grabadas permitieron que los alumnos, independientemente del lugar donde residieran, pudieran acceder a los temas que se iban dictando de acuerdo con el programa de la materia.
- **Economicidad:** en el aula virtual se subió material que anteriormente no teníamos digitalizado y dado que los alumnos no podían asistir a la biblioteca, nos vimos obligados a sistematizar y ordenar los archivos que constituyeron el material bibliográfico al cual podían acceder la totalidad de los alumnos.
- **Interactividad:** la característica más importante a destacar del aula virtual, es que se empezó a utilizar más exhaustivamente, aprovechando muchos más recursos, como por ejemplo la entrega de trabajos y su correspondiente devolución a través de esta herramienta, y la implementación de cuestionarios a modo de test para hacer un seguimiento del avance de los estudiantes.

**Limitaciones del aula virtual:**

- **Problemas de conexión:** muchos de los alumnos manifestaban que no tenían internet por banda ancha, lo cual les dificultaba poder mirar videos de larga duración por el consumo de datos en sus móviles.
- **Dificultades de concentración:** los alumnos referían que mirar videos asincrónicos donde no tenían la posibilidad de interactuar les resultaba difícil de sostener en el tiempo y de comprenderlos en su totalidad.
- **Falta de interacción social:** si la propuesta consistía únicamente en acceder a videos asincrónicos o a material de lectura, no permitía la interacción que se genera en el aula presencial, constituyendo en ocasiones una dificultad a la hora del aprendizaje.
- **Dificultades técnicas:** muchos de los docentes o de los estudiantes no estaban familiarizados con entornos virtuales, dificultando, sobre todo en un principio, el poder adaptarse a lo que representaba utilizar los recursos tecnológicos disponibles en el aula virtual.

**Otras herramientas de apoyo utilizadas****Google Form**

Si bien el aula virtual se constituyó en la herramienta principal y contenedora de la estrategia de continuidad llevada a cabo por la cátedra para la continuidad virtual, fue necesario apoyarse en otras herramientas e instrumentos que aportaron soluciones en su medida para resolver situaciones de una virtualidad no planificada. Una de las más utilizadas fue el Google form (formulario de Google). En un principio, se pensó en evaluar a través de la herramienta cuestionario del AU24, pero al hacer una prueba preliminar a la instancia del parcial, se detectó que el acceso simultáneo de un número significativo de estudiantes a la plataforma generaba que la página colapse. Por este motivo, se buscó otra alternativa derivando en la elección de la herramienta mencionada.

Esta herramienta que facilita Google, nos permite crear formularios sencillos y muy rápidos, implementando encuestas y evaluaciones cuya corrección es automática.

<b>Google form</b>	
<b>VENTAJAS</b>	<p>Fácil acceso: dado que con un vínculo se puede ingresar desde la PC o Celular.</p> <p>Su uso es totalmente gratuito. Muchos usuarios a la vez pueden acceder a responder.</p> <p>Automáticamente se pueden ir viendo los resultados en forma on line.</p> <p>Obtención por parte de los docentes de los resultados de cada evaluación en el momento de entrega de la misma si así fuera configurado.</p> <p>Puesta a disposición de los estudiantes de los resultados de la evaluación automáticamente luego del envío de ser considerado.</p>
	<p>Si se quisiera complejizar su uso, es necesario suscribirse abonando un canon en dólares.</p> <p>Algunas opciones, quizás más avanzadas, requieren que los usuarios tengan una cuenta en Gmail.</p> <p>Es obligatorio contar con acceso a Internet para poder hacer uso de esta herramienta durante el tiempo de utilización de la misma.</p>
	<b>LIMITACIONES</b>

Fuente: elaboración propia

## Redes y plataformas sociales

Con anterioridad al aislamiento social preventivo y obligatorio decretado a raíz de la pandemia de COVID 19, ya nos encontrábamos implementando algunas herramientas complementarias al Aula Virtual. Entre ellas podemos citar el uso de redes sociales tales como Facebook, Instagram y el uso de grupos de whatsapp. Cada una de estas herramientas eran de uso voluntario y a discreción de cada una de las comisiones, sin reemplazar el AU24 como espacio oficial de interacción con los alumnos.

Durante el periodo de aislamiento esos medios de comunicación intensificaron su uso dado la rápida comunicación entre docentes y estudiantes, sin embargo algunas plataformas como Facebook no eran utilizadas por los estudiantes, quienes migraron a otras.

Cabe resaltar que tanto las ventajas como las limitaciones descriptas en este apartado 1 en su totalidad, surgen de la experiencia vivida en una situación atípica, atendiendo la urgencia con la cual debieron implementarse, y el contexto que docentes y alumnos atravesamos, lo cual no implica que sean limitaciones permanentes. Por el contrario, consideramos que los recursos pedagógicos diseñados en entornos virtuales, representan una destreza innovadora que facilita la interacción y la cooperación promoviendo el aprendizaje simultáneo y colaborativo a pesar de sus limitaciones.

## Desarrollo

Habiéndose descrito las herramientas y recursos que se utilizaban durante la pandemia para la continuidad del dictado de clases a la asignatura de Contabilidad I, en este apartado abordaremos las prácticas que persistieron post pandemia y que aún se utilizan como apoyo en la enseñanza.

### Reconceptualización del aula Virtual

Dado que durante la pandemia el aula virtual se convirtió en el espacio áulico "único", como se describió en el apartado 1, el regreso a la presencialidad llevó necesariamente una reconceptualización de la herramienta como explicamos a continuación.

#### Clases grabadas asincrónicas

Se reorganizó el espacio, permaneciendo en el mismo las clases virtuales grabadas tanto de teoría como de práctica, permitiendo a los alumnos acceder a las mismas en cualquier momento.

En una primera instancia de retorno a la presencialidad, se propuso a criterio de cada comisión, que los alumnos previamente a la clase vean los videos asincrónicos, para que durante el encuentro se aborden los aspectos más importantes de la temática. Asimismo, esta herramienta permite que aquellos alumnos que no estuvieron presentes en la clase puedan acceder a la explicación del docente.

La ventaja de la asincronicidad de estas clases grabadas es que los estudiantes pueden acceder al contenido y uso en cualquier momento y lugar que les resulte conveniente, dando flexibilidad de adaptar su aprendizaje a su propio ritmo y horario. Además, la asincronicidad permite a los estudiantes pausar, retroceder o avanzar el contenido del curso según sea necesario; pudiendo repasar y profundizar los conceptos que encuentran más desafiantes y avanzar rápidamente a través de los materiales que ya conocen.

En cuanto a los docentes, supone reducir la carga de trabajo al permitirles grabar la clase una vez, y utilizarla múltiples veces, posibilitando la reutilización y revalorización de los recursos creados durante el periodo de pandemia.

#### Test de seguimiento para aulas numerosas de primer año

Esta fue una de las herramientas más desarrolladas dentro del aula virtual y que en la actualidad persiste, particularmente teniendo en cuenta la masividad de las comisiones de contabilidad I, pues permite acompañar el trayecto de los estudiantes, pudiendo los docentes monitorear de manera individual el progreso de cada uno de ellos.

El banco de preguntas que se utiliza para estos test ha ido aumentando año a año, trabajando en conjunto todos los profesores de la cátedra, y organizando las preguntas por tema de modo tal que hoy un cuestionario puede armarse con muchas más opciones aleatorias.

Además, estos test son de corrección automática teniendo los alumnos un feedback inmediatamente después de realizado, lo cual les brinda información respecto al conocimiento que tienen del tema evaluado.

## Áreas en el entorno virtual

Este recurso persiste por su utilidad y la posibilidad de interacción con los alumnos, y plantea el desafío de repensar la consigna por parte de los docentes y estimar un tiempo de resolución y de entrega. Con esta herramienta se propone fomentar la colaboración intentando brindar a los estudiantes la oportunidad de trabajar en grupos a través de herramientas en línea. Por otro lado, como expresa Maggio (2020) desde la cátedra, hay una búsqueda ligada a ofrecer una retroalimentación, específica y detallada, en función de promover la comprensión a partir de los errores, así como validar los aprendizajes. Con lo cual, se realiza una devolución en el mismo espacio, posibilitando a los docentes adjuntar un archivo que contenga comentarios, observaciones, notas y sugerencias de bibliografía.

### Links a videos

Otra de las herramientas que permite el aula virtual es la posibilidad de compartir links a videos. Por ejemplo, en la asignatura Contabilidad I se utiliza un software de registración contable Regisoft; y actualmente es en el aula virtual donde se deja el link de instalación con la licencia educativa que se utiliza en la FCE. Asimismo, se les brinda un video con un demo para que vean cuáles son las principales aplicaciones del software. Para fomentar la utilización del mismo, se plantea un caso práctico para que los alumnos lo resuelvan utilizando el software y suban a la plataforma el reporte generado, para validar la habilidad del uso de este programa contable.

Esta reconceptualización que se dio del campus virtual está estrechamente vinculada con el uso que se le dio en el periodo de aislamiento y hoy, tal como expresa Gros Salvat (2018), el aula virtual no solo es un recurso de apoyo a la enseñanza presencial, sino también un espacio en el que el docente genera y desarrolla acciones diversas para que sus alumnos aprendan.

No hay pasaje automático de las propuestas presenciales a las en línea, tenemos que pensar nuevos formatos, soportes, incluir lenguajes diversos. Para que esto sea posible, es fundamental construir un plan de formación y acompañamiento para los equipos docentes. (González, Martín, Barletta, & Esnaola, 2021).

En esta línea, González-Videgaray (2007) nos advierte que corremos el peligro de hacer un mal uso de las posibilidades que esta metodología docente nos ofrece, porque el aprendizaje en línea requiere de unas condiciones y recursos vinculados al diseño, contenido, desarrollo, herramientas de trabajo, apoyos del profesorado, percepciones de los alumnos y experiencias previas, entre otras.

## Reutilización de Google Form

Durante el desarrollo de la asignatura, se proponen dos evaluaciones parciales escritas, en donde todos los estudiantes son evaluados el mismo día y bajo el mismo instrumento de evaluación. Por cada instancia de examen parcial, hay un recuperatorio bajo la misma modalidad.

Hoy en día, con la vuelta a la presencialidad, dichas evaluaciones son presenciales y escritas, pero la cátedra sigue utilizando Google Form para realizar Test de lecturas periódicos, como herramienta alternativa al test de seguimiento (desarrollado en 2.1), indagando sobre los saberes que traen de la materia, permitiendo comprender las posibles habilidades y dificultades, destrezas y conocimientos con las que cuenta el grupo de estudiantes.

A su vez, la corrección automática nos agiliza y nos permite reforzar ciertos contenidos en base a los resultados obtenidos subsanando.

## Comunicación post pandemia

Tal como se mencionó en el apartado 1.3 continuamos utilizando, aunque en menor medida a las redes sociales como herramientas de comunicación alternativa con los estudiantes.

## Conclusión

La pandemia nos enfrentó con un nuevo escenario que nos llevó a buscar e implementar nuevas maneras y medios para la enseñanza y evaluación del alumnado. Pudimos incorporar y trabajar de manera exhaustiva con el aula virtual, foros de discusión, redes sociales tales como grupos de Facebook, Instagram entre otras, propiciando que los estudiantes se sientan acompañados durante toda la cursada.

Creemos que actualmente nos enfrentamos al mayor desafío, que es la continuidad de la puesta en práctica de lo aprendido en ese tiempo. Dejar atrás el enfoque conductista con el cual utilizamos la tecnología, principalmente la plataforma moodle, donde se tenía al alumnado con un rol pasivo y al docente como el centro; y aprovechar el modelo constructivista en el cual se inspira Moodle, donde el alumno no construye solo su conocimiento, sino que lo hace en interacción con otros. Debemos continuar el aprendizaje de las herramientas como los foros, chats, wikis, etc., para poder, entre otras cuestiones, redefinir y repensar el aula, identificar los contenidos a enseñar; definir el nivel de conocimiento; establecer el objetivo y nuevas maneras de evaluar.

Asimismo, estimamos que es conveniente considerar nuevos formatos, soportes y lenguajes que permitan formar a los docentes y acompañarlos en este nuevo escenario de posibilidades que se abre.

La experiencia vivida nos lleva a repensar acerca de las potencialidades de las herramientas tecnológicas para la realización de trabajos prácticos y de evaluación, dada la posibilidad de establecer el tipo de actividad y de formato a utilizar para evaluar.

En la actualidad es innegable el uso masivo de las redes sociales por parte de los alumnos. Consideramos que la utilización constructiva de las redes sociales, puede facilitar el acercamiento a los estudiantes y fomentar un mejor acompañamiento en el recorrido por la asignatura.

Finalmente, como educadores debemos entender la importancia que tiene la implementación de la tecnología como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje. Debemos acompañar y facilitar el camino para mejorar el uso de la misma y poder encontrar las estrategias que mejoren la calidad de los saberes.



## Bibliografía

**Álvarez, A. P., & Torre, S. (2009).** Implantación del Campus Virtual como soporte a la enseñanza presencial en la Facultad de Ciencias Económicas. I Jornadas de Intercambio de Experiencias - Dirección de Educación a Distancia, Innovación en el aula y TIC.

**Antonelli, N. M. (2019).** Integrar las TIC en el aula universitaria: Tensiones y desafíos que suponen los entornos virtuales en la modalidad de aula extendida. Trabajo Final Integrador Especialización en Docencia Universitaria - UNLP. Obtenido de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/80778>

**Area Moreira, M., San Nicolás Santos, M. B., & Sanabria Mesa, A. L. (2018).** Las aulas virtuales en la docencia de una universidad presencial: la visión del alumnado. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(2), 179-198. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20666>

**García Aparici, J. L. (2017).** Analysis of the Moodle e -learning platform.

**González-Videgaray, M. (2007).** Evaluación de la reacción de alumnos y docentes en un modelo mixto de aprendizaje para educación superior. Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (relieve), 13(1).

**González, A. H., Martín, M. M., Barletta, C. M., & Esnaola, F. (2021).** Análisis de las acciones en educación digital desarrolladas en la Universidad Nacional de la Plata. Programa de apoyo a la educación a distancia ante la pandemia COVID19. Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología (32), 77-85. <https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/1789>

**Gros Salvat, B. (2018).** La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(2), 69-82. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20577>

**Guido, L., & Versino, M. (2009).** El desarrollo de "campus virtuales" por parte de las universidades nacionales en argentina: estrategias de selección de las tecnologías. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología.

**Maggio, M. (2020).** Guía para educar en pandemia. Buenos Aires: Paidós.

**Martín, M. M., González, A., Esnaola, F., Barletta, C., & Sadaba, A. I. (2012).** Aulas virtuales, convergencia tecnológica y formación de profesores. VII Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología. Obtenido de <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/18316/4671.pdf?sequence=1>

**Pedragosa, M. A., & Barranquero, M. F. (2021).** Estrategias de colaboración con docentes universitarios para la migración de la enseñanza a la virtualidad en el contexto de la pandemia COVID19. Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología (28), 388-395. <https://shre.ink/rkEc>

**Viñas, M., & Vallefin, C. (2020).** El uso de campus virtuales y otras herramientas digitales como apoyo y fortalecimiento de la educación universitaria: experiencias de la Bibliotecología y la Museología. 3ras. Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad.

## Estrategias docentes frente a la virtualidad impuesta por la pandemia.

Facultad de Ciencias Económicas. UNLP

Neira, Graciela Mabel; Lázzaro, Marcela; Ventura, Rodrigo

### Resumen

La pandemia, por la enfermedad del coronavirus, ha provocado una crisis inimaginable y que abarcó al mundo en su totalidad. Las universidades, como el resto de los niveles educativos, debieron adaptarse vertiginosamente ante una nueva modalidad, la educación a distancia. El objetivo que persigue el presente trabajo es describir las distintas herramientas y estrategias elaboradas por los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas, Cátedra C Contabilidad 1, comisión n° 14 ante la presencia sorpresiva de la virtualidad como modalidad de enseñanza desde sus experiencias áulicas.

La investigación de tipo empírico descriptivo se encuentra orientada a profundizar el abordaje de los objetivos específicos: describir las estrategias utilizadas por los docentes, identificar las herramientas digitales utilizadas y sintetizar los principales resultados logrados. La pandemia y como consecuencia el dictado de clases virtuales nos obligó a repensar nuestra manera de dar clases y a aprender a manejar diferentes herramientas digitales. Estos cambios fueron positivos porque logramos mantener a nuestros alumnos en el aula (de los 136 alumnos que iniciaban el curso terminaron presentes 116) y nos perfeccionamos como docentes ya que en la actualidad contamos con más herramientas para el dictado de nuestras clases.

### Presentación del tema

Al decir de Tua Pereda, J. (1996) la principal característica de los tiempos que nos ha tocado vivir es el cambio. Nuestra sociedad está atravesando una drástica revolución, cuyas causas últimas son los profundos avances que se producen cada día, incluso cada hora, en el tratamiento y difusión de la información, avances que afectan de manera decisiva a cualquier manifestación de la actividad humana. Este panorama que describe el autor es previo a la aparición del covid 19. Este hecho cambió abrupta y definitivamente al mundo.

La pandemia, por la enfermedad del coronavirus, ha provocado una crisis inimaginable y que abarcó al mundo en su totalidad. En la esfera de la educación, esta emergencia ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países a fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto, según Cepal (2020). Las universidades, como el resto de los niveles educativos, debieron adaptarse vertiginosamente ante esta nueva modalidad, la educación a distancia.

### Marco Teórico - Estado del arte

En el terreno metodológico se podría resumir que las dos grandes tareas de los docentes se pueden resumir del modo siguiente, de acuerdo a la propuesta de Dalvit et al. (2019).

- Planificar y diseñar experiencias y actividades de aprendizaje coherentes con los resultados esperados, teniendo en cuenta los espacios y recursos necesarios.
- Facilitar, guiar, motivar y ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

La actividad docente se vio alterada por una nueva realidad. Lo que se denominó “la nueva normalidad” trastocó la vida de las personas y de las instituciones de manera tal que este contexto enfrentó a los distintos actores a nuevos desafíos.

Frente a la situación generada por la pandemia la comunidad educativa cambió su modalidad de enseñanza a entornos virtuales y se requirió la capacitación y actualización de los docentes en el uso de tecnología de forma autónoma y en tiempo récord. Junto con ello la generación de material pedagógico digital, nuevos formatos de evaluación, etc.

Al decir de Medina Gamero (2019) la importancia de la educación virtual radica en que la interacción con las herramientas digitales produce una nueva “*pedagogía informática*” que se estructura en la utilización de nuevas aplicaciones que permiten, en algunos casos, un autoaprendizaje que en la enseñanza presencial no se puede dar en su plenitud, porque solamente se convierte en un aprendizaje más esquematizado con entrega de trabajos y el uso de las distintas plataformas que comúnmente se puede denominar la “*weberización*”.

## Planteamiento del problema

### De la planificación de las clases:

A la hora de planificar las clases de toda asignatura existen diversas variables a considerar en la relación de enseñanza y aprendizaje, podemos mencionar el orden de los contenidos, el tiempo asignado a cada actividad y la distribución de los temas por clase como los principales factores a considerar.

¿Cómo se vio afectada la planificación del curso de Contabilidad I – Comisión 14 ante la necesidad de cambiar el sistema tradicional de clases presenciales a cursadas virtuales?

### Desde el vínculo humano, y su relación con la permanencia en el aula:

Si consideramos la relación docente - estudiante como un factor preponderante para garantizar la permanencia de los estudiantes en el sistema universitario, es dable esperar que este vínculo se haya visto afectado por la modalidad de enseñanza virtual. Las inseguridades y la incertidumbre son comunes denominadores en estudiantes que están ingresando al sistema universitario, quienes descubren un mundo nuevo en cuanto a prácticas y costumbres al transitar sus primeros pasos en la universidad. El proceso de transición de la escuela media hacia la educación superior se vio afectado, o incluso retrasado, por la ruptura de los lazos más humanitarios que ofrece el sistema universitario.

¿Cuáles fueron los principales aportes de la docencia para tratar de paliar esta desvinculación?

### El seguimiento académico a los estudiantes:

En la docencia en seguimiento académico a los estudiantes es un factor fundamental para garantizar el aprendizaje de los contenidos dictados, si bien

las herramientas son múltiples y diversas, encontramos una serie de acciones utilizadas en presencialidad que se vieron afectadas, tales como la asistencia, la concentración del alumno en el aula, la participación ante consultas del docente y las evaluaciones continuas, estas herramientas permiten a estudiantes y docentes hacer un análisis de situación en cuanto al grado de interiorización en los conocimientos, que dan señales de que es posible avanzar en la estructura de contenidos de la materia sobre bases sólidas.

¿Cómo se llevó adelante el proceso de seguimiento académico a los estudiantes del curso?

### **¿Presencialidad vs virtualidad, o presencialidad y virtualidad?**

Existen posiciones encontradas en cuanto a las bondades de las modalidades de cursado y evaluación virtuales y presenciales, lo cierto es que los integrantes de la cátedra hemos atravesado por experiencias desde el ámbito presencial, virtual y mixto. Actualmente, ya hemos dejado atrás los efectos más nocivos de la pandemia, y en la FCE - UNLP, nos encontramos nuevamente dando clases sobre el sistema de educación presencial.

¿El sistema de educación presencial es mejor desde el punto de vista académico que el sistema virtual? ¿Se han generado cambios en la forma de dar clases y evaluar después de haber vivido una experiencia enteramente virtual?

### **De las clases y de las evaluaciones**

Ya nos hemos referido anteriormente a los efectos generados por la modalidad virtual en la producción de conocimientos de la relación docente - estudiante, la manera en la que estos últimos incorporan e interiorizan el aprendizaje de cada clase resultó complejo de monitorear. En simultáneo con ello, nos hemos visto en la necesidad de adaptar las consignas y formatos de las evaluaciones que cada estudiante debe atravesar para lograr la aprobación de la asignatura con un enorme grado de incertidumbre respecto los nuevos estándares esperados de conocimientos para afrontarlos.

¿Qué herramientas fueron utilizadas para poder llevar a cabo las evaluaciones mencionadas? ¿Cómo la excelencia académica pudo verse afectada por la virtualización del proceso de enseñanza y aprendizaje, y ello generará efectos en la continuidad de la trayectoria académica de los estudiantes? ¿por qué?

## **Objetivos**

El objetivo que persigue el presente trabajo es describir las distintas herramientas y estrategias elaboradas por los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas, Cátedra C Contabilidad 1, comisión n° 14 ante la presencia sorpresiva de la virtualidad como modalidad de enseñanza.

Entre los objetivos específicos, se han definido los siguientes:

- Describir las estrategias utilizadas por los docentes frente a la nueva realidad.
- Identificar las herramientas digitales utilizadas y sintetizar los principales resultados.

## Metodología

Sobre la metodología, se ha analizado bibliografía de relevancia para complementar la construcción del marco teórico. La investigación de tipo empírico descriptivo se encuentra orientada a profundizar el abordaje de los objetivos específicos: describir las estrategias utilizadas por los docentes, identificar las herramientas digitales utilizadas y sintetizar los principales resultados logrados.

## Experiencia en el aula virtual

1. Los docentes debimos realizar un cambio en la planificación de clases en función del cronograma establecido. Si bien el contenido no se alteró, se dio prioridad a temas que son difíciles de transmitir en este formato como por ejemplo la registración contable (asientos). Las horas dedicadas a la preparación de las clases virtuales se extendieron en la búsqueda de nuevos caminos de enseñanza y en la elaboración de soportes digitales.
2. La relación docente-estudiante se vio afectada al pasar repentinamente a la virtualidad. El esfuerzo de llevar adelante y aprender esta nueva modalidad fue de ambos actores. Desde el cuerpo docente se intentó llevar adelante con optimismo el cambio, enfrentar el desafío juntos (docente-alumnos), comunicándonos por otras vías distintas a las tradicionales (las redes como el Instagram fueron de gran ayuda), se realizaron reuniones por "zoom" fuera del horario de cursada para atender otras inquietudes. El mayor esfuerzo estuvo puesto en mantener la motivación de los alumnos, que se sintieran contenidos, considerando que era su inicio en una carrera universitaria en un contexto totalmente atípico que profundizaba el cambio que se produce al pasar a otro nivel educativo. El uso de las redes facilitó la comunicación y se pretendió generar en el alumno la percepción de sentirse siempre escuchado y acompañado por los docentes teniendo distintos canales de comunicación propiciando la permanencia de los alumnos en la materia.
3. Nos propusimos intentar que el seguimiento no se viera afectado para que, de ese modo, el alumno no perdiera la responsabilidad que asume al inscribirse en una materia. La asistencia a clase se tomó con simples preguntas en el inicio de la clase sobre temas trabajados en clases anteriores, además la cátedra realizó evaluaciones constantes optativas y otras obligatorias. Claramente el seguimiento fue menos puntual pero a la vista de lo pasado, consideramos que lo propuesto fue logrado.
4. Sin dudas la presencialidad en las aulas es altamente positiva desde lo académico, lo pedagógico y principalmente en lo humano, la vinculación con pares para los alumnos, la vinculación con los docentes, ayudantes y tutores. La virtualidad puso nuevos obstáculos, distancia y genera cierto aburrimiento empujando a los alumnos al abandono de las materias. De todas maneras la virtualidad no ha dejado algunos cambios. Por ejemplo la forma de dar clases que dejó de ser exclusivamente con el uso de pizarrón ahora se combina con clases en PowerPoint que agiliza y le da una dinámica a la clase que antes no la tenía. Se toman elementos y herramientas usadas e incorporadas en la pandemia y se adaptan a la presencialidad en el aula.
5. La evaluación, entendido como proceso continuo, debe estar presente a lo largo de todo el dictado de la materia. Esto se llevó a cabo con diversas herramientas digitales. En primer lugar se tomaron los parciales y sus recuperatorios por medio de "Cuestionarios", herramienta disponible en la

plataforma. Además en cada clase se proponía una/s preguntas al final de la presentación en power point para que los alumnos la respondieran por el Instagram de la comisión con un plazo preestablecido.

## Conclusiones

Ser docente en primer año es siempre un desafío pero en el ciclo lectivo 2020/21 se sumó la pandemia lo que nos obligó a dejar la presencialidad y realizar nuestra actividad en un entorno virtual. En este contexto, debimos adaptarnos rápidamente para no perder días de clases. La principal preocupación fue lograr que los alumnos permanecieran en el aula. Para ello, debimos capacitarnos rápidamente en el manejo de tecnología digital. Lograr que las clases fueran entretenidas, claras, didácticas fue todo un desafío.

Comenzamos con lo que teníamos a mano en ese momento, clases en vivo y/o videos por Instagram, luego, y muy rápidamente, la facultad nos facilitó otra herramienta que nos iba a acompañar en todo el período de aislamiento, el Zoom. Exponer, enseñar, transmitir conceptos y ejercicios prácticos de contabilidad a través de esta plataforma fue un constante aprendizaje: ingresar, compartir pantalla, chats, salas individuales y grupales pasaron a ser parte de nuestro lenguaje cotidiano.

El Power point comenzó a ser nuestro aliado al igual que aplicaciones como CANVA a la hora de subir historias o publicaciones en Instagram o Whatsapp. El uso de Instagram y grupos de Whatsapp fueron grandes aliados a la hora de comunicarnos y crear comunidad. A todo esto le sumamos videos y Tik Tok para darle un aire fresco y descontracturado a las clases al igual que el uso de plataformas como Mentimeter que nos permiten crear juegos en el aula.

La pandemia y, como consecuencia, el dictado de clases virtuales nos obligó a repensar nuestra manera de dar clases y a aprender a manejar diferentes herramientas digitales. Estos cambios fueron positivos porque logramos mantener a nuestros alumnos en el aula (de los 136 alumnos que iniciaban el curso terminaron presentes 116) y nos perfeccionamos como docentes ya que en la actualidad contamos con más herramientas para el dictado de nuestras clases.

## Bibliografía

**Medina-Gamero, Aldo (2019).** "La virtualidad de la educación, un reto en el aprendizaje universitario. Reseña del libro de Claudio Rama, Políticas, tensiones y tendencias de la educación a distancia y virtual en América Latina", en Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries), México, unam-iiisue/Universia, vol. x, Núm. 29, pp. 215-217, doi: <https://doi.org/10.22201/iiisue.20072872e.2019.29.532> [consulta: fecha de última consulta].

**Dalvit, M., Zabalo, G., Moyetta, D. (2019).** "Gestionando el aprendizaje". XLII Congreso Argentino de Profesores Universitarios de costos. Pinamar

**Tua Pereda, J. (1996).** "En torno a la docencia en contabilidad. Una reflexión personal" Ponencia en el I Foro Internacional de la Contaduría Pública. Confederación de Asociaciones de Contadores Públicos de Colombia. Santa Fe de Bogotá, Marzo de 1995. Publicado en Revista Técnica Contable. Núm. 557, Mayo de 1995, págs. 313 a 334 y en el Boletim del Instituto de Pesquisas Augusto Tomelin (IPAT), núm. 10, Marzo de 1996. Belo Horizonte, Brasil, págs. 83 a 115.

# El rol de los preceptores en el acompañamiento de los estudiantes en el Colegio Nacional “Rafael Hernández” de la UNLP durante el ASPO y DISPO.

Buenas prácticas digitales en la post pandemia.

Colegio Nacional “Rafael Hernández”. UNLP

Suffern Quirno, Dominique; García Munitis, Ana María; Gasco, Cintia Andrea; Morales, Mariana; Portillo, Juan José; Zangara, María Alejandra

## Introducción

La pandemia del COVID 19 nos obligó a reinventarnos en todos los sentidos de la enseñanza: desde el punto de vista administrativo, desde el diseño e implementación de las propuestas educativas, desde la comunicación y la evaluación. Todo se vio interpelado y tuvimos que reinventarlo y reinventarnos.

En el Colegio Nacional “*Rafael Hernández*” de la UNLP respondimos rápidamente a la necesidad de enriquecer al grupo directivo y generar un ecosistema de herramientas didácticas y tecnológicas que incluyó todas las áreas del Colegio. Fortalecimos el trabajo de organización curricular y didáctica a nivel de los Departamentos. Nuestros y nuestras docentes enseñaron colectivamente.

En cuanto a los roles de acompañamiento y soporte a la enseñanza y el aprendizaje, trabajamos con el grupo de preceptores, profesionales con muchos años en el Colegio y muy comprometidos con su tarea. En este artículo nos centraremos en la estrategia general de rediseño del Colegio en pandemia y nos focalizaremos en la estrategia que se implementó con los y las preceptores. Además, describiremos las prácticas de virtualización que se han sostenido en la vuelta a la “nueva presencialidad”.

## Los preceptores y su tarea en la escuela media

El Colegio como institución excede la dimensión estrictamente académica; es el escenario donde se imprimen y conviven problemáticas individuales y sociales de los y las jóvenes a lo largo de su trayectoria escolar. Las características de la organización curricular, que fragmenta el tiempo dentro de la institución en función de las asignaturas, sólo permite abordar de forma también fragmentada el desempeño de los estudiantes. Es en este escenario en el cual el preceptor se convierte, muchas veces, en el único actor capaz de visualizar y visibilizar cuestiones que abordan la integralidad de nuestros alumnos.

Según Suffern Quirno, D. (2020) entre las funciones descriptas para los preceptores figuran:

- acompañar pedagógico/administrativo a los estudiantes, articulando estrategias tendientes a facilitar, orientar y propiciar su adecuado desenvolvimiento en la trayectoria escolar;

- intervenir en situaciones conflictivas, problemáticas de orden convivencial/curricular, elevando la información a sus superiores;
- colaborar con la realización de las propuestas institucionales;
- articular las intervenciones pedagógicas con el PEI;
- atender a los estudiantes en los recreos y en las horas libres;
- registrar la asistencia de los alumnos;
- etc.

El estrecho y cotidiano contacto con los estudiantes hacen al preceptor/a una de las figuras clave en el entramado institucional. Es un adulto capaz de detectar problemáticas personales y grupales de los estudiantes, dar respuestas acordes y/o articular con otros actores de la comunidad educativa en pos de brindar soluciones. La importancia del rol del preceptor descansa en la capacidad de *"ver a contramano del currículo"*. Donde el currículo fragmenta la interacción con el estudiante en hora de clases, el preceptor tiene la capacidad de integrar. Una visión integral del alumno hace posible poner en perspectiva las situaciones problemáticas, así como detectar a tiempo cuestiones aún emergentes.

Este actor decisivo de la comunidad educativa es, por lo general, el primero en detectar las problemáticas actuales vinculadas al mundo de las juventudes, tales como el consumo, las transiciones en las identidades y otras. Es quien lidia con la inmediatez de estas cuestiones, las incorpora en el tiempo escolar y las canaliza dentro de la institución. La escuela de la modernidad sólida se estructura como cerrada. Sin embargo, el preceptor convive con el afuera.

Por supuesto, fue un rol central durante el tiempo de pandemia, en el que la incertidumbre y hasta el miedo se adueñaron de los espacios y las personas, pero el Colegio debía seguir cumpliendo su función. Por esta razón fue uno de los ejes del trabajo de virtualización del Colegio que describiremos someramente en la próxima sección.

## Estrategia de formación y acompañamiento a los preceptores durante la pandemia

Comencemos por explicar la estrategia *"macro"* de virtualización que usamos y el plan de formación de preceptores que nos permitió llevar adelante esa estrategia y sostener los casi dos años de enseñanza virtual en el nivel medio.

### **Virtualización del Colegio en etapas**

Desde la perspectiva institucional, implementamos el acceso a las tecnologías digitales por *"capas"*. Luego de un diagnóstico de conectividad y habilidades digitales de docentes y estudiantes, comenzamos con la definición del uso del mail institucional y páginas de Facebook, como herramienta optativa.

Acompañamos el trabajo departamental con un circuito digital. Se subieron las actividades a la página web del Colegio, los estudiantes las realizaban, con la ayuda de los docentes en tutorías asincrónicas y clases sincrónicas remotas vía el ZOOM institucional y las intercambiaban con sus docentes. Se usó el mail institucional. Pasados dos meses (Mayo/Junio de 2020) pudimos encarar una segunda etapa, con un ecosistema más enriquecido, que continuó



la idea inicial. La incertidumbre era por ese entonces la “nueva normalidad” y tuvimos que generar un espacio de certeza que nos permitiera diseñar e implementar propuestas ágiles, que pudieron implementarse y modificarse a partir de la interacción de la comunidad educativa toda. Así, agregamos al mail, Facebook, ZOOM y las herramientas del G Suite. Esto nos permitió: espacio de almacenamiento para los materiales generados por los docentes y para las actividades de los estudiantes, un canal de YouTube para cada docente y aulas de Classroom que extendieron las actividades sincrónicas. También contamos con las herramientas de Aulas Web Colegios, provistas por la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías de la Universidad.

Por supuesto que este plan contempló la asistencia de aquellos estudiantes y familias que no tenían conectividad: entregamos tarjetas de datos para usar con celulares y ofrecimos actividades en papel que se entregaban y recibían en el Colegio, siguiendo el mismo circuito digital que se trabajaba desde la página web.

### **Plan de formación y acompañamiento a los preceptores**

La tarea de los preceptores es fundamental como articuladores de la cultura institucional con los estudiantes y sus familias. Por esta razón, es importante que los preceptores cuenten con una formación específica para desempeñar sus funciones de manera efectiva. Esta formación puede incluir aspectos como la comprensión de los procesos educativos, la gestión de la convivencia escolar, el conocimiento de la normativa vigente, la gestión de situaciones de conflicto, la prevención de la violencia y el acoso escolar, entre otros. Además, la formación de preceptores puede incluir aspectos como el desarrollo de habilidades comunicativas y de liderazgo, la promoción de valores como la solidaridad, el respeto y la tolerancia, y la capacitación en técnicas de resolución de conflictos y mediación. También es importante que los preceptores cuenten con una sólida formación ética y un compromiso con la educación de los jóvenes. Estos temas son materia de formación y reflexión permanente en el Colegio.

Para diseñar la estrategia de trabajo de los preceptores en pandemia, comenzamos relevando sus tareas específicas en esa “nueva realidad” para definir qué tipo de herramientas podría ser útil a cada tipo de tarea del preceptor. Entonces, llegamos a este modelizado de tareas que luego traducimos a herramientas diversas:

1. Bienvenida de los estudiantes nóveles al Colegio;
2. Tareas administrativas de cara a los estudiantes: pasar lista, acompañar en el estudio y la evaluación;
3. Tareas de co enseñanza con los docentes (trabajo con aquellos estudiantes que tuvieran dificultades de acceso a los contenidos por falta de competencias tecnológica o conocimientos previos);
4. Contención emocional de los estudiantes y sus familias. Creación de grupos y comunidad;
5. Sostenimiento de grupos en la virtualidad.

Con base en esta modelización por tipo de tareas, en el primer semestre de 2020 armamos un plan curricular de formación de preceptores que implementamos en dos turnos, para respetar el turno original de trabajo de cada uno. En las siguientes dos imágenes se presentan los temas de formación del primer y segundo semestre.

Dia	Tema	objetivos/actividades
Viernes 5 de Junio	Uso de ZOOM	Características y prácticas
Viernes 12 de Junio	Uso de ZOOM	Características y prácticas. Sobre propuestas de los asistentes
Viernes 19 de junio	Pizarras	Uso de Padlet y Jamboard
Viernes 25 de Junio	Pizarras	Uso de Padlet y Jamboard. Sobre propuestas de los asistentes
Viernes 3 de3 Julio	Preguntas y respuestas por celular	Prácticas de actividades interactivas con celular: Kahoot
Viernes 10 de Julio	Google Docs y formularios	Características y prácticas
Viernes 17 de Julio	Integración	Prácticas de las herramientas vistas

Plan curricular de formación de preceptores - Primer semestre de 2020

Dia	Tema	objetivos/actividades
Viernes 21 de Agosto	Estudios de continuidad pedagógica en el primer semestre  Google Suit	<p>Datos objetivos</p> <p>"Argentinos por la educación"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Informe preliminar a equipos directivos.</li> <li>▪ Secretaria de evaluación.</li> <li>▪ SUTEBA-CTA</li> </ul> <p>Explicaciones de las innovaciones en la cuenta de Suit de Google. Explicaciones del instructivo docentes.</p>
Viernes 4 de Septiembre	Google Classroom	Presentación de Google Classroom.
Viernes 18 de Septiembre	Repaso Mett	Herramientas estratégicas de Classroom.
Viernes 2 de Octubre	Tareas del preceptor/ ambas pertinentes para cada una. Repasos de Classroom	Trabajos en grupos + plenario Google Suit Repaso de Classroom Presentaciones de los próximos temas

Plan curricular de formación de preceptores - Segundo semestre de 2020

Como puede apreciarse en el plan curricular (primero y segundo semestre), las herramientas acompañaron cada una de las tareas. Se presentan en la siguiente tabla:

Tarea identificada	Herramienta
<b>a.</b> Bienvenida de los estudiantes nóveles al Colegio	Carpeta en Dropbox con fotos de cada rincón del Colegio.  Diseño de un "Juego de Escape" sobre la base de las plantillas de Genially  ZOOM - Licencia UNLP
<b>b.</b> Tareas administrativas de cara a los estudiantes: lista, acompañamiento de la evaluación.	Archivos compartidos en Google  Herramienta de Seguimiento en la Virtualidad: Modelo de seguimiento y evaluación en la virtualidad del Colegio Nacional Rafael Hernández UNLP
<b>c.</b> Tareas de co enseñanza con los docentes	Google Classroom Aulas Web Colegios de la UNLP
<b>d.</b> Contención emocional de los estudiantes y sus familias. Creación de grupos. Sostenimiento de grupos en la virtualidad	ZOOM - Licencia UNLP Pizarras digitales (Padlet - Jamboard) Kahoot - Wooclap

Contenidos del plan curricular de formación de preceptores según grupos de tareas y herramientas.

De cada una de las herramientas se trabajó un gradiente que inició con el tipo de tarea del preceptor intentando describirlas y modelarlas en términos pedagógicos y de comunicación. Una vez determinados los "puntos clave" de la tarea, se definió cómo esa tarea podía llevarse adelante de forma significativa, sin perder su esencia, al separar las partes intervinientes (docente-preceptor-estudiante-familia) y ubicarlas en diferentes espacios (colegio-casa). Cuando tuvimos la estructura esencial de la tarea, intentamos reconstruirla a partir de las prestaciones de las herramientas que integraban el ecosistema institucional en cada etapa del ASPO y DISPO. Esta desagregación de las tareas en sus partes constitutivas y su mediación posterior le dio significatividad a las herramientas seleccionadas.

En cuanto a la formación en las herramientas, se presentaron sus conceptos teóricos (referidos al modelo comunicacional y prestaciones tecnológicas), trabajamos sus prestaciones y modos de uso (con descripción sincrónica durante los encuentros y materiales educativos digitales con formato de tutoriales distribuidos en los espacios virtuales de trabajo conjunto). Finalmente, abordamos la práctica individual y grupal de cada herramienta en base a la tarea que le dio origen completó el circuito.

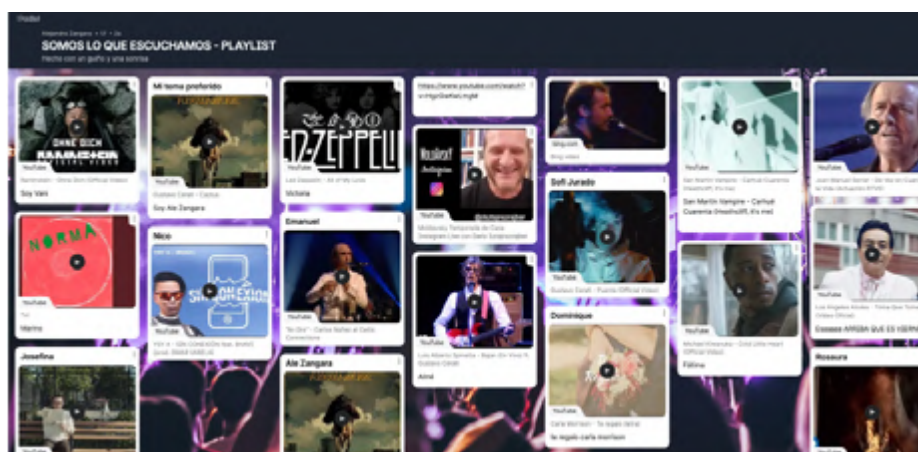
*Partimos de la tarea, de su descripción y esencia, pasamos por la descripción y modo de uso de la herramienta y finalizamos en la tarea resignificada, integrando las competencias docentes y de comunicación con las prestaciones y buen uso de las herramientas.*

A continuación presentamos dos actividades trabajadas en la formación y llevadas adelante por los preceptores usando las herramientas aprendidas.

### Que hicieron en la cuarentena?



Actividades de cohesión grupal implementadas en la formación de preceptores como modelo de trabajo con los estudiantes. Herramienta: Mentimeter. Herramienta web online para desarrollar actividades de alta interacción con la audiencia (preguntas, encuestas, juegos)



"Somos lo que escuchamos" - Playlist colaborativa para acompañar a los estudiantes en el "recreo virtual". Herramienta: Padlet. Mural digital online

Este plan permitió reconocer a los preceptores como parte fundamental de la comunidad educativa y darles herramientas concretas en la virtualización de sus tareas.

## Buenas prácticas de las tareas preceptorial post pandemia

Como sucedió con las actividades todas en la post pandemia, las tareas del preceptor actualmente tiene un grado de hibridación que integra la tecnología digital y la digitalización de la información que circula en el colegio. Para evidenciar este aporte consultamos a nuestros preceptores con una encuesta digital (administrada en Google Form) acerca de qué aprendieron en la pandemia y cuáles son los principales cambios que notan en su tarea hoy. Compartimos algunos resultados de las 17 respuestas obtenidas.

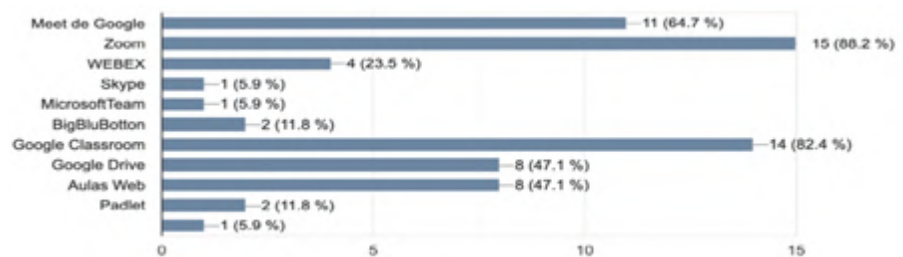
La primera consulta fue acerca de la pre pandemia. Preguntamos cómo calificarían el uso que hacían de las tecnologías en su trabajo como preceptor antes de la

pandemia. Sólo el 23% de los indagados manifestó que usaba efectivamente las tecnologías digitales para todas las tareas posibles como preceptor. Acercamos la tecnología digital a casi el 70% de



Respuestas de los preceptores a la encuesta post pandemia: ¿Cómo calificarías el uso que hacías de las tecnologías en tu trabajo como preceptor antes de la pandemia?.

También resultó de sumo interés la cantidad de herramientas que conocieron en la formación que ofrecimos durante el ASPO y DISPO. Son las siguientes:



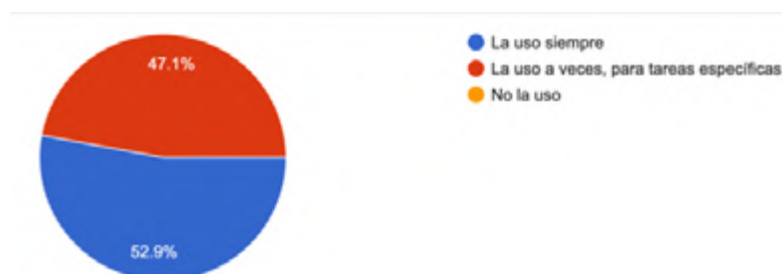
Respuestas de los preceptores a la encuesta post pandemia: ¿Qué tecnologías conociste en la pandemia?.

La parte más significativa de nuestra indagación la constituyó la pregunta acerca de la permanencia de tareas digitales en la post pandemia. Las respuesta fueron las siguientes:

Digitalización de datos	10
Comunicación con los estudiantes	12
Comunicación con las familias	9
Realización de reuniones con familias	0
Comunicación con los compañeros	6
Inducción al Colegio (portafolios multimedia, fotos, vídeos del Colegio)	3
Acompañamiento de las actividades en Google Classroom	4
Acompañamiento de las actividades en Aulas Web Colegios	0
Asesoramiento tecnológico a lo/as estudiantes	5
Acompañamiento y contención afectiva a los estudiantes	2
Acompañamiento y contención afectiva a las familias	2
Acompañamiento tecnológico a lo/s docentes	1
Acompañamiento y contención afectiva a lo/s docentes	0

Respuestas de los preceptores a la encuesta post pandemia: ¿Cuáles de estas tareas continúan hoy en la post pandemia? (Tabla de datos).

Entonces, ante la pregunta inicial, la respuesta que marca el mapa actual del uso de tecnología digital en la tarea de los preceptores es la siguiente:



Respuestas de los preceptores a la encuesta post pandemia: ¿Cómo calificarías el uso que haces hoy de las tecnologías en tu trabajo?.

Más de la mitad de nuestros preceptores piensan en la tecnología como primera opción para realizar sus tareas (52,9%). El 47%,1 la usa a veces, pero ya no encontramos preceptores que no la consideren.

### ¿Qué logramos con estas estrategias didácticas y dispositivos tecnológicos?

Pudimos sostener la existencia e influencia del Colegio en el mundo virtual. Atendimos a nuestros estudiantes y sus familias. Pero, además, logramos cohesionarnos como grupo directivo, docente y no docente. Conseguimos que la enseñanza sea un evento coral, grupal, de discusión e intercambio, de revisión permanente de modelos y prácticas.

Logramos que muchos de nuestros docentes comenzaran a asomarse al mundo de la tecnología, que crearan sus propios materiales y se imaginaran cómo enseñar y evaluar sin tener a sus estudiantes frente a sus ojos. Conseguimos que la enseñanza fuera un objeto de revisión permanente, Sacamos a docentes y estudiantes de su “zona de confort”, los interpelamos en lo mejor todos sabemos hacer: enseñar.

Trabajamos con los preceptores en la creación de puentes digitales hacia los estudiantes y sus familias. Visibilizamos cada una de sus tareas para ayudarles a repensarlas e incluir tecnología digital y nuevas formas de comunicación. También trabajamos en el ordenamiento y recuperación de datos digitales.

Finalmente, compartimos las opiniones de los preceptores acerca de esta gran espacio de aprendizaje:

- “La pandemia brindó oportunidades excelentes para la optimización de recursos económicos y humanos, además de hacer más eficientes y fehacientes las comunicaciones y conservación de datos en formato digital”.
- “Me costó mucho el uso de WhatsApp para comunicarme con el curso, ya que es imposible restringirlo al horario laboral. Por ese motivo y para resguardar mi espacio personal, prefiero no usarlo como canal de contacto con estudiantes y familias. Utilizo el mail institucional o llamo por teléfono desde el Colegio”.
- “Especialmente durante el aislamiento hubo que repensar el rol para adaptarlo a la virtualidad.
- “Aprendí a manejar en el celular cosas que jamás imaginé que tenía el aparato.
- “En algunos aspectos [la pandemia nos modificó bastante, nos puso a disposición al 100% para acompañar a los y las estudiantes debido a que muchos de ellos/as no sabían usar las nuevas tecnologías o algunos/as tenían inconvenientes de conectividad, lo cual se hizo un poco más arduo todo y demandaba más tiempo de acompañamiento y ayuda para con ell@s”.

La continuidad de estas tareas en un espacio combinado presencial / remoto-virtual nos pone frente al desafío de lo que viene: espacios educativos híbridos que combinen lo mejor de ambos mundos y nos desafíen, siempre, a la formación en diferentes tipos de competencias.

### Bibliografía

**Aparicio, A. E. (2021).** Aprendizaje en línea y formación docente en tiempos de COVID-19. Revista de Investigación Académica, 1(1), 1-15.

**Carneiro, R., & Faria, L. (2020).** Formação de professores em tempos de pandemia: desafios e oportunidades. Educação em Perspectiva, 11(2), 265-286.



**Esteban-Guitart, M. (2020).** Aprendizaje-Servicio en la educación superior ante la pandemia COVID-19: reflexiones desde la formación docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 19(1), 59-76.

**García Munitis, A. M., Gasco, C. A., Morales, M., Risso, C., Portillo, J. J., & Zangara, M. A. (2020).** Herramienta de Seguimiento en la Virtualidad.

**González-Rivera, J. M., & Gallego-Arrufat, M. J. (2020).** Las TIC en la formación docente en tiempos de pandemia. *Digital Education Review*, (37), 1-12.

**Huertas, J. A. (2020).** Formación docente y prácticas educativas en línea durante la pandemia del COVID-19. *Revista Electrónica Educare*, 24(Suplemento 1), 1-12.

**Mendoza, N. (2020).** Desafíos en la formación docente en línea durante la pandemia de COVID-19. *Revista de Investigación Académica*, 1(1), 16-30.

**OECD. (2020).** Teachers in the time of COVID-19: How are education systems responding? OECD Publishing.

**Suffern Quirno, D. (2020).** Reorganización, jerarquización y optimización de las tareas de preceptoría (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata).

**UNESCO. (2020).** Education in the time of COVID-19. UNESCO.

**Vásquez, J. C. (2021).** Formación docente en tiempos de pandemia: un análisis desde la teoría de la complejidad. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 15(1), 1-21.

## El aula extendida: una estrategia pedagógica híbrida para la educación post pandemia

Facultad de Artes. UNLP

Mag. Massolo Fabio; DCV Varela Alina; Prof. Caride Natalia

### Introducción

El presente escrito es una recopilación reflexiva acerca de los dispositivos y herramientas virtuales utilizados a partir de 2020, en el contexto de la pandemia de Covid-19, en la cátedra de Historia del Diseño en Comunicación Visual I y II, de la Facultad de Artes (UNLP) haciendo énfasis en aquellos dispositivos que se siguen utilizando aún hoy en situaciones de enseñanza/aprendizaje.

Historia del Diseño en Comunicación Visual (Historia DCV) es una materia de cursada cuatrimestral de la Facultad de Artes, con modalidad teórico-práctica, correspondiente a los últimos dos años del trayecto académico con una carga horaria semanal de cuatro horas (dos horas de clases teóricas y dos prácticas) y responde a dos de las tres modalidades de aprobación: promoción indirecta y libre. El objetivo principal de la Cátedra radica en que el proceso de enseñanza/aprendizaje no sea un almacenamiento de conceptos y datos de la historia del Diseño, sino una estimulación al desarrollo del pensamiento crítico. Entendemos que las manifestaciones culturales, entre las cuales se encuentra al diseño, no pueden ser consideradas compartimentos estancos, ajenas a los cambios de las sociedades en las cuales se originan. Por lo tanto, el enfoque que se aplica intenta (a través de la investigación), desentrañar la compleja relación entre la práctica del diseño gráfico y los aspectos sociales, políticos, económicos y culturales. Así mismo, la materia apunta a enriquecer y robustecer la práctica profesional a través del conocimiento de la historia en ese campo.

En la Cátedra estamos convencidos que no solo es conveniente sino necesario que los diseñadores participen, debatan y aporten su visión sobre la historia de la disciplina. Y, en particular, creemos que aquellos que estamos al frente de asignaturas de tipo teórico tenemos una doble responsabilidad en cuanto a esta necesidad de generar contenidos. Cada materia consta de dos módulos temáticos, los cuales están determinados por circunstancias históricas que de algún modo, afectaron profundamente a la sociedad occidental. En el caso de Historia DCV I el primer módulo transcurre entre el Renacimiento (momento en el que surge la noción de diseño) y 1914 con el quiebre de la Primera Guerra Mundial. Este es el punto de inicio del segundo módulo hasta 1939, es decir, el periodo de entreguerras. Historia DCV II retoma este recorte temporal y su primer módulo analiza desde 1945 hasta la década del 70, es decir, hasta la Crisis del petróleo. La última instancia transcurre durante las últimas décadas del siglo XX.

Cada práctico está diseñado para trabajar en equipo, vinculando conocimientos adquiridos en las clases, lectura de material bibliográfico e información brindada por los y las estudiantes a través de una investigación sobre un tema específico asignado.

### Érase una vez el COVID-19

El lunes 9 de marzo de 2020, a las 18.00 se inauguró un año lectivo más de Historia DCV II, mediante el encuentro en el Auditorio de Sede Fonseca de la FdA

entre el cuerpo docente y los y las estudiantes. Uno más como tantos otros. Fue la bienvenida y despedida (sin saberlo) de una forma de enseñar y de plantearse el acto pedagógico. Nadie podía vislumbrar qué era lo que estaba a la vuelta de la esquina. Una semana después, las aulas de la facultad se cerraron por dos largos años y nos enfrentó a la necesidad de adaptarnos (tanto a docentes como a estudiantes) rápidamente. En parte esos cambios abruptos fueron posibles gracias *“a que la red digital estaba suficientemente desarrollada y accesible al profesorado y al alumnado permitiendo la continuidad de procesos formativos mediados tecnológicamente desde los hogares.”* (Area-Moreira, 2021, p. 60) ; y a la preparación tecnológica previa de parte del cuerpo docente. Los esfuerzos no fueron en vano, solamente se perdió una clase de las contempladas en el cronograma inicial. Tal como indica Martínez Tessore (2021) *“la situación demandó una adaptación en tiempos récord (...), con la búsqueda de estrategias para mantener el contacto y el vínculo pedagógico con los estudiantes”* (p. 24).

Dentro de las estrategias planteadas, se trató que esa adaptación fuera lo más cercana posible a la cursada presencial, sobre todo, teniendo en cuenta que el grupo de estudiantes que comenzó su cursada en ese momento correspondía a Historia del DCV II, es decir que la mayoría de éstos/as ya tenían un trayecto recorrido con la cátedra, conocían nuestros contenidos, estrategias didácticas y dispositivos pedagógicos previamente. Además, y es probable que esto fuese un gran peso, muchos/as de aquellos/as estudiantes estaban en el último tramo de su carrera y era imperioso darles la posibilidad de recibirse. Observando hoy todo esto, se podría decir que corríamos con cierta ventaja, ya que estudiantes y docentes teníamos cierto conocimiento mutuo previo que nos permitía tener una proximidad gracias a lazos de comunicación ya construidos en la cursada de Historia DCV I. Tanto las comisiones, como la designación de docentes a cargo de las aulas siguió los lineamientos de la presencialidad que ya habían sido establecidos semanas antes de la emergencia sanitaria.

Más allá que sabíamos que la educación remota no es simplemente un traspaso literal del aula física a la virtual, tal como planteó Martínez Tessore en 2021:

La educación remota no es simplemente una versión no presencial de la educación presencial, sino que presenta características específicas: entre otras cosas, requiere que los docentes cuenten con habilidades para producir contenidos adaptados no solo al entorno digital, sino también a las necesidades y perfiles de los estudiantes que los utilizarán. (...) demanda niveles más altos de autonomía por parte de los estudiantes a efectos de participar de las actividades propuestas, en buena medida debido a una mayor carga de actividades de aprendizaje asincrónicas, pero también asociada a un menor peso de la sociabilidad grupal presencial que frecuentemente opera como sostén. (p. 21)

La realidad fue una antítesis abrupta y sorpresiva. No nos dio la posibilidad de una hibridación o de un pasaje armónico desde una modalidad a la otra. Las alternativas viables debían contemplar un importante abanico de posibilidades, problemas y cuestionamientos ¿Cuánto tiempo duraría la modalidad remota? ¿Se podría volver a las aulas al menos en una semipresencialidad? ¿Cómo sería ésta? ¿Cómo eran las realidades cotidianas de estos/as estudiantes? ¿Cuáles eran las problemáticas de los/as docentes, que también estábamos inmersos dentro de un contexto distópico? Ante tanta incertidumbre, era necesario establecer un sistema posible, sencillo y que estuviese al alcance de la mayor cantidad de personas para asegurar el acceso a una educación pública que tuviese la misma calidad de la presencialidad, con la esperanza de que todo pasara en poco tiempo.

Si bien nuestra Cátedra ya había comenzado previamente con algunas experiencias virtuales, la cantidad de material disponible, la organización y los

dispositivos estaban basados en la presencialidad y no contábamos con todos los resortes que exigió la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), a la cual se puede definir como:

*“un cambio temporal de la forma de desarrollo de la enseñanza a un modo alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente a distancia para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o emergencia haya remitido”* (Hodges et al., 2020, citado por Area-Moreira, 2021, p. 60)

Ante la emergencia, recurrimos como tantas otras cátedras al uso de una plataforma preexistente que permitiera rápidamente el pasaje de una modalidad a la otra sin sumar complicaciones a lo que ya acontecía. Esa *“plataformización de la educación”* (Artopoulos et al., 2020, citado por Ithurburu, 2021, p. 34) que pudimos implementar se decidió sobre la comprobación del amplio uso de los dispositivos móviles, las redes sociales y las aplicaciones que se habían incorporado a la sociedad en diversos ámbitos. En el caso del nivel superior, estos usos fueron encausados hacia el fin pedagógico en todos los sectores de la educación. No solo en la búsqueda de una continuidad pedagógica con los y las estudiantes, sino también a nivel estratégico al interior de cada cátedra, departamento o secretaría de las facultades. Las únicas vías de comunicación entre humanos pasaron a conformarse por audios, videollamadas y documentos administrados desde nubes y redes virtuales.

En nuestra cátedra se eligió Google Classroom, debido a que es un servicio de aula virtual gratuito que permite organizar y crear espacios de trabajo seguros y además se complementa con el universo Google (Youtube, Calendar, Gmail, Meet, Drive, Documentos, Planillas de cálculo, Presentaciones, Form, etc.) lo que facilita la creación, almacenamiento, difusión y calificación dentro de un entorno digital ya conocido previamente tanto para estudiantes como para docentes. Esa familiaridad con ciertas aplicaciones implicaba no perder tiempo conociendo nuevas plataformas o sistemas, y de algún modo nos prometía cierta accesibilidad universal.

Una de las ventajas más importantes del entorno Google es que Drive asegura el respaldo de los documentos ya que se guardan automáticamente registros de acciones sobre el material y su organización, lo cual nos aseguró más de una vez tener validez sobre ciertos actos pedagógico/académicos, como la evaluación y asegurar de este modo las acreditaciones necesarias.

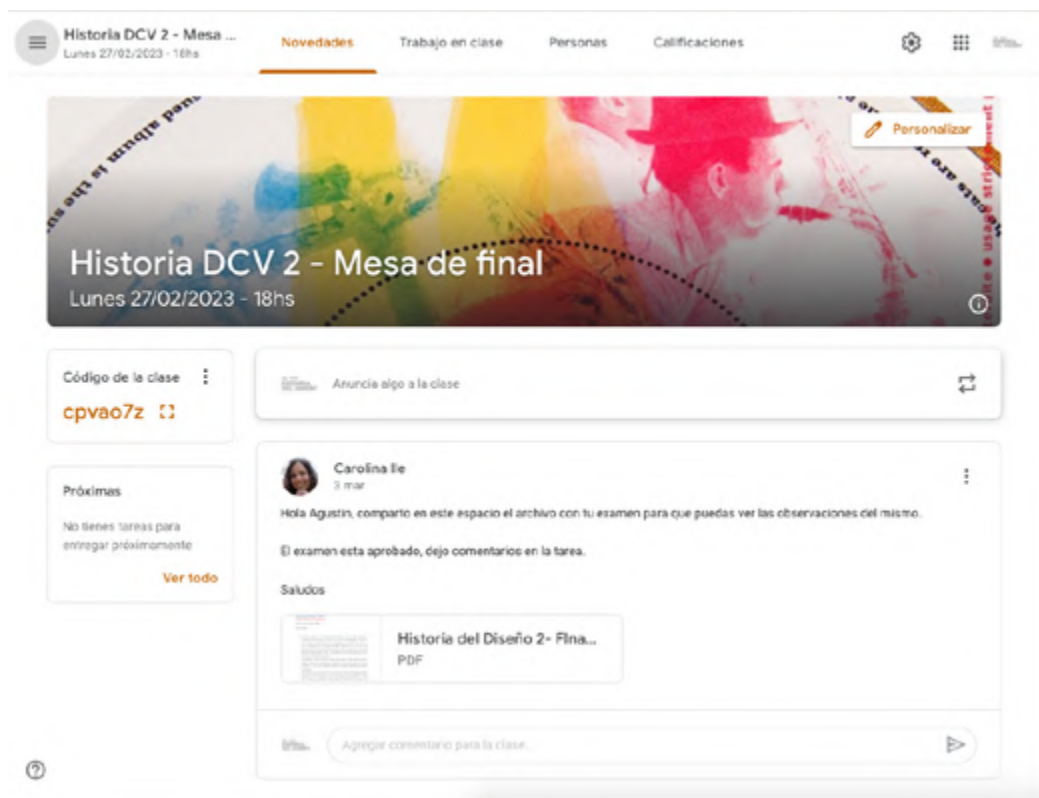
Otra de las posibilidades que nos brindó esta plataforma fue la asincronía, la cual permitió compartir enlaces, videos e incluir actividades de lectoescritura sin depender de las posibilidades (y/o calidades) de conexión tanto de los y las estudiantes como de los/as docentes. Tengamos en cuenta que en situaciones de plena presencialidad nuestra materia se dicta de 18.00 a 22.00 hs. En este sentido, fue sumamente práctico para el visado de las clases teóricas que se emitieron a través de videos de reunión imagen y voz en off, producidos por el titular, Fabio Massolo.



Cada clase teórica de la presencialidad tuvo su traslación al formato audiovisual, teniendo en cuenta las diferencias que existen entre ambas modalidades, por ejemplo, se procuró que la duración de los videos teóricos no fuese tan extensa como en la presencialidad.

En cuanto a las comunicaciones virtuales, éstas se realizaron a través del Muro o Tablón de Google Classroom ya que permite realizar consultas y/o anuncios tanto para docentes como para estudiantes; al mismo tiempo, permite la opción de que todos los involucrados hagan comentarios sobre cada uno de estos anuncios, de modo que toda el aula puede estar al tanto de las problemáticas que surjan, y permite la ayuda mutua entre pares. Tal vez uno de los usos más extendidos durante la ERE fue sobre los actos evaluativos, ya que se publicaban las consignas, notas, o cualquier otro tipo de situación que se necesitara. Cabe aclarar que toda comunicación dentro de la plataforma genera de manera automática una Notificación, la cual es enviada por mail y aquellos usuarios que cuentan con la app en algún dispositivo (celular o tablet) pueden optar por recibirlas allí también. Es decir que en todo momento se trabaja en función de establecer comunicaciones seguras y eficientes en pos de asegurar que el acto pedagógico tenga la validez que requiere.

En el caso de la evaluación de los exámenes finales, se decidió crear dos aulas virtuales (una para Historia DCV I y otra para Historia DCV II) denominada Mesa de final virtual y a través de ésta se tomó presente a quienes rindieron, se publicó, recepcionó, corrigió y devolvió el examen con su nota correspondiente; es decir que no se necesitaba de una aplicación o plataforma externa para darle validez a ese acto. Además, desde junio de 2020 se consideró la necesidad de generar dispositivos de acompañamiento que estuviesen a disposición de los y las estudiantes antes, durante y después de estas mesas, sobre todo por si tenían dudas (ya fuesen de contenido del examen o tecnológicas) o problemas de conectividad. El Muro, en estos casos, se complementó con el uso sincrónico de Google Meet, a modo de aula virtual online.



Uno de los usos más extensivos de Google Classroom fue para la evaluación de los exámenes finales, lo cual permitió a muchos/as estudiantes que vivían fuera de La Plata que consiguieran sus títulos de grado.

En cuanto a la recepción y corrección de los prácticos y exámenes, Google Classroom permite desarrollar el proceso evaluativo sin necesidad de que las partes se trasladen o se encuentren en forma presencial además de contar con variadas herramientas entre las que se encuentran:

- Google Meet
- Consignas en un documento de Google Docs
- Múltiple Choice a través de Google Form
- Una combinación de las últimas dos, mediante Google Form

Para que los y las estudiantes pudiesen corregir y entregar los prácticos se crearon Tareas con las consignas. Éstas no tuvieron grandes modificaciones en comparación con la presencialidad plena, excepto por el último práctico, que se desarrollará más adelante. Este sistema nos permitió a los y las docentes tener el acceso permanente a todas las correcciones junto con nuestros comentarios y devoluciones permanentemente, lo cual nos aseguró poder acceder y contemplar a la hora de la evaluación todo el proceso desarrollado por el grupo, así como estar seguros/as de quiénes habían corregido, cuántos veces lo habían hecho por práctico, cuál había sido la calidad de esas correcciones, el nivel de sus avances, etc. Al momento de emitir la calificación, el mismo sistema envía por e-mail con el registro de la devolución de ese TP o examen, la nota y alguna aclaración escrita si el docente consideró necesario. Cada una de estas instancias quedó registrada en el aula, lo cual permitía conocer toda la trayectoria de un o una estudiante de manera muy simple, segura y automática.

En cuanto a los trabajos prácticos hay un hilo conductor en cada uno de los módulos de ambas materias, y es el proceso de investigación por el cual debe pasar cada uno de los grupos. Luego se plasman a través de diversos dispositivos los resultados obtenidos, como pieza editorial (en Historia DCV II se realiza un panel informativo) y un TP final que consta de dos instancias, un informe con

la investigación y las conclusiones y hasta fines de 2019 un cubo intervenido con imágenes e información que conformaba en la última clase parte de una exposición de lo realizado en ese último módulo. Esta instancia para nosotros siempre fue muy valiosa porque era el momento en que todas las comisiones se reunían para ver el trabajo de los/as compañeros/as, así como el cierre del ciclo para quienes hubiesen aprobado.

Lamentablemente la pandemia nos arrebató esa instancia y nos planteó el desafío de generar por un lado, un TP de características similares pero que se pudiera representar en la virtualidad y al mismo tiempo una suerte de exposición. Se contemplaron algunas de las características del cubo para ese nuevo dispositivo, entre las que se encuentran:

- Continuar con el informe previo a la entrega con la investigación sobre el tema asignado.
- Procesar posteriormente la información de ese informe para traducirla a un nuevo lenguaje, contemplando que debía exponerse esa pieza.
- Un límite de tiempo en la exposición, fundamental para la evaluación de los diferentes recursos y formas de exhibir el tema.
- Debía ajustarse a las pautas ya planteadas por la cátedra.

Teniendo en cuenta estos ítems (sumados a todo lo que se planteó previamente sobre la ERE) se seleccionó como dispositivo la producción de un video corto sobre el tema asignado. Su elaboración se planteó en base a la información recabada previamente en el informe, pudiendo ésta estar resumida, reelaborada o con datos complementarios si fuese necesario. Las instancias elementales a tener en cuenta fueron:

- Incluir la información troncal del tema en cuanto a contexto, orígenes e influencias, aspectos conceptuales y formales, principales protagonistas, etc., de modo tal que ofreciera un panorama completo y equilibrado del tema asignado (tanto conceptual como visualmente).
- Tanto el informe como el video continuaron siendo de elaboración grupal.
- El tiempo máximo de duración se estableció en seis minutos.
- El recorte temporal correspondía a las últimas décadas del siglo XX "De la crisis de la modernidad a la actualidad (1972/75-2000)"
- Debía incluir sonido, el cual podía ser música y/o voz en off.
- Su estructura debía ser inteligible para cualquier audiencia teniendo en cuenta el pasaje de un lenguaje escrito hacia uno audiovisual.
- Toda técnica era válida (animación, stop motion, tomas en tiempo real, etc.)
- El trabajo debía estar pensado para ser compartido entre todos los/as alumnos/as y docentes de la cátedra, con el fin de enriquecer la experiencia de la cursada al mirar y cotejar los trabajos de otras comisiones y estudiantes.

Este cambio obligatorio de formato fue muy positivo en cuanto a la calidad de la producción audiovisual pero también a la información. Los prácticos fueron innovadores y utilizaron varias herramientas de forma crítica. Creemos que ayudó a que sucediera en un momento en el cual el contexto permitió una amplia disposición de recursos de video, imágenes y sonido.

Otro punto que es interesante tener en cuenta es que la estructura tradicional del aula sobre los usos del tiempo y del espacio en ese momento se rompió por completo ya que *"Los entornos de enseñanza en línea o virtuales están disponibles de forma permanente en cualquier momento y accesibles desde cualquier lugar lo que permite combinar o mezclar experiencias o tareas de aprendizaje."* (Area-Moreira, 2021, p. 65) y si bien fue una respuesta rápida que nos permitió en ese

momento seguir con las actividades académicas, para los y las docentes supuso un desafío en la comunicación tanto con los estudiantes como con sus propios pares. En este sentido podemos decir que hubo tensiones sobre cuándo y cómo corregir un práctico, cuándo hacer anuncios o devolver entregas. Eliminar de algún modo las barreras temporales parecía abonar a que los y las docentes estuviésemos a disposición 24/7, sobre todo, en los primeros meses de la ERE.

## El aula extendida o aumentada como estrategia post pandemia

Una vez pasado el terror y ya con la vuelta a la presencialidad se analizaron aquellas prácticas pedagógicas virtuales de la ERE y hubo una sensación unánime. La plataformización de la educación había llegado para quedarse, o al menos, una parte de ella. El aula extendida o aumentada, a través de la misma plataforma que veníamos utilizando fue pensada para integrar y complementar procesos de enseñanza y aprendizaje entre la instancia presencial y la virtual, por ejemplo, hoy en día compartimos material de la cursada, tanto organizativo/instrumental (como la publicación del programa analítico, el cronograma, consignas, lineamientos de la cátedra) así como de comunicación, ya sea responder consultas, realizar comunicados (los mismos pueden ser realizados sólo en un aula o en todas al mismo tiempo), la publicación de trabajos prácticos y material de estudio, entre otros. Es así que generamos espacios de circulación de saberes y de comunicación por fuera del aula tradicional más allá del horario de cursada, favoreciendo de este modo el aprendizaje y la formación continua, tanto para estudiantes como para docentes, desarmando la estructura verticalizada a través de una dinamización entre todos/as los que participan del acto pedagógico. Otro de los motivos por los cuales se sigue seleccionando este entorno reside en la posibilidad de generar diferentes aulas o espacios que permiten definir grupos que tienen similares necesidades, por ejemplo:

- Estudiantes de cursada regular.
- Estudiantes que necesitan disponer del material de estudio para presentarse para rendir un examen final (esta aula dispone de material teórico en video, bibliografía específica y guías de lectura).
- Estudiantes que participan de las cursadas complementarias (es un programa de acompañamiento y preparación para rendir el final) en los recesos de invierno y verano.
- Estudiantes que rinden el final y por diversos motivos no pueden hacerlo de manera presencial. En este caso, este acto es avalado previamente por el Departamento de Diseño en Comunicación Visual.

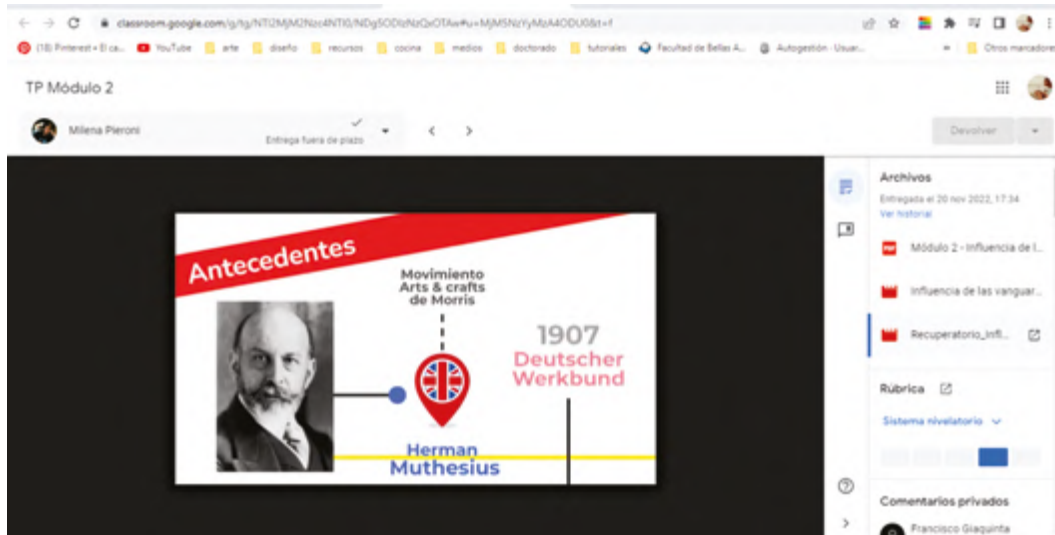
Es decir que la cátedra, de acuerdo a los criterios de fines de uso, organiza cada Aula virtual teniendo en cuenta los temas, las actividades, los tiempos de realización/resolución de los prácticos, etc., para que a través de la virtualidad los y las estudiantes puedan alcanzar o acreditar sus conocimientos. Cada espacio virtual cuenta con los recursos pertinentes a cada grupo y moderadores (docentes) con funciones específicas. Esta posibilidad de dinamización y discriminación según las necesidades de los y las estudiantes permite mayores posibilidades de inclusión que antes no estaban dadas.

Una de las posibilidades que hasta este momento se ha extendido más, es la generación de un archivo de toda la cursada en todas las comisiones, ya que las comunicaciones que se producen en cada una de las aulas permanecen de manera permanente. Hasta este momento ninguna aula virtual fue borrada. Sólo las aulas de Mesa de Final virtual son reutilizadas haciendo previamente un



backup de la carpeta que contiene el archivo del examen más todos los exámenes que fueron entregados a través de la opción Tareas. De este modo aquello que era llevado por la voz en la tradición, hoy queda como huella y registro, de manera accesible para aquellos y aquellas que participaron de ese espacio.

Sobre la incorporación de un TP audiovisual hoy los lineamientos siguen siendo los mismos que durante la ERE, debido a que consideramos que su implementación ha sido exitosa. Tanto la publicación del práctico como la recepción del video final y las correcciones, la devolución del TP y su calificación se continúan haciendo por medio de la plataforma. Sólo sumamos una instancia expositiva que se hace con todas las comisiones en el auditorio de la facultad a modo de encuentro y cierre del ciclo en comunidad.



El video corto como último TP de la cursada que reemplazó los dispositivos físicos en pre pandemia hoy sigue siendo parte de la evaluación general y un motivo de excusa para hacer del cierre del ciclo lectivo un lugar de encuentro físico.

En cuanto a la asincronía, hoy está mediada por una reorganización interna que busca adaptar y ampliar la propuesta educativa con instrumentos digitales que favorezcan el intercambio de conocimiento y faciliten la comunicación con los y las estudiantes, ya que la incorporación de Classroom como una herramienta permanente plantea nuevos escenarios y consecuentemente nuevas propuestas de trabajo, ya que no se puede continuar con los mismos usos que en tiempos de pandemia. En este sentido concordamos con lo planteado por Area-Moreira cuando afirma que *“las prácticas de la ERE han pretendido simular o reproducir las actividades docentes de la enseñanza presencial empleando los recursos tecnológicos de la red, pero no supuso una disrupción o transformación de los modelos pedagógicos dominantes de la enseñanza universitaria. Fue una respuesta formativa de urgencia.”* (Area-Moreira, 2021, p. 61), además *“En el contexto actual de la post pandemia, se hace más evidente la necesidad de continuar y profundizar con nuevos estudios sobre los modelos de integración de las tecnologías digitales en los sistemas educativos que contribuyan a diseñar sistemas educativos democráticos y cuya finalidad se formule desde una perspectiva de derecho”* (Lugo e Ithurburu, 2020, citado por Ithurburu, 2021, p. 35).

Más allá que gran parte de estas posibilidades se nos escapan de las manos, ya que responden a políticas públicas sobre educación y derechos, es necesario que desde nuestro lugar implementemos las estrategias necesarias que permitan la posibilidad de generar situaciones de igualdad a través de todo el conocimiento y la experiencia adquirida durante la ERE.

Otro de los dispositivos que se siguen usando en la actualidad es Google Meet para la modalidad sincrónica en casos muy específicos, por ejemplo en las cursadas complementarias durante los recesos de invierno y verano y cuando los/las estudiantes deben rendir su examen final a distancia.

Si bien sabemos de las dificultades que plantea una mezcla coherente entre ambas modalidades, y los cambios tuvieron que hacerse sobre la marcha y abruptamente, creemos que los cambios implementados han sido enriquecedores para todos/as

## Bibliografía

**Area-Moreira, M. (2021).** La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior. Propuesta Educativa, 30(56), 57 - 70. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2022/04/REVISTA-56-COMPLETA.pdf>

**Ithurburu, V. (2021).** Investigaciones sobre políticas digitales y sistemas educativos en América Latina. De las evidencias del modelo 1 a 1 a la exploración de modelos híbridos. Propuesta Educativa, 30(56), pp. 28 - 39. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2022/04/REVISTA-56-COMPLETA.pdf>

**Martínez Tessore, A. (2021).** Brechas digitales y derecho a la educación durante la pandemia por COVID-19. Propuesta Educativa, 30(56), 11-27 <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2022/04/REVISTA-56-COMPLETA.pdf>

# Programación II: un enfoque transformador con tecnología digital y clase invertida

Instituto de investigación en Informática III - LIDI, Facultad de informática. UNLP

Alejandro Héctor Gonzalez, Leandro Matías Romanut

## Resumen

En este trabajo se analiza la metodología de enseñanza de la asignatura Programación II en la carrera de Ingeniería en Computación de la Universidad Nacional de La Plata. Se utiliza tecnología digital y se busca promover la permanencia y el egreso de los estudiantes en la universidad. La asignatura ha experimentado un aumento en la matrícula, con más estudiantes que cursan por primera vez y que recursan. Después de la pandemia, se han enfrentado desafíos relacionados con el regreso a la presencialidad y la adaptación a nuevos formatos de enseñanza. Se propone un enfoque híbrido, con actividad asincrónica y la implementación de la clase invertida. Se ha valorado positivamente el uso de recursos como videos explicativos y cuestionarios. Se destaca la importancia de que los docentes actúen como guías y facilitadores del proceso educativo, utilizando la tecnología de manera efectiva. Del relevamiento realizado durante la experiencia se observa que es necesario aprovechar el potencial de las TIC para mejorar el espacio educativo y ofrecer oportunidades de aprendizaje diferenciadas.

## Introducción

En este trabajo vamos a abordar la metodología de enseñanza que se utiliza en la asignatura Programación II correspondiente a la carrera de Ingeniería en Computación de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Es una carrera compartida entre la Facultad de Informática y la Facultad de Ingeniería de la UNLP. El dictado de la asignatura está a cargo de la Facultad de Informática. Tendremos en cuenta en este trabajo el concepto de tecnología digital y los sujetos de formación en la universidad entendiendo la conformación de su oficio de estudiante y el diseño de estrategias que apunten a la permanencia y promoción en el estudio universitario. Se procura realizar el acompañamiento en la trayectoria de los y las estudiantes en un contexto de enseñanza híbrida. Programación II es una materia del segundo semestre del primer año. Y se realiza un redictado de la misma en el primer cuatrimestre de cada año. La cátedra de Programación II y otras asignaturas de la carrera incorporan diferentes estrategias de tecnología digital en el aula. Según un estudio de González (2013), desde el año 2010 se revisan las diferentes implementaciones y se busca la posibilidad de integrar en el trabajo en el aula a todos/as los/as estudiantes y en particular atender a la diversidad de situaciones que se presentan. La revisión es permanente y en general remiten a prácticas docentes instaladas y a particularidades socio-históricas de la institución que se orientan hacia una mejora permanente.

Actualmente Programación II y su redictado tiene una matrícula que permite trabajar con diversas estrategias de enseñanza donde se incorporen tecnologías digitales. En la asignatura conviven estudiantes que llegan al curso por primera vez y otros estudiantes que vuelven a realizar la asignatura. El redictado se caracteriza en la actualidad por contar con mayor cantidad de recursantes y menor cantidad de alumnos/as que la acceden por primera vez, siendo estos

estudiantes que aprobaron el final del redictado de Programación I (la asignatura correlativa). Luego de la pandemia ha aumentado la cantidad de estudiantes que acceden la cursada duplicando la cantidad habitual de estudiantes, en el caso de Programación II hemos pasado de 57 alumnos/as (pico máximo histórico en 2021) a 105 estudiantes en el 2022 y para el redictado sucede algo similar: de 37 alumnos/as (pico máximo histórico en 2018) a 51 estudiantes en este primer semestre 2023.

La gestión de la asignatura está a cargo de un profesor asociado, un jefe de trabajo práctico, 2 ayudantes para el redictado de Programación II y 3 ayudantes para la cursada regular. Se cuenta también con cuatro adscritos/as para el desarrollo de las clases y apunta a su formación en los contenidos de la asignatura.

Más adelante en este trabajo se presenta la metodología de enseñanza y las propuestas que se realizaron post pandemia del COVID-19.

### Marco teórico conceptual de trabajo

Para el desarrollo de la metodología de enseñanza de Programación II se tienen en cuenta el uso de tecnología digital, el concepto de clase invertida y diferentes propuestas de hibridación de clases.

En el año 2002, Edith Litwin nos comunicaba del cambio socio cultural de Argentina ante la incorporación de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) en las diferentes actividades humanas y, en particular, en las Universidades. El incremento del uso de la Internet y su transformación gradual hacia la Web 2.0 plantean nuevas y renovadas actividades en las aulas universitarias. El proyecto *"Las Prácticas de la Enseñanza y las Nuevas Tecnologías en el Debate Didáctico Contemporáneo"*, desarrollado por Litwin, indaga las prácticas de los docentes universitarios de diferentes disciplinas que utilizan tecnologías digitales.

Señala en sus investigaciones subsiguientes que para adaptarse a los desarrollos tecnológicos el hombre debe tener capacidad para identificar y desplegar actividades cognitivas nuevas, en tanto las tecnologías permanentemente van generando distintas posibilidades; de ahí su condición particular de herramienta (Litwin, 2003).

#### Según Mariana Maggio (2022):

*"En las cátedras universitarias resulta habitual generar instancias de reconstrucción de lo vivido que constituyen las propuestas evaluativas centradas en el mejoramiento. Las interpretaciones críticas a las que dan lugar conforman una dimensión importante de las futuras implementaciones"* (p.87).

Aplicado al caso de Programación II trabajamos para reorganizar la cátedra luego de pasada la pandemia y la vuelta a la presencialidad, incorporando nuevas estrategias que resultaron adecuadas en la pandemia.

Acordamos que el contexto educativo actual requiere de escenarios digitales diferentes, en palabras de Lion (2019):

*Exigen estrategias inmersivas, creativas y originales que inspiren una clase distinta para sujetos que han cambiado. En tiempos de supremacía de lo digital encontramos una comprensión hacia aprendizajes emergentes que requieren alterar la secuencia lineal progresiva: el espacio del aula y el tiempo pedagógico.*

*Para ello, es importante discutir cuáles son las condiciones que desde múltiples dimensiones tensionan las prácticas clásicas y dan lugar a la emergencia de prácticas renovadas. (p. 22)*

La tecnología digital ha proporcionado poder pensar en diferentes escenarios donde desarrollar los diversos procesos de enseñanza y aprendizaje como la educación a distancia, el m-learning, el b-learning (o modalidad híbrida), la clase invertida entre muchas otras.

Para la asignatura se adoptó la estrategia de “clase invertida” luego de la pandemia del COVID-19.

### **Según Bergmann y Sams (2014):**

*La clase invertida es un modelo de enseñanza que cambia el lugar de la instrucción y la aplicación. El contenido básico se traslada fuera del espacio físico del aula para que los estudiantes puedan trabajar con él en su propio tiempo y ritmo. Y luego, durante el tiempo de aula, los estudiantes aplican los conceptos mediante la resolución de problemas colaborativos y otros proyectos críticos, guiados por el profesor. (p. 23)*

A partir de esta definición podemos incorporar este modelo educativo donde los y las estudiantes adquieren los conceptos y conocimientos en sus propias casas, a través de la asignación de videos y otros recursos digitales o no, y luego aplican lo aprendido en el aula bajo la guía del profesor.

La incorporación de otro espacio de trabajo en un tiempo distinto al del aula presencial nos trae asociaciones con la educación a distancia y en particular con el b-learning donde podemos aprovechar lo mejor de cada momento.

Para García Aretio (2013) esta conjugación de estrategias, no importa su nombre, deben apuntar a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la revisión permanente de las estrategias.

Muchas veces también se utiliza el nombre de “aula extendida” o “ampliada” para indicar que el aula presencial comienza a tener superficies porosas que nos permiten interactuar más con el entorno externo al aula presencial. Cuando en particular se componen de varias estrategias podemos denominarla “clase reconfigurada” (Gonzalez, 2022).

Este proceso de confluencia de estrategias es el que denominamos en este contexto del trabajo como “hibridación”.

## **Metodología de la asignatura**

Los conceptos y actividades abordadas en la asignatura Programación II buscan que los y las estudiantes se familiaricen con los aspectos vinculados a la tarea de la programación ya que se constituyen en uno de los conceptos básicos de la disciplina.

Se promueve trabajar a partir de diferentes situaciones problemáticas de la vida real y se abordan las estrategias de solución bajo criterios de calidad, eficiencia y corrección, para finalmente llegar a una implementación acorde a las especificaciones planteadas. Todos los aspectos mencionados son abordados a partir del trabajo con los diversos paradigmas de programación para entender sus diferencias y similitudes. El objetivo general de la materia es: “Profundizar el análisis de problemas resolubles con computadora, poniendo énfasis en la

*modelización, abstracción de funciones y en la modularización de los mismos utilizando diferentes paradigmas de programación.” (Gonzalez, 2023)*

Entre los objetivos específicos se busca que los/as estudiantes puedan desarrollar programas simples en el paradigma imperativo articulando los conceptos aprendidos de la asignatura correlativa denominada Programación I y que puedan incorporar del manejo de estructuras de datos a estructuras no lineales. También deben poder comprender los conceptos básicos de la programación orientada a objetos, con énfasis en la noción de reusabilidad de código y en el diseño de objetos. Deben poder relacionar el código de alto nivel con bajo nivel utilizando lenguajes de bajo nivel tipo assembler. Finalmente, se incorporan conceptos de programación concurrente para lograr una comprensión de las formas actuales de programación.

La asignatura se organiza en 4 módulos: M1-Programación Imperativa, M2-Programación Orientada a Objetos, M3-Programación en Assembler y M4-Programación Concurrente. Se propone la modalidad de trabajo de aulas-talleres y desarrollo de actividades en línea a través de un aula virtual en Moodle. El trabajo en el aula-taller se fundamenta en un aprendizaje activo donde el/la alumno/a se apropia de los conocimientos, y el docente cumple el rol de coordinador y realiza actividades de tutoría.

En cada clase cada estudiante utiliza una notebook. La misma es provista por la Facultad de Informática durante la clase a través de los denominados laboratorios móviles. El/La estudiante también puede optar por traer su propia computadora. Las actividades se desarrollan en forma grupal en equipos de dos integrantes que se sostienen durante toda la cursada. Cada módulo virtual tiene una duración estimada de 6 clases con una carga horaria de 8 horas semanales con 2 clases de 4 hs. cada una. Cada clase consta de contenidos teórico-prácticos con actividades en máquina para resolver en el aula taller y también fuera del horario de clase utilizando el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEA) y herramientas digitales específicas para cada caso.

Las clases se desarrollan de manera integral donde participan los diferentes integrantes de la cátedra. El docente responsable organiza la asignatura en general y define la dinámica del taller en conjunto con los/as docentes de la materia. Los contenidos teóricos o explicativos de cada tema se presentan en forma anticipada en formato video, presentación u otro medio según el tema, a través del aula virtual en Moodle.

Igualmente se trabaja una vez a la semana los conceptos teóricos de los temas que se están viendo y se realiza una clase de teoría con interacción de los y las estudiantes para trabajar las dudas y problemas a resolver de la semana. En los videos se trabaja con un guion que comprende de una actividad inicial que estimule al estudiante y le aporte la problemática a tratar y el marco teórico involucrado. Un segundo momento de síntesis informativa que orienta y guía al alumno en la elaboración del conocimiento a través de ejemplos y casos. Y un tercer momento de actividades de integración y extensión con una guía de trabajo para ordenar las actividades individuales y grupales.

Durante las clases los y las estudiantes trabajan realizando código y son supervisados por los y las docentes de la materia. También disponen de cuestionarios y actividades en línea en muros colaborativos en formato asincrónico. Se refuerzan los conceptos teóricos prácticos con páginas Web y simulaciones de los temas. La asistencia a las clases presenciales es obligatoria. Se realiza una evaluación del proceso de los y las estudiantes tanto grupal como individualmente.

La aprobación es por módulo y se requiere de los módulos 1, 2 y 3 aprobados para poder tener la cursada y del módulo 4 para poder acceder a la promoción de la materia. El alumno debe cumplir con el 80% de asistencia a las clases del módulo. Asistir los días correspondientes a la resolución del trabajo final (TP final) de cada módulo y aprobarlo con nota 6 o superior.

Es importante en este punto comentar que durante la pandemia del COVID-19 se trabajó en forma totalmente virtual. Donde la resolución de los ejercicios de cada clase y del TP final se realizaba por Webex, con los y las estudiantes conectados/as y divididos/as en grupos. El mayor desafío fue la participación de los y las estudiantes en las sesiones sincrónicas, pero a medida que se avanzaba se conseguía mejorar esa participación. En general en los encuentros presenciales al utilizar la computadora y tener el contacto cara a cara es más común que consulten.

Los videos fueron una estrategia que surgió en la pandemia y que quedó en la organización de la cátedra para transformar el modelo hacia un aula invertida. En líneas generales a los y las estudiantes les gusta el video porque les permite revisar los conceptos varias veces. Igualmente esperan siempre explicaciones presenciales de los temas, por este motivo se trabaja en una clase corta donde se revisan los conceptos y se explican las dudas. Se incorpora a ese espacio la generación de nuevas variantes de los problemas y preguntas para fortalecer el análisis crítico de cada solución.

## Problemáticas post-pandemia

Siguiendo a Dussel (2020), nos invita a repensar lo ocurrido en la pandemia y nos guía una pregunta que establece *“¿En qué lugar quedan ubicados docentes, escuelas y universidades tras la emergencia?”*.

Luego de la pandemia y comenzado el año 2022 los mayores inconvenientes se vieron en tres grandes componentes: ayudantes, recursantes, mayor cantidad de estudiantes.

En el caso de los y las ayudantes la cuestión radicó en el regreso a la denominada *“presencialidad plena”* que se impuso a nivel nacional en líneas generales en las universidades nacionales. En muchos casos fue visto como un retroceso y en particular se habían conseguido otros trabajos en la pandemia que requerían seguir en forma virtual, esto produjo que varios/as ayudantes y JTP decidieran renunciar a sus cargos por no poder asistir presencialmente. Se realizó una reasignación de cargos para poder cubrir la planta docente y comenzar el ciclo lectivo. El desempeño durante los dos años de aislamiento y de virtualidad en la clase demostró que puede realizarse y los inconvenientes pueden ser superados. Los resultados también fueron favorables de aprobación y permanencia.

En cuanto a los y las estudiantes estaban contexto de volver a la presencialidad, esto da cuenta del formato habitual al cual están acostumbrado a tomar clases y a los roles tipificados de cada uno dentro del proceso educativo. Si bien es positivo el interés por asistir es complejo lograr un estudio más independiente y prepararlos para la formación continua si requieren siempre asistencia permanente. Lo que sí aumentó es la cantidad de inscriptos duplicando en ambos dictados de la asignatura las cantidades. Esto se debió al ingreso 2022 que llegó a triplicar las cifras habituales.

En el caso de los y las estudiantes recursantes y puntualmente en el redictado varios/as estudiantes plantean la posibilidad de no tener que asistir en forma obligatoria a las clases y acercarse en los momentos que necesitan consultas.

La cátedra facilita un formato virtual para aquellos estudiantes que en determinadas y justificadas ocasiones lo solicitan. En la actualidad se propone un modelo híbrido con mayor actividad asincrónica para aquellos/as estudiantes que lo requieran, teniendo siempre la posibilidad de asistir a clase.

## Propuesta de transformación

Al regreso a la presencialidad se trabajó en una redefinición de la propuesta para aprovechar los recursos y estrategias que funcionaron adecuadamente durante la pandemia y fortalecer las clases.

Uno de los recursos más valorados por los/as estudiantes en 2020 y 2021 fue el recurso de video donde de 200 estudiantes encuestados el 90% estuvieron conformes con el video explicativo de cada tema, los videos de explicación de ejercicios en la práctica. En menor medida las consultas virtuales. También valoraron positivamente en un 85% el uso de cuestionarios para revisar cada tema.

Los encuentros presenciales para explicar temas en la práctica fueron también positivos pero en general lo miraban en otro momento, los mismos si bien eran obligatorios manifestaban que se conectaban y trabajaban en la resolución de ejercicios y luego repasaban, el 55% indicó que les fueron útiles en el momento, y un 87% lo miraban luego nuevamente.

Estas consideraciones nos llevaron a pensar en una vuelta a la presencialidad pero con clase invertida donde los y las estudiantes tengan acceso en forma previa a los materiales a trabajar en clase. Los materiales se disponen en el aula virtual. Se explica la metodología al inicio de la cursada y desde la siguiente clase ya empiezan a trabajar en forma invertida. Esta estrategia también facilitó las clases dado el aumento de la matrícula, donde todos los y las docentes podemos responder consultas de los y las estudiantes. Esto hace que se establezca una mejor horizontalidad en el desarrollo de la práctica, donde adscritos, ayudantes, JTP y profesores trabajan a la par.

Se realizó una nueva encuesta para el periodo 2022 desde la propia facultad donde se pudo revisar la implementación de esta propuesta. En el caso del redictado se pudo observar una amplia aceptación en el 95% a la idea de clase invertida, donde surgen algunas cuestiones referidas a la asistencia obligatoria a las clases.

A continuación se muestran algunos resultados del año 2022, tanto para el primer semestre como para el segundo.



Figura 1. Redictado de Programación II. Primer Semestre (PS) 2022.





Figura 2. Programación II. Segundo Semestre (SS) 2022.

Las figuras 1 y 2 muestran similitud en la morfología de la gráfica, es decir, que en valores aproximados, existe una relación entre alumnos/as que Promocionaron (PS: 51.9% - SS: 51.4%), Aprobaron (PS: 3.7% - SS: 7.6%), Desaprobaron (PS: 29.6% - SS: 38.1%) y Abandonaron (PS: 14.8% - SS: 2.9%) en ambos semestres. Cuando hacemos hincapié en estas similitudes nos referimos a que durante el primer semestre cursaron 27 alumnos/as y que en la segunda parte del año fueron 105 estudiantes, esto implicó, para un mismo cuerpo docente, el desafío repensar el juego de estrategias debido a la cantidad de estudiantes que fue casi cuadruplicada. Si se hace foco en los datos que tienen más diferencia podemos mencionar el caso de los/as estudiantes que abandonaron, esto se puede adjudicar a que el redictado es una asignatura que no corresponde al semestre, por lo cual para muchos y muchas alumnos/as les complejiza llevar adelante la cursada dado que se superpone con horarios de otras materias que sí pertenecen al primer semestre.

Para el caso de cursada regular con 105 estudiantes que cursaron, se obtuvieron 34 respuestas a la encuesta 2022 del segundo semestre, indican que la teoría fue buena en un 49% y muy buena en un 23%. En cuanto al material teórico indican en un 71% que fue totalmente adecuado y un 19% adecuado.

Con referencia a la práctica el 39% evalúa las prácticas como muy buenas y el 52% como buenas. Mientras que respecto al interés por los contenidos prácticos el 77% menciona que totalmente interesado mientras que el 23% dice que parcialmente interesado.

Respecto a las instancias de evaluación el 90% considera que se corresponden con los contenidos abordados en los trabajos prácticos.

Hay otra consulta general sobre la infraestructura del curso donde se considera lo físico y lo virtual hay un 62% que indica que fue muy buena y un 37% que fue buena pero mejorable.

Entre las mejoras que proponen los y las estudiantes hay algunas sugerencias de profundizar el tema de programación orientada a objetos y ampliar el contenido de programación concurrente.

Con referencia a la teoría 5 alumnos/as (14%) solicita más teoría, entendemos este pedido de acuerdo a todas sus respuestas que apuntaban modelos tradicionales de dar clases y que cuesta modificar las formas de enseñar. Igualmente es bajo con respecto al resto y vamos a seguir revisándolo en el año 2023, en la medida que el efecto virtualización total se aleje de la experiencia de los y las estudiantes.

## Conclusiones

La sistematización presentada en el trabajo nos permite dar cuenta del trabajo realizado en la asignatura de Programación II.

El análisis de los procesos realizados y las diversas situaciones que se fueron realizando permiten modificar la estructura habitual de clases teóricas y prácticas como modelo dominante de la enseñanza universitaria.

Cabero (2016) menciona la necesidad de que los/as docentes cambien su papel tradicional como transmisores de información para convertirse en guías y facilitadores del proceso educativo, curadores de contenido y diseñadores de experiencias de aprendizaje. Desde esta perspectiva nos permite incorporar prácticas mediadas con tecnología digital y desplazar el eje central del docente como portador de conocimiento y transmisor del mismo, para pasar a ser un facilitador/tutor que puede acompañar el proceso y aprender junto con los y las estudiantes universitarios/as.

La estrategia de enseñanza utilizando aula invertida ha tenido buena recepción y nos permite explorar otras formas de organizar la clase.

La paradoja que enfrenta la educación es cada día mayor. La institución escolar vista como espacio de contención cobra otros relieves en la Educación Superior y se debe cuidar que no se desdibuje el espacio de reflexión crítica y de enseñanza que es el objetivo principal sobre el que se desarrolla su actividad.

Surgen al respecto interrogantes como: ¿Cuál es el grado de incorporación de tecnología digital en las aulas? ¿Cuándo es adecuado hacerlo y cuándo no? ¿Puede la universidad seguir teniendo espacios ajenos al uso de tecnología digital? ¿Qué estudiantes estamos formando para qué mundo? ¿Qué mejor provecho podemos sacar del espacio presencial?

Como reflexiona Romanut (2022), el encuentro presencial, el regreso a habitar los espacios áulicos, puede ofrecer un contexto donde se despliega una red de apoyo en el trabajo con otros/as, una herencia acumulada, un saber que otros/as nos ofrecen, y lo diverso, un espacio donde uno puede equivocarse y volver a probar, porque eso es aprender.

*El hecho de que la escuela y la universidad puedan ser un espacio y un tiempo con esas características, no quiere decir que efectivamente lo hayan sido siempre y en todos los casos. Pero la respuesta no puede pasar por reemplazar las instituciones existentes por plataformas en línea que ofrezcan contenidos recortados a medida del gusto de cada consumidor, sino por potenciar el espacio educativo con el uso más complejo de las TIC. (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020, p. 11)*

Los/as autores/as también sostienen que la formación debe marcar una diferencia en las oportunidades de aprendizaje que propone. Y en esa construcción convivirán pantallas y libros, en un hibridaje creativo, en una combinación pedagógica que requiere inventiva y un proyecto intencional.

## Reconfiguraciones a futuro

Consideramos que a futuro debemos seguir reconfigurando el aula. Sigue siendo problemático el tema del espacio físico y el tiempo. El tiempo visto como sincrónico y/o asincrónico nos permite experimentar con diversas posibilidades.

En principio podemos integrar las cámaras de videoconferencia que permitan definir transmisiones para aquellos/as estudiantes que lo requieran. En particular a los/as recursantes que podrán acceder en formato híbrido y tener la posibilidad de escuchar y ver que ocurre en esa clase. Esto también servirá para repaso de los aquellos/as que asistan a la clase.

Formalizar el esquema de cursado virtual con los y las estudiantes recursantes y evaluar su funcionamiento.

Analizar el impacto de la inteligencia artificial generativa en particular en el desarrollo de la enseñanza de la programación de computadoras. Establecer pautas de integridad académica para su uso en el desarrollo de código y la forma de reutilizar el mismo.

## Bibliografía

**Bergmann, J., & Sams, A. (2014).** Flipped learning: Gateway to student engagement. International Society for Technology in Education.

**Cabero Almenara, J. (2016).** Las escuelas TIC: algo más que incorporar tecnologías. TICenFID Opinión. Recuperado de <https://mesaticfid.cl/las-escuelas-tic-algo-mas-que-incorporar-tecnologias>

**Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020).** La educación de pasado mañana. Notas sobre la marcha. Análisis Carolina, (41), 1. García Aretio, L. (2013). Flipped classroom:¿ b-learning o EaD?.

**Gonzalez, A. H. (2013).** Articulación de modalidades de enseñanza con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que favorezcan el acompañamiento y permanencia de los estudiantes universitarios de la cátedra de Programación 2 de la carrera de Ingeniería en Computación de la UNLP.

**Gonzalez, A. H. (2022).** Horizontes para la reconfiguración de la enseñanza. A.G., E.O (ed.). La educación a distancia y las fronteras porosas: Tensiones, propuestas y discusiones en agenda.(35-40)

**Gonzalez, A. H.. (2023).** Programa del curso de Programación II [Documento PDF]. Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Informática.

**Lion, C., & Maggio, M. (2019).** Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. Aportes desde la investigación. Cuadernos de Investigación Educativa, 10(1), 13-25.

**Litwin, E. (n.d.).** Los desafíos y los sinsentidos de las nuevas tecnologías en la educación. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/120640/edith-litwin-los-desafios-y-los-sinsentidos-de-las-nuevas-te>

**Maggio, M., Martín, M. M., & Zangara, A. (2022).** La clase como espacio abierto en tiempos de enseñanza en pandemia. Virtualidad, Educación y Ciencia, 12(24), 86-98.

**Romanut, L. M. (2022).** La experiencia del taller en Programación II: un proceso para repensar las prácticas docentes y los vínculos con los y las estudiantes (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata).



Diseño e  
implementación  
de dispositivos  
tecnológicos  
(simuladores,  
laboratorios virtuales,  
talleres, etc)

# Planificar con TIC'S post pandemia; simuladores y talleres en línea

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP

Santos Alberto Corica; María Cecilia Valeros; Fabiana M. Coradi; Guillermina B. Di Luca; Fernanda L. Niell

## Palabras claves

Tic's, Planificación, enseñanza, practica, innovación

## Resumen

Pretendemos compartir con la comunidad académica un modelo de planificación disruptivo que propone la incorporación de TICS para la creación de productos originales, integración de contenidos, actividades y procesos de enseñanza, aprendizaje colaborativo, que propicien la superación de los límites físicos del aula maximizando el aula asincrónica. Seleccionamos los espacios: PPS<sup>1</sup> y Convenio UNLP SCBA<sup>2</sup>.

En el primer espacio<sup>3</sup>, se transita por distintas estaciones que ilustran el camino del expediente digital. Para ello se prevén dos momentos: La temática "Gestión estudio jurídico", y en un segundo momento "Gestión Jurisdiccional". En el segundo espacio, bajo la modalidad laboratorio jurídico, se propone la familiarización con herramientas tecnológicas jurídicas con el SIMULADOR<sup>4</sup>.

## INTRODUCCIÓN

A lo largo de este trabajo nos proponemos compartir una misma idea: simular, en un caso poniendo el foco en las herramientas tecnológicas disponibles, y por otro lado recrear bajo distintos esquemas y procesos de trabajo replicar los distintos escenarios que nos propone el desarrollo de la profesión de abogado/a: el estudio jurídico, el Juzgado atravesados por la construcción de una causa judicial, y con instancias de evaluación lúdicas, colaborativas y multipropósito al que podemos nombrar como: Un Verdadero Laboratorio Jurídico de enseñanza- aprendizaje<sup>5</sup>.

<sup>1</sup>Docentes a cargo del Espacio: Alberto Corica, Cecilia Valeros, Paula E. Corica, Pablo Corica, Laura Simoncini, Fernanda Niell, Fabiana Coradi, Guillermina di Luca.

<sup>2</sup>Docentes a cargo del espacio: Alberto Corica, Cecilia Valeros, Carolina Cestac, Fernanda Niell, Guillermina di Luca, y Magdalena Bastons.

<sup>3</sup>PPS: Se trata de una práctica obligatoria de realización por el estudiante de la Carrera de Abogacía, quienes deben culminar sus estudios con una cierta cantidad de horas prácticas. En este contexto se ofrecen distintas modalidades de ejecución para cumplimentar con el régimen de horas que prevé la reglamentación.

<sup>4</sup>SIMULADOR DE PRESENTACIÓN Y NOTIFICACIONES ELECTRÓNICAS: Creado en conjunto con la SCBA: Subsecretaría de tecnología informática.

<sup>5</sup>Los laboratorios virtuales fueron definidos por la UNESCO como: espacio electrónico de trabajo concebido para la colaboración y experimentación a distancia con el objeto de investigar o realizar actividades creativas y elaborar y difundir resultados mediante TICS. Esto y mucho más sucede en las experiencias que forman parte de la presente ponencia.

## Desarrollo

### a) Prácticas: Simulador UNLP-SCBA<sup>6</sup>

Hace ya tiempo que la Justicia reclama un cambio generacional en la estructura de sus procesos de la mano de las nuevas tecnologías que impactan en su funcionamiento cotidiano. Es preciso destacar que las TICs son medios y no fines. En base a ello, para el efectivo éxito de estos procesos de modernización del servicio de justicia como política pública, es crucial generar información –en sus actuales y futuros actores- sobre el funcionamiento del sistema y así poder alcanzar estándares de calidad y eficiencia en la prestación del servicio de Justicia.

Todo ello, nos lleva ineludiblemente a repensar la formación universitaria que brinda nuestra Casa de Estudios destinada a quienes serán protagonistas de esta nueva era judicial, que ya no mira al expediente en su clásico formato papel sino que abre paso cada vez con mayor rapidez a las causas en su totalidad electrónicas mostrando así un escenario de trabajo totalmente diferente al que estábamos acostumbrados y que como tal, era mostrado y enseñado al alumnado de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

A modo de antecedente, recordamos la celebración del Convenio UNLP- SCBA N° 19 donde se instrumentó con sede en la Biblioteca de la SCBA un sistema de simulación.

El origen de la iniciativa que ponemos en vidriera se remonta al año 2018 donde en el marco del *"II Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho UNLP"* se inauguró en sede de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) un espacio de enseñanza destinado a alumnos de las prácticas de Derecho Procesal II denominado *"AULA JUZGADO"*. En dicho ámbito, se dispuso de mobiliario un sistema informático para la proyección y manipulación del sistema CICERO, tecnología actualmente utilizada en la Suprema Corte de la Provincia de Buenos Aires (en adelante SCBA) para la videograbación de audiencias.

Este proyecto, generó un espacio físico para fines académicos de avanzada, que posibilitó la utilización real del sistema de video-filmación de audiencia por parte del alumnado, pero, sin perjuicio de ello, no resolvió otras cuestiones como ser: la posibilidad de experimentar y enseñar con otros sistemas que actualmente son de uso cotidiano en el quehacer profesional del derecho como ser: MEV, MÓDULO DE PRESENTACIONES Y NOTIFICACIONES ELECTRÓNICAS, SISTEMA DE FIRMA DIGITAL, SISTEMA AUGUSTA.

Con esa finalidad, se destinó en sede de la Biblioteca de la Corte un espacio para la instalación de PC's y proyectores donde se reunió semanalmente a capacitadores y alumnos, contando con una currícula de clases en las que se agrupó al universo de estudiantes inscriptos en reuniones de seis y, a través de capacitadores de la Subsecretaría de Informática y de la UNLP, se procedió a realizar un recorrido general por los contenidos básicos informáticos y jurídicos.

A partir de la irrupción del Covid -19 y con la necesidad de interrumpir la práctica se gestionó un espacio virtual ( aula asincrónica) a través del campus Virtual de la SCBA y se utilizó ese espacio para explorar, generar contenido audiovisual que

<sup>6</sup>Equipo Docente a cargo de la práctica: A. Santos Corica – M. Cecilia Valeros – Carolina Cestac – Fernanda Niell – Guillermina di Luca

diera cuenta de la utilización del sistema de Presentaciones y Notificaciones de la SCBA desde una mirada holística e integradora que tuviera al igual que en la presencialidad la posibilidad que el alumno/a experimente el ropaje de abogado/a, empleado/a judicial/funcionario/a judicial/ juez).

Si bien el cometido fue cumplido ya que se propiciaron instancias streaming y se exploraron otras estrategias como: glosarios, foros, espacios lúdicos, etc, era necesario renovar las expectativas y lanzarse a un nuevo desafío, pero esta vez, de modo interdisciplinario.

Nos propusimos así, adaptar la práctica realizada en la presencialidad a la virtualidad plena, y contamos para ello con el aporte de la SCBA a través de la Subsecretaría de Tecnología Informática que diseñó y adaptó desde lo informático este proyecto y poder facilitar su aprovechamiento remoto.

Con la colaboración de dicha Oficina se ajustó el simulador que utilizaban los alumnos en la presencialidad a su uso remoto con la herramienta que los empleados judiciales acceden a dicho sistema: Apache Guacamole.

De este modo, cada alumno/a accede a una terminal que replica ser un organismo jurisdiccional y realiza, al igual que en la presencialidad, presentaciones electrónicas, su despacho y su firma digital (token).

La propuesta también demandó el ajuste de la actividad a realizar. De esta manera se crearon causas simuladas y en grupos de 6 alumno/as en bandas horarias van trabajando en el circuito de esas causas. De manera que hay un primer grupo de estudiantes que trabaja con una Causa y culmina el trámite en un estadio procesal; y un grupo siguiente continúa el trámite que sigue a dicho proceso.

Se trata de un verdadero trabajo diseñado en postas y por equipos de modo coordinado, lo cual implica para el docente una transformación de su rol, por cuanto el acompañamiento /mediación está direccionado en generar y facilitar acceso y diseñar estrategias docentes ágiles, acompañadas de audiovisuales, con temas acotados y concatenados que permitan el dinamismo y feedback que la propia realidad nos presenta hoy en día.

Cada clase es un escenario diferente, las secuencias didácticas están estructuradas y pensadas para que quienes participan, retomen el escenario dejado en la causa digital por su grupo antecesor y de este modo repensar el estadio procesal que se nos presenta, y continuar no sólo el rol (abogado/juez) sino el trámite que continúa en el proceso.

Dejamos disponible los links que ilustran<sup>7</sup> la práctica con los ejes de trabajo y un extracto de una clase real donde podemos ilustrar en primera persona el esquema de trabajo.

## **b) Práctica: Simulador de gestión y procesos de trabajo, "JUZGADO ESCUELA"**

De modo simultáneo y a propósito de la necesaria inclusión de materias con formación práctica destinadas a cumplimentar las horas que exige el Plan 5 y 6 del currículo de la Carrera de Derecho, es que surge la propuesta de crear un espacio que replique la simulación del trámite judicial paso a paso. Es así cómo

<sup>7</sup><https://youtu.be/quaisFC3k-c> ( presentación y ejes de trabajo) - <https://youtu.be/zj9sWdXgcF0> ( clase de simulador).

se desarrolla la propuesta *“Formación Práctica Civil y Comercial en Situaciones Reales: Simulador Juzgado Escuela”*, donde se propone para el recorrido de la causa una serie concatenada de instancias de gestión y simulación real a partir de espacios lúdicos y construcción de soluciones a conflictos reales.

Se diagramó el esquema de trabajo en estaciones de trabajo que comienzan en el estudio jurídico, y luego su fase dentro del Juzgado con distintas fases de trabajo: estación mesa de entradas-confronte, estación despacho, estación gestión de prueba, estación sentencia.

Compartimos el currículum que permitió a los docentes trabajar de manera coordinada, facilitando el acceso al siguiente estadio una vez puesta en práctica y superada la temática y actividad lúdica de cada estación. A modo de cierre, se propuso a los alumnos/as realizar un análisis crítico y práctico de las causas digitales disponibles en la biblioteca Digital UNLP<sup>8</sup>.

## Conclusiones

Como reflexión final, nos quedamos con la afirmación que este espacio ha sido generador de múltiples propuestas y situaciones que nos han desafiado como docentes.

Sintetizamos nuestra experiencia en dos áreas: Creación de Material Didáctico y Ensayo con instrumentos de evaluación.

Con respecto a la creación de material didáctico, que acompañe el proceso de enseñanza aprendizaje desde su faz formativa y no sumativa, tuvimos la posibilidad de no sólo crear, utilizar y manipular herramientas como: Gennially, Canva, Prezi para diseñar la propuesta de un tema, sino que nos abrimos a otras posibilidades, a saber: que sean los propios alumnos/as los que generan y producen conocimiento<sup>9</sup>.

Por otra parte, y con respecto a la evaluación, entendemos que la misma no puede estar dissociada del proceso de enseñanza- aprendizaje sino que, por el contrario debe estar integrada, para apostar a una devolución formativa y ya no sumativa.

El desafío está puesto en la superación, y en este sentido, la herramienta laboratorio jurídico resulta inagotable, es muy amplia, rica y aspiramos a seguir profundizando e integrando las bondades y fortalezas de la simulación con TICS y la simulación de procesos.

Herramientas poco exploradas dentro de lo educativo como la inteligencia artificial pueden ser una posibilidad para concebir nuevos dispositivos de enseñanza-aprendizaje que pudieran construir la matriz jurídica lúdica y recrear espacios de la práctica profesional.

Creemos que pensar en clave digital necesariamente requiere del aporte de otras disciplinas como las informáticas, audiovisuales, técnicas y trabajar de

<sup>8</sup>Se utiliza como material didáctico de trabajo, la digitalización de causas judiciales que el Juzgado civil y Comercial n 1 de La Plata ha compartido con la Universidad Nacional de La Plata y su consulta y visualización puede realizarse en la página oficial de la UNLP: <https://www.jursoc.unlp.edu.ar/index.php/docentes/biblioteca-digital-unlp-para-el-aula-juzgado.html>

<sup>9</sup>Link que ilustra material didáctico elaborado por estudiantes del seminario: El Rol de las TICS aplicadas al Proceso Civil: <https://youtu.be/j86WQvxl-nA>



modo cooperativo resulta ser la llave para el diseño de la currícula que nuestros alumnos/as necesitan para la demanda actual y futura profesional <sup>10</sup>.

En esta instancia, invitarnos a reflexionar sobre lo trabajado y aprendido, que nos lleva a poder afirmar que la simulación permite que en el ámbito educativo se transfiera conocimiento en forma didáctica y precisa, creando un ambiente de enseñanza-aprendizaje favorable en el espacio de capacitación debido a que el mismo facilita la reproducción de actividades diversas para lograr la participación de los alumnos en una forma realista y significativa.

Debemos tomar conciencia de la trascendencia de espacios como el arribado en el presente trabajo, ya que la Universidad no sólo transmite conocimientos a las nuevas generaciones, también los genera, ésta es una nueva forma de generar, distribuir y consumir el conocimiento.

Desde lo institucional hay mucho por trabajar, con auspiciosos resultados, gracias al convenio UNLP- SCBA se gestionó el simulador de TICS, y así podemos seguir este camino no sólo para la creación de otros dispositivos sino incluso para facilitar prácticas profesionalizantes con otras Facultades de la UNLP (medicina, ingeniería, psicología, bellas artes) que pudieran brindar la riqueza de las incumbencias que puede ofrecer cada una de las carreras, ya que el Derecho tiene la versatilidad de poder con el recurso pericial encontrar espacios de permanente intercambio.

En este trabajo se pretendió a través de lo relatado crear conciencia respecto a la importancia que tiene la creación de espacios para el ensayo del ejercicio profesional en la era digital, a la vez que ser un estimulante desde la experiencia propia, para que cada docente desde su área y perspectiva imagine la mejor estrategia para afrontar la enseñanza del Derecho, animándose a formar parte de la construcción de prácticas como la abordada para transformar a los estudiantes en abogados integrales poseedores de conocimientos y competencias necesarias para desenvolverse adecuadamente en el mundo jurídico de hoy y de mañana.

<sup>10</sup><https://youtu.be/d861qS1sqXw> (presentación de la materia y ejes pedagógicos)

## Bibliografía

**Zulma Cataldi, Fernando J. Lage y Claudio Dominighini.** Fundamentos para el uso de simulaciones en la enseñanza. Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales Vol. 10(17) ,págs.8-16. 2013 8 ISSN 1667-8338 © LIE-FI-UBA. liema@fi.uba.ar

Aprendizaje a través de juegos de simulación: un estudio de los factores que determinan su eficacia pedagógica Ana Cristina Urquidi Martin; ana.c.urquidi@uv.es - Universitat de València María del Sol Calabor Prieto; m.sol.calabor@uv.es - ESIC Business & Marketing Schoo

**Dewey (1989).** Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Paidós

**Cataldi, Z. y Lage, F. (2007).** Innovaciones tecnológicas para el desarrollo de interacciones colaborativas en tiempo real: La teleinmersión. Comunicación y Pedagogía N° 217. TIC en la sociedad de la información. marzo. ISSN: 1136-7733. Páginas 63-70.

**Fripp, J. (1997).** A future for business simulations? Journal of European Industrial Training, 21(4), 138-142.

**Rodríguez Illera, J. L. (2004).** El aprendizaje virtual. Enseñar y aprender en la era digital. Homo Sapiens Ediciones.

Procesos de gestión  
en las propuestas  
educativas mixtas,  
híbridas o a  
distancia

## Gestión para la virtualización y mediación tecnológica

Consolidación de EAD FAU durante el proceso de virtualización

Facultad de Arquitectura y Urbanismo. UNLP

Arq. Ana Paula Sánchez Salvioli

*La irrupción de la pandemia como condición operante social y cultural, no ha sido ajena al ámbito educativo y ha dado como resultado el crecimiento y la expansión informal de recursos y estrategias para dar respuesta a la actividad académica. Este crecimiento exponencial marcado por la virtualización y digitalización del proceso de enseñanza y aprendizaje, representó una oportunidad para capitalizar e institucionalizar nuevas prácticas y estrategias ante los escenarios emergentes.*

### Recorrido de gestión y administración previos a la virtualización obligatoria

#### Programa EAD FAU

Desde el área que actualmente se constituye como Dirección de Educación a Distancia de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU), entendemos por mediación tecnológica a toda aquella acción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia que incorpora soportes materiales y recursos tecnológicos, diseñados especialmente para que los y las estudiantes alcancen los objetivos propuestos para el aprendizaje.

Desde esta perspectiva en el año 2014 la Facultad de Arquitectura y Urbanismo crea el Programa de Educación a Distancia dependiente de la Secretaría Académica FAU (Resolución 2400 - 005203 / 18-) designando un representante encargado de la coordinación y gestión de las tareas vinculadas a la enseñanza a distancia, la incorporación de recursos tecnológicos en el proceso educativo y el manejo de entornos virtuales con el objetivo de fomentar, extender y profundizar la utilización e incorporación de herramientas digitales institucionales en la FAU. Durante este período y hasta la irrupción de la pandemia, las actividades vinculadas a la Secretaría Académica fundamentalmente en el grado académico y en el pre grado, desarrollaron experiencias sostenidas en el tiempo:

#### Pre Grado - articulación con la Escuela Media:

Desde el año 2009 hasta el año 2018: a través de las Pasantías semi presenciales Pre Universitarias (Curso de Ingreso a Distancia) con el Liceo Víctor Mercante desarrolladas a través de Web Info UNLP (Resolución N° 1400 - 000114 / 09). Desarrolladas con continuidad mediante designaciones docentes temporales (bajo Resolución N° 2400 - 003050 / 12 - 000 y 2400 - 002609 /12), esta actividad extendió su convocatoria a través de colegios de nivel medio alcanzando al interior del país, e incorporando los cambios y modificaciones desarrollados en los entornos ofrecidos por la UNLP para el trabajo a distancia (WAC, AVA UNLP, Aulas web UNLP).

### En el Grado Académico:

2014 - Prueba piloto de aula ampliada a través del entorno virtual Aulas Web UNLP de las asignaturas correspondientes al Área de Ciencias Básicas (Instalaciones)

2015 - Incorporación de otras asignaturas del área de ciencias básicas en la propuesta de aula ampliada a través del entorno virtual Aulas Web UNLP (Instalaciones y Matemática)

2016 y 2017 - Consolidación del desarrollo de aula ampliada a través del entorno virtual Aulas Web Grado UNLP de las asignaturas correspondientes al Área de Ciencias Básicas (Instalaciones, Matemática, Procesos Constructivos, Producción de Obras)

2018 y 2019 - Plan piloto Programa Egreso modalidad semi presencial facilitando la cursada de asignaturas a los estudiantes próximos a graduarse radicados en el interior del país.

### Estrategias de articulación para la virtualización del Grado Académico FAU

El desafío para la enseñanza en torno a la irrupción de la pandemia activó aulas virtuales potenciando al máximo el alcance de sus herramientas disponibles, propició la incorporación de recursos propios de Moodle hasta el momento poco explorados, y posibilitó la inclusión de gran cantidad de recursos digitales para el desarrollo de las actividades.

Las experiencias académicas desarrolladas en el marco del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) durante los ciclos 2020 y 2021, representaron una oportunidad para institucionalizar la acelerada expansión informal en torno a la virtualización y mediatización del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este marco la gestión académica de la FAU en conjunto con el Programa de Educación a Distancia FAU dispusieron de una serie de estrategias, herramientas y recursos para el acompañamiento y apoyo de las actividades sincrónicas y asincrónicas en las cátedras y talleres.

- Defensa de Proyecto Final de Carrera (PFC) en modalidad Distancia a través del sistema de videoconferencia institucional. Trabajando desde el Programa de Educación a Distancia FAU en conjunto con la Secretaría Académica, las tareas de coordinación, registro y organización de la agenda de sesiones; la creación y difusión de enlaces de acceso; apertura, grabación y edición de cada sesión. (Actividad regulada por Resolución N° 2400 - 001435 /20). Actualmente la modalidad distancia para la defensa del proyecto final de carrera, continúa vigente para aquellos estudiantes que se encuentran radicados fuera de la ciudad de La Plata.
- Estrategias para la evaluación: apoyados en las charlas de capacitación y asesoramiento brindadas por el Programa PAED UNLP; el Programa EAD FAU en conjunto con la Secretaría Académica elaboró una serie de protocolos focalizados por áreas temáticas de la carrera, con el objetivo de organizar las instancias de evaluación sincrónicas y asincrónicas. Las estrategias fueron sostenidas por la creación de aulas virtuales exclusivas para examen (actualmente disponibles), utilizando los recursos propios (sincrónicos y asincrónicos) de los entornos virtuales de la UNLP, sumando la posibilidad de disponer del sistema de videoconferencia institucional para el desarrollo de la evaluación sincrónica para las cátedras y talleres que así lo han requerido.

- Cursos Intensivos de Verano a Distancia 2022 (CIV): a través de Aulas Web Grado UNLP, en forma totalmente virtual.
- Curso Introductorio a Distancia: a través del sistema de videoconferencia institucional otorgado por la UNLP para el desarrollo de encuentros sincrónicos con los ingresantes y sus docentes. En esta oportunidad se dispuso de una serie de licencias que posibilitó el trabajo sincrónico en comisiones dando asistencia distribuía a los 1200 ingresantes del ciclo 2021.

La disponibilidad de licencias de videoconferencia otorgadas desde la UNLP para las unidades académicas (zoom y Webex), permitió elaborar un mapa de distribución y administración de las mismas con el objeto de resolver instancias sincrónicas para la actividad académica de grado; tanto para el dictado de clases e instancias de taller durante el período de aislamiento, como para la interacción con otras universidad y profesores invitados de otros puntos del país y del exterior, durante el retorno a las aulas físicas.

Por otro lado, con el retorno a la presencialidad y teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes que caracteriza la instancia de taller, la disponibilidad de las licencias por cátedra, permitió el uso de las mismas para la retransmisión de clases de un aula a otra dado que el retorno progresivo a la presencialidad exigió el cumplimiento del cupo límite de ocupación en las aulas con los protocolos vigentes en ese momento.

Esto permitió también, el desarrollo del Curso Introductorio durante el mes de febrero del 2022 y del 2023 dando ingreso a 1300 y 1500 aspirantes respectivamente, distribuíos en la totalidad de los espacios físicos de la facultad, estrategia que fue posible dada la retransmisión de las clases teóricas a través del sistema de videoconferencia instalado en las aulas.

La Secretaría de Posgrado FAU en coordinación con la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías de la UNLP (DGEaDyT), en el marco del Programa de Capacitación Docente ofreció una propuesta de formación sobre herramientas y recursos propios de Moodle en el contexto de Aulas Web Grado UNLP, orientados a la enseñanza de las áreas que componen la disciplina proyectual.

De la capacitación participaron más de 500 docentes pertenecientes a la planta docente de la facultad distribuidos en propuestas específicas para cada área temática de la carrera. El seminario se desarrolló en modalidad distancia a través del entorno virtual Aulas Web Grado UNLP con una serie de encuentros sincrónicos a través del sistema de videoconferencia Webex.

El seminario denominado "Inclusión de las Aulas Virtuales en las Propuestas de Enseñanza/Aprendizaje FAU", recorrió trayectos comunes y trayectos focalizados orientados al desarrollo de actividades y recursos específicos para cada área disciplinar.

Al finalizar la capacitación cada equipo docente de cátedra que compone la estructura curricular de la FAU, contó con un espacio exclusivo en AulasWeb Grado UNLP para disponer del mismo durante el ciclo lectivo 2021.

Desde el Programa EAD FAU y en coordinación con el Área Administrativa de la DGEaDyT de la UNLP se ideó una organización estructurada en categorías por asignaturas dentro del entorno, esto facilitó la visualización para los usuarios del sistema.

Las estrategias de capacitación implementadas desde la gestión FAU sumadas a la disponibilidad de recursos institucionales y la asistencia permanente a los equipos docentes, generaron un marco propicio para la innovación en las prácticas de enseñanza a partir de la virtualización obligatoria. Las mismas han perdurado y se han sostenido una vez superada la situación extraordinaria de aislamiento generada por la pandemia.

El mapa FAU para el grado académico al cierre del ciclo lectivo 2022 marcado por el retorno a la presencialidad plena, muestra el crecimiento de las Aulas Web Grado FAU en relación al período pre pandemia (2019), cuyo desarrollo requirió de la asistencia sostenida en lo que refiere a acceso y matriculación de estudiantes, réplica y mantenimiento de las aulas virtuales.

#### **Aulas Web Grado FAU noviembre/2022**

Aulas Web Grado UNLP-FAU	2019	2020	2021	2022
Total aulas de cursada	25	77	141	75
Aulas para exámenes	-	18	23	21
Aulas para cursadas de verano	-	-	-	8
Total de aulas en uso	25	95	164	104

Gran número de cátedras y talleres ha consolidado sus espacios en Aulas Web Grado UNLP durante el retorno a la presencialidad traspasando los límites del aula física, mediante el uso e incorporación de recursos digitales para diferentes instancias del proceso de enseñanza y aprendizaje:

- Exposición y entrega de actividades (uso de pizarras colaborativas dentro del aula virtual),
- Repositorio de clases grabadas y material bibliográfico,
- Alojamiento de fichas de trabajos prácticos e instructivos a modo de material de estudio,
- Contacto e intercambio entre docentes y estudiantes,
- Organización previa al desarrollo de la cursada a través del recurso Grupos y Agrupamiento para la conformación de equipos de estudiantes y armado de comisiones.

## **Desarrollos y producciones docentes en Pandemia**

### **Contenidos Teóricos FAU**

Las experiencias 2020 y 2021 nos invitan a reflexionar sobre lo aprendido durante el recorrido, nos dan pistas para pensar y tomar posiciones sobre las tecnologías aplicadas en el ámbito educativo y fundamentalmente, la digitalización del material y la condición de virtualidad en los encuentros, nos dan la posibilidad de compartir lo producido que se constituye como material didáctico y de estudio.

En este contexto, con el objeto de poner en valor y rescatar los contenidos académicos desarrollados a través de los diversos recursos tecnológicos y digitales de índole institucional y/o de libre acceso en la web, la FAU puso a disposición de su comunidad y del público en general "*Contenidos teóricos FAU*", un espacio de repositorio destinado difundir, organizar y permitir el acceso al material de clase producido por docentes de la FAU para el desarrollo de las actividades en cada una de las asignaturas.

Esta sección se organiza a modo de repositorio y permite filtrar datos para la búsqueda de información organizada por categorías de docente a cargo, cátedra, asignatura o palabras clave.

Constituye una fuente de apoyo a la investigación y al proceso de enseñanza y aprendizaje. Su contenido es de libre circulación, con fines académicos y se mantiene actualizado periódicamente. Desde allí se accede a diversos registros audiovisuales de clases teóricas y prácticas, conferencias, charlas con invitado/as especiales, casos de estudio y presentaciones a cargo de las distintas cátedras y talleres de la FAU.

## Consolidación para la gestión

### Dirección de EAD FAU

Renovado en el propósito de promover, gestionar y coordinar las tareas vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje a distancia en los distintos niveles de formación académica FAU, por Resolución 694/19, el Programa de Educación a Distancia se consolida al finalizar el ciclo 2022, como Dirección de Educación a Distancia FAU.

En lo que hace a las particularidades de la enseñanza a distancia y/o la incorporación de algún nivel de mediación tecnológica en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas proyectuales, desde la actual gestión, se propone capitalizar las experiencias docentes generando aportes a la enseñanza a partir de la reflexión focalizando en los siguientes aspectos:

#### 1-En relación a los recursos:

Tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje en la disciplina proyectual.

Materiales y dispositivos para el proceso de enseñanza y aprendizaje: nuevos formatos.

#### 2-Sobre el trabajo de taller:

Prácticas de enseñanza en el taller: reconfiguración de la clase y su dinámica (modalidad), retroalimentación en la virtualidad.

El lugar de lo sincrónico digital, el lugar de lo presencial.

La extensión de las acciones educativas fuera del aula presencial - aula porosa, aula extendida, aula ampliada o aumentada.

#### 3-Sobre los espacios mediados y de repositorio para el material de estudio y entregas:

Acceso a la información: repositorios y plataformas (filtros y jerarquización de la información disponible). Repositorios institucionales, colecciones docentes y material didáctico. Comunidades y recursos colaborativos, accesos abiertos y compartidos.

#### 4-Acerca de la evaluación:

Los procesos de evaluación de las prácticas proyectuales en instancias de la mediación tecnológica.



Para la profundización de estos aspectos desde la Dirección de EAD FAU realizamos un relevamiento que abarca todas las áreas de enseñanza de la disciplina proyectual con el objeto de recabar la información que nos permita desarrollar una estrategia de capacitación, acompañamiento y asesoramiento en pos de dar respuesta a las necesidades y demandas de los equipos docentes.

## Opción pedagógica a distancia para las carreras de Posgrado

Actualmente, de manera conjunta la Dirección de Educación a Distancia FAU y la Secretaría de Posgrado FAU desarrollan normativas propias y protocolos que permitan incorporar la opción pedagógica a distancia considerando el empleo de TIC en el proceso de enseñanza de posgrado, analizando los modelos y modalidades para la mediación educativa en vista al cumplimiento de los requerimientos establecidos por CONEAU.

Dicha consideración y posibilidad en torno a las propuestas de posgrado en modalidad distancia, supone una mayor demanda de acompañamiento y apoyo a los equipos docentes traducida en un mayor crecimiento de la oferta académica, en pos de la consolidación de un modelo que conjugue la combinación de la presencialidad y de la virtualidad en un desafío que nos permita la articulación de ambas modalidades potenciando los alcances de cada una de ellas a través de la incorporación de los recursos tecnológicos y entornos virtuales institucionales en el proceso educativo tanto del grado como del posgrado.

## Bibliografía

**Mazzeo C., Romano A. M. (2007).** La enseñanza de las disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior.

**Gonzalez., A. H. (2021).** La gestión del SIED en pandemia, recorridos y aprendizajes.

**Programa PAED - UNLP (2020).** Webinars de asesorías.

# Taller de inserción a la vida Universitaria la experiencia de pensar una estrategia de inclusión estudiantil durante la pandemia

Facultad de Informática. UNLP

Esp. Ana María Ungaro

## Palabras claves

Inclusión estudiantil, pandemia, gestión, enseñanza en taller

*El presente artículo adhiere al uso de lenguaje inclusivo, respetando los derechos de las personas a ser nombradas según su elección.*

## Introducción

El Taller de Inserción a la Vida Universitaria (TIVU) es parte de la estrategia de ingreso a las carreras de la Facultad de Informática de la UNLP. En este espacio se aborda la problemática de ser estudiante en una universidad pública como la UNLP y en particular en la Facultad de Informática.

Desde la planificación y el diseño del taller de manera con nos planteamos interrogantes desde el equipo docente que emergen tanto desde la práctica de enseñanza como del intercambio con los estudiantes ingresantes y colaboradores. Esta dinámica de trabajo imprime a la propuesta la incorporación continua de problemáticas actuales que hacen a la construcción de ser estudiante en la universidad pública atendiendo no sólo a las particularidades de la facultad sino incorporando la dimensión política institucional como son la problemática de género y derechos humanos, la accesibilidad, la relevancia social de la informática como disciplina y su ejercicio profesional.

Desde este enfoque ser estudiante en la universidad implica un proceso de construcción que los sujetos transitan y no solo se restringe a ser pensado desde la disciplina en una dimensión técnico profesional, sino que implica al desafío de abordar el sentido de la formación en clave del rol social de los futuros profesionales y en esa lógica se piensa en la dimensión éticas y axiológica del proceso.

El equipo de trabajo del TIVU se caracteriza por estar integrado por un plantel docente interdisciplinario, (filósofos, antropólogos, comunicadores, psicólogos, sociólogos, profesores en ciencias de la educación, trabajadores sociales) y también por un grupo de estudiantes avanzados de Informática que se integran como colaboradores; esta particularidad le aporta riquezas a la construcción de la propuesta pedagógica que desde diferentes formaciones y miradas enriquece el prisma para comprender y trabajar los ejes temáticos, la estrategia metodológica, materiales, documentos y ejercicios de producción.

En el marco de este artículo me interesa reflexionar respecto de los desafíos de pensar la gestión del ingreso desde un espacio pedagógico que tiene como objetivo abordar el ser estudiante universitario a partir de pensar que durante la pandemia esta construcción fue fuertemente interpelada, ya que se tensionaron y reconfiguraron las condiciones y escenarios sobre los cuales se despegó el proceso de formación.

Este nuevo territorio sobre el que había que pensar enseñanza universitaria, sacudió de modo brutal a las prácticas docentes en su complejidad, en el caso del TIVU el trabajo implicó rediseñar el espacio virtual que existía, producir materiales nuevos, plantar ejercicios adecuados y repensar los modos de diálogo y comunicación con los estudiantes en virtud de generar un espacio de acompañamiento y trabajo académico que permita que los ingresantes puedan estar y transitar el espacio académico.

Es este sentido las palabras planteadas por Vicente Tinto en la *“Conferencia inaugural al congreso internacional Ingreso e ingresantes a la universidad Hacia una comprensión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos implicados en los inicios de los estudios universitarios”*, nos convoca a pensar desde el lugar del estudiante y los desafíos que implica ingresar a la universidad y transitar el primer año, desde su mirada nos alerta respecto del modo en cómo las prácticas institucionales universitarias socava la dimensión subjetiva los estos nuevos estudiantes y cómo este escenario que recibe a estos jóvenes puede ser relevantes en la construcción de poder ser estudiante universitario y transitar el proceso de formación profesional en la institución. Tinto plantea que es necesario trabajar sobre la siguiente problemática:

*El sentido de pertenencia refiere a la percepción de un estudiante de ser un miembro aceptado de la universidad, cuya participación es valorada por otros estudiantes, profesores y administradores. Puede referirse a la comunidad universitaria más grande o a una o más comunidades académicas y sociales más pequeñas dentro de la universidad. Los estudiantes que se perciben a sí mismos como pertenecientes tienen más probabilidades de estar motivados para persistir debido a la conexión entre el sentido de pertenencia y su compromiso con la universidad o la comunidad particular en la que participan. Por el contrario, los estudiantes que se ven a sí mismos como no pertenecientes, como no valorados por otros, encontrarán pocas razones para quedarse, poco sentido de lealtad u obligación con la universidad. (Vicente Tinto -2021p 4-5).*

Son estas, cuestiones interesantes para trabajar la construcción de la afiliación estudiantil, que refiere a las prácticas institucionales y pedagógicas de inclusión o no de esos nuevos sujetos, *Laura Rendón destaca el papel fundamental que juega la cultura universitaria en la formación del sentido de validación de los estudiantes. Una cosa es que se tolere la presencia de los estudiantes en el campus, y otra es que se valore su presencia y se valide su voz como contribución al diálogo del aprendizaje.* (en Vicente Tinto 2021-p 5), entiendo que esta es una problemática que desde la gestión y el diseño de propuestas de enseñanza no hay que perder de vista desde una institución de educación pública.

En el mismo sentido Dubet, plantea que: *“El estudiante no se puede reducir ni a su papel ni a su condición, sino que elabora una experiencia que articula una manera de ser joven y una relación con los estudios,... la experiencia estudiantil debe entenderse como un recorrido.”* (F.Dubet -2005 p1-3), dando cuenta que el estudiante se construye en un contextos social , histórico y situado, tomado este aporte cabe preguntarse ¿qué sucede con ese camino en la pandemia?. Este interrogante motiva a compartir la experiencia transitada desde el equipo de coordinación docente del taller de Inserción a la Vida Universitaria.

## El equipo de trabajo, situaciones y contexto

Las particularidades del ingreso a Informática durante la pandemia nos plantearon una matrícula de 2500 ingresantes, en el caso del TIVU se organizaron en 12 comisiones con un docente a cargo y un estudiante colaborador que se sumó de manera voluntaria a la tarea.

Cada docente trabajó en un aula virtual lo que significó desde el diseño del espacio pensar aspectos comunes y también la dimensión de la particularidad de cada docente y cada grupo.

En cuanto a los aspectos comunes se organizaron cuatro encuentros donde se abordaron las problemáticas de estudiar en la universidad pública, las políticas de derecho, estudiar en la facultad de informática y el problemita de la profesión, para ello se desplegaron diferentes recursos virtuales que fueron desde foros, la utilización de videos, instancias sincrónicas y asincrónicas, wikis, materiales escritos, recorridas virtuales por espacios institucionales, en síntesis se pusieron en marcha una multiplicidad de recursos que permitieran acercar la universidad/facultad a estos jóvenes ingresantes que necesitaban construir un espacio institucional y generar estrategias que contribuyan con su procesó de afiliación, como también repensar de qué modo se construye la experiencia estudiantil y el oficio de ser estudiantes en la universidad en un contexto de pandemia.

Los recuso digitales fueron centrales a lo largo de ese proceso no sólo comprendidos como herramientas sino como estructuras de andamiaje que permitieron construir un espacio institucional y vincular con los estudiantes, pensar en esta clave interpeló a la gestión de este espacio pedagógico ya que en ese momento se reconfiguró el espacio del aula, los modos de construir la grupalidad, el vínculo con el saber, como también dadas las características del ingreso poder establecer lazos comunicacionales de bienvenida donde las redes sociales conformaron una herramientas de diálogo formal e informal con les estudiantes.

Atendiendo a las particularidades de docentes y grupos comprendiendo que la resolución metodológica de las prácticas deviene de una propuesta situada que dialoga con los sujetos involucrados, recupero los aportes de Edelstein (1996) en este sentido, es relevante pensar que esta dimensión fue fuertemente teñida por la posibilidades subjetivas y capacitación en el uso del espacio virtual, también las reflexiones al interior del equipo docente sobre los conflictos y problemáticas transitadas fueron un sostén de construcción colectiva de este hacer pedagógico que en la pandemia se impuso con una virtualización para muchos inesperada.

Desde el equipo de trabajo se tuvo claro que el taller es una estrategia de inclusión estudiantil a la vida universitaria, también es una propuesta de trabajo grupal que busca el diálogo y la reflexión conjunta entre pares, con estas premisas pensamos el abordaje los contenidos y el diseño de la propuesta. En esta etapa la producción de recurso, selección de materiales, la identificación de herramienta adecuada que promovieran el intercambio y la construcción de ejercicios de producción grupal implicó repensar desde una lógica de la incertidumbre para elaborar una propuesta que realmente entre en diálogo con los estudiantes y permita que los ingresantes puedan conocer la universidad, la facultad, reconocer las estrategias de trabajo intelectual y la políticas de acompañamientos y contención institucional destinada para ellos.

Este punto de partida permitió plantear una estructura que, a partir de un trabajo colaborativo entre los docentes y estudiantes colaboradores, atendiendo el desafío de pensar la inclusión y el acceso de los ingresantes a la propuesta trabajaron los materiales y el entorno de enseñanza a través de imagen, de escritos y en audio.

El reconocimos que los ingresantes compone un grupo heterogéneo, y que en sus aproximaciones al saber ponen en juego diversas estrategias, permite pensar que una propuesta de enseñanza que incluya tiene que ampliar los modos de acceso al saber constituyendo a una universidad que respeta el derecho a la educación superior.

## La complejidad de la enseñanza desde el espacio virtual

A lo largo de los encuentros se pusieron en marcha una multiplicidad de estrategias pedagógicas que buscaron acercar la cultura institucional a los ingresantes con la intencionalidad de trabajar la afiliación e inclusión a la facultad de los nuevos sujetos, la intención de este apartado es compartir las reflexiones y la construcción de la propuesta.

Pensar la inserción a la vida universitaria en el marco de un taller de trabajo virtual que tal como lo planteamos anteriormente tuvo como objetivo recibir a ingresantes y acercara herramientas que contribuyan con el proceso de construcción del ser estudiante en la universidad desde este prisma diseñamos y pensamos los encuentros que a contracción comparto.

### Encuentro 1 "Ser estudiante universitario":

El objetivo de conocer la organización institucional y el rol del estudiante como sujeto activo de la vida académica, pensar el sentido de estudiar en la universidad. Para ello, se modelizaron a través de un recurso dinámico algunos espacios de la universidad / facultad que son importantes para los estudiantes, a través de interrogantes se linkearon sitios de la UNLP para que los ingresantes puedan recorrer los sitios web y conocer los beneficios y servicios institucionales de los que disponen, también se abrió la discusión sobre los modos de participación estudiantil en el marco de una universidad pública. Los ingresantes fueron invitados a este recorrido virtual que fue acompañado por un espacio de intercambio que busco compartir opiniones como también "Hacer un puente" y reconocer las situaciones individuales diversas y complejas que estaban atravesando los ingresantes en el momento de la pandemia.

De este modo pudimos conocer situaciones de los ingresantes y las condiciones desde las cuales comenzaban a construir la experiencia estudiantil, a modo de ejemplo:

*"Vivo esta pandemia junto a mis padres y mis dos hermanos en una casa. Me anoté en la carrera de licenciatura en informática. Estoy muy interesado en los videojuegos, y en los easports que van a aparecer en la facultad, me intriga mucho y me da más ganas de que termine esta pandemia para que sea presencial. Yo imagino que voy a estar nervioso pero a la vez ansioso por explorar este mundo nuevo, egrese el año pasado y la facultad es un ambiente desconocido, que tengo ganas de conocer y aprender"*

*"Tengo 18 años, soy de la Provincia del Chubut, ciudad de Trelew. Hace no mucho en enero tuve la oportunidad de mudarme a La Plata y me estoy acostumbrando a la ciudad más el vivir solo, por lo cual estoy pasando la pandemia por mi parte. Como dije anteriormente, es la primera vez que me cruzo con la vida universitaria, y creo que como todos estamos esperando la presencialidad para una mejor formación y conocernos entre todos/as."*

Estos testimonios ejemplifican el sentido de la propuesta y el desafío de promover un diálogo académico e institucional que contribuya a construir esa experiencia

estudiantil como también al proceso de afiliación puesto en marcha. En términos de lo que implica coordinar y gestionar el espacio conforme al contenido y al objetivo planteado para cada encuentro significó un trabajo de diálogo y discusión del equipo docente para que luego se plasme en el diseño e implementación de la propuesta. En este sentido no solo no renunciamos pensar que el TIVU en su esencia busca la socialización y aportar a la construcción de ser estudiante en la universidad-facultad, sino que también nos interesó sostener la construcción colectiva de la práctica docente en contexto de pandemia.

### **Encuentro 2: "Ser estudiante en la Facultad de Informática":**

La intención de profundizar los objetivos anteriores y también entran en los que hace a las particularidades de la cultura institucional de Informática, a partir de pensar los desafíos de esta etapa de estudiar en la facultad.

A través de un audio y un documento escrito se acercó la propuesta para esta clase que consistió dar especificidad al proceso de construcción subjetiva, atendiendo a los motivos por los cuales eligieron la carrera, como también el imaginario respecto de los cambios que se darán en su cotidianidad a partir de comenzar a estudiar en la facultad. Desde el acceso a materiales conceptuales respecto de cómo organizar el trabajo intelectual y su tránsito por la facultad se propone una actividad grupal de discusión alrededor de una serie de interrogantes como:

¿Qué piensan que será distinto a la escuela secundaria? ¿Cómo se imaginan que es un estudiante de informática? ¿Cuál es el plan de estudios de la carrera? ¿Cuáles son las asignaturas que deben cursar en este primer año? ¿Qué saben de ellas? ¿Qué es el calendario académico? ¿Y las fechas de exámenes? ¿Cuál es la diferencia entre un parcial y un final? ¿Sabían que la Facultad tiene una biblioteca? ¿para qué la usarían?.

El recurso utilizado fue la construcción de un paddlet colaborativo que fue compartido con todos los compañeros en el aula para ello se puso a disposición un tutorial respecto del uso del paddle, de organizaron los grupos de trabajo, que intercambiaron a través de un foro específico con la intención de que quede el registro del trabajo grupal.

En el marco del diseño pedagógico de este encuentro me interesa destacar que desde la coordinación se reconoció la importancia de acercar herramientas<sup>1</sup> que garanticen el trabajo grupal y colaborativo a partir de brindar orientaciones<sup>1</sup> y espacios de intercambio formalizados en el aula con la intención de recrear el trabajo grupal y la presentación conjunta de la producción, de algún modo andamiado a la experiencia estudiantil, en la dimensión de producción colectiva de saber, siendo esta una característica que identifica al ser estudiante en la universidad.

Desde lo pedagógico conceptual se procuró trabajar el proceso de afiliación que tal como lo plantea A. Coulon se caracteriza por: *"el tiempo de la extrañeza (fase de separación con relación al estatuto y las costumbres anteriores), el tiempo del aprendizaje (se trata del tiempo de la adaptación que implica el descubrimiento de una ambigüedad entre antiguas y nuevas reglas) y, finalmente, la fase de la afiliación (fase del control, de la conversión, y momento de la agregación) que le permite al estudiante o a la estudiante interpretar (incluso transgredir) las reglas"* (Coulon, 1997).(Nicolas Malinowski 2008 p 805)

<sup>1</sup>Tutorial para el uso del paddlet disponible en las aulas.

Como testimonios recuperamos dichos de estudiantes en el foro que dan cuenta del proceso:

*El ámbito de la facultad me está pareciendo diferente, nada como lo que había hecho hasta ahora y más en este ámbito el cual es todo virtual.*

*El ambiente de la facultad es muy diferente a lo que me imaginé que sería, pero se siente cómodo poder manejar tus tiempos de estudio desde casa.*

*... me encuentro muy feliz de esta nueva etapa en mi vida con todas las ganas de aprender y socializar en otro ámbito que jamás había transitado.*

*Tengo muchas ganas de aprender, aunque hubiese preferido que las clases sean presenciales me siento muy cómodo en el ambiente del curso de ingreso, me hubiese gustado conocer a mis compañeros. No es mi primera vez en la universidad pues el año pasado hice el curso de ingreso de ingeniería en la UTN de La Plata, aunque, me fue bien lo deje por que no era lo que yo quería y encontré esta carrera que va mucho más conmigo y le tengo muchas expectativas y con muchas ganas de que vuelva la presencialidad.*

*Todavía no me acostumbro mucho al "ambiente virtual" de la facultad, pero admito que es muy cómodo el tema de los horarios.*

### **Encuentro 3: "Informática en perspectiva de género y derechos humanos"**

Abordar esta problemática que es parte de la política institucional de la universidad y también un gran desafío para la Facultad dado que la matrícula estudiantil está compuesta solo en un 15% por mujeres y disidencias y dada la bibliografía que aborda el tema en relación a las tecnologías y el conocimiento informático da cuenta que es un campo disciplinara fuertemente tramado por lo masculino, a partir del reconocimiento este escenario se trabajó sobre ejes tales como: Importancia de la perspectiva de género, Sexo y Género, Orientación sexual, Identidad de género, Roles de género, Violencia de género, Tipos de violencia, Estereotipos de género, Conceptos importantes: feminismo-sororidad-patriarcado-machismo, Derechos humanos, Relación entre lo femenino y el área de la informática, Campo laboral de la Informática y géneros, Políticas públicas-Ley "Micaela" y Protocolo de actuación ante situaciones de violencia de género en la Facultad de Informática (UNLP).

Apoyados en documentos audiovisuales se propuso un trabajo en una primera instancia de selección de ejes y materiales a ser trabajado por el grupo que culminará en la expresión colaborativa de una wiki las opiniones y percepciones respecto de esta problemática en términos generales como también en el campo disciplinar, recorriendo las producciones de los estudiantes se observa que resulta novedoso identificar lo invisibilizadas que están mujeres en la historia del conocimiento informático, también a partir de los materiales surgen otro tipo de reflexiones como por ejemplo:

*Jude Milhon fue una de las primeras mujeres en acceder a internet siendo esta misma la santa protectora de los hackers, ya que fue una de las primeras en acceder a la cyber seguridad. Fue una mujer que luchó por los derechos de las personas por internet, para hacerla pública, ya que esta misma era privada o para ciertos grupos de personas. En este ejemplo podemos contemplar que por la lucha de una persona, logró el acceso público a muchas otras a las redes de internet. Siendo también, como de costumbre, una gran problemática el hecho de que los hombres tengan más privilegios que las mujeres en distintos ámbitos de la vida, dejando y creando la brecha de la desigualdad entre los sexos, es algo por lo que*

se debería de seguir luchando para cerrar la brecha y lograr una igualdad equitativa para ambos lados.

*“Uno de los mayores problemas a los que debemos enfrentarnos para superar la brecha entre hombres y mujeres en las carreras STEM son los estereotipos de género. A día de hoy, las mujeres representan únicamente el 25% de les alumnes en las carreras de STEM, y un 15% en las carreras vinculadas con la programación. Esto se debe al efecto represivo de los estereotipos impuestos por la sociedad patriarcal. Algunos de esos estereotipos hacen parecer a las mujeres no tan capaces de desempeñarse bien en los campos de la ciencia como los hombres y, por consecuencia, las niñas crecen considerándose menos válidas de lo que realmente son”.*

Esta reflexión acerca una discusión de otro orden respecto de la problemática e interpela respecto de la realidad que las carreras vinculadas a tecnología transitan actualmente e invita a construir espacios de intercambio y discusión que de algún modo es lo que se busca como prácticas estudiantiles en TIVU, promover la reflexión fundamentada, como práctica de un modo de construir conocimiento académico, en ese sentido el siguiente testimonio sirve de ejemplo:

*Después de ver los materiales dictados y la película, en mi opinión actualmente la mujer sufre mucha violencia y falta de respeto sin darnos cuenta y pasando desapercibida constantemente... lo cual es muy feo, ya que los derechos más vulnerados son los de las mujeres, en una situación de desigualdad, conocida como violencia de género y esta violencia sucede gracias a que el sistema en el que vivimos está basado en un sistema plenamente metido y basado en el patriarcado el cual representa la dominación del hombre hacia la mujer, y nacer hombre o nacer mujer no tiene que perjudicarte al realizar cualquier acción, también no se tendría que dividir las carreras o trabajos para varones o para mujeres, cada persona es buena para hacer algo que le guste, sin importar del género que sean. Como conclusión destaco que principalmente se debería respetar tanto a la persona por su género y los derechos de la misma, no excluyendo de cualquier tipo de trabajo, o actividad, lo cual la persona independientemente del género que sea, aunque mayormente la mujer ya al ser excluida de este tipo de cosas puede llegar mínimamente a tener el tipo de violencia psicológica, yo creo y espero que en un futuro exista la igualdad para todes, independientemente del género, raza, religión y demás cosas.*

Trabajar esta temática, implicó el desafío de pensar un abordaje que permitiera acercar la dimensión disciplinar colocando la relevancia del tema a ser pensado desde la tecnología, como también ubicar las políticas de género y derechos humanos que son parte de pensar los procesos de inclusión de subjetividades diversas en la universidad. Los interrogantes y preocupaciones que se plantearon al interior del equipo se vincularon como los modos de proponer la discusión y canalizar la heterogeneidad de discusiones desde un marco de respeto y libertad de expresión.

#### **Encuentro 4: La profesión informática y su rol social**

Este último encuentro fue de carácter sincrónico no obligatorio, quedando disponible en el repositorio virtual el acceso a la charla que se dio en cada una de las aulas del TIVU. El objetivo fue que los estudiantes perciban de una manera aplicada y concreta el trabajo de la disciplina, como también que conozcan los ámbitos de trabajo y algunas de las temáticas abordadas por profesionales formados en nuestra institución, reconociendo futuros ámbitos de inserción laboral. Para ello se desplegó una estrategia que permitió el planteo de preguntas e inquietudes por parte de los estudiantes lo largo de varios encuentros que



fueron transmitidas a los profesionales invitados, las mismas sirvieron para la organización de las intervenciones, por otro lado, se habilitó un foro de opinión para que los ingresantes puedan realizar comentarios.

### Qué preguntas plantaron los estudiantes:

Preguntas sobre su tránsito por la facultad y la carrera y preguntas vinculada específicamente a la profesión por ejemplo: vinculación de la Informática con otros campos profesionales, ciberseguridad y seguridad de los datos, robótica y los videojuegos, e-sports, sistemas de información, informática forense, Funcionamiento interno de la computadora, lenguajes de programación, las redes sociales, la docencia, el trabajo remoto, manejo de idiomas, estos interrogantes dan cuenta de los intereses de los jóvenes respecto del campo disciplinar y futuro laboral como también promovió el diálogo entre el grupo y los invitados contribuyendo al modo de comunicación y circulación de saber dentro del aula virtual.

Luego el foro habilitó un espacio de reflexión y comunicación con el docente coordinador, los estudiantes colaboradores y el grupo de ingresantes:

Propuesta de intercambio: ¿Qué les parecieron las charlas con los profesionales? ¿Hubo algo que te llamó la atención? ¿Conocías todas las salidas laborales que los y las profesionales nombraron? ¿Les quedó alguna pregunta pendiente para hacerles?.

*-Las charlas me parecieron bastante interesantes, me pude informar bastante sobre la carrera. Me llamó la atención las salidas laborales que tenía ya que no sabía que tuviese tantas. la verdad preguntas no me quedaron me resolvieron bastantes dudas sobre la carrera.*

*- Las charlas fueron muy explicativas y precisas, me llamó la atención de que uno de los profesionales tardó 9 años en tener el título, supongo que la Tesis te destruye y te hace tomarte el tiempo. Las salidas laborales ya las conocía, lo que no sabía era si era necesario si o si el título para trabajar, pero me aseguraron que el título intermedio te puede conseguir trabajo, pero estás asegurado con el título. Y no, no me quedó ninguna pregunta ya que la única que tenía era la del título intermedio.*

¿Qué les ha aportado el TIVU? ¿Qué dificultades se les presentaron? ¿Qué les resultó más significativo de lo visto?.

*-Me enseñó cosas bastantes interesantes sobre la vida universitaria que no sabía, me resultó muy significativo cómo integran a todos a esta nueva etapa de nuestras vidas.*

*- El TIVU me ayudó a como armar un grupo de estudio, y lo más significativo fue la charla con los profesionales que me inspiró a estudiar aún más y estar al día.*

Compartir la experiencia de gestionar y coordinar en pandemia una propuesta de taller de inserción a la vida universitarios en la Facultad de Informática colocó el desafío de pensar desde los sentido esenciales del taller que fueron dar la bienvenida y recibir a los estudiantes-ingresantes en una institución que dadas la circunstancias redefinió su materialidad espacio temporal lo que significó un fuerte trabajo de repensar la enseñanza desde las bases conceptuales de un paradigma crítico reflexivo y construir una propuesta que dialogara son sujetos y ofreciera una primera aproximación a la experiencia de ser y sentirse estudiante en la universidad.

## Reflexiones finales como punto de partida

Desde esta experiencia la intención es compartir el desafío de la gestión y coordinación de un espacio pedagógico que se enmarca en un proceso de ingreso que busca dar la bienvenida a los estudiantes universitarios. La particularidad de la pandemia puso en tensión las propuestas y paradigmas conceptuales desde los que se diseñó y pensó la enseñanza en la universidad, el Taller de Inserción a la Vida Universitaria busco compartir una estrategia de acompañamiento institucional para ingresantes a la facultad preocupada por garantizar el derecho a la educación superior centrada en recibir al estudiante ingresante. A través de una propuesta compleja que busca establecer el diálogo con los estudiantes y contribuir al proceso de afiliación a la cultura institucional es necesario desplegar estrategias pedagógicas que promuevan que los nuevos sujetos habiten la institución y se apropien de su cultura. Con este prisma la gestión y coordinación pedagógico nos interpelamos respecto al significado de trabajar este proceso que se entendió como un recorrido complejo a través del cual el estudiante se va construyendo a partir de referentes las que se identifica en el espacio universitario, desplegando modos de ser y estar en la "facultad" que lo incluyen como un sujeto activo de socialización e identidad colectiva.

## Bibliografía

**Andrea Liliana Iotti., Débora Magalí, Arce., Charis Maricel Guiller., Lucrecia Gallo. y Ana María Ungaro. (2019).** Procesos de afiliación académica en la UNLP: una mirada de la experiencia del primer año desde la perspectiva de los estudiantes. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín. <https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/960>

**Fernando Tauber (2020).** El desafío de gestionar en un escenario de pandemia Encuentro de la Cátedra Libre de Musicoterapia <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/108475>

**François Dubet (2005).** Revista de Investigación Educativa 1 julio-diciembre, 2005 ISSN en trámite, © Todos los Derechos Reservados, Xalapa, Veracruz Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

**Gloria Edelstein (1996).** La construcción metodológica: un capítulo pendiente. en Corrientes Didácticas Contemporáneas Paidós. Bs. As. Argentina

**Nicolas Malinowski (2008).** Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 6(2): 801-819, 2008 <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

**Pierella, M. P., & Borgobello, A. (2021).** Reflexiones en el tránsito hacia la pospandemia desde experiencias estudiantiles y docentes en una universidad pública argentina. Trayectorias Universitarias, 7(12), 049. <https://doi.org/10.24215/24690090e049>

**Salit, C., Yazzi, M., Cargnelutti, J., & Caminos, A. B. (2020).** ¿Jaque virtual a la relación forma-contenido en la enseñanza?. Trayectorias Universitarias, 6(10), 017. <https://doi.org/10.24215/24690090e017>

**Vicente Tinto (2021).** Conferencia: Ingreso e ingresantes a la universidad. Revista Pensamiento Universitarios #20 Argentina, noviembre 2021 ▪ Año 20 ▪ #20 ISSN 2683-8265 <http://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/2021/10/16/ingresos-e-ingresantes-a-la-universidad-conferencia-de-vicent-tinto/>

# Transformaciones, desafíos y horizontes posibles en la enseñanza universitaria en la post-pandemia

Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP) y Universidad Nacional de Quilmes

Lic. y Prof. Guiller, Charis M.

## Resumen

El trabajo presenta algunas reflexiones acerca de las transformaciones en los formatos de la enseñanza universitaria experimentados en la post-pandemia (mixtos, híbridos, bimodales), así como desafíos actuales, y horizontes posibles. El mismo se enmarca en la experiencia de gestión institucional de la Dirección de Educación a Distancia de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

## Palabras clave

Prácticas de enseñanza universitaria, post-pandemia, formatos mixtos, híbridos, bimodales.

## Presentación

El trabajo de gestión que lleva adelante la Dirección de Educación a Distancia es una tarea colectiva, que compartimos con los equipos de conducción de nuestra Facultad, articulando acciones para el acompañamiento a las/os docentes que desarrollan prácticas de enseñanza en formatos mixtos, híbridos, o bimodales. Consiste en construir acuerdos que posibiliten el trabajo conjunto y corresponsable, compartir información, ideas y reflexiones, que permitieran un análisis de las diferentes situaciones y problemáticas a atender, mantener un diálogo fluido y permanente con diferentes actores de la institución, valorar y comunicar los logros obtenidos, así como desplegar estrategias diferenciadas para atender diversos desafíos relacionados con la enseñanza a través de medios digitales.

Cabe señalar que nuestra Dirección a Distancia – creada hace 16 años, en 2007– viene promoviendo y desarrollando la opción pedagógica a distancia en las ofertas académicas de grado, posgrado y extensión de nuestra Facultad.

En ese sentido, durante la pandemia fue la responsable de intervenir centralmente para llevar adelante el proceso de virtualización de las clases presenciales, desplegar estrategias tendientes a acompañar a los equipos docentes en los procesos de repensar y reinventar las propias prácticas de enseñanza universitaria en el marco de los desafíos que impuso el contexto de emergencia sanitaria, así como explotar y experimentar nuevas formas de mediación pedagógica a través de medios digitales.

En este trabajo se presentan algunas reflexiones originadas en este período que estamos transitando de post-pandemia (2022-2023) a partir de las observaciones que venimos realizando en torno de los formatos emergentes de enseñanza universitaria mixtos, híbridos y bimodales, en el marco de la cultura digital en la cual estamos inmersas/os. Se intenta hacerlo desde una mirada problematizadora

y crítica del presente, a partir de lo aprendido, y para poder proyectarnos en un mediano plazo, a partir de las transformaciones que ya se venían gestando antes de la pandemia, que se vieron aceleradas y profundizadas con la emergencia sanitaria ocurrida entre los años 2020 y 2021, así como las nuevas prácticas que emergieron en ese contexto y aún perduran.

En ese marco, es ineludible recuperar el contexto en y desde el cual se vieron interpeladas y transformadas esas prácticas de enseñanza. Nos referimos a la potente presencia de tecnologías digitales en el mundo actual, y a la creciente presencia que vienen teniendo desde hace cuatro décadas, en tanto y en cuanto, no se erigen como meros instrumentos, sino que hacen a la constitución de nuevas prácticas culturales, reconfigurando las categorías espacio-temporales modernas, así como los procesos de producción y circulación del conocimiento, y la configuraciones de nuevas subjetividades. Lo que en palabras de Jesús Martín Barbero (2002) hace a pensar que esas tecnologías no son *“tanto una cantidad inusitada de nuevas máquinas sino un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos - que constituyen lo cultural - y las formas de producción y distribución de bienes y servicios”*. Esas prácticas se caracterizan centralmente por el modo en que los sujetos en los distintos ámbitos sociales construyen distintos vínculos con su entorno y las comunidades, posibilitando prácticas de intercambio cultural y comunicacional colectivos. Esto implica entonces traer una noción que atraviesa explícita e implícitamente todo tipo de prácticas sociales contemporáneas, la *“cultura digital”*, a la que entendemos como la materialidad de la que está hecho el mundo actual, en diálogo y disputa con otros mundos pasados y posibles, no solamente pensando al ciberespacio como anclaje de esa cultura, sino a otras dimensiones que lo trascienden (Lago Martínez, 2012). La digitalización, la interconexión y la ubicuidad de los nuevos medios han generado nuevos modos de conocer, de ser y estar en el mundo, y de producir, circular y consumir cultura. Por lo que se vuelve imprescindible que como docentes universitarios dialoguemos con esa cultura digital no solo como espectadores y usuarios, sino como protagonistas, desde miradas problematizadoras y críticas.

## Registro de algunas transformaciones post-pandemia

Tras la pandemia, observamos que se vienen gestando en nuestra Universidad y en nuestra Facultad algunas transformaciones, de las cuales, enumeramos las que nos resultan más significativas, no porque se hayan consolidado como tales, sino porque potencialmente pueden movilizar, dinamizar, acelerar cambios que se venían percibiendo como necesarios desde hace tiempo:

- El reconocimiento de la cultura digital, dejando de ser solo un discurso sobre la inclusión de tecnologías digitales en la enseñanza.
- La visibilización de las formas en que se ha reconfigurado la producción y circulación del conocimiento, así como la construcción de los vínculos pedagógicos en el marco de la cultura digital. De aquí que quedó en evidencia que las tecnologías digitales no son meras herramientas y recursos, sino productos culturales que la educación debe incorporar como tales en la formación de los estudiantes universitarios.
- La evidencia de las desigualdades socioeconómicas, culturales, educativas y tecnológicas de nuestras/os estudiantes.
- El mayor grado de informatización y comunicación entre las áreas administrativas y de gestión educativa de nuestra institución, así como mayor comunicación con docentes, con estudiantes, y docentes con estudiantes entre sí mediada por diferentes vías y canales. Si bien ya

veníamos en un proceso de informatización creciente, éste estaba más vinculado a los sistemas de información en general.

- La reconsideración de la educación a distancia como una modalidad valiosa especialmente para la educación superior universitaria.
- La posibilidad de pensar la flexibilidad de los formatos de enseñanza, no sólo la hibridación entre lo presencial y lo virtual, sino la posibilidad de pensar recorridos formativos diversos y experiencias educativas variadas.
- La generación de colectivos docentes que enseñan y aprenden y crean de manera colaborativa y en red que permite pensar nuevos modelos de formación docente.
- La reflexión autocrítica sobre los procesos de enseñar y aprender en la comunidad educativa universitaria. La situación de tener que priorizar los contenidos imprescindibles, irrenunciables que no se podían dejar de enseñar, las propuestas de actividades, así como las formas que adquirió la enseñanza, acercó a los docentes, generó mayores aperturas a trabajar con otros de manera solidaria y cooperativa, compartiendo ideas, experiencias, recursos, problemáticas comunes y formas de resolverlas.
- El establecimiento de nuevos criterios sobre qué enseñar, cómo enseñar, qué y cómo evaluar a partir de la consideración de la "relevancia" y "pertinencia" de los contenidos, de las propuestas de las actividades, las tareas, los trabajos de producción de los estudiantes, las prácticas, etc.
- La constatación de la necesidad de construir "vínculos" de múltiples maneras para sostener trayectorias estudiantiles diversas y desiguales para lo cual hubo que recurrir a estrategias que fueran heterogéneas, claras, comprensibles.
- La evaluación, entendida como "comprobación" y "acreditación" debió ser repensada para habilitar otras formas de trabajar a partir de nuevos indicadores que dieran cuenta de los aprendizajes de las/os estudiantes.
- Las nuevas formas institucionales de acompañamiento a las y los docentes. Esto lo vemos como una oportunidad estratégica para pensar la formación docente permanente como acompañamiento "situado", y basado en las problemáticas que afrontan los docentes universitarios a diario.
- La exploración de diferentes formatos de enseñanza que nos ha llevado a reflexionar profundamente acerca de los sentidos de la integración de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En ese sentido, esto ha dado lugar a pensar modelos híbridos entre "lo presencial" y "lo virtual", no solo en la mediación de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, sino como decíamos al comienzo, en los procesos administrativos y de gestión de nuestras instituciones educativas universitarias.

### Algunos desafíos actuales

La cultura digital que caracteriza a las sociedades contemporáneas ha abierto un mundo inabarcable de posibilidades para la educación y origina un contexto que conlleva a necesidades y oportunidades cada vez más globales. Sin embargo, esas oportunidades y necesidades educativas en las que parecen coincidir diferentes espacios geográficos y culturales demandan cada vez más la atención

de las particularidades de los contextos locales y situacionales en los que se originan y desarrollan. La globalización de la educación no puede ser pretexto para eludir la cultura local (Mena, 2007). Cómo seguimos pensando la Universidad en su vínculo con lo local, con su territorio, con el compromiso social con su comunidad, es uno de los desafíos que consideramos se ha visto actualizado tras la pandemia.

También comprobamos que *“lo presencial”* se reveló como el lugar de la experiencia, y por lo tanto es necesario revalorizar el lugar de la experiencia que se da con la presencialidad. Hay aprendizajes que sólo son posibles en la presencia física y con el acompañamiento docente. Pensemos en carreras que tienen un fuerte componente de prácticas y prácticas preprofesionales. Esto nos lleva a pensar la necesidad de revisar la relación teoría y práctica en las prácticas de enseñanza en la Universidad.

También se hace necesario revisar qué enseñamos, es decir, el currículum; y cómo enseñamos, es decir las prácticas de enseñanza, en estos modelos emergentes mixtos, híbridos, bimodales que venimos ensayando.

Asimismo, repensar la relevancia de la *“presencialidad”* se vuelve necesario en relación con esos modelos emergentes que nos desafían hoy. Y relacionado con ello, nos preguntamos para qué queremos *“lo virtual”*. Este desafío no se resuelve con el sólo acceso a las tecnologías digitales y a los dispositivos. Pero, ciertamente es una condición necesaria, a partir del desarrollo y sostenimiento de políticas públicas de inclusión digital.

Por otra parte, se vuelve trascendente pensar críticamente la sincronía y la asincrónica en las modalidades educativas mediadas por tecnologías digitales en clave de las coordenadas de tiempo y espacio que se han visto resignificados. Por último, consideramos necesaria la flexibilidad de nuestras instituciones para cambiar todas las veces que sea preciso, aprender de los errores, y no perder de vista que la educación es un derecho que tenemos la responsabilidad de garantizar desde la Universidad pública, en un mundo cada vez más complejo.

## ¿Hacia dónde vamos?

El contexto actual nos exige como comunidad educativa universitaria tomar decisiones y hacer elecciones que son relevantes en tanto darán forma a nuevos contextos y realidades, que van configurando escenarios posibles y alternativos para resolver diversas problemáticas y desafíos que tenemos en el contexto actual post-pandemia como la vuelta a las aulas presenciales con sentidos renovados, cómo hacer lugar a las modalidades educativas emergentes (mixtas, híbridas, bimodales, multimodales), cómo fortalecer el ingreso, sostener las trayectorias, y promover el egreso de nuestros estudiantes de la cultura digital, desde las experiencias y aprendizajes transitados. Para ello, consideramos necesario:

- Capitalizar los aprendizajes desarrollados por los equipos docentes en la integración de modalidades en pandemia que generen insumos para la gestión de nuevas dinámicas de la presencialidad combinada con entornos virtuales.
- Sostener una mirada que visibilice nuevos horizontes para las prácticas de enseñanza universitarias, a partir de un diálogo expandido, que contemple las transformaciones socioculturales y tecnológicas de nuestro tiempo. En ese sentido, es central una visión diversa y plural acerca del uso y desarrollo de las tecnologías digitales, desde un enfoque divergente y amplio que integre múltiples actores, y que tenga en consideración la soberanía digital, la protección de datos, la privacidad, desde una perspectiva de derechos.

- Generar propuestas de formación y acompañamiento docente permanente que atiendan a las complejidades que afrontan los docentes en sus aulas, fortaleciendo los programas de apoyo a la innovación en la enseñanza, que promuevan propuestas de formación general y específica que permitan abordar el rediseño de los programas de las materias, las estrategias de evaluación, la organización de las actividades prácticas, el uso software para distintas disciplinas, la producción de materiales didácticos multimodales que acompañen las propuestas asincrónicas, entre otras. Contar con sistemas integrados de información y bases de datos que contribuyan a la mejora de las prácticas de enseñanza. Esto implica instalar estos temas en la agenda de nuestras instituciones, y promover la institucionalización de áreas específicas que acompañen las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios en formatos mixtos, híbridos, bimodales.
- Asegurar la conectividad y el acceso a dispositivos a las/os estudiantes de modo que la implementación de formatos mixtos no profundice desigualdades preexistentes. Para que esos formatos sean una verdadera opción para afianzar las trayectorias estudiantiles y no una limitación en la continuidad de sus estudios.
- Generar nuevos modelos formativos más flexibles para brindar a los estudiantes la posibilidad de participar en proyectos desafiantes que reconozcan las transformaciones socioculturales actuales, y en las que las tecnologías digitales puedan expresar todo su potencial. Para ello se hace necesario evaluar la incorporación los nuevos formatos pedagógicos, incorporando nuevas formas de presencialidad o estrategias combinadas en las carreras y/o en algunos trayectos de las mismas, a partir de diagnósticos y objetivos específicos de la institución. Para construir criterios para la implementación de esos formatos mixtos es necesario garantizar la institucionalidad de esos espacios de enseñanza, y resguardar la autonomía de nuestras instituciones, nuestras carreras, y equipos docentes en relación a sus proyectos pedagógicos.
- Diseñar proyectos que generen aprendizajes centrados en las propias comunidades, y en los problemas contemporáneos, que den protagonismo a los estudiantes, "transformando las aulas en una escuela de ciudadanía" (Soletic, 2020).
- Resignificar los contenidos de la enseñanza, así como las estrategias metodológicas para desarrollar habilidades como la colaboración, la comunicación, la empatía, que permitan a los estudiantes conocer la complejidad del mundo en el que viven, y les ofrezcan herramientas para la transformación. No creemos que sirvan propuestas generales, unificadas, sino a medida, situadas en cada comunidad educativa, y en cada territorio.

## Palabras finales

Consideramos que hace falta pensar la educación universitaria de manera flexible, promoviendo y desarrollando puentes entre lo presencial y lo virtual. Y hacerlo colectivamente, con toda la comunidad educativa para decidir hacia dónde queremos ir. Imaginar juntos nuevas formas de enseñar multimodales (mixtas, híbridas, bimodales, o las que podamos imaginar e inventar) en el marco de los contextos político- institucionales y académicos de nuestras Universidades públicas para garantizar el derecho a la educación superior tanto para el ingreso, la permanencia y el egreso de nuestros estudiantes, brindándoles una formación de calidad que los prepare para el mundo contemporáneo que les toca vivir.



Es un momento propicio para plantear nuevas formas de enseñar en la Universidad, en el marco de la cultura digital, que necesariamente deberán estar en articulación con la programación institucional, así como ser validadas y asumidas como propias por toda la comunidad educativa. Esto es imprescindible para lograr una reconfiguración profunda de la enseñanza universitaria. La pandemia ha impulsado y ha acelerado ciertos procesos de transformación que ya estaban en curso. Ahora tenemos la oportunidad de capitalizar todo lo experimentado y aprendido para ir hacia esas transformaciones.

## Bibliografía

**Andreoli, S., Florio, M.P. y Gladkoff, L. (2021).** Claves para el diseño de futuros próximos en la Universidad. [PDF] Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. Disponible en: <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>

**Andreoli, S. (2021).** Modelos híbridos en escenarios educativos en transición. [PDF] Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. Disponible en: <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres>

**Lago Martínez, Silvia (comp.) (2012).** Ciberespacio y resistencias. Exploración en la cultura digital; Hekht Libro; Bs. As.

**Marés, Laura (2021).** Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas. 1ra. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Educ.ar S.E. Libro digital. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/155488/escenarios-complejos-para-ensenar-y-aprender-escuelas-hogare/download>

**Martín-Barbero J. (2002).** "Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar" en La educación desde la comunicación. Capítulo III. Versión publicada en EDUTEKA Tecnologías de Información y Comunicaciones para Enseñanza Básica y Media. Disponible en: [www.eduteka.org](http://www.eduteka.org)

**Mena, Marta (2007).** "La agenda actual de la educación a distancia". Cap. 1. En: Construyendo la nueva agenda de la Educación a Distancia. Ediciones La Crujía Ediciones Stella. Buenos Aires.

**Comité Ejecutivo del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).** Documento "Orientaciones y propuestas en el marco de los procesos de reconfiguración de las opciones pedagógicas (presencial y a distancia)". Aprobado 10 agosto 2022. Disponible en: <http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/62f429523e996.pdf>

**UBATIC+ II Encuentro Virtual sobre Tecnologías y Educación en el Nivel Superior. Prácticas creativas en escenarios extraordinarios (2020).** Entrevistas a especialistas. De la oportunidad a la transformación. Disponible en: <https://encuentroubatic2020.rec.uba.ar/entrevistas-a-especialistas/>



ISBN 978-950-34-2370-7



# SiED-UNLP

Sistema Institucional de Educación a Distancia

Dirección General  
de Educación  
a Distancia y Tecnologías  
SECRETARÍA DE  
ASUNTOS ACADÉMICOS



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA