



Maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales
Asociación de Universidades Sur Andina

LA UTILIZACIÓN DE ENTORNOS VIRTUALES COMO ÚNICA OPCIÓN EDUCATIVA EN TIEMPOS DE PANDEMIA. EL CASO DEL IFDC REGINA

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

Maestrando:

JORGE ERNESTO HAAP, DNI 22449627. Email: jorgehaap@gmail.com

Directora:

Mg. TERESA PEREZ (UNCo)

Sede Universidad Nacional del Comahue | julio | 2021



AGRADECIMIENTOS

En el plano personal les agradezco a mi esposa Sonia y a mis hijos Leonel y Jeremías por su aliento y acompañamiento constantes, a mi madre Mercedes y a mi hermana Adela. Al profesor Héctor Martínez por sus consejos y recomendaciones.

En el plano laboral, a cada uno de los integrantes del IFDC Regina por haberme aportado su tiempo para las entrevistas, encuestas, documentos y registros. Gracias a ellos he podido recabar un importante volumen de datos y testimonios que me ha permitido conocer más y mejor a esta hermosa comunidad educativa.

En el plano académico a mis tutores, profesores y compañeros de la maestría, especialmente a la Dra. Carina Fracchia, Coordinadora Local MEED Universidad Nacional del Comahue y al Dr. Andrés Flores de la Facultad de Informática de la Universidad Nacional del Comahue, quien fue mi tutor durante el desarrollo del Plan de Trabajo Final.

Finalmente quiero agradecer profundamente a la Magister Teresa Pérez por guiarme y acompañarme como Directora de este trabajo. Sin su guía y asesoramiento no podría haber finalizado esta apasionante y enriquecedora experiencia.

RESUMEN

Este trabajo analiza la situación vivenciada por el Instituto de Formación Docente de Villa Regina (Río Negro, Argentina) durante el contexto generado por el virus COVID-19 desde marzo a diciembre de 2020. A raíz del análisis del proceso de adaptación académico y organizacional llevado adelante por la institución, se caracterizan las acciones y dispositivos que favorecieron y obstaculizaron los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y se describen las decisiones institucionales, pedagógicas, didácticas y epistemológicas que guiaron la construcción de prácticas de enseñanza y el funcionamiento administrativo y organizacional. Para finalizar, se elaboran conclusiones y presentan algunas posibles propuestas que enriquezcan lo vivenciado.

PALABRAS CLAVE: nivel terciario, TIC, educación remota, contextos de emergencia sanitaria, COVID-19, decisiones pedagógicas.



INDICE

I	JUSTIFICACIÓN.....	3
II	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	6
III	OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	7
IV	MARCO TEÓRICO	7
4.1	La tecnología en la sociedad actual.....	7
4.2	Las tecnologías en la educación	8
4.3	Materiales educativos y didácticos.....	9
4.4	Recursos educativos digitales abiertos	10
4.5	La educación en línea.....	12
4.6	Las TIC y la práctica docente en la educación en línea	15
4.7	La clase en la virtualidad.....	19
V	PROPUESTA.....	20
5.1	Análisis y discusión de resultados.....	20
5.1.1	La organización institucional	21
5.1.2	La plataforma virtual	23
5.1.3	La tarea pedagógica.....	29
5.1.4	Criterios para la organización de la tarea pedagógica	30
5.1.5	El vínculo docente – alumno	31
5.1.6	La clase.....	31
5.1.7	Valoraciones del Estudiantado	34
5.1.8	El análisis de la Matrícula	36
5.1.9	Aprendizaje Docente	38
5.1.10	Aprendizaje en el uso de plataformas.....	39
5.1.11	La mirada institucional sobre el proceso vivenciado	40
5.2	Conclusiones	41
5.3	Proyecciones	45
VI	BIBLIOGRAFÍA.....	47



I JUSTIFICACIÓN

En las últimas dos décadas, diferentes instituciones educativas de nivel superior han incorporado el trabajo con entornos virtuales, como por ejemplo la Plataforma de Educación a Distancia de la Universidad Nacional del Comahue (<https://pedco.uncoma.edu.ar/>), la que desde 2004 ofrece aulas virtuales para la formación académica. Pero estas experiencias y el conocimiento generado a partir de ellas, ¿permiten a las instituciones educativas utilizar masivamente los entornos virtuales como única forma de trabajo durante el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio?

En marzo de 2020, la sociedad argentina ingresó por decreto presidencial de Necesidad y Urgencia N° 297/20, en una etapa de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), intercalada con períodos de Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO); a raíz de la pandemia mundial del virus COVID-19.¹ En este contexto, en Río Negro se firmaron los Decretos N°266/20 y 306/20 que establecieron el inicio de la emergencia sanitaria. Esta situación conllevó la suspensión de clases y la búsqueda, por parte de las autoridades educativas y de los docentes, de diferentes medios y estrategias para seguir enseñando y para que los estudiantes continúen aprendiendo desde sus hogares. A nivel nacional, el Ministro de Educación Nicolás Trotta anunció, al inicio de la cuarentena, el programa “Seguimos educando” que incluye una plataforma digital (<https://www.educ.ar/recursos/155238/plataforma-seguimos-educando>) como un repositorio de recursos didácticos para alumnos y docentes y, a su vez, se combina con la difusión de contenidos educativos a través de medios públicos como la TV Pública (<https://www.tvpublica.com.ar/>), Pakapaka (<http://www.pakapaka.gob.ar/>) y Radio Nacional (<https://www.radionacional.com.ar/>), a lo que se agregó luego la plataforma virtual Juana Manso (<https://juanamanso.edu.ar>), destinada a escuelas argentinas con recursos educativos digitales, aulas virtuales y herramientas para crear clases en línea. Además, en cada provincia, las autoridades educativas buscaron impulsar el uso de aulas virtuales, redes sociales, blogs y otros medios con el fin de acortar las distancias con los alumnos. En el caso de Río Negro, se implementó el programa “Seguimos Aprendiendo” (<https://seguimosaprendiendo.educacion.rionegro.gov.ar>), una colección de recursos destinada a docentes de la educación inicial, primaria y secundaria. Por otro lado, desde el ámbito educativo, aparecieron normas que enmarcaron la tarea. En este sentido, desde el Consejo Federal de Educación se publicó la Resolución N° 363/20 que estableció las orientaciones para los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica y, mientras tanto, desde la Dirección de Planeamiento y Formación de Río Negro se elaboró la Disposición N° 40/2020 del 2 de abril de 2020 para regular las tareas esenciales de los Institutos de Formación Docente en el marco del ASPO. Este marco normativo se fue modificando a lo largo de los años 2020 y 2021 según las distintas situaciones epidemiológicas que se fueron dando.

Las respuestas que surgieron desde las instituciones educativas estuvieron sostenidas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y giraron alrededor de la utilización de redes sociales, servicios de mensajería, además de plataformas digitales como blogs y aulas virtuales. Pero la utilización de los medios digitales como única forma de trabajo e interacción, generó diversos planteamientos, inconvenientes y hasta incertidumbre en las comunidades educativas, por lo que fue necesaria la implementación de nuevos mecanismos para la toma de decisiones, la

¹ Extendida por los Decretos N° 325/20, 355/20, 408/20, 459/20, 493/20, 520/20, 576/20 y otros del 2021



búsqueda y selección de estrategias, la adecuación de contenidos, adaptación de criterios e instrumentos de evaluación, entre otros.

En este contexto y para el presente trabajo, se tomó como caso la experiencia del Instituto de Formación Docente Continua (IFDC) de Villa Regina, provincia de Río Negro, República Argentina, con dirección digital en www.ifdcregina.edu.ar durante el año 2020. El objetivo fue indagar acerca de los posicionamientos epistemológicos y organizacionales que ensayaron los docentes, así como las estrategias y los medios seleccionados para la enseñanza y el aprendizaje, más los resultados que han obtenido. Se trata de una institución de nivel superior pública, dependiente del Ministerio de Educación y DDHH de Río Negro que funciona desde el año 1976. Su zona de influencia, tanto en lo que respecta a los alumnos que a ella ingresan como al ámbito de trabajo de los docentes que de ella egresan, abarca desde la localidad de Mainqué hasta Valle Azul (ambas incluidas), en un radio aproximado de 30 Km. El sistema de gestión de la institución está conformado por un Consejo Directivo, una Dirección, una Coordinación de Formación Inicial, una Coordinación de Formación Permanente y una Coordinación de Investigación y Extensión. Se ofrecen tres profesorado: Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria en Lengua y Literatura. Todas son carreras presenciales, aunque según el reglamento académico, se puede utilizar la no presencialidad hasta un 50% de las cursadas. Cada profesorado está organizado con una Coordinación de Carrera y los distintos profesores. El plantel docente está conformado por sesenta y dos personas y cuenta con una matrícula de mil doscientos alumnos, estimativamente.

Para entender la vivencia de esta institución durante el contexto de emergencia sanitaria, se indagó acerca de qué adecuaciones se realizaron para garantizar el funcionamiento y qué estrategias se utilizaron para enseñar y evaluar, además de con qué problemas se encontraron los docentes al pasar completamente a la virtualidad. Todo esto con el fin de comparar con la situación presencial previa a la cuarentena y de generar una reflexión sobre las TIC en estos contextos tan particulares.

Si bien la sociedad actual se transforma permanentemente de la mano de las innovaciones tecnológicas, los sistemas educativos no han cambiado tan rápidamente. Hay tradiciones que se heredan y retransmiten, persisten rituales difíciles de cambiar, desde los horarios de las materias hasta la separación del conocimiento en asignaturas. Son diversas las variables y factores que influyen en las escasas innovaciones educativas, desde cuestiones formativas, pasando por cuestiones laborales, culturales e institucionales. En muchas instituciones, la educación sigue asemejándose a la manufactura de un producto con etapas de producción, similar a una cadena de montaje. Tal como expone Doin (2012), en las aulas se pregona que todos tenemos que saber lo mismo, querer hacer lo mismo y aprenderlo al mismo tiempo. No se tienen en cuenta las necesidades e intereses individuales. En este sentido, para explicar estas concepciones, Terigi (2010) propone el concepto de *aprendizajes* “monocrónicos”, según el cual la organización escolar considera que una secuencia única de aprendizaje a cargo de un mismo docente logra, al finalizar la enseñanza, que todas las personas del grupo hayan aprendido las mismas cosas. Si bien no es el único modo de entender la enseñanza, es el modo tradicional de organizar una institución educativa. Según la autora, esta idea supone también que el grupo de estudiantes lleva un cierto ritmo común de aprendizaje y cuando un sujeto se retrasa en esa cronología, la respuesta del sistema educador es que curse nuevamente, dando por hecho que esta instancia permitirá que logre los aprendizajes esperados.



En este sentido, es interesante preguntarse si esta concepción estuvo vigente en las propuestas de enseñanza y aprendizaje ofrecidas por el IFDC de Villa Regina.

Sumado a esto, en algunas instituciones, el contenido que es ofrecido al estudiantado puede ser importante, pero suele ser presentado de manera aislada y sin significatividad para el estudiante quien, por este motivo y desde su rol, tiende a repetirlo literalmente; por lo que aprender se convierte en un proceso a veces frustrante o, al menos, poco significativo.

En otras circunstancias, en las instituciones, al pasar de los espacios presenciales a los virtuales se suelen transferir y potenciar las cuestiones positivas y negativas de la vida académica. Al respecto y de acuerdo con Cobo Romaní (2007), un uso inadecuado de las tecnologías en la educación está relacionado con una perspectiva tradicional basada en la transferencia de información.

Hoy más que nunca, las TIC y los cambios de la sociedad actual configuran un escenario ideal para repensar la verdadera función de la escuela:

[...] al internarnos progresivamente en un contexto de información instantánea e infinita, se reduce la importancia de que los estudiantes conozcan, memoricen o recuerden información, y cobra relevancia su habilidad para encontrar, clasificar, analizar, compartir, debatir, criticar y crear información. Han de pasar de almacenar conocimiento a ser capaces de obtenerlo.
(Díaz y otros, 2012, p.154)

Frente a todo esto surgen algunos interrogantes: ¿cómo se tensionaron estas cuestiones en el IFDC de Villa Regina durante el periodo de aislamiento social? ¿Qué fundamentos epistemológicos guiaron la toma de decisiones? ¿Qué cambios pudieron percibir los diferentes actores a raíz de estas decisiones? El contexto es, indudablemente, ideal para repensar el rol de las instituciones educativas, el de docentes y estudiantes, así como el lugar de los recursos educativos y medios tecnológicos en las prácticas de enseñanza.

La puesta en marcha del presente proyecto y su cumplimiento tuvo como fortalezas la disponibilidad de datos de contacto de todos los integrantes de la comunidad educativa del Instituto. Al disponer de los correos electrónicos, se facilitó cualquier pedido de realización de encuestas y/o entrevistas, informes de interacciones por aula virtual y el análisis de algunas propuestas de enseñanza. Además, se pudo utilizar herramientas sincrónicas y asincrónicas para el relevamiento de datos, tanto a profesores, como a estudiantes. Al mismo tiempo, como la mayoría de las clases se realizaron mediante una plataforma virtual provista por el Ministerio de Educación y DDHH de Río Negro (<https://campus.educacion.rionegro.gov.ar/ift/>), se pudo obtener datos estadísticos cuantitativos. Por último, también se contó con la posibilidad de acceso a las aulas virtuales y al resto de los soportes que se utilizan.

Contrariamente, las complejidades que se presentaron estuvieron relacionadas con la cantidad de actores que posee la institución, por lo que hubo que realizar un recorte para no generar grandes volúmenes de información vinculados con interacciones, recursos educativos, decisiones didácticas y otros datos.



Este trabajo se propuso como un estudio exploratorio de corte transversal, bajo una metodología cuali-cuantitativa. Los datos cuantitativos buscaron establecer la relación entre la cantidad de estudiantes por docentes y la cantidad de ingreso, abandono y permanencia durante el período de pandemia. En lo referido a los aspectos cualitativos se recabaron datos acerca de las decisiones de los docentes respecto de la selección de los medios tecnológicos incluyendo plataformas y recursos educativos, más las decisiones didácticas y pedagógicas adoptadas para la situación de emergencia. En este aspecto, también se incluyeron las formas en que se construyeron las decisiones institucionales y jurisdiccionales que enmarcaron la tarea pedagógica.

Las prioridades en este trabajo giraron en torno de la obtención de datos que permitiesen responder a los siguientes interrogantes: ¿con qué criterio se tomaron las decisiones institucionales y pedagógicas durante el contexto de emergencia? ¿Con qué criterio se seleccionaron los medios y recursos a utilizar? ¿Qué concepciones construyeron docentes y estudiantes en relación con las experiencias recorridas? ¿Con qué criterio se organizaron las experiencias de aprendizaje? ¿Qué formas de trabajo se sostendrán luego de este aislamiento social?

II PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El ASPO y el DISPO han obligado a todas las instituciones educativas a buscar nuevas formas de comunicarse con sus estudiantes, de enseñar y evaluar, basadas fundamentalmente en las TIC.

Según la UNESCO (2020), a mediados de abril de 2020 más de 1.500 millones de alumnos tuvieron que interrumpir sus clases presenciales como medida para controlar la expansión del coronavirus, lo que representó cerca del 67.7% del total de estudiantes matriculados. En Argentina afectó a alrededor de 14 millones, de los cuales más de tres millones correspondieron al nivel terciario y universitario.

En nuestro país y en la región, las instituciones educativas de todos los niveles continuaron sus actividades mediante el uso de distintas plataformas y por diferentes medios, desde sistemas de mensajería, blogs, redes sociales, hasta plataformas de *e-Learning*. Esta no fue una decisión pedagógico-didáctica previamente planificada por las comunidades educativas, sino que en la emergencia se reconoció a la virtualidad como único entorno posible para sostener el vínculo pedagógico. En este marco, las condiciones de desigualdad entre los docentes en relación con la formación en materia de mediaciones tecnológicas, el acceso a la conectividad y a recursos educativos configuró un escenario complejo. Los acuerdos y encuadres que guiaron desde ese momento las prácticas de enseñanza se fueron construyendo en la cotidianeidad y en forma simultánea con la ejecución de las propuestas. Paralelamente, las jurisdicciones avanzaron hacia la definición de precisiones y líneas de acción que se consustanciaron a través de diferentes normativas.

Esta situación generó desde tensiones hasta angustias en los distintos actores involucrados en el sistema educativo. La extensión del aislamiento en periodos quincenales y consecutivos impidió una planificación a largo plazo ya que siempre estaba la posibilidad de regresar a la presencialidad en el mediano plazo.



A primera vista, esta crisis puso en evidencia la necesidad de que los docentes desarrollen prácticas más centradas en sus educandos y no tanto en los contenidos, en el uso significativo de las TIC para la enseñanza y la alfabetización digital, además de la revisión acerca de la evaluación y la acreditación, con el fin de favorecer un aprendizaje más personalizado y adecuado a la realidad y necesidad de cada estudiante.

Pero el problema principal, en este punto, no sólo estuvo atravesado por las cuestiones de conectividad e infraestructura que tenía el estudiantado, sino también por las cuestiones epistemológicas, pedagógicas y didácticas que se adoptaron. Por este motivo, fue importante explorar, analizar y comparar las decisiones institucionales y pedagógicas y los criterios que se utilizaron para seleccionar los medios y recursos.

Por otro lado, y con el fin de capitalizar el conocimiento generado, se buscó identificar las concepciones que construyeron docentes y estudiantes en relación con las experiencias recorridas y las nuevas formas de interacción que quedarán habilitadas cuando concluya el período de aislamiento social.

III OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

a. Objetivo general:

- Producir conocimiento situado en torno del proceso de adaptación académica y organizacional llevado adelante por el Instituto de Formación Docente de Villa Regina durante el ASPO y DISPO desencadenado por la pandemia COVID-19 en el ciclo lectivo 2020.

b. Objetivos específicos:

- Identificar las concepciones pedagógicas, didácticas y epistemológicas que guiaron la construcción de prácticas de enseñanza en contexto de virtualidad forzada.
- Describir las concepciones sobre las TIC que construyeron directivos, docentes y estudiantes durante el periodo de ASPO.
- Caracterizar las acciones y dispositivos que favorecieron y que obstaculizaron los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

IV MARCO TEÓRICO

4.1 La tecnología en la sociedad actual

Nuestra sociedad actual se caracteriza por ser el resultado de un fenómeno histórico conocido como “globalización”, fenómeno fuertemente permeado por los avances científicos y tecnológicos de los últimos años. Estos cambios influyeron e influyen en diversos ámbitos de la sociedad, la cultura, la economía, las relaciones de poder, la educación, la política, entre otros. Hernández (2017) afirma que la cantidad de información que se brinda en este tiempo ha generado que distintos teóricos la denominen “sociedad del conocimiento”, “sociedad digital”, o “sociedad de la



información”. Estos conceptos acompañan la idea de vivir en una época donde el cúmulo de información produce un aceleramiento de interacciones y dinámicas sociales. Hernández sostiene que se ha dejado de lado la era en que una sociedad entendía al progreso como un producto derivado del capital y el trabajo, para dar lugar a una sociedad que depende de la adquisición, transmisión y aplicación del conocimiento.

4.2 Las tecnologías en la educación

Ante estos cambios, existe hoy, en el campo de la pedagogía, un desafío que surge de un fuerte desajuste entre la revolución tecnológica y las prácticas áulicas. Los conocimientos se vuelven obsoletos rápidamente y las instituciones educativas reciben nuevas demandas centradas en los contenidos y las capacidades que enseñan a sus estudiantes. En ese sentido, Concari (2014) afirma que el gran desarrollo logrado ha estado estrechamente vinculado con los aspectos tecnológicos, pero resta aún avanzar en las cuestiones educativas.

Por su parte, Cobo Romaní (2016) sostiene que actualmente Internet se puede transformar en un “Ecosistema de aprendizaje”, en una inmensa biblioteca, porque toda la información que contiene posee un gran potencial educativo. De forma tal que cualquier alumno podría acceder a múltiple información representada en forma de video, imagen, animaciones, textos, audios. Si bien muchos aprendizajes pueden ocurrir sin tecnología, el autor sostiene que hoy, el hecho de no contar con plataformas tecnológicas para realizar ciertas dinámicas de aprendizaje implica limitar dramáticamente el espectro de posibilidades, conocimientos y destrezas de educadores y educandos. Afirma que, si bien el equipamiento instrumental es importante, por sí solo no puede asegurar ni debe entenderse como suficiente para avanzar hacia cambios más sustantivos en cuanto a cómo se forman las nuevas generaciones dentro de los sistemas educativos. Por lo tanto, considera a la tecnología como una variable más. En este sentido, señala que los contextos de enseñanza y los ambientes de aprendizaje están influenciados por una vasta cantidad de factores, tales como institucionales, normativos, relacionales, sociales, políticos, económicos, emocionales, entre otros.

El cuestionamiento del rol de la educación puede ser una oportunidad para personalizar el aprendizaje de acuerdo con los intereses y necesidades de cada estudiante, romper la simultaneidad de actividades y espacios dentro de las cuatro paredes del aula, adoptar nuevos modelos educativos y encuadres pedagógicos, reformular estrategias de enseñanza, redefinir objetivos educativos, contenidos específicos, metodologías y tareas. En este sentido y especialmente en lo referido a la educación superior, el informe Horizon 2017, producido conjuntamente por *New Media Consortium* (NMC) y *EDUCAUSE Learning Initiative* (ELI), sostiene que uno de los objetivos primordiales de los últimos tiempos debe estar centrado en proporcionar a los estudiantes las habilidades necesarias para tener éxito en el mundo laboral y generar impacto a largo plazo. Expresa que hay que dejar de lado las clases y los libros de texto tradicionales para centrarse en actividades de aprendizaje basadas en proyectos, en los que los estudiantes, en grupos, aborden problemas y ofrezcan soluciones (Becker y otros, 2017).



4.3 Materiales educativos y didácticos

Para Zapata-Ros (2015), todo acto educativo implica acciones comunicativas entre docente y estudiantes, quienes comparten información y la procesan para generar conocimiento. Las actividades que realiza el docente en el aula como la exposición y discusión oral, la lectura de textos impresos, la ejercitación y la práctica se apoyan en los materiales educativos tales como libros, documentos y manuales impresos.

Cuando se trata de materiales en la educación, es necesario comenzar distinguiendo los límites entre materiales educativos y materiales didácticos. Schwartzman y Odetti (2013), diferencian materiales educativos de materiales didácticos básicamente por la intencionalidad didáctica. Para las autoras, en los materiales educativos la intencionalidad está aportada por el docente y no contenida dentro del material mismo.

En este trabajo utilizaremos el término “material didáctico” (en adelante MD) por ser el más extendido. Los MD son “aquellos con los que el estudiante interactúa en forma directa como parte de su proceso de construcción de conocimientos y que son concebidos, desde el mismo proceso de diseño, para sostener, apoyar, guiar orientar procesos de aprendizaje” (p. 2). En cambio, los materiales didácticos portan en sí mismo decisiones didácticas que entran en diálogo (o no) con las decisiones docente desde sus orígenes. Además, aclaran que no son elementos cerrados en sí mismos, sino que son parte de una propuesta educativa que los incluye, pero que no se limita a éstos, es decir, los MD cobran sentido sólo en el marco de la propuesta de enseñanza que los contiene. Afirman que las actuales condiciones promovidas por las tecnologías de producción deberían facilitar la búsqueda de alternativas que aborden el diseño de materiales más afines a lo que denominamos Educación en Línea. En este sentido, consideran que no se debe considerarlos solo como soportes y avances tecnológicos sino, principalmente, de supuestos pedagógicos fuertemente arraigados que condicionan las decisiones didácticas.

Siguiendo a las autoras, una cuestión central pasa por la calidad de estos materiales. A pesar de la gran disponibilidad de recursos éstos no siempre están diseñados de modo de responder a finalidades pedagógicas. Son pocas las oportunidades en las que es posible encontrar y seleccionar recursos que hayan sido elaborados con propósitos educativos afines y se adapten adecuadamente a los de la intervención en línea en la que se desea incluirlos.

En la actualidad, con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) estos materiales pueden producirse con medios digitales. Los nuevos MD basados en TIC son considerados digitales. Para Giammatteo y Alvarez (2017), un material didáctico digital es un recurso diseñado para ser utilizado en un proceso de enseñanza y aprendizaje que está basado en la utilización de un dispositivo digital. Las autoras ofrecen una perspectiva más abarcadora cuando dicen que “los materiales didácticos digitales comprenden no solo recursos tecnológicos diseñados para la enseñanza, sino también otras herramientas que, si bien pueden haber sido elaboradas con fines diferentes, son utilizadas con finalidad didáctica” (p. 48). Por lo que, incluye tanto los materiales disponibles en la Web, que responden a una autoría variada, como otros más personalizados, elaborados o adaptados por el docente o los mismos estudiantes.



Por su parte, Área Moreira (2017) define al MD como un objeto cultural, físico o digital, elaborado para generar aprendizaje en una determinada situación educativa. Sostiene que todo proceso formativo se apoya, en mayor o menor medida, en algún tipo de MD, ya sean los libros de texto, los cuadernos de trabajo, los mapas, los juegos lógicos, los audiovisuales didácticos, las diapositivas y muchos otros.

Para el autor, desde el inicio del siglo XXI, con la expansión de los lenguajes audiovisuales mediante Internet y, en particular de las redes sociales, se comenzó a recuperar la oralidad y lo icónico como el formato expresivo más extendido en la comunicación. Así, cada vez más, las experiencias culturales y comunicativas se producen visualmente mediadas por tecnologías digitales. Esto está quitando la hegemonía a la cultura del papel como referente del saber y de la organización social.

En el caso de la Educación, sostiene que, con el avance de las TIC, se está produciendo una metamorfosis de los MD porque desaparece la necesidad de un soporte físico para empaquetar un contenido o información determinada. Este tipo de material didáctico digital supone una nueva forma de relación del sujeto con el objeto, es lo que se conoce como la “interacción entre el humano y la máquina”, la cual se da gracias a una interfaz (o formato de comunicación entre el humano y la máquina) mediante la que el estudiante, en este caso, desarrolla las acciones necesarias para que la tecnología reaccione y le ofrezca las experiencias de aprendizaje. Para Área Moreira, los MD de aprendizaje tales como documentos, videos, fotos, infografías, *podcast*, realidad aumentada o geolocalización, son un tipo particular de objetos digitales creados con intencionalidad didáctica, los que adoptan en la mayor parte de las ocasiones, el formato de actividades o ejercicios que tiene que realizar un estudiante. Los MD pueden estar en un espacio online conformando un entorno didáctico digital, entendiéndose a éste como un lugar estructurado didácticamente con objetos digitales, dirigido a facilitar al alumnado el desarrollo de experiencias de aprendizaje en torno a una unidad de saber o competencia. Estos pueden ser por ejemplo una unidad didáctica, un curso, un espacio de trabajo colaborativo para desarrollar un proyecto por los alumnos, entre otros. En esta categoría también se pueden incluir las plataformas utilizadas para la educación en línea, así como otras herramientas para la creación y gestión de entornos sociales formativos. Los entornos didácticos digitales, según el autor que estamos glosando, siguen siendo un concepto impreciso y variable, y llevan implícito un determinado modelo de práctica pedagógica.

Por su parte, Odetti, Schwartzman y Bosch (2020) para referirse a los MD utilizan el concepto de “dispositivo tecnopedagógico”, entendiéndolo como aquel que une las ideas de lo que queremos que los demás aprendan, el diseño didáctico y la tecnología que construye el territorio digital. Los autores sostienen que en ese territorio suceden las interacciones y se logran los aprendizajes, fundamentalmente a través de las actividades que son centrales en las propuestas educativas.

4.4 Recursos educativos digitales abiertos

Existen diversos recursos disponibles a través de Internet, aunque sólo algunos están abiertos y tienen libre acceso. La UNESCO (2020) se refiere a estos Recursos Educativos Abiertos (REA)



como “el suministro abierto de recursos educativos a través de tecnologías de la información y la comunicación, para ser consultados, empleados y adaptados por una comunidad de usuarios con fines no comerciales” (p.24).

Miravalles (2012) amplía esta definición estableciendo que los REA son materiales digitales ofrecidos de forma abierta y gratuita para educadores, estudiantes y autodidactas, a los que pueden utilizar y reutilizar para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Ésta es la gran diferencia con otros recursos educativos que se ofrecen en Internet. Afirma que el movimiento de los REA se gestó desde el *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) al lanzar un proyecto, en abril de 2001, para la publicación de contenidos didácticos abiertos. El modelo de publicación de acceso abierto promueve el aprovechamiento inmediato e irrestricto de materiales digitales de tipo académico y científico. Estos principios de acceso abierto se han consagrado en varias declaraciones internacionales y promueven la eliminación de los obstáculos económicos, jurídicos y tecnológicos para el acceso al conocimiento. Entonces, los REA son elementos o materiales en formato digital que se distribuyen de forma gratuita para ser utilizados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. La distribución de estos recursos se realiza mediante licencias abiertas (*Creative Commons*), para facilitar su uso, adaptación, derivación y redistribución pública. Este tipo de licencias propicia su uso, actualización y personalización con fines formativos. El adjetivo “abierto” no solo se refiere al acceso a materiales, recursos, herramientas, procesos, prácticas e información, sino también a la capacidad de reutilizarlos, modificarlos y redistribuirlos para responder a las necesidades individuales, colectivas e institucionales según se aclare en las licencias de cada uno. Para los educadores es indispensable contar con recursos educativos libres de uso y modificación porque ahorran tiempo en la producción y no requieren de conocimientos técnicos relacionados con el diseño y/o programación, entre otras exigencias.

En lo referido a la producción de REA, existen herramientas de autor que permiten la creación de objetos de aprendizaje, *podcast*, *eBooks*, entre otros recursos. Estas permiten a personas sin conocimientos o habilidades en diseño o desarrollo de software, crear contenidos *online*. En general se caracterizan por contar con menús y opciones preprogramadas para la incorporación de diferentes componentes, escenas, relaciones entre ellos y la interacción del usuario. Algunas de las más conocidas son:

- Hot Potatoes (<http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/62/cd/indice.htm>).
- LIM (<http://www.educalim.com/cinico.htm>).
- eXe Learning (<https://exelearning.org>).
- Algunos autores incluyen programas para la producción de presentaciones visuales como PowerPoint (comercial), aunque la capacidad de interacción es limitada.

Estas herramientas de autor permiten la creación de recursos propios y su exportación en diferentes formatos, incluso como paquetes SCORM (*Shareable Content Object Reference Model*), es decir, un conjunto de especificaciones que permiten estandarizar la producción de contenidos, permitiendo a los diferentes creadores seguir las mismas normas para producir y empaquetar sus contenidos, de manera que puedan reproducirse en cualquier *Learning Management System* (LMS) compatible.



Además, existen aplicaciones en línea (con versiones gratuitas y pagas) que permiten generación de materiales multi e hipermediales. Algunas de ellos son:

- Genialy (<https://www.genial.ly/es>).
- Padlte (<https://es.padlet.com/>).
- Smore (<https://www.smores.com/>).
- Canva (https://www.canva.com/es_419/).
- Emaze (<https://www.emaze.com/es/>).

En este punto hay que tener en cuenta que el proceso de creación de contenidos educativos originales, creativos y contextualizados, exige por parte del productor diversos conocimientos y capacidades, entre ellas poseer un profundo conocimiento del tema a abordar, poder establecer objetivos de enseñanza y de aprendizaje, delimitar los contenidos, escoger el recurso TIC para soportarlo, además de los procedimientos metodológicos que facilitarán la aproximación de los estudiantes al objeto de estudio (Odetti, 2012). Es decir que su producción requiere de un largo proceso, de diversos conocimientos y destrezas; entre otras cosas.

4.5 La educación en línea

La educación en línea, también conocida como *e-Learning*, es aquella en la que docentes y estudiantes participan en un entorno digital a través de las nuevas tecnologías. En este sentido, Cabero (2006) considera que la formación en red se refiere a una modalidad formativa a distancia que se apoya en los servicios de Internet para facilitar la comunicación entre docente y alumnos, mediante herramientas sincrónicas y asincrónicas de comunicación. Según Verdún (2016), el *e-Learning* ha sido una categoría acuñada en la década de los '90, principalmente con la aparición de las primeras redes de ordenadores. Se refiere al desarrollo de formación a distancia formal o no-formal, totalmente virtual a partir del uso de las TIC.

Paralelamente, García-Peñalvo y Seoane Pardo (2015) distinguen una evolución del término *e-Learning*. Según estos autores, las primeras experiencias de educación en línea estaban centradas en el concepto de plataforma y en los contenidos digitales, la mayor preocupación recaía en el entorno tecnológico y no en las connotaciones pedagógicas; fue una segunda generación la que puso el énfasis en el factor humano, en la interacción entre pares y en la comunicación entre el docente y los estudiantes. Finalmente, una tercera generación de *e-Learning* puso el foco definitivo en la importancia del factor humano y en la interacción como elemento esencial del aprendizaje, es cuando la tecnología se pone al servicio de las personas involucradas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje o de autoaprendizaje, integrándose de una forma transparente en los diseños educativos o de las actividades de aprendizaje que se establezcan o se decidan.

La evolución de esta modalidad da lugar, más tarde, al concepto *b-Learning*, que señala el desarrollo de experiencias mixtas y flexibles mediante la combinación de lo presencial con la virtualidad; es decir con la integración del vínculo social “cara a cara” y el vínculo virtual mediado por las tecnologías digitales.



Otro término asociado a éstos es el *m-Learning* o aprendizaje “móvil”, entendido como la posibilidad de aprender a través de Internet desde diversas plataformas tecnológicas y con la máxima portabilidad, interactividad y conectividad. Según Verdún (2016), éste último se refiere a la integración del *e-Learning* con los dispositivos digitales portátiles, los que permiten a las personas tener experiencias formativas en cualquier momento y lugar, lo que confiere a esta modalidad un carácter ubicuo.

En la implementación de la educación en línea generalmente se usan plataformas educativas, las cuales son definidas por Sánchez Rodríguez (2009) como un amplio rango de aplicaciones informáticas instaladas en un servidor, cuya función es la de facilitar al profesorado la creación, administración, gestión y distribución de cursos a través de Internet. Estos entornos son posibles gracias a un Sistema de Gestión de Aprendizaje denominado LMS (*Learning Management System*). Se trata de un software instalado en un servidor web que permite administrar, distribuir y controlar las actividades de formación no presencial, que ofrece la posibilidad de crear, utilizar, reutilizar y gestionar contenidos educativos digitales desde un sistema compuesto por cuatro componentes básicos: aplicaciones de autor, repositorios, interfaz gráfica y herramientas de administración (Miravalles, 2012). A esto generalmente se lo conoce con el nombre de “plataformas” entendiéndose a estas como una arquitectura *hardware* o una estructura de soporte (*framework*) que permite que el software sea ejecutado. La arquitectura de un ordenador, el sistema operativo, los lenguajes de programación, y las correspondientes librerías de ejecución y la interfaz gráfica de usuario son partes típicas de una plataforma (Área M, y Adell J, 2009, p. 15).

En Internet se pueden encontrar dos tipos de plataformas LMS, unas de código abierto (*Open Source*) y otras de software propietario o privativo, de carácter cerrado y comercial. Las plataformas de código abierto más utilizadas son:

- 1. Moodle (<https://moodle.org/>).
- 2. Chamilo (<https://chamilo.org/es/>).
- 3. LMS para WordPress (<https://wordpress.org/plugins/tags/learning-management-system/>).
- 4. Sakai (<https://www.sakailms.org/>).

Si bien se pueden utilizar en forma gratuita, para su implementación requieren de servidores, de una infraestructura propia y de personal técnico especializado.

Además, existen sistemas que no son de código libre (LMS Comerciales). Uno de los más conocido en nuestro país es eDucativa (<http://www.educativa.com/campus/>) utilizado por el Instituto Nacional de Formación Docente y su Red Nacional Virtual de Institutos Superiores de Formación Docente, mediante la cual cada instituto tiene un nodo con aulas virtuales (<https://red.infed.edu.ar/que-es-la-red/>).

Otra muy conocida es *Google Classroom*, que si bien no se puede descargar e instalar en servidores propios, ofrece un acceso gratuito y la pueden usar centros de formación como usuarios particulares que posean cuentas de Gmail u organizaciones sin ánimo de lucro.



En estas plataformas se suelen incluir herramientas que permiten aplicar técnicas de *Learning Analytics* (analíticas del aprendizaje) que posibilitan, por ejemplo, conocer la curva del aprendizaje, en qué aspectos mejoró el estudiante, cómo fue la participación, cuál fue el recurso más usado por los estudiantes, qué tendencias y patrones se observan en el comportamiento del estudiante, cuáles son los patrones de conducta, quién es el líder del grupo, entre otras consideraciones. Al utilizarlas en educación se puede realizar un seguimiento de la actividad del estudiante y, en función de ello, el docente puede buscar estrategias para que el estudiante supere las dificultades, adecuarle las actividades a sus intereses y necesidades, prevenir la deserción, etc. Así, la enseñanza puede pasar a ser personalizada, favoreciendo trayectorias estudiantiles de acuerdo con las características y necesidades de cada estudiante (Sánchez López, 2019).

Como complemento, para Área y Adell (2009) una plataforma posee diversos componentes que posibilitan distintos tipos de funciones, aunque pueden variar notablemente de unas a otras. Entre ellos, un subsistema de gestión la creación, almacenamiento y reutilización de contenidos de aprendizaje; un módulo para la administración y participación de los estudiantes que permite el acceso a la información, herramientas y recursos como asistencia, horarios, portafolios electrónicos e información para la gestión, más un conjunto de herramientas y servicios de comunicación compuestos por un sistema de correo electrónico y mensajería, foros de debates, blogs, etc. Desde el punto de vista didáctico, ofrece soporte tecnológico a profesores y estudiantes para optimizar distintas fases del proceso de enseñanza y de aprendizaje tales como la planificación y el desarrollo y evaluación del currículum.

Además, los autores ofrecen un decálogo para la planificación y desarrollo de un aula virtual en estas plataformas, entre los que incluyen (Área y Adell, 2009, p.13):

- Crear espacios para que los estudiantes hablen y se comuniquen permanentemente: foros, chat, email, blogs, [...]
- Plantear tareas que exijan la actividad intelectual del alumno: leer, escribir, analizar, buscar, reflexionar, elaborar, valorar, etc.
- Combinar tareas individuales (ensayos, diarios/blogs), con otras colectivas (wikis, glosarios, evaluación compartida), [...]
- Ofrecer un calendario detallado con las tareas del curso.
- Incorporar guías y recursos para la realización autónoma de las actividades (orientaciones precisas del proceso paso a paso, y enlaces/documentos necesarios).
- Estimular la motivación, y participación del alumnado (poniendo noticias curiosas, juegos, videoclips, formulando preguntas en el foro [...]).
- Incorporar documentos de consulta sobre el contenido en distintos formatos (documentos de texto, PDF, diapositivas, mapas conceptuales, animaciones, videoclips, *postcast* de audio, [...])
- Mantener de forma periódica tablón de noticias del profesor.
- Establecer públicamente los criterios de evaluación.
- Ofrecer tutorización y *feedback* continuo entre el profesor y cada alumno/a, sobre todo en los resultados de evaluación.



4.6 Las TIC y la práctica docente en la educación en línea

Para Prats, Núñez, Villamor y Longueira (2016) en la actualidad asistimos a la aparición continua de grandes iniciativas de cambio e innovación en el terreno educativo. Aparecen “pedagogías emergentes” que no tienen por qué referirse necesariamente a nuevas pedagogías, ya que la mayoría no son “nuevas” estrategias de enseñanza, sino que muchas han sido defendidas hace un siglo y están comenzando a emerger y a afianzarse en las escuelas actuales. Los autores sostienen que es posible que las nuevas pedagogías emergentes compartan todas las experiencias educativas situadas bajo el paraguas de la insatisfacción por la institución escolar tradicional-convencional, con los valores y contenidos dominantes. Se caracterizan por la búsqueda de nuevos horizontes educativos y de nuevos modos de enseñar y aprender.

Por su parte, Adell y Castañeda (2012, p. 15), definen a estas *pedagogías emergentes* como

“el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje”.

Los autores sostienen que estas nuevas formas de enseñar y aprender tienen como consecuencia la caída de los muros físicos del aula tradicional y la transferencia de la formación y el aprendizaje al aprendiz. Esto requiere del desarrollo de nuevas capacidades y estrategias vinculadas con el autocontrol, la autogestión y autorregulación de los tiempos y espacios; cuya principal ausencia puede ser la causa del abandono de los cursantes en estos nuevos espacios.

Sumado a lo anterior, Burbules (2014) afirma que los dispositivos móviles y la conectividad inalámbrica proveen oportunidades de aprendizaje a más personas, en más contextos. A raíz de ello, propone la idea del “aprendizaje ubicuo” entendiendo que el aprendizaje se construye y transforma en cualquier momento y en cualquier lugar. Este aprendizaje ubicuo permite según el autor, un modo más social de aprender, aun cuando el individuo esté solo.

Dentro de este marco, Cope y Kalantzis (citado por Gros, 2015), enuncian las características que tiene el aprendizaje ubicuo:

- Permanencia: el usuario conserva la información y el trabajo realizado al pasar de un medio a otro.
- Accesibilidad: los usuarios tienen acceso a los recursos formativos desde cualquier lugar y momento propiciando un aprendizaje auto-dirigido.
- Inmediatez: el usuario puede obtener y buscar toda la información de inmediato, cuando él lo decida.
- Interactividad: en todo momento, el usuario puede interactuar con expertos, profesores, o compañeros de forma síncrona o asíncrona.



Retomando el tema de los REA utilizados en las prácticas docentes debemos decir que, a pesar de que los formatos de los recursos educativos digitales ofrecen opciones multimediales, interactivas y de fácil acceso, por sí solos no garantizan efectividad en el logro de aprendizajes significativos ni críticos. En este sentido, Área expresa que “a pesar del incremento de la disponibilidad de recursos tecnológicos en las escuelas, [...] la práctica pedagógica de los docentes en el aula no supone necesariamente una alteración sustantiva del modelo de enseñanza tradicional” (Área, 2010, citado en Pérez-Ortega, 2017).

En otras palabras, se señala que la integración de las TIC en el currículo escolar y una consecuente innovación en las prácticas requiere de un modelo pedagógico que otorgue sentido al uso de estas con perspectivas innovadoras y vinculadas a los propósitos de las competencias mediáticas (Pérez-Ortega, 2017). De esta manera, un sistema educativo rígido y poco dinámico, que da gran importancia a la memorización de los conocimientos, no propicia proyectos que busquen cambios y/o mejoras. De acuerdo con Área (2008, citado en Pérez-Ortega, 2017) para lograrlo, será preciso que el currículo escolar promueva, además del acceso y uso de software y hardware, la adquisición de competencias relacionadas con búsqueda, análisis, selección y comunicación de datos e información para que el alumno la transforme en conocimiento.

En esta misma línea, Verdún (2016) sostiene que no hay duda de que las tecnologías digitales son instrumentos de apoyo importante, pero por sí solas no son capaces de crear un ambiente de aprendizaje significativo.

En este marco y con el fin de ofrecer un marco teórico relacionado con las TIC y las prácticas docentes, Mishra y Koehler (2006, citado por Cabero Almenara, J.; Marín Díaz, V.; Castaño Garrido, C., 2015) proponen, a partir de aportes de otros autores, el modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*); el cual busca reflexionar sobre los distintos modelos de conocimientos que los profesores necesitan tener para incorporar las TIC de forma eficaz, y así conseguir con ellas efectos significativos en el aprendizaje de sus alumnos. El TPACK sugiere que los profesores han de tener un conocimiento tecnológico sobre cómo funcionan las TIC, saber cómo y en qué emplearlas, poseer un conocimiento pedagógico respecto de cómo enseñar eficazmente y, por último, un conocimiento sobre el contenido o disciplina que deben enseñar.

Esto es relevante porque en el proceso de incorporación de tecnologías hay que evitar un problema común de los espacios virtuales relacionado con la tendencia marcada de los docentes, a transferir modelos pedagógicos propios de ambientes presenciales, lo que transforma dicho espacio en una colección de *links* a documentos, presentaciones y sitios web (Silva Quiroz, 2011).

Además, en la incorporación de las TIC, puede existir un esfuerzo del docente centrado en la organización de los contenidos y su “estructura lógica”, restando atención a la organización interna del material de aprendizaje. Según Onrubia (2005) es muy importante considerar la “estructura psicológica”, la que remite, según este autor, a la organización del material para un alumno concreto. Además, otro inconveniente puede estar dado por una delegación de la responsabilidad del aprendizaje exclusivamente al estudiante. Para Onrubia (2005), en muchos casos, prevalece una lógica que apuesta a la reducción, en ocasiones drástica, del papel de ayuda ejercido por el profesor. En estos casos, el docente tiene un rol más activo en la planificación de los materiales,



recursos, consignas y en las correcciones de los trabajos prácticos que entrega el estudiante; quedando el aprendizaje y desarrollo de las actividades bajo la responsabilidad del alumno, quien tiene que aprender a autogestionarse, a encargarse de abordar la propuesta, entenderla, interpretar e identificar conceptos, establecer relaciones, etc; sin la orientación permanente del docente. La recomendación para estos casos es claramente contraria, Onrubia sostiene que el docente en entornos virtuales debe tener un rol fundamental porque tiene que amplificar y empoderar su presencia docente, ya que es el encargado de seguir permanentemente el proceso de aprendizaje del alumno y ofrecer ayudas dinámicas, sensibles y contingentes. Por lo tanto no se puede dejar solo al estudiante.

Otro inconveniente que puede encontrarse en espacios virtuales se observa cuando la enseñanza está centrada en la información proveniente de libros digitalizados en formato PDF. En este caso, los encargados de la enseñanza consideran que sólo con dejar los materiales y las consignas, el aprendizaje se da por sí solo. Tal como afirma Onrubia, se presupone una correspondencia lineal entre lo que se enseña y lo que se aprende, ignorando el papel de la actividad mental constructiva del alumno.

Prosiguiendo con el tema, Asinsten (2007) considera que, desde el crecimiento explosivo de la educación a distancia a partir de década del 50, el rol del profesor se desdobló. Por un lado está lo que él denomina “docente-contenidista”, el que transmite información, el que da la clase, pero mediada por tecnologías; por el otro existe el “docente-tutor”, quien ayuda a los estudiantes a superar las dificultades del aprendizaje. Es decir, se separa y visibiliza la producción de contenidos y el diseño, de las actividades de gestión del proceso de cursado. Estas dos funciones que estaban contenidas en la clase presencial ahora son funciones diferenciadas. Esos nuevos roles determinaron nuevas competencias, para los cuales en las organizaciones educativas de envergadura se crearon cargos como el de diseñador gráfico, webmaster, auxiliares técnicos, programadores, ilustradores, entre otros.

El docente como “contenidista” se encarga de preparar el material didáctico y de diseñar la mayor parte de las actividades de aprendizaje. El docente como tutor, por su parte, atiende consultas, contiene y estimula a los estudiantes, resuelve consultas académicas sobre los contenidos. Estos roles los pueden cumplir distintas personas o una sola como en nuestro caso.

En ambos roles o tareas diferenciadas, según el autor, aparecen nuevas competencias. En este sentido, para de Pablos Pons (2010), en un momento inicial, las competencias como referencia formativa se pueden situar desde la década del sesenta del siglo pasado, relacionadas con el ámbito de la formación profesional o laboral. Sin embargo, con el tiempo, gran parte de los rasgos de las competencias fueron incorporándose a las instituciones educativas desde una visión más integral, no reducida al ámbito técnico. Para este autor, ser competente en un ámbito de actividad o de práctica significa ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas relacionados con dicho ámbito; incluyen la reflexividad y el uso de destrezas metacognitivas porque no sólo implica aplicar lo aprendido, sino adecuarlo, reformularlo a los distintos contextos. En la actualidad, el concepto de competencias está relacionado con el principio de “aprender a aprender”; se vincula con el concepto de *lifelong learning* o aprendizaje a lo largo de la vida. Esto se debe a que el problema en la actualidad no es ya la



cantidad de información que los niños y jóvenes reciben, sino su calidad: la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento; así como la capacidad de aplicarla a las diferentes situaciones y contextos en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales o sociales. Carreras y Coiduras Rodríguez (2012) definen a la “competencia digital” en los profesores como al conjunto de conocimientos, capacidades, actitudes y estrategias que, en relación con la presencia de las TIC en la formación, el profesor debe ser capaz de activar, adoptar y gestionar en situaciones reales para facilitar el aprendizaje de sus alumnos.

Según Asinsten (2007), las competencias requeridas al profesor en entornos virtuales son: pedagógicas, comunicativas y tecnológicas. El autor denomina como “competencias pedagógicas” a las relacionadas con conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes que posee el docente para intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las “competencias comunicativas” relacionadas con la producción de textos, la comunicación con recursos no verbales ni textuales, tales como la comunicación audiovisual. Las competencias en comunicación utilizando las nuevas tecnologías son imprescindibles porque en la virtualidad aparece la necesidad de producir textos educativos (material didáctico), redactar consignas y otras tareas similares que requieren expresarse con claridad. La falta de esta competencia por parte del docente puede traer inconvenientes en la expresión escrita, el uso de léxico inadecuado, excesiva densidad conceptual; la ausencia de elementos mediadores como metáforas, preguntas y otros recursos auxiliares para la reflexión y análisis pueden complicar la comprensión por parte del estudiante. La competencia comunicacional es fundamental porque la comunicación mediada por entornos virtuales utiliza intensamente el texto como medio, ya sea en correos electrónicos, foros, fichas de cátedra, guías de estudio. Según el autor, en la virtualidad se requieren de capacidades para producir textos dialógicos abiertos a la reflexión, textos amenos y fluidos que incluyan recursos literarios adecuados, producir consignas claras y sintéticas, estructurar y organizar adecuadamente la información, utilizar recursos visuales (tipografías, recuadros, formatos de párrafos), producir textos adecuados a los medios seleccionados. Así como en la clase presencial el docente experimentado utiliza diversos recursos no verbales durante la oratoria, tales como el tono de voz, pausas, gestos; en instancias virtuales necesita expresarse en códigos audiovisuales con cierta soltura. Además, en la virtualidad, se requieren por parte del docente, de competencias comunicativas para interpretar las consultas que realizan sus alumnos, las cuales suelen ser poco claras. Incluso el docente debe aprender a responder ayudando a encontrar respuestas sin darlas.

Finalmente, Asinsten (2007) incluye a las “competencias tecnológicas”, a las cuales clasifica en básicas, vinculadas con el manejo de computadoras, utilización de editores de texto, programas de comunicación, editores gráficos y buscadores de Internet; en “medias”, relacionadas con la utilización de programas para realizar presentaciones visuales, manejo de planillas de cálculo, edición multimedia básica, conocimiento de plataformas y su operatoria; y “avanzadas”, relacionadas con simuladores, configuración de plataformas, entre otros conocimientos instrumentales.

Actualmente, cada vez son más los docentes que producen sus propios materiales didácticos en soporte digital, superando el rol de coleccionista de recursos. A partir de esas prácticas, aparecen términos como “remixado”, “curador”, entre otros. En este sentido, Odetti (2012) utiliza el término “curador de contenidos” para hacer referencia a la persona que selecciona materiales de



distintas autorías, con el fin de generar con ellos una estructura estética a través de la cual el público ve sus obras. La autora considera importante que el docente sea productor, creador de sus propios materiales, porque al diseñar un material didáctico se pone en juego un modo de acercamiento de los estudiantes a los contenidos. En ellos, el docente no trata sólo de ofrecer explicaciones sobre los conceptos sino también controversias, interrogantes, datos para el análisis, etc. articulados en un diálogo que permite enriquecer la experiencia del aprendizaje.

En cuanto al “remixado”, Schwartzman y Odetti (2013) lo definen como una estrategia que permite generar una obra nueva a partir de otra ya existente. Es un proceso por el cual se reversiona un producto ya existente según nuestra propia mirada, por lo que la nueva producción resulta una variación del primero.

Estas técnicas y roles que hemos mencionado abren nuevas posibilidades para que los docentes y formadores que lo deseen, puedan desarrollar sus propios materiales didácticos digitales, recordando que la función principal del material didáctico que se elabore es facilitar, guiar, orientar los procesos de construcción de conocimientos de los alumnos.

4.7 La clase en la virtualidad

Al pasar a la virtualidad, la adecuación tanto del contenido como de las metodologías de enseñanza se han convertido en un reto necesario, e incluso urgente, en un contexto social en cambio constante, en el que los jóvenes, rodeados de pantallas desde su nacimiento, han adquirido unos rasgos diferenciados a los de cualquier generación anterior. (Viñals Blanco y Cuenca Amigo, 2016).

Para Asinsten (2007), el concepto de clase virtual intenta reproducir aquello que el docente hace en clase presencial: explicar, ampliar, ejemplificar, ayuda a desentrañar los conceptos complejos; asemejándose a una guía de lectura, de estudio. La escritura de la clase ayuda a los alumnos a organizar el estudio continuo, para ello debe ser breve, de una a tres carillas como máximo, recordando que no es otro material didáctico, es una guía de estudio específica del material que se está trabajando.

En lo relacionado con las actividades que se proponen a los estudiantes en virtualidad, Carilino (2005, citado en Asinsten, 2007) sostiene que deben girar en torno a la escritura, porque escribir es uno de los métodos más poderosos para aprender y por ello no puede quedar librado a cómo puedan hacerlo los estudiantes por su cuenta. En este sentido, Badía y García (2006) proponen la elaboración de proyectos en los cuales los estudiantes resuelvan problemas o busquen respuestas a cuestiones complejas para las cuales deban diseñar un plan de acción, ponerlo en práctica tomando decisiones y resolver los problemas que vayan surgiendo. Al abordar tareas poco definidas o estructuradas, los estudiantes deben diseñar las mejores soluciones para resolver los problemas; deben formular cuestiones a ser investigadas, diseñar planes o propuestas, verificar hipótesis planteadas, buscar, clasificar y analizar información. Además, les exige a los estudiantes que trabajen de manera relativamente autónoma durante períodos largos de tiempo y que culminen su trabajo con la elaboración de productos o la realización de presentaciones visuales. También favorece la



implementación y desarrollo de diversas temáticas, lo que rompe con la monotonía y simultaneidad de actividades.

En lo referido al desarrollo de la autonomía del estudiante virtual, Asinsten (2007) menciona que se suele suponer que un adulto que se incorpora por su propia voluntad, a un proceso de aprendizaje reglado, utilizará racionalmente el tiempo disponible. La realidad, según el autor, demuestra que no es así, que no pueden administrar sus tiempos y suelen postergar la realización de las actividades requeridas hasta último momento. En este sentido, para el autor, un buen diseño debería tener en cuenta esto y ayudar a los jóvenes a secuenciar el tiempo de trabajo mediante una programación de actividades y entregas. La frecuencia quincenal o semanal ayuda con pequeñas entregas a trabajar en forma regular sin que se acumulen tareas al finalizar el cuatrimestre. La adquisición de hábitos de trabajo autónomo debería ser un objetivo transversal durante la carrera. En este punto, hay que considerar el tiempo que los alumnos necesitan para acostumbrarse al entorno virtual y desarrollar las habilidades para interactuar con el mismo, aspecto que según Rodríguez Andino y Barragán Sánchez (2017) puede no ser siempre tenido en cuenta por los docentes.

Para el diseño de actividades, Área (2015) sostiene que las mismas deben incluir proyectos que permitan a los estudiantes ser protagonistas de sus aprendizajes, ya sea mediante *wikis*, *blogs*, redes, robótica, entornos 3D u otras experiencias. Ellos tienen que ser creadores de contenidos y objetos digitales (textos, hipertextos, imágenes, sonidos, audiovisuales, robots, aplicaciones), deben construir y apropiarse del saber a partir de la experiencia. Mientras, el docente debe crear experiencias educativas valiosas, reconstruir el currículum desde el pensamiento complejo, pensar en grandes problemas sociales, económicos. Además, sostiene que la implementación de proyectos en las aulas virtuales libera al docente de la planificación minuciosa de actividades y estimula su creatividad al crear y seleccionar recursos que posibiliten a los estudiantes desarrollar sus respectivos proyectos. Estas propuestas, además, estimulan en los estudiantes el desarrollo de competencias relacionadas con el pensamiento crítico, la búsqueda y selección de estrategias para la resolución de los problemas, el trabajo en equipo, la capacidad de autorregulación del propio proceso de aprendizaje. Permiten además, adoptar normas de actuación para el trabajo en grupo, relacionadas con el diseño de las estrategias colaborativas necesarias para trabajar juntos y alcanzar objetivos compartidos. También fomentan el desarrollo de capacidades y actitudes relacionadas con la defensa y justificación del trabajo realizado por el equipo, porque la parte final típica de esta metodología didáctica consiste en una presentación y una defensa pública del proyecto.

V PROPUESTA

5.1 Análisis y discusión de resultados

Este trabajo se propone realizar un estudio exploratorio de corte transversal, bajo una metodología cuali-cuantitativa, entendiendo que el docente investigador utiliza a la investigación como una estrategia para reflexionar sobre su práctica, mediante un proceso de indagación reflexiva y consciente que promueve la construcción de un conocimiento situado acorde a su contexto. Con este trabajo se busca incrementar la comprensión que se tiene sobre la realidad áulica, institucional y



sociopolítica. Se aborda la cotidianeidad de las dinámicas institucionales y las prácticas escolares para comprender los fenómenos pedagógicos, enriquecer y mejorar la enseñanza, ya sea en el ámbito de la formación docente como de las escuelas primarias de la ciudad. Siguiendo a Bisquerra y Alzina (2004), la investigación educativa está dirigida a la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos con el fin de que éstos sirvan de base tanto para la comprensión de los procesos educativos como para la mejora de la educación. La intención es comprender e interpretar algo o a alguien, para lo cual se buscan relatos personales, el registro vivencias en situaciones concretas con el fin de extraer conclusiones de los fenómenos tal y como se presentan, sin modificarlos ni intervenir en ellos. Por último, se pretende aportar conocimientos y sugerencias a la Institución para contribuir con el mejoramiento de las prácticas que allí se efectúan.

Se realizó un trabajo de tipo exploratorio y descriptivo que pretendió recopilar información. Esto se inició con el diseño e implementación de instrumentos para la recolección de datos, lo que permitió indagar y analizar las decisiones tomadas por profesores y autoridades del Instituto de Formación Docente en el contexto de emergencia, relacionado con la actividad académica de sus estudiantes.

Para la recolección de datos, se implementaron encuestas semiestructuradas a dieciséis docentes a cargo de diferentes unidades curriculares y de distintos profesorados. Estas entrevistas sincrónicas se realizaron mediante videollamadas de cincuenta y cinco minutos de duración, aproximadamente. También se concretaron entrevistas bajo la misma modalidad a integrantes del Equipo Directivo, puntualmente a una de las coordinadoras de carrera y al Coordinador de Formación Inicial. Para la recolección de información sobre las percepciones de los estudiantes, se elaboró una encuesta mediante los servicios de *Google Forms* y se envió por correo electrónico a ciento cincuenta estudiantes de las distintas carreras, de los cuales contestaron noventa y seis.

Además, con el fin de conocer los datos de deserción y aprobación de estudiantes, se relevó la información de cada una de las unidades curriculares correspondientes a los tres profesorados, en las cuales figuraban la cantidad de inscriptos, aprobados, desaprobados y abandonos.

Se analizó, por un lado, la estructura organizativa del campus virtual, la cantidad de participantes y las estadísticas de ingreso; como así también se evaluó la sala virtual de profesores, las aulas destinadas a exámenes finales y tres aulas vinculadas con el dictado de unidades curriculares. Se indagó además sobre los recursos educativos y distribución de contenidos.

Con el fin de obtener más información, se utilizaron algunos documentos elaborados por la institución, tales como el marco institucional para el trabajo en la virtualidad, el protocolo para tomar mesas de exámenes finales y el registro de reuniones de profesores.

5.1.1 La organización institucional

En principio se identificaron las decisiones tomadas y el contexto institucional en el que se produjo el pasaje de la presencialidad a la virtualidad debido a la pandemia COVID-19. Del análisis de las entrevistas al Equipo Directivo surgió que en el momento de suspender las clases presen-



ciales, menos del 20% de los docentes tenían aulas virtuales por iniciativa propia. Desde la institución se había gestionado la implementación de aulas virtuales en los servidores del Ministerio de Educación de Río Negro, pero aún no estaban disponibles. Luego de producirse la suspensión de la presencialidad, se realizaron reuniones de profesores y se avanzó en la rápida implementación de las aulas virtuales. La institución poseía las direcciones electrónicas de todos los estudiantes y habilitó formularios de inscripción para aquellos que no fueron cargados a las aulas.

En esta circunstancia y para profundizar en este punto, se les consultó acerca de qué decisiones institucionales y pedagógicas se habían tomado durante el contexto de emergencia, cuáles habían sido las prioridades, cómo se habían construido esas decisiones. Las respuestas giraron en torno de decisiones organizativas y pedagógicas. En relación con lo organizativo, el énfasis estuvo puesto en la previsión de posibles necesidades de cada uno de los distintos actores institucionales, en “cómo organizarnos como equipo para poder concretar todas las funciones que tiene el IFDC desde la presencialidad”. Para ello se generaron protocolos y mecanismos relacionados con lo administrativo, con el fin de organizar las secretarías académicas y administrativas. Se dijo que se había convocado a los referentes TIC y que “se tuvo la suerte que dentro del equipo directivo el director sabía de tecnología”. Desde lo pedagógico se elaboraron principios junto con las coordinaciones, que guiaban a toda la institución tales como: garantizar el acceso al conocimiento desde la virtualidad a todos los estudiantes, tener en cuenta las diferentes realidades de cada estudiante (tecnológicas, de conectividad, espacio físico, realidad familiar)”, valorar el tiempo asincrónico y el sincrónico como tiempos de construcción de aprendizaje” y “llegar a todos de alguna manera por diferentes medios, según las particularidades de cada situación”. Se mencionó que se había estimulado el incremento de los canales de comunicación y se insistió en la importancia de la claridad en la información: “la prioridad fue llegar a todos y con calidad, garantizando el derecho a continuar su carrera”. A modo de síntesis, se propuso trabajar con el consenso del cuerpo docente y del Consejo Directivo en las decisiones que se tomaran.

Respecto de la participación de los estudiantes frente a esta contingencia y ante su relativa participación en la encuesta, la coordinación con el claustro demandó algunas semanas y se realizó en forma progresiva, hasta que la información sobre los accesos a las aulas llegó a la totalidad de la matrícula. Para facilitar esto, se publicó a través de la página de Facebook del IFDC, un documento con las direcciones web y datos de contacto de cada unidad curricular.

Además, se realizaron diversas reuniones para acordar los criterios básicos para el trabajo en la virtualidad. Allí se fueron compartieron algunas estrategias y recursos, se propusieron y analizaron ideas y sugerencias. Como resultado, se redactó el “Encuadre Institucional para trabajo Pedagógico Virtual”. En el mismo se recomendó la plataforma a utilizar, la posibilidad de utilizar vías complementarias de comunicación a fin de llegar a la mayor cantidad posible de estudiantes, las buenas prácticas en entornos virtuales, la realización de actividades formativas preferentemente en forma asincrónica, de manera tal que cada uno de los estudiantes pueda realizarlas en forma independiente y según sus propios tiempos. En el caso de las actividades sincrónicas se proponía establecer, en común acuerdo entre docentes y estudiantes, un horario optativo para consultas, debates y explicaciones. Se estipuló el envío de información en el horario de diurno, respetando los días feriados y horarios de descanso. Se acordó que los plazos de entrega de las actividades



fueran flexibles y se pudieran presentar por una vía distinta a la del aula en caso de existir problemas de conectividad u otro tipo de dificultad que comprometiera el normal desempeño dentro del entorno virtual. Además, se solicitó que los trabajos prácticos obligatorios fueran publicados con varios días de anticipación y que el no cumplimiento de los plazos nunca constituyera un motivo para la pérdida de una cursada. Para las consultas de estudiantes, se propuso establecer medios asincrónicos (correo electrónico, mensajes por redes sociales, foros, etc.) o sincrónicos (chat, videoconferencias), porque se consideraron los más adecuados para que los estudiantes planteen sus consultas al docente.

En este marco y como estrategias, el ED comunicó que se habían confeccionado protocolos para encuadrar la toma de exámenes finales, la convocatoria a concursos para cubrir cargos vacantes, el uso de agendas para reservar la utilización de la plataforma institucional Zoom, la regulación de los circuitos para dar de alta a docentes, firmar documentación y entregar certificados digitales.

En cuanto a las aulas virtuales, desde el inicio de la pandemia se organizaron las tareas y distribuyeron las responsabilidades a cada uno de los actores institucionales. Así, los referentes TIC serían los encargados de matricular y desmatricular de las aulas, resolver problemas técnicos y atender consultas de estudiantes y docentes. Durante el primer cuatrimestre del año 2020, ellos fueron los encargados de distribuir a los estudiantes en cada aula virtual según los listados de cursadas que se tenían desde la presencialidad. El Equipo Directivo, por su parte, gestionaría las altas de usuarios en la Plataforma, ya que esta acción está vinculada, exclusivamente, con el equipo de “Mediaciones Digitales” del Ministerio de Educación. Además, se crearon y habilitaron formularios de Google para que los estudiantes que no pudieran acceder al campus virtual o no estuvieran matriculados en alguna materia, pudieran realizar el reclamo correspondiente.

5.1.2 La plataforma virtual

La plataforma utilizada para crear el campus virtual institucional basadas en Moodle 3.8, está alojada en servidores del Ministerio de Educación, quedando habilitada desde principios de abril y a la cual se pudo acceder sin consumo del “paquete de datos” de telefonía móvil desde junio 2020 aproximadamente. Si bien de las entrevistas realizadas a los docentes se pudo saber que se utilizaron también grupos cerrados de Facebook, servicios de mensajería y otros medios de comunicación, no se pudo acceder a ellos durante el desarrollo de este trabajo.

El formato de las aulas virtuales contenidas en el campus virtual estaba configurado por defecto en “pestañas” aunque el docente podía cambiarlas a formato de rejilla, temas, semanal entre otros. Otra función que podía realizar el docente era la de matricular estudiantes y editar todo el contenido del aula.

Al analizar el campus, (ver Figura 1) se puede observar una agrupación de aulas por carreras, una general denominada “examen” y un aula separada identificada como “Sala de profesores IFDC Regina”.



Figura 1

Menú de Ingreso



Nota. Menú del campus virtual, tomado de <https://campus.educacion.rionegro.gov.ar/ift/>

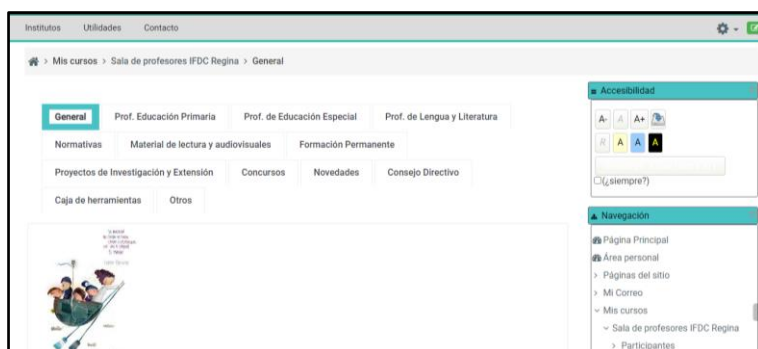
Todos los estudiantes están inscriptos en una categoría denominada “Campus Virtual de IFDC Regina” mediante la cual se pueden enviar notificaciones a todo el estudiantado y ellos pueden realizar consultas al ED y secretaría. También se cuenta con un foro de novedades institucionales con suscripción forzada para todos. Los estudiantes al ingresar la plataforma sólo pueden visualizar las aulas en las cuales están inscriptos, ellos no pueden inscribirse automáticamente ni darse de baja de las aulas.

Los docentes también sólo pueden ver los espacios en los cuales son matriculados y tienen permisos para incorporar y desmatricular estudiantes de sus aulas. Por último, está el rol de referente TIC, el cual no tiene todos los privilegios de administrador, pero puede acceder a cada espacio virtual, editar, matricular y desmatricular de las aulas.

En lo referido a la sala de profesores virtual (ver Figura 2), se encuentran matriculados todos los docentes, se observan recursos, tutoriales, información del Consejo Directivo, calendarios por carreras y por año (ver Figura 3) en los cuales los profesores van registrando los trabajos que solicitan con el fin de evitar superposiciones y saturaciones en los estudiantes, de esta forma un docente puede ver qué tareas obligatorias han solicitado los otros profesores.

Figura 2

Sala de Profesores

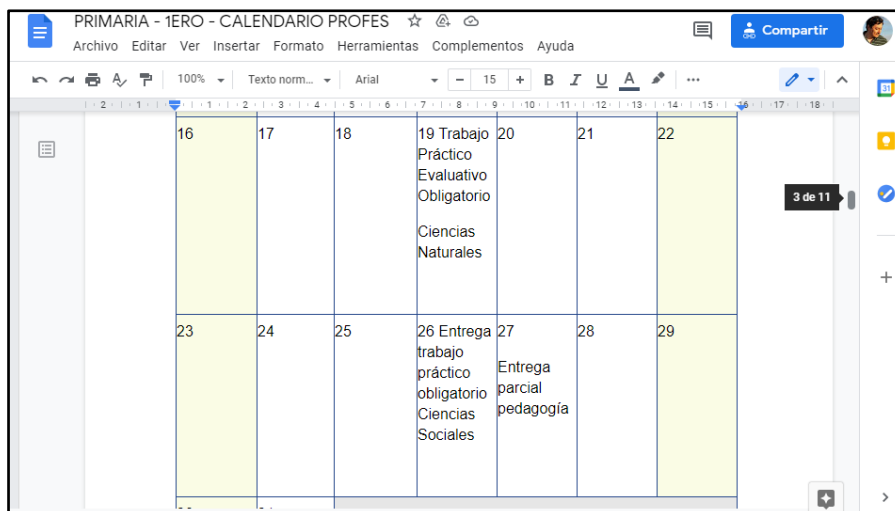


Nota. Sala de profesores alojada en el campus virtual, tomada de <https://campus.educacion.rionegro.gov.ar/ift/>



Figura 3

Calendario de Actividades Estudiantiles

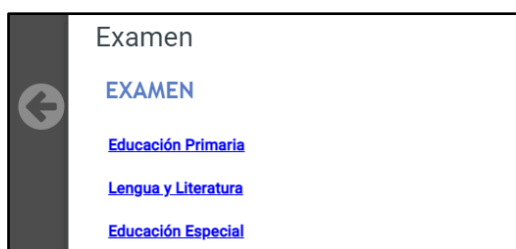


Nota. Calendario compartido de actividades utilizado por los profesores de cada carrera, basado en Google Docs.

En la categoría “Examen” (Figura 4) se encuentra una agrupación de aulas destinadas a los finales, conformada por tres aulas, una por carrera. Dentro de cada aula, los distintos espacios curriculares se organizan en solapas. En cada solapa (imagen5), los docentes a cargo de esa materia incluyen foros de consulta, materiales que pueden necesitar los estudiantes y en algunos casos, exámenes en línea. En estos espacios se van matriculando a los estudiantes que se anotaban para rendir exámenes finales.

Figura 4

Menú por Carreras

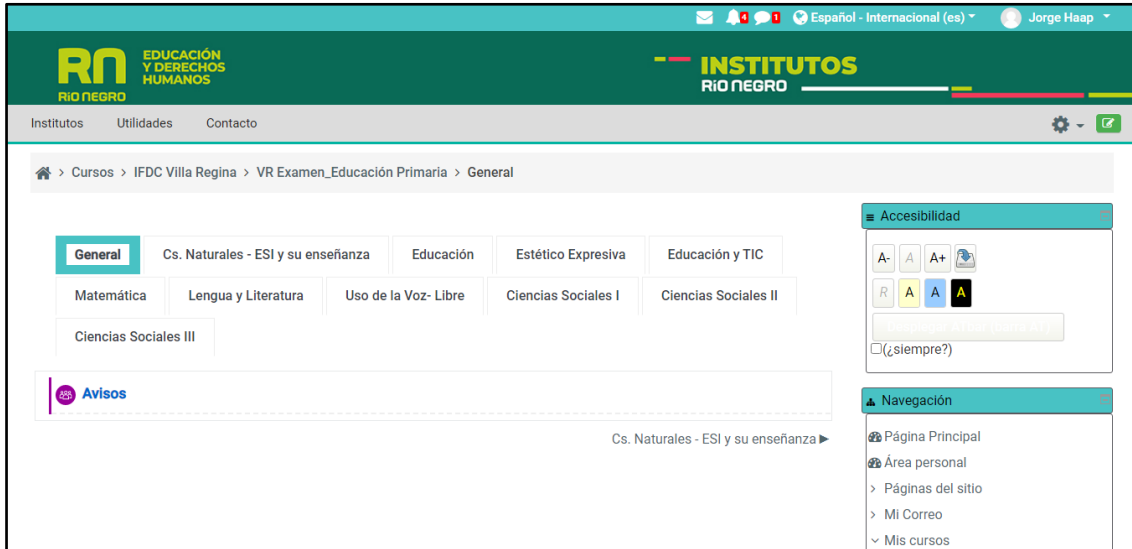


Nota. Menú del campus virtual, tomada de <https://campus.educacion.rionegro.gov.ar/ift/>



Figura 5

Aula de Exámenes



Nota. Ejemplo de un aula virtual de examen del del Prof. de Educación Primaria alojada en el campus virtual, tomada de <https://campus.educacion.rionegro.gov.ar/ift/>

Al analizar algunas aulas (ver Figura 6), se observa un menú superior que demuestra la estructura del sitio desde la carpeta raíz hasta la ubicación actual. A estas ubicaciones también se puede acceder desde un menú de navegación desplegable ubicado en la parte derecha. Este último menú suele confundir visualmente y dificultar la navegación a medida que el usuario va desplegando opciones (ver Figuras 7 y 8).

Figura 6

Estructura de una Página

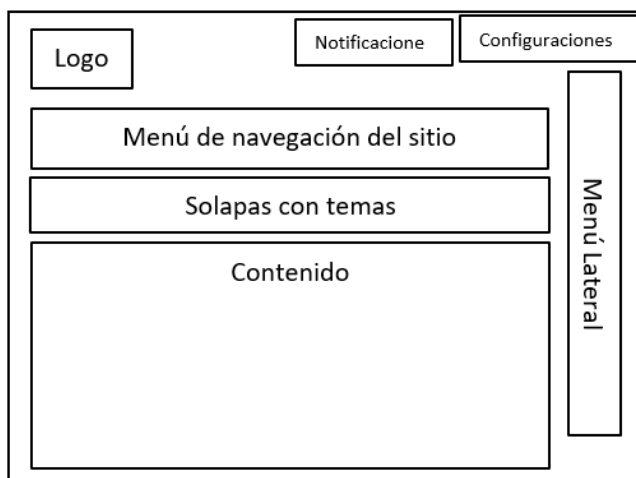




Figura 7

Menú Izquierdo de Navegación

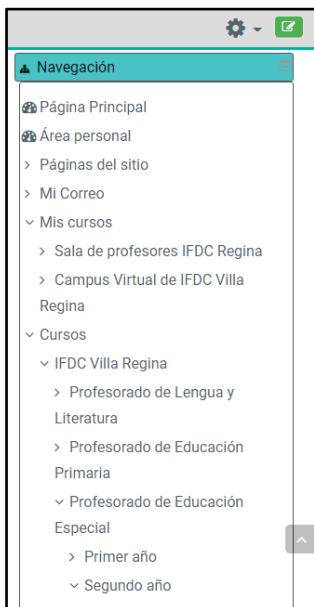
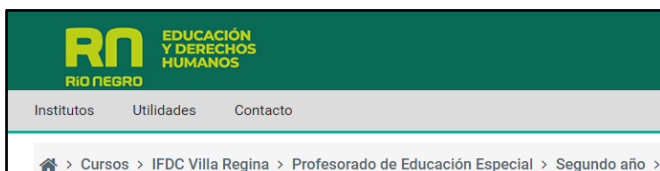


Figura 8

Menú Superior de Navegación



Nota. Tomada de <https://campus.educacion.rionegro.gov.ar/ift/>

Si el docente cargó varios temas, se conforma automáticamente un menú por solapas con cada tema agregado.

Finalmente, la página muestra el contenido propio de cada espacio curricular, junto con algunos íconos de configuración y notificaciones.

Dentro del contenido subido por cada docente se pueden encontrar:

- Programa para examen regular.
- Programa para examen libre.
- Encuadre pedagógico.
- E-mail del docente a cargo.
- Descripción del contenido del aula.
- Foro de novedades/información.
- Foro de consultas.
- Contenidos y recursos por tema.



Dentro de cada tema se hayan estos componentes:

- Título.
- Introducción.
- Actividades obligatorias, optativas.
- Fechas / períodos para la realización de trabajos.
- Recursos (videos incrustados de YouTube, imágenes, gráficos, redes conceptuales).
- Foros.
- Breves tutoriales sobre cómo participar.
- Rúbricas de evaluación (en algunos casos).

Visualmente se advierte una integración de diferentes narrativas: textos, imágenes, videos, hipervínculos; lo que facilita la navegación y es agradable a la vista. Se encuentra la información necesaria para entender y cursar las materias, aunque sería recomendable agrupar la información para facilitar la navegación, encontrarla más rápido y organizar el contenido del aula. En este sentido, en algunos casos se debería armar un archivo con la explicación y las consignas de cada clase ya que las mismas se van agregando a la página inicial del curso dificultando la lectura. Además, se produce una saturación de información y carga de datos innecesaria. También es recomendable reducir la cantidad de temas y/o agruparlos por unidad, se observaron aulas con hasta dieciséis solapas o más y solo luego de algunos meses de cursada. Incluso a veces, el título de cada solapa es muy largo porque incluye el título o tema de la clase, en lugar de enumerarlas para reducir el tamaño de cada menú, tal como sí se observa en la Figura 9.

Figura 9

Solapas de Navegación

Bienvenidos	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Clase 5 TP	PARCIAL 1	CLASE 6
CLASE 7	CLASE 8	CLASE 9	CLASE 10	PARCIAL 2	RECUPERATORIO		

Nota. Tomada de <https://campus.educacion.rionegro.gov.ar/ift/>

En algunas aulas se observó que el docente incluyó todos los temas en una sola página, separados por fecha y bien diferenciados entre ellos, pero uno debajo del otro. El problema que puede surgir con esta distribución está relacionado con el tiempo de carga de la página, especialmente cuando existe gran cantidad de información y nuevamente con la dificultad para encontrar la información deseada. Quizás esta situación se deba al desconocimiento por parte del docente en lo relacionado a la configuración del aula, aunque se observó que utiliza una configuración diferente en otros espacios a su cargo.

Algunos docentes incluyen la palabra “foro” junto con el tema de este (Figura 10). Esto es muy positivo porque ayuda a los usuarios a entender que allí hay un lugar distinto. A veces sólo el logo puede no dar todas las pistas necesarias sobre todo cuando los usuarios no están familiarizados con los logos y plataformas.



Figura 10

Foros



Nota. Tomada de <https://campus.educacion.rionegro.gov.ar/ift/>

En cuanto a la presentación de las consignas hay gran diversidad. En algunos casos la descripción de la tarea es muy sintética, se menciona qué hacer: “Mirar”, “Describir”, “Participar”. En el desarrollo de cada clase, se presentan consignas con escaso texto introductorio, solo se listan acciones para hacer o tener en cuenta. En muchas ocasiones no hay una narrativa que conecte con coherencia y cohesión todo el contenido a aprender, aunque sí se observaron casos que desarrollan una introducción al tema, pero carecen de guías de lectura. También hay aulas que cuentan con clases grabadas, en estos videos el docente explica el contenido replicando el estilo de la modalidad presencialidad; en otras se incluyen encuentros sincrónicos por videoconferencias que luego son subidas para aquellos estudiantes que no pudieron asistir.

En general, no se observan enlaces a sitios y recursos. Se traslada a la virtualidad la lógica de la presencialidad, sin poner en juego la multiplicidad de oportunidades didácticas que habilita la inclusión de diversos recursos digitales.

5.1.3 La tarea pedagógica

Se realizaron entrevistas individuales a docentes durante el segundo cuatrimestre de 2020, para recabar información acerca de la experiencia obtenida en la primera parte del año. Las entrevistas se realizaron a 18 docentes y estuvieron centradas en las siguientes preguntas:

1. ¿Qué cuestiones cambian al pensar una clase mediada por tecnologías y que se mantiene constante, en relación con la presencialidad?
2. ¿qué conocimientos /habilidades diferentes debiste poner en juego al momento de planificar las clases en formatos de virtualidad? ¿cómo los construiste?
3. ¿Qué criterios y consideraciones tuviste en cuenta a la hora de planificar e implementar las clases en contexto COVID-19?
4. ¿Qué priorizaste?¿Por qué?
5. ¿Cuáles fueron o son las decisiones disciplinares, didácticas y tecnológicas más importantes que tomaste al pensar las clases virtuales?
6. ¿Qué recursos y medios utilizaste durante la pandemia? ¿cuáles con mayor frecuencia y por qué?
7. ¿Qué Tipo de actividades solicitaste? ¿Fueron diferentes a las que solías pedir en la presencialidad? ¿Por qué? ¿En qué variaron?
8. Para vos, ¿cómo se reconstruye el rol docente con los estudiantes en los escenarios virtuales?

9. ¿En qué aspectos se modificó tu rol de profesor al utilizar las TIC, en comparación con la enseñanza tradicional antes del COVID-19?
10. ¿Qué cuestiones obstaculizaron el proceso de enseñanza y aprendizaje mediados por TIC?
11. ¿Qué cuestiones se facilitaron desde el estudiante el proceso de enseñanza y aprendizaje al basarse en las TIC?
12. ¿Qué elementos favorecen/favorecieron puntualmente la interacción y la comunicación y cuales los obstaculizan?
13. ¿Cómo evaluás el proceso vivenciado?
14. ¿Qué aspectos deberías fortalecer? ¿Por qué?
15. ¿Qué prácticas mantendrías después de la pandemia? ¿Por qué?

5.1.4 Criterios para la organización de la tarea pedagógica

Del análisis de las entrevistas realizadas al Equipo Directivo, de los protocolos, los documentos generados para organizar la Institución y del registro de las reuniones de profesores se pueden extraer los siguientes criterios acordados para organizar las experiencias de aprendizaje durante la pandemia:

- Ofrecer una propuesta que permita el acceso al conocimiento de todos.
- Ofrecer diferentes lenguajes, actividades, recorridos formativos.
- Repensar la evaluación y su relación con la acreditación: realizar retroalimentaciones del proceso periódicas, pensar cuales de todos los contenidos serán acreditables y cuales forman parte del proceso de aprendizaje.
- Incorporar otros medios para realizar estos procesos si el estudiante no puede acceder al aula por falta de conexión.
- Explicitar criterios para la cursada en general y en la evaluación en particular.
- Mantener los canales de comunicación y multiplicarlos.
- Trabajar la articulación de las unidades curriculares en lo relacionado con la selección de bibliografía mínima, identificación de superposición de bibliografía y contenidos entre diferentes unidades curriculares.
- Usar tiempos sincrónicos y asincrónicos.
- Priorizar contenidos y bibliografía.
- Revisar la cantidad de bibliografía en función de los tiempos disponibles de los estudiantes. Diferenciar la bibliografía básica de la complementaria u optativa.
- Establecer y comunicar a los estudiantes, los horarios de clases, de consultas y los requerimientos de cada cursada.
- Establecer dispositivos para las unidades curriculares como soportes de la trayectoria de cada estudiante (hojas de ruta, cronogramas, clases escritas, etc.).
- Flexibilizar los tiempos, tanto de cursadas como de entrega de trabajos.



5.1.5 El vínculo docente – alumno

De las entrevistas con los docentes, surge con frecuencia la necesidad de reestablecer el vínculo desde la virtualidad, aparece la necesidad de buscar el contacto con el otro. El docente asume que debe incentivar y promover la comunicación, uno de ellos afirma que “la idea es que sepan [los estudiantes] que estoy para acompañarlos”, otro subraya que “el vínculo se sostiene desde lo afectivo”. Evidentemente existe en el docente la necesidad de establecer una relación con el estudiante que está según otro entrevistado, “más allá del vínculo mediado por el conocimiento, es el saber que uno [el docente] está y que ellos se pueden sentir acompañados en la vida cotidiana”.

También aparece el sentimiento de pérdida de la vida institucional, “se añora el vínculo presencial, el espacio, los cuerpos, la interacción espontánea con el otro”, “lo que se extraña es la vida en la institución, encontrar a un colega y compartir experiencias”.

Según el análisis de las entrevistas, el vínculo se restableció más fácilmente con estudiantes avanzados, con los que se tenía una relación de familiaridad previa a la pandemia. Al existir esa relación, se armaron grupos por WhatsApp con el objetivo de mantener una comunicación más fluida.

A medida que se fue logrando el vínculo con los estudiantes de la institución, se fueron estableciendo las pautas de trabajo en función de la experiencia que se iba obteniendo. Ante el agobio docente generado por las consultas en cualquier momento, se tuvo que pautar horarios y medios de comunicación. La mayoría de los entrevistados rescatan esto y sostienen “que sea virtual no significa que no haya reglas”. En muchos casos, les fue difícil acostumbrarse y respetar lo pautado; en este sentido, un docente expresa “lo que hicimos mal es que no respetamos los tiempos, ahora dijimos que los vamos a respetar”.

Por otro lado, se observa que se potenció el trabajo de acompañamiento individual realizado por los docentes. Algunos sostienen que “ahora hice mayor acompañamiento personalizado”. Esto quizás se deba a la individualización que se produce en las plataformas virtuales, lo cual es reconocido por varios de los entrevistados.

5.1.6 La clase

En relación con la clase, los docentes entrevistados manifestaron que debieron repensar los porqués y para qué de la asignatura a su cargo, “lo primero que se resignifica es el sentido de la educación y los interrogantes básicos del aprendizaje, qué quiero enseñar y para qué enseñarlo.” “tuve que replantear muchas cosas, replantear consignas, qué quiero”, “hice un recorte, pensando en qué contenidos debían estar (innegociables), qué bibliografía es indispensable, cuál optativa/ampliatoria.”

Además, en el momento de pensar la clase en formato virtual debieron posicionarse nuevamente desde los marcos teóricos, “sentí la necesidad de tener sustento teórico y dominio de la materia”, en la mayoría aparece la necesidad de tener solidez teórica, “se requiere de solvencia académica.”

Pero por otro lado, en los docentes se desarrolló y fortaleció la capacidad para anticipar el resultado en la interpretación de sus consignas y fueron conscientes de las dificultades que podrían surgir frente a la imposibilidad de reformularlas una vez escritas. Cambió por lo tanto, de modo



significativo el modo de pensar las clases: “Planificar así te lleva a pensar mucho más las consignas que a veces las escribe sobre la marcha en una clase presencial [...] tenés que pensar mucho más qué es lo que pretendo con la actividad, tiene que ser preciso para que el objetivo sea cumplido. La presencialidad te permite ir cambiando sobre la marcha.”

En este proceso también se evidenció la necesidad del docente de tener una retroalimentación por parte del estudiante en el momento de diseñar e implementar la planificación “En la clase sincrónica muchos no se animan a preguntar, ese *feedback* no se da y la clase no sale como uno quiere que salga”. Sostienen que “Hay más anticipación que en la presencialidad. Hay un paquete previo armado antes de la clase, se pensaron también en los tiempos, en una estructura más rígida”. “Tengo todo el caminito pensado sobre cómo va a ser la cursada”. A pesar de esta planificación, todos concuerdan que fueron realizando adaptaciones en función de las respuestas y resultados que iban obteniendo.

En algunos casos los docentes reconocen que la virtualidad “Requiere de una planificación diferente a la presencialidad”.

En cuanto a las modificaciones que debieron realizar, consideran que las mismas están centradas en “lo conceptual” ya que “la propuesta metodológica es lo que se mantiene”, esto último relacionado con la didáctica específica de la materia (cómo enseñar, cómo se aprende este espacio curricular). Solo algunos entrevistados sostienen que “todo es lo mismo pero adaptado a otro formato”.

Se reconocen variaciones en la planificación según la cantidad de estudiantes. En este sentido, la matrícula en los primeros años es de aproximadamente ciento cincuenta estudiantes, mientras que en los últimos desciende a treinta estudiantes por unidad curricular. También varió en los casos en que el docente ya conocía a los estudiantes de años anteriores y/o materias ya dictadas. Estas variables también influyeron en la selección de recursos y los medios de comunicación, en los mecanismos para evacuar las consultas y en los instrumentos de evaluación utilizados. En este último aspecto rescatan que “Es muy importante la ‘pedagogización’ de las tecnologías. Las TIC no fueron pensadas exclusivamente para el campo educativo”.

E el momento de presentar las clases, todos los docentes producen textos para introducir la temática a abordar e intentan incluir diversos apartados. En general se trata de que sean amenas, sintéticas y que inviten a la lectura. Se incluye las expectativas del docente, las tareas y tiempos. “En la presentación de la clase explico el objetivo de la clase, hay un desarrollo muy general, cuáles son los conceptos generales, alguna red o cuadro.”

Al no ser presencial, modificaron los recursos, expresan que ahora son distintos con el fin de “sostener la clase”, aparece lo audiovisual con más presencia, especialmente videos y presentaciones visuales.

Los objetivos de las actividades, según entrevistados, fueron los mismos, aunque cambiaron los recursos que utilizaron. “El objetivo de la actividad no tiene variación. Por ejemplo, poner en dialogo dos autores”. Sostienen que cambió la forma de redactarlas y los recursos usados, por ej. “Cambió un juego presencial por un Power Point o una presentación colaborativa en Padlet”. En otro caso, se reemplazan debates presenciales por foros de debate dentro del aula virtual.



En lo relacionado con los recursos, se observa una selección muy acotada y basada en la experiencia del docente y la posibilidad de acceso a los mismos por parte de los estudiantes. Expresan que “La idea no es sobrecargar de recursos, sino qué quiero transmitir. Y elegir en función de ello”, Pensar en “Qué recursos y medios usar en función de mis conocimientos y de las posibilidades de acceso de los estudiantes (las pueden bajar, usar en otro momento, en qué dispositivos lo usarán)”. “Para no complejizar la situación, que no suceda “quiero bajar este video y no puedo”

En todos los casos entrevistados se redujo la cantidad de actividades ofrecidas a los estudiantes, sostienen que “dar muchos trabajos prácticos dificulta al docente y al estudiante.” Como contrapartida, se ofreció en casi todos los casos, la posibilidad de re-escritura de los trabajos obligatorios. En esto, expresan que “hubo mucha escritura, diferente a la presencialidad” y esta escritura posibilitó la presentación de mejores trabajos que en la presencialidad.

Se observó una diversidad de estrategias, especialmente relacionadas con las aproximaciones al conocimiento, “En trabajos, la propuesta es primero individual para ver si entendieron el nuevo tema, cómo fue incorporando el tema, el concepto; y grupal para articular las ideas.”

Los docentes utilizaron diferentes medios de comunicación y hasta en simultáneo “Que ninguno sintiera que no podía comunicarse conmigo, no sintieran que yo no estaba o no me encontraban.” En otros casos, especialmente en años superiores, eran los estudiantes los que proponían formas de comunicación, “por qué no lo hacemos desde este lugar...” ellos indicaban cómo”, “Buscamos cuáles son las herramientas que permiten acercarnos más”. Siempre estaba presente la preocupación del docente “Primer criterio poder llegar a todos los estudiantes, que no quede nadie en el camino.”

Los entrevistados reconocen diversos obstáculos durante la implementación de la planificación, entre las más comunes están las siguientes:

- El no ver los rostros, los gestos. Esto complica la comunicación e interacción. En la presencialidad se percibe si entienden, si interesa y en función de ello, el docente puede variar y modificar la propuesta en el acto. Además, en la virtualidad, sostienen, cuando interactuamos sin rostros es más complejo conocerlos.
- Reducir la “ansiedad por la respuesta inmediata de parte de docentes y estudiantes”. A diferencia de la presencialidad en la cual la consulta se realizaba una vez por semana, en la virtualidad los estudiantes reclamaban respuestas casi inmediatas.
- “Costó mucho que participen y que sea más libre como sería dentro del aula”.
- Dificultad para saber si se entienden las clases y consignas. El no ver gestos, caras, “*feeling*”, cómo “saber si está atento”, “si entendió”. Además, cómo promover la participación de estudiantes “siento que hay voces que aún están calladas”.

Las acciones y estrategias que les sirvieron según los entrevistados fueron:

- Realizar devoluciones sobre los trabajos apoyadas en una consulta sincrónica. “La devolución escrita sola no sirvió, sí si fue acompañada por una devolución por Zoom”.
- “Mantener un trato más personalizado” con el estudiante.
- Antes de actuar, “ponerse en el lugar del otro. (en el que recibe, cómo lo interpretará, cómo lo usará)”.



- Consultarles a los estudiantes qué les resultó claro, confuso. “Qué les sirvió, si pareció muy denso el material y la clase”.
- Clarificar los objetivos de la clase y organizarlos.
- Buscar claridad, coherencia, organización y extensión de la clase y materiales.
- Planificar cómo será la evaluación y el proceso de enseñanza.
- Realizar videos explicativos propios, “El video (personal), acerca mucho a los estudiantes, es lo más parecido al habla, si bien es unidireccional, los estudiantes lo perciben como lo más cercano al aula”.
- Conocer las aplicaciones informáticas a utilizar en el aula y las clases.
- Solicitar a los estudiantes menos trabajos, proponer realizaciones grupales y con devoluciones por videoconferencias.

5.1.7 Valoraciones del Estudiantado

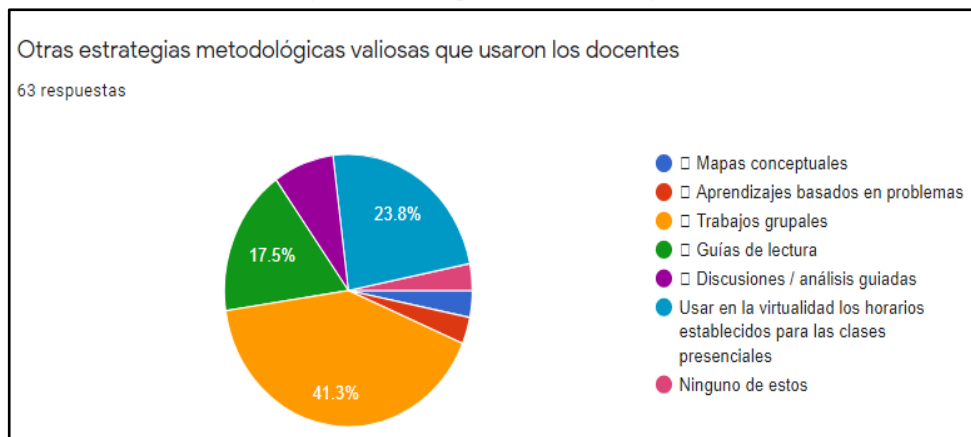
Se realizaron encuestas a estudiantes mediante la implementación del formulario de Google.

Al ser consultados sobre las decisiones pedagógicas que facilitaron la cursada:

- El 46% de los estudiantes valora positivamente la implementación de clases virtuales por plataformas de videoconferencias como Zoom, Google Meet.
- El 38% valora positivamente la utilización de grupos de WhatsApp.
- El 42 % valora positivamente el uso del correo electrónico.
- El 47% valora positivamente el uso de las plataformas.
- El 41% valora positivamente el uso de grupos de Facebook.
- El 7% valora como muy importante el uso de otros medios como Instagram, Messenger, Padlet.
- El 62% valora como muy importante las clases grabadas y videos explicativos.
- El 48% valora como muy positivas la flexibilidad en los tiempos de entrega de materiales.
- La mayoría valora positivamente el trabajo docente, “destaco la predisposición de algunos docentes de generar estrategias para habilitar la palabra, fomentar el vínculo y garantizar el acto pedagógico”, “mi experiencia no fue mala porque había predisposición de parte de la mayoría de los docentes”.
- El 41,3% de las estrategias más valoradas se corresponden con los trabajos grupales (Figura 11)

Figura 11

Valoración de las Estrategias Usadas por Docentes según Estudiantes



En síntesis y en orden de relevancia, se valoriza:

- 1° Clases grabadas y videos explicativos.
- 2° Implementación de Clases Virtuales (Zoom; Google Meet, etc.).
- 3° Correo Electrónico y Aulas virtuales.
- 4° Flexibilidad en los tiempos de entrega de trabajos prácticos obligatorios.
- 5° Grupos de Facebook.
- 6° Grupos de WhatsApp.
- 7° Otros medios (Instagram; Messenger; Padlet).

En cuanto a las estrategias que no favorecieron su aprendizaje y que deberían modificarse según los encuestados:

- El 50% considera que son un obstáculo los textos y trabajos prácticos sin explicación, “Al consultar por dudas sobre la plataforma, se respondían enunciados como "recorran la plataforma".
- Un 75% le otorga gran importancia a la cantidad de lecturas como un obstaculizador “algunas materias específicas en las que nos daban mucha cantidad de textos”, “Excesivo material de trabajo, se daba mucho más material que el que se acostumbra en clases presenciales”, “se haga una explicación previa, se expliquen las consignas”, “que no suban materiales cada dos o tres días”. Algo similar ocurre con la cantidad de plataformas usadas al mismo tiempo “tener dos aulas virtuales, Zoom, WhatsApp y Facebook es demasiado”.
- El 57% le otorga gran importancia a los tiempos personales, la situación familiar (hijos, etc.).
- Un 70% a los problemas de conectividad inestable.

Asimismo, agradecen el acompañamiento de la Institución y consideran que fue una experiencia positiva “Solo agradezco el acompañamiento de la institución en este año tan atípico”, “Muy buena organización y predisposición de todo el equipo”.

En síntesis y en orden de importancia, se considera como obstáculo por parte de estudiantes:

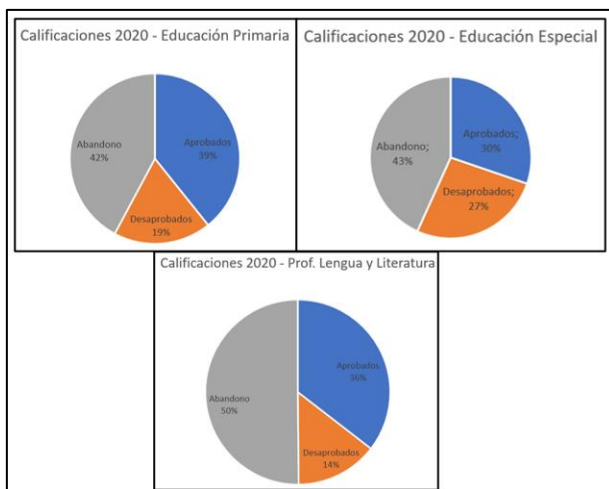
1. Mucho material de lectura.
2. Tiempos, situación familiar (hijos, etc).
3. Problemas de conectividad.
4. Textos y Trabajos prácticos sin explicación.
5. Trabajos en grupos/Grupos numerosos.
6. Clases virtuales y actividades muy largas (de hasta 3 hs).
7. Falta de respuesta de los profesores.
8. Videos de la Web sin explicación del docente.
9. Desorganización al subir actividades/ falta de cumplimiento en los horarios pactados.
10. Excesivos mensajes por WhatsApp.

5.1.8 El análisis de la Matrícula

Del análisis de la matrícula institucional surge que de 3.888 inscripciones a materias registradas durante todo el ciclo 2020, en líneas generales, los porcentajes de aprobación en las tres carreras fueron similares (Figura 12), alrededor del 35% de los inscriptos, la desaprobación rondó el 20% en promedio y el abandono en 39,6%.

Figura 12

Estadística Comparativa

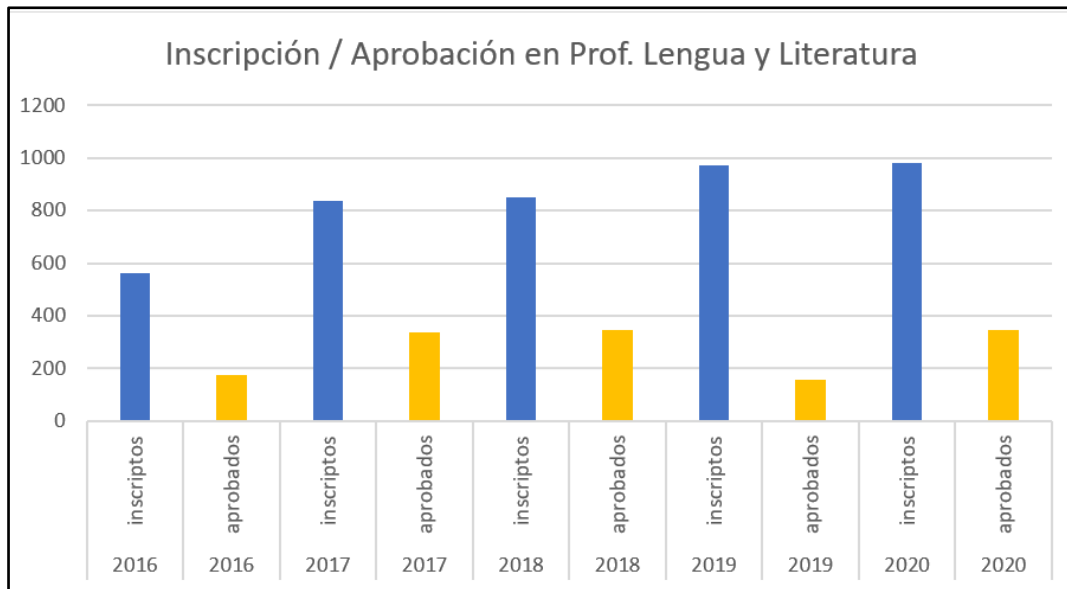


Si comparamos con el registro histórico de aprobación (Figura 13) se pueden apreciar diferencias entre los profesorados. Por ejemplo, en el profesorado de Lengua y Literatura, no se observan grandes variaciones durante la pandemia, ya que en cinco años, los aprobados fueron oscilando entre un 30% y un 40% del total de inscriptos.



Figura 13

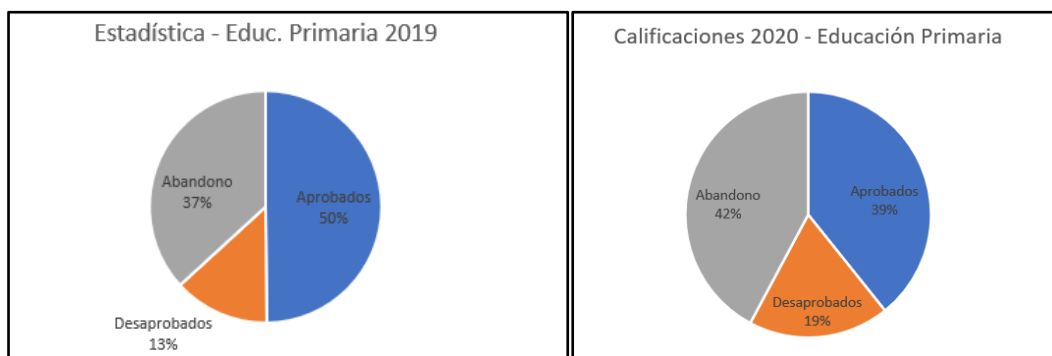
Comparativa entre 2016 y 2020



En el profesorado de Educación Primaria, al comparar los años 2019 y 2020 (Figura 14), sólo se observa una disminución del porcentaje de aprobación, que pasó del 50% al 36% respectivamente. También en ese profesorado se incrementó el porcentaje de abandono, que se proyectó desde el 37% al 42% mientras hubo un leve incremento del 6% en desaprobados.

Figura 14

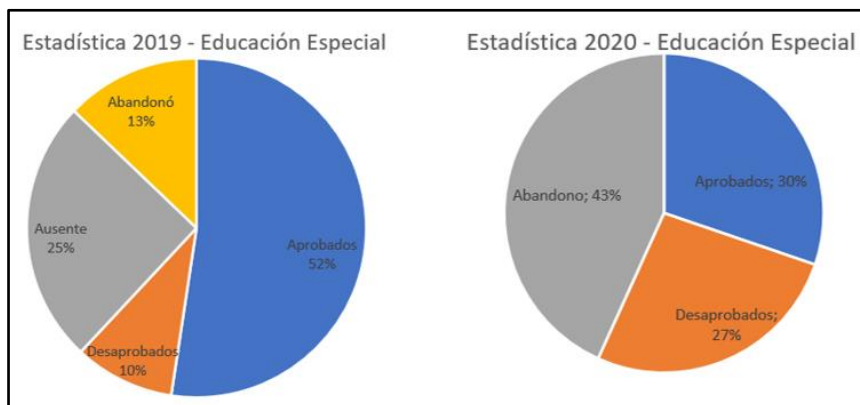
Estadística 2019 de Educación Primaria



En cambio, en el profesorado de Educación Especial sí se produjo un gran abandono en comparación con el año 2019. Esto pasó del 13% al 43%, por un lado aumentó el nivel de desaprobados desde el 10% al 27% y bajo el nivel de aprobación, de un 52% a un 30% (Figura 15).

Figura 15

Estadística 2019 de Educación Primaria



En el caso del profesorado de Lengua y Literatura, parte del profesorado trabaja en una modalidad combinada con el IFDC de Río Colorado (*b-Learning*), donde se dicta ese mismo profesorado a través de aulas virtuales combinadas con instancias presenciales. En cambio, el resto de los profesorado sólo han trabajado en la presencialidad. En el profesorado de Educación Primaria, el trabajo se realiza mediante “áreas de conocimiento” en las que participan tres o más profesores. Estos dos factores pueden ser sin lugar a dudas, componentes importantes, tanto para el dominio de herramientas TIC, como para el trabajo en equipo de los docentes. Algo que aún no está muy afianzado en todas las materias del profesorado de Educación Especial, en el cual hay muchas materias unidisciplinarias.

5.1.9 Aprendizaje Docente

Es evidente que el docente se ha visto forzado a aprender rápidamente muchas cosas que antes no necesitaba para enseñar, comunicarse, relacionarse, y que problematizaron sus rutinas. Al ser consultados, sostienen que aprendieron a “anticipar muchas cuestiones, eso me llevó mucho aprendizaje”, “explorar, anticipar. Compartir con colegas de otras instituciones”, “que la presentación de la clase sea una ayuda y un recurso para ellos”, “a poner límites, la primera parte del año fue 24/7, contestaba los mensajes hasta el domingo. Tenía que poner límites”, “que siempre hay alguien que te ayuda”, “aprendí a ser más organizada”. Se aprendió vocabulario específico relacionado con las tecnologías tales como *streaming, podcast*, “aprendí a quitarme el temor por usar las nuevas tecnologías”.

Estos conocimientos fueron adquiridos por los docentes, en general, resignificando saberes, consultando con pares: “aprendí probando, experimentando con lo que podía. No usé tutoriales”, “Fuimos aprendiendo a dar respuestas a su tiempo”, “lo aprendí preguntando, pidiendo ayuda a los que saben más que yo, les consulté a los que tenía como referentes. Aprendí mucho de un par, de un compañero”.



Rescatan la realización previa de cursos virtuales, como estudiantes “haber hecho cursos virtuales me sirvió, usé mi experiencia como alumno virtual para planificar y atender al estudiante”.

Aprendieron a ceder algunas cuestiones, a priorizar, “en lo que era más estricto tuve que modificar”, “dejé bibliografía disponible por si quieren explorarla y usarla en otro momento”.

Sin embargo, a pesar de este aprendizaje manifiestan que aún deben fortalecer diversas cuestiones especialmente las relacionadas con conocimiento instrumental sobre las TIC y algunos, aunque en menor medida, sobre los aspectos pedagógico-didácticos.

Las expresiones pueden sintetizarse en:

- El tecnológico en primer lugar (programas y recursos).
- En generar propuestas de interacción que permitan escuchar a los que nunca opinan.
- Aprender más sobre el uso del aula virtual.

Por último, rescatan que su tarea y aprendizaje se vio facilitado por la respuesta del Equipo Directivo y las coordinaciones, “Ayudó que desde la institución se nos facilitó la tarea y estuvimos acompañados por el equipo”.

Al ser consultados sobre las dificultades para aprender y desempeñar su rol durante la pandemia, podemos agrupar las respuestas en:

- La angustia del contexto, la preocupación, creo que fue lo primero.
- El obstáculo fue recalcular la planificación.
- El desconocimiento de determinadas herramientas tecnológicas por parte del docente y la no accesibilidad del estudiante.
- La cantidad de tiempo para preparar y adecuar materiales para la virtualidad (remixar, recortar).
- La organización familiar y de los espacios para realizar el trabajo docente.
- Problemas de conectividad por servicios deficientes.

5.1.10 Aprendizaje en el uso de plataformas

En este apartado abordaremos qué aprendizajes se construyeron en los docentes a partir del trabajo con plataformas, especialmente con el campus virtual basado en Moodle.

Los entrevistados manifiestan que:

- Se aprendió a utilizar cada plataforma para un fin específico y en momentos determinados: “el campus es muy académico, organiza; por el contrario, Facebook es más cercano, personal.” Además: “El aula me ayudó a organizarme, el “Face” era en cualquier momento”.
- En caso de novedades urgentes y/o importantes, es más práctico usar un grupo de Facebook, ya que el campus envía correos electrónicos que en la mayoría de los casos llegan a la bandeja “Spam” o “Correo no deseado”. En palabras de los docentes, “el campus no avisa acerca de las novedades y es un problema. Facilitó Facebook porque todos lo tienen en sus celulares y les llega inmediatamente”, “Facebook es muy potable [...], es instantáneo”, “Usamos el “Face” para replica cosas del aula, avisos, materiales”.



- Utilizar plataformas de videoconferencias para evacuar dudas y no para dictar una clase magistral como podría hacerse en la instancia presencial, es más práctico: “el Zoom se usa para aclarar el encuadre, las actividades”.

Los docentes reconocen diversas dificultades en el momento de utilizar plataformas virtuales por diversos motivos relacionados con los estudiantes:

- Problemas de conectividad.
- Problemas de equipamiento, muchos estudian desde sus celulares.
- Dificultades en la organización familiar y espacial doméstica, puntualmente en la organización de tiempos y espacios compartidos en la vivienda.

A pesar de ello, favoreció:

- La apertura y la constancia de los estudiantes “ganas de aprobar”, “ganas de seguir cursando”, “la actitud de continuar”, “nadie quería quedarse sin instituto”.
- La comunicación entre ellos, “arman sus grupos de WhatsApp para ayudarse”.

5.1.11 La mirada institucional sobre el proceso vivenciado

Según el Equipo Directivo, lo que favoreció el funcionamiento de la virtualidad durante la pandemia fue:

- La creación de un aula virtual para cada unidad curricular.
- La realización de videos tutoriales para aquellos profesores que desconocían el uso de campus virtuales basados en Moodle.
- La creación de una sala para profesores virtual en la cual se subían desde documentos relacionados con lo administrativo hasta conversatorios, herramientas TIC, charlas en relación con la enseñanza en tiempos de pandemia, etc.
- Las reuniones con profesores para organizar el trabajo.
- La elaboración de un encuadre institucional para el trabajo pedagógico desde la virtualidad.
- La realización de acuerdos entre los docentes vinculados con la evaluación y acreditación (formas de evaluar, instrumentos de evaluación en la virtualidad, qué evaluar, para qué evaluar, etc.).
- La selección de los contenidos básicos para todos los estudiantes de cada unidad curricular de cada profesorado.
- Los cambios en la organización de la enseñanza, mediante la incorporación de propuestas de recorridos diferentes para los estudiantes, aunque siempre con algo común mínimo de referencia para todos.
- El trabajo sincrónico y asincrónico en el dictado de clases.
- La organización institucional.
- El trabajo interno con los docentes sobre la concepción de enseñanza y de evaluación.
- El sostenimiento del cronograma de finales, priorizando a los estudiantes que entrarían en residencia el año próximo y a quienes se les vencerían cursados.



- El trabajo docente relacionado con la selección de bibliografía y contenidos, la articulación horizontal por año y vertical entre materias.
- La solidaridad y predisposición entre los diferentes profesores.
- El Trabajo en equipo.

Los obstáculos que se manifestaron según el Equipo Directivo, estuvieron relacionados sobre todo con la conectividad y en algunos casos, con la falta de formación en TIC.

5.2 Conclusiones

En función del análisis de las entrevistas surgen como regularidades estos aportes:

- Traslado de la lógica de la presencialidad a la virtualidad: exponer el tema, ofrecer materiales y realizar actividades.
- Adecuación de las herramientas para la comunicación según el año de cursada y el nivel de familiaridad.
- Reposicionamiento de la centralidad del profesor asumiendo un rol más activo, en oposición al modelo tradicional de la educación en línea donde el protagonismo lo detentaba el alumno. En esta instancia, el docente debió conseguir los recursos, elegir los medios, procurando el contacto permanente con sus estudiantes.
- Sostenimiento de las características de la clase presencial por sobre la virtual: “todo es lo mismo pero adaptado a otro formato”.
- Conservación de la intención docente, varían los medios y recursos a utilizar, pero los objetivos a alcanzar permanecen sin cambios. En lugar de realizar la socialización de los trabajos en forma oral, ahora se hace mediante una videoconferencia, mediante una “Padlet”.
- Mayor preparación docente en cuanto a la anticipación de qué sucederá con la clase. Antes de subir la clase, el docente se interroga y reflexiona acerca de qué propondrá, qué sucederá, cómo actuará, cómo seguirá el proceso de sus estudiantes, cómo evaluará. Esto lleva a una estructuración de la cursada y de las clases previa a la publicación. Hay reducción de la improvisación y de los emergentes, aunque no se descarta la flexibilización y la implementación de ajustes en función de los resultados.
- Utilización de los recursos más conocidos por los docentes, La mayoría menciona: textos, imágenes, sonidos y videos (en base a recursos como YouTube, Power Point, PDF, documentos compartidos, y en menor medida Padlet, Powtoon, Prezzi). La mayoría optó por utilizar recursos que conocía y dominaba antes de la cuarentena, manifestando que era porque se sentían más seguros. Esta misma situación se observó en lo referido a los canales de comunicación, se optó por los más tradicionales WhatsApp, Facebook, correo electrónico, mensajería y foros del aula virtual; aunque sí se introdujo en forma progresiva plataformas de videoconferencia como Zoom y Google Meet.
- Implementación de más instancias de escritura y reescritura para los estudiantes. Esto es diferente a la presencialidad, los docentes entrevistados manifiestan que hay una mayor producción escrita ya que el alumno debe dar cuenta del proceso que realiza. Esto se produce porque el alumno queda individualizado, a diferencia de lo que ocurre en la presencialidad.



- Adaptación de las propuestas de enseñanza a las necesidades y posibilidades de cada estudiante. Los docentes entrevistados expresan que lograron transformar la propuesta para todos y cada uno de sus estudiantes. Esto se produjo especialmente con los medios que se utilizaron, por ejemplo, expresa una docente “al no poder usar el campus, lo adapta al correo electrónico u otra forma de entrega y comunicación [...], lo importante fue sostener la comunicación y continuidad en la enseñanza y aprendizaje”.
- Resignificación por parte de los docentes de las experiencias vivenciadas como estudiante de ofertas académicas virtuales, especialmente en postítulos y cursos virtuales. Expresan que “haber hecho cursos virtuales me sirvió, usé mi experiencia como alumno virtual para planificar y atender al estudiante”. Muchos de los entrevistados rescataron el modelo de capacitaciones propuesto por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) en lo referido a la estructura de las clases, la forma de intervención en los foros, el seguimiento de cursantes, las devoluciones, etc.
- Satisfacción docente por los logros alcanzados. En todos los casos, manifiestan que la situación se vivenció como una experiencia positiva, si bien al inicio había angustia, preocupación. Expresan: “me gustó el proceso porque aprendí mucho”, “me ubicó en un lugar que disfruté,” “sentí que renové los votos”, “me gustó porque me rejuveneció” “Ahora estoy más cómodo que antes”, “me actualizó, me contactó con otra gente (colegas profesiones de otros lugares)“, “me ha costado mucho trabajo, pero siento que no fue de gusto”.
- Resignificación de la capacidad de reflexión docente y la búsqueda de soluciones a los problemas. No influyó tanto la formación docente en TIC, sino el interés y compromiso docente.
- Revalorización de algunos espacios poco valorados en la presencialidad, como los espacios de consulta.
- Resignificación de la presencialidad y la virtualidad: “antes si no estaba el cuerpo no era reunión [...] ahora las reuniones virtuales son una opción válida.
- Apreciación y transformación a partir de la experiencia vivida. La mayoría sostiene que luego de la pandemia, continuará utilizando entornos digitales, por lo menos el repositorio de clases y recursos para los estudiantes que no pueden asistir a las clases. También para realizar reuniones de trabajo con colegas y las de personal.

En función de estos resultados y de los aportes teóricos analizados, se pone de manifiesto que los docentes replicaron las formas de dar clases en la presencialidad en la virtualidad. Tal como afirma Bedacarratz (2020), la primera respuesta colectiva estuvo relacionada con el no detenerse, no abandonar a los alumnos, lo que llevó a gran parte del profesorado a la réplica de la presencia en lo virtual, a ofrecer los mismos contenidos, a pretender el logro de los mismos objetivos. Según la autora, la imprevisibilidad e inmediatez con la que se presentó la pandemia, su consecuente reconfiguración del espacio escolar y dislocamiento de sus lógicas de funcionamiento, nos llevó a actuar rápidamente procurando continuar el trabajo para no generar retrasos. En este marco, las TIC se convirtieron en centrales para ofrecer continuidad a la tarea pedagógica, cambiando la percepción que tenían los docentes acerca de ellas. Así, si antes existían dudas y prejuicios acerca



del valor e importancia de los medios digitales para desarrollar mediaciones tecnológicas e interactividad entre los docentes, los estudiantes y los contenidos; ahora en muchos casos, estos cuestionamientos se han disipado. Las TIC han ido adquiriendo mayor identidad como TAC, es decir, como Tecnologías para el Aprendizaje y la Comunicación, pues su incorporación al realizarse de un modo apropiado y reflexivo, posibilita la continuidad pedagógica (Coicaud, 2020).

Por otro lado, la modalidad implementada no puede clasificarse como “educación a distancia” o *e-Learning*, porque en ésta existe una planificación previa de las acciones a implementar, lo cual incluye una fundamentación acerca del por qué y el para qué de estas propuestas, la elección de un entorno tecnológico, el diseño de aulas virtuales o de determinadas situaciones de aprendizaje, la selección y elaboración de materiales de estudio y la programación de actividades de aprendizaje y evaluación, entre otras acciones (Coicaud, 2020). Además, la tutoría constituye un aspecto central en esta opción pedagógica, para la cual es imprescindible capacitarse. Claramente todos estos requisitos no se pudieron cumplimentar debido a la inmediatez con la cual sucedieron los acontecimientos. Por lo tanto y en consonancia con la autora, no hablamos de “educación a distancia o virtual” en este período de pandemia originada por el virus COVID-19, sino de una “educación remota en contextos de emergencia sanitaria”.

Una preocupación constante de los profesores entrevistados giró en torno a detectar las dificultades y obstáculos en el aprendizaje y en la necesidad de ir evaluando el proceso en forma constante. En este sentido Meirieu (2020) afirma que estas propuestas "a distancia" en este contexto, son totalmente contraproducentes para los alumnos que están manifiestan dificultades para comprender y aprender. Para identificar los puntos de resistencia y avanzar consecuentemente no se puede proponer más de lo ya conocido, sino son necesarias nuevas propuestas. Se pone en juego, entonces, una habilidad docente específica que analiza las reacciones a sus propuestas didácticas y logra comprometerse para ayudar a superar un obstáculo, pero ello es particularmente difícil si no se trabaja cara a cara. Para el autor no alcanza con dar más, es necesario dar diferente con propuestas enriquecidas mediante situaciones estimulantes; con grupos de trabajo de un tamaño que permita la mejor realización posible de las actividades presentadas; con profesores acompañados por un alto nivel de formación continua y capaces de ofrecer conocimientos movilizadores, haciendo al mismo tiempo sus expectativas suficientemente explícitas para no excluir a quienes no estén espontáneamente en convivencia con ellos (Meirieu, 2020).

En este sentido, Dussel (2020) sostiene que una clase implica una interacción que va y viene, que dialoga. El docente propone algo que implica una apertura a dialogar, a acompañar, a ayudar a otros a realizar un proceso. En este contexto de pandemia, sostener esa interacción es difícil porque todo está fragmentado. Encontramos el video, las actividades separadas, sin un relato que las interrelacione, que las transforme en más amigables y entendibles. Estudiar en este contexto es mucho más difícil, requiere de otros soportes, otros andamiajes. Se presentan dificultades que surgen del estar solo y que son difíciles de resolver. En la presencialidad se suele recurrir a ver cómo los otros las van resolviendo, se pregunta, se observa.

También se encontraron similitudes con diversos trabajos académicos en lo referido a la selección y priorización de contenidos. Fue necesario diferenciar entre lo básico e imprescindible y lo complementario cuando se seleccionaron los contenidos curriculares para enseñar. Se debió decir qué



conocimientos debían aprenderse necesariamente, porque sustentan las incumbencias profesionales de la docencia; qué bibliografía era esencial y cual optativa. Como afirma Coicaud (2020), fue necesario flexibilizar y simplificar, aceptar que menos es más, que no es momento de tener grandes pretensiones respecto de la cantidad de contenidos a transmitir, sino más bien de su valor formativo.

Al igual que en la mayoría de las instituciones educativas, muchos docentes no contaban con conocimientos mínimos de ofimática ni de aplicaciones, aulas virtuales, edición de videos, lo cual ocasionó una sensación de estrés en los docentes. A esto hay que sumarle las competencias comunicativas, cómo transmitir con claridad, con la menor interferencia posible, cómo llegar a los alumnos, cómo captar su atención, cómo respetar los tiempos, cómo tornar significativo el contenido, cómo saber si aprendieron. Son sin lugar a dudas, viejas y recurrentes preocupaciones no dadas del hacer pedagógico que hoy insisten más que nunca y que emergen resignificadas, como si fueran nuevas. (Bedacarratx, 2020, p. 18).

Otro aspecto que se pudo comprobar está relacionado con competencias (Asinsten, 2007), fundamentalmente se pone en evidencia la necesidad de desarrollar competencias comunicacionales y tecnológicas. Aspecto sumamente entendible por el corto plazo que tuvo el plantel docente para adecuarse a la nueva modalidad de trabajo desencadenada por la pandemia y la necesidad suspender la presencialidad en las instituciones educativas. Tal como se expresó anteriormente, son competencias fundamentales en los entornos virtuales de aprendizaje. Sí se fortalecieron y evidenciaron en todo momento las competencias pedagógicas relacionadas con conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes que posee el docente para intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, los docentes entrevistados lograron resignificar y capitalizar conocimientos teóricos y prácticos que ya poseían con anterioridad a la pandemia, bajo el principio de aprender a aprender (De Pablos Pons, 2010).

En cuanto al análisis de las aulas realizado en el apartado “La plataforma virtual” se mencionó que falta enriquecerlas con más sitios y recursos de Internet ya que a simple vista se asemejan a una clase tradicional convertida en virtual, desaprovechando los recursos de la Red, sin un evidente cambio metodológico profundo. Esto también se refuerza con lo expresado por los docentes durante las entrevistas, en las cuales sostenían que trataron de realizar lo mismo que en la presencialidad adaptando recursos y medios. Para Área Moreira (2020), los educadores deberíamos aprovechar este contexto para realizar un cambio en las metodologías de enseñanza las cuales aún siguen ancladas en las viejas formas de enseñanza universitarias del siglo XX. Para ello, primero hace falta un cambio de mentalidad, de creencias de lo que es la docencia universitaria. Se requiere, además, de una planificación didáctica del entorno virtual, previo al trabajo en el aula virtual, que permita pensar y diseñar pedagógicamente qué se quiere enseñar, qué tipo de metodología se va a utilizar, qué propuesta de actividades se presentará a los estudiantes, cómo se los evaluará. Además, en la digitalización de la enseñanza, el docente debe saber producir y/o seleccionar materiales didácticos digitales adecuados. Para ello el docente debe ser consciente de que el conocimiento tiene que estar empaquetado y ofrecido a los estudiantes en la red para que el alumno pueda interactuar con el él. Las pantallas no pueden ser usadas para seguir haciendo lo mismo que en las clases presenciales, por ejemplo dar la clase magistral por Zoom. En este sentido, cuando se trabaja virtualmente no tiene mucho sentido dar clases magistrales a través de una



pantalla como lo hacía en la presencialidad. El docente debe empaquetar ese conocimiento que ya posee en materiales didácticos o en objetos digitales (videos, PDF, infografías, podcast, videolecciones grabadas explicando conceptos, etc.) para que el alumno interactúe con esos productos y utilizar las videoconferencias como videotutorías para estimular el diálogo en tiempo real con el fin de que los estudiantes planteen dudas y el docente pueda orientar, apoyar y tutorizar el trabajo que van desarrollando autónomamente.

En concordancia con el autor, la labor del docente, entonces, ya no puede consistir en transmitir información y explicar contenidos; sino en supervisar y tutorizar un conjunto de tareas, proyectos, actividades que el profesor le plantea a sus estudiantes para que trabajen con esos materiales y desarrollen productos de aprendizaje. Para ello también, es importante que la evaluación a través de la red esté integrada a la propuesta de enseñanza. No puede consistir sólo en hacer exámenes tradicionales que buscan saber cuánta información es capaz de reproducir el estudiante. Debe ser un modelo de evaluación continuada, formativa. El profesor tiene que supervisar los productos que va haciendo el estudiante y ofrecer un *feedback* evaluativo, una retroalimentación que le permita al alumno seguir aprendiendo.

5.3 Proyecciones

Lo que se puntualiza a continuación, lejos está de pretender convertirse en un decálogo de recomendaciones, por el contrario, sólo pretende anclar las reflexiones en el terreno de las experiencias reales y posibles para continuar haciendo frente a la pandemia desde nuestro hacer pedagógico y modificar nuestras prácticas como resultado de todo lo aprendido en este contexto.

En función del análisis de la realidad institucional y de los aportes teóricos, se proponen las siguientes líneas de acción para el caso de continuar con el contexto de aislamiento/distanciamiento social:

- Ampliar los documentos relacionados con las recomendaciones para el trabajo virtual elaborado por la institución, incluyendo algunas apreciaciones como las siguientes:
 - A- Pedagógico – Didácticas:
 - ✓ Incluir comunicaciones sincrónicas con pequeños grupos de estudiantes.
 - ✓ Indagar acerca de cuáles son las condiciones reales de estudio de nuestros alumnos.
 - ✓ Procurar que las consignas estimulen la concreción de más procesos de construcción colectiva.
 - ✓ Prestar más atención pedagógica en el diseño de las tareas para que sean movilizantes, teniendo en cuenta cuáles son las condiciones que necesitan los estudiantes para resolver las actividades, cuáles pueden hacer y cuáles no.
 - ✓ Reflexionar acerca de qué queremos que continúe de lo que hacíamos y qué no queremos que siga luego de la pandemia. Por ejemplo, si hay alumnos que no entienden algunos contenidos, analizar por qué sucede esto y no dejar la dificultad para resolverla al regreso a la presencialidad.
 - ✓ Enriquecer las experiencias estudiantiles con diversos recursos educativos disponibles en la Red.



- ✓ Incluir propuestas de aprendizaje basadas en proyectos colaborativos, estimulando el “aprender a aprender”.

B- Institucionales:

- ✓ Definir el contenido mínimo de cada aula virtual. Por ejemplo, que todas las aulas virtuales contengan calendarios u hojas de ruta para tratar de sostener una disciplina en el estudio y la organización.
 - ✓ Buscar estrategias para que los estudiantes no abandonen. Para ello es importante conocer su realidad por medio de encuestas, consultas personalizadas por mensajería, redes sociales, correos electrónicos. Una vez recabada la información, socializarla con todos los docentes para adaptar tiempos, contenidos, actividades, etc.
 - ✓ Sostener que la escuela siga operando como un espacio de encuentro para seguir aprendiendo y construyendo colectivamente.
-
- Organizar y realizar jornadas institucionales para el intercambio de experiencias, compartir recursos, metodologías, logros, dificultades. Estos encuentros pueden ser enriquecidos con los aportes de especialistas invitados. Para su implementación se pueden organizar encuentros sincrónicos y asincrónicos. En los espacios asincrónicos es posible crear un aula virtual con los trabajos de los expositores, organizados por salas de trabajo en las cuales, además de la ponencia, se pueden incluir recursos audiovisuales, foros y otras herramientas. Aquí es importante también la escritura y reflexión de la experiencia docente, tomando para ello el formato de “narrativas pedagógicas”, “autobiografías”. En los encuentros sincrónicos mediante videoconferencias en las cuales se exponen los trabajos. Este dispositivo se puede enriquecer con la participación de profesores de otros IFDC de la provincia e instituciones terciarias de otros lugares.
 - Diseñar e implementar capacitaciones internas relacionadas con las herramientas que incluyen las aulas virtuales.
 - Desarrollar talleres de escritura de clases mediante la conformación de equipos interdisciplinarios conformados por profesores de Lengua, Ciencias de la Educación y de Educación y TIC.
 - Diseñar estrategias para recopilar y sistematizar las opiniones y sugerencias de los estudiantes acerca de la implementación de la virtualidad.
 - Utilizar las herramientas las técnicas de *Learning Analytics* (analíticas del aprendizaje) para la recopilación, almacenamiento y tratamiento de datos de los alumnos en entornos de aprendizaje con la finalidad de manipularlos para la mejora de la tarea pedagógica y adecuar la enseñanza a las características y necesidades de los sujetos.
 - Incorporar el trabajo con REA en las prácticas docentes. Especialmente características, repositórios, derechos de autor, *copyright*, *copyleft*.
 - Estimular y fortalecer el rol del docente curador y productor de contenidos (Odetti, 2012) mediante espacios de reflexión y formación internos y sostenidos por materiales tutoriales.
 - Reflexionar sobre los distintos modelos de conocimientos que los profesores necesitan tener para incorporar las TIC de forma eficaz, y sobre cómo conseguir con ellas efectos significativos en el aprendizaje de sus alumnos.



En caso de implementar el sistema bimodal / híbrido, a los puntos anteriores se puede incorporar:

- Transmitir las clases que se den a los grupos reducidos mediante *Streaming* para que el resto de los estudiantes las puedan ver en tiempo real.
- Grabar las clases para ser subidas luego al campus virtual de manera tal que puedan acceder al contenido los estudiantes que por cuestiones personales no pudieron participar de la transmisión sincrónica.
- Favorecer instancias de registro y socialización de lo vivenciado que comprometan tanto a docentes como estudiantes participantes.

En caso de retomar la presencialidad, a los puntos anteriores se puede:

- Continuar implementando el sistema de aulas virtuales bajo una modalidad complementaria de tal forma que se utilice la no presencialidad tanto para presentación y sistematización de los marcos teóricos como para realizar trabajos individuales y colaborativos, conformar repositorios de recursos, entrega de trabajos prácticos. Esto es muy importante porque especialmente, se permite el acceso a las materias 24/7 desde cualquier lugar y en cualquier momento, el estudiante posee todos los materiales y consignas por más que no asista a clase presencial y fortalece la retroalimentación entre los participantes. Por otro lado, destinar la presencialidad al intercambio, los procesos de reflexión compartidos y la socialización de producciones.
- Realizar las reuniones de personal y de carrera mediante videoconferencias. Esto facilita la participación de docentes que viven a más de 50 Km de la institución.
- Continuar con las inscripciones en línea en materias y finales.
- Sostener las consultas académicas y administrativas de estudiantes mediante el correo electrónico.

La virtualización forzada del sistema educativo durante 2020 y parte de lo transcurrido en 2021 emerge como una oportunidad formativa única. Ante el colapso de las culturas institucionales instituidas y conocidas, van surgiendo nuevas configuraciones que interpelan los sentidos y significados de las formas de enseñar, aprender, comunicar e interactuar. El trabajo presentado apuesta precisamente a aportar algunas posibles miradas de lo actuado para compartidamente seguir avanzando desde la pasión y la convicción en un presente de incertezas que no tienen ni deben detenernos. En palabras de Maggio (2021, p. 208): “Diseñemos prácticas de enseñanza que abran múltiples recorridos como posibilidades para crear que no sepamos exactamente como terminan. Las incógnitas son apasionantes.”

VI BIBLIOGRAFÍA

Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). Tendencias emergentes en edu-



cación con TIC. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. pp. 13-32. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/321335526> Identificación y regulación de emociones con Scratch#page=14

Área, M. [ULLaudiovisual - Universidad de La Laguna]. (19 de enero de 2015). *Reinventar la escuela del S. XXI. Enseñar y aprender en la Red* [Vídeo]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=dbdEH0dF-2o>

Área Moreira, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. Disponible en <https://relatec.unex.es/article/view/3083>

Área Moreira, M. (2020). "La transformación digital de la enseñanza universitaria. (video) Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=lelDoGUwjfE>

Área, M. y ADELL, J. (2009). —eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord), Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Aljibe, Málaga, (pp. 391-424) Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/216393113> E-Learning enseñar y aprender en espacios virtuales

Asinsten, J.C. (2007). Producción de contenidos para educación virtual. Virtual Educa. Whashington: Biblioteca digital Virtual Educa. Disponible en https://virtualeduca.org/documentos/manual_del_contenidista.pdf

Badía, A. y García, C. (2006). Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 3(2).UOC, Barcelona <http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v3n2-badia-garcia/286-1204-2-PB.pdf>

Becker, S. A., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Giesinger, C. H., y Ananthanarayanan, V. (2017). Resumen Informe Horizon. Educación Superior. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). Departamento de Proyectos Europeos. Disponible en https://intef.es/wp-content/uploads/2017/07/2017_0615_Resumen_Horizon_Universidad_2017_INTEF.pdf

Bedacarratx, V. (2020). Seguimos educando...¿ pero... cómo? Reflexiones en torno a continuidades y rupturas en la vida escolar en tiempos de pandemia. En Beltramino, L. (coord.). *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época : COVID-19* (pp.14-19). Córdoba, Argentina. Disponible en <https://ffyh.unc.edu.ar/editorial/wp-content/uploads/sites/5/2020/12/APRENDIZAJES-Y-PRACTICAS-EDUCATIVAS-EN-LAS-ACTUALES-CONDICIONES-DE-EPOCA-COVID-19.pdf>

Bisquerra, R. y Alzina, R. B. (2004). Metodología de la investigación educativa. Editorial La Muralla

Burbules, N. C. (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Revista Entramados: educación y sociedad*, 1(1), 131-134. Disponible en <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1084>



- Cabero Almenara, J., Marín Díaz, V., Castaño Garrido, C. (2015). Validación de la aplicación del modelo TPACK para la formación del profesorado. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5115993> (REVISTA)@tic. revista d'innovació educativa en TIC, N° 14,2015 pags 13-32
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3(1). UOC. Disponible en <https://ddd.uab.cat/pub/dim/16993748n6/16993748n6a4.pdf>
- Carrera, Xavier; Coiduras Rodríguez, Jordi L. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las Ciencias Sociales. *Red-U: Revista de docencia universitaria*, 2012, vol. 10, num. 2, p. 273-298. <http://hdl.handle.net/10459.1/47980>.
- Cobo Romaní, C. (2007). Modelo de aprendizaje abierto, *Innovación Educativa*, 7(41), 5-17
- Cobo Romaní, C. (2016). La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Colección Fundación Ceibal/ Debate: Montevideo
- Coicaud, S. (2020). Pandemia, pánico y panópticos. La educación en nuevos escenarios. En Beltramino, L. (coord.). *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época : COVID-19* (pp. 39-43). Córdoba, Argentina. Disponible en <https://ffyh.unc.edu.ar/editorial/wp-content/uploads/sites/5/2020/12/APRENDIZAJES-Y-PRACTICAS-EDUCATIVAS-EN-LAS-ACTUALES-CONDICIONES-DE-EPOCA-COVID-19.pdf>
- Concari, S. (2014). Tecnologías emergentes ¿cuáles usamos? *Latin-American Journal of Physics Education*, 8(3), 494-503. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/271847922>
- de Pablos Pons, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 7(2),. Universitat Oberta de Catalunya, University of New England. Retrieved June 3, 2021 disponible en <https://www.learntechlib.org/p/149475/>
- Díaz, R., Lamb, B., Barbero, J., Lafuente, A., Wesch, M., Echeverría Ezponda, J., Zaldívar, J., Hernández, D., Ito, M., Jiménez, P., Piscitelli, A., Muñoz, J. y De la Torre, A. (2012). Educación expandida: Festival Internacional, Zemos98 – 11° Edición. Disponible en <http://www.zemos98.org/eduex/spip.php?article171>
- Doin, G. (Director). (2012). La educación prohibida.[Película documental]. Argentina. Disponible en <http://educacionprohibida.com/>
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFDGES* Volumen, 6(10). Disponible en <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>



- García-Peñalvo, F. J. y Seoane Pardo, A. M. (2015). Una revisión actualizada del concepto de eLearning. Décimo Aniversario. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 119-144. Disponible en <https://gredos.usal.es/handle/10366/126062>
- Giammateo, M. y Alvarez, G. (2017). La producción de materiales digitales para la enseñanza análisis del aprovechamiento de las tecnologías digitales en el portal educativo argentino educ.ar. Disponible en <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/74238>
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 58-68. Disponible en <https://gredos.usal.es/handle/10366/127192>
- Hernández, R. M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y representaciones*, 5(1), 325-347. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5904762>
- Maggio, M. (2021). Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familia. Buenos Aires: Paidós educación.
- Meirieu, P. (2020). La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?. Disponible en <http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/>
- Miravalles, M. P. T. (2012). Recursos Educativos en Abierto: evolución y modelos. *Foro de Educación*, 10(14), 191-205. Disponible en <http://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/viewFile/24/22>
- Odetti, V. (2012). Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora. En *PENT FLACSO*. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/curaduria-contenidos-limites-posibilidades-metafora>
- Odetti, V., Schwartzman, G., y Bosch, M. E. (2020). Formatos innovadores para propuestas de educación en línea: una experiencia transmedia y gamificada. *Boletín SIED*, 1(1), 66-72. Disponible en <https://revista.sied.mdp.edu.ar/index.php/boletin/article/download/25/41>
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II. <http://www.um.es/ead/red/M2/>
- Pérez-Ortega, I. (2017). Creación de Recursos Educativos Digitales: Reflexiones sobre Innovación Educativa con TIC. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, vol. 6, núm. 2, junio, 2017, pp. 243- 268 Hipatia Press. Barcelona, España Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317151451004>
- Prats, E., Núñez, L., Villamor, P. y Longueira, S. (2016). Pedagogías emergentes: una mirada crítica para una formación democrática del profesorado. *Democracia y educación en la formación docente*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE'16). Servei de Publicacions de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5783251.pdf>



- Rodríguez Andino M., Barragán Sánchez H. (2017). Entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a la enseñanza presencial para potenciar el proceso educativo. *Revista Killkana Sociales*, 1(2), 7-14. Universidad Católica de Cuenca. Disponible en https://killkana.ucacue.edu.ec/index.php/killkana_social/article/view/29/50
- Sánchez López, S. L. (2019). Aplicación de técnicas de Learning Analytics en entornos blended-learning para enseñanza universitaria (Tesis Doctoral) Universidad de Vigo, España. Disponible en <http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/1296>
- Sánchez Rodríguez, J. (2009). Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, (34), 217-233. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/368/36812036015.pdf>
- Schwartzman, G.; Odetti, V. (2013). Remix como estrategia para el diseño de Materiales Didácticos Hipermediales. En PENT FLACSO. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/remix-como-estrategia-para-diseno-materiales-didacticos-hipermediales>
- Silva Quiroz, J. (2011). Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje. Barcelona, Spain: UOC. Disponible en https://books.google.es/books?id=_OdFFeq_wbMC&printsec=copyright&hl=es&source=gbs_pub_info_r#v=onepage&q&f=false
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de monocromía. En Frigerio, G, Diker, G. *Educación: saberes alterados*. Del estante editorial
- UNESCO (2002). *Forum on the Impact of Open Course Ware for Higher Education in Developing Countries Final report*. Paris, 1-3 julio. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128515>
- UNESCO (2020). Apoyar a los docentes y al personal educativo en tiempos de crisis. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373338_spa
- Verdún, N. (2016). Educación virtual y sus configuraciones emergentes: Notas acerca del e-learning, b-learning y m-learning. Disponible en <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/5257>
- Viñals Blanco, A. y Cuenca Amigo, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 30 (2), 103-114. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf>
- Zapata-Ros, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos: bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo”. Disponible en <https://gedos.usal.es/handle/10366/127195>