

# Sentidos, prácticas y normativas asociadas a la inclusión de aulas virtuales complementarias en FACSO (UNICEN)

## Senses, practices, and regulations associated with the inclusion of complementary virtual classrooms in FACSO (UNICEN)

**Florencia Torregiani, Exequiel Alonso (CONICET, Argentina)**

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

E-mail: torregianiflorencia@gmail.com; exealonso@gmail.com

### Resumen

En este trabajo nos proponemos analizar las prácticas y significados construidos por docentes que trabajan con aulas virtuales complementarias en la Facultad de Ciencias Sociales (UNICEN). La metodología de investigación es cualitativa, y las técnicas de recolección de datos son la observación en el campus virtual y el análisis de participaciones escritas en un curso de capacitación. En los resultados, presentamos las prácticas realizadas en los entornos virtuales y los significados construidos por los profesionales respecto a la enseñanza y el aprendizaje en la modalidad virtual, para luego vincular estos resultados con el análisis de los marcos regulatorios de la actividad docente. En las conclusiones, proponemos repensar las condiciones del trabajo docente en el contexto de la convergencia tecnológica y las posibilidades para garantizar una educación de calidad sin lesionar derechos laborales.

Palabras clave: prácticas docentes; condiciones laborales; aulas virtuales; convergencia tecnológica.

### Abstract

In this work we analyze the practices and meanings built by teachers who work with complementary virtual classrooms at the Faculty of Social Sciences (UNICEN). The research methodology is qualitative, and the data collection techniques are observation inside the virtual campus and the analysis of written participations in a training course. In the results, we present practices carried out in virtual environments and the meanings constructed by professionals regarding teaching and learning in the virtual modality, to later link these results to the analysis of the regulatory frameworks of the teaching activity. In the conclusions, we propose to rethink the conditions of teaching work in the context of technological convergence and the possibilities to guarantee quality education without damaging labor rights.

Keywords: teaching practices; labor conditions; virtual classrooms; technological convergence

Fecha de recepción: Mayo 2020 • Aceptado: Diciembre 2020

TORREGIANI, F. Y ALONSI, E. (2021). Sentidos, prácticas y normativas asociadas a la inclusión de aulas virtuales complementarias en FACSO (UNICEN) *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 22 (12), pp. 46-65.

## Introducción

Este trabajo propone una reflexión sobre las prácticas docentes, sus modificaciones y sentidos en el paso de la presencialidad a un modelo mixto con inclusión de aulas virtuales complementarias<sup>1</sup> en las cátedras que pertenecen a las carreras de grado presenciales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (FACSO-UNICEN), en el período 2016-2019. Los objetivos específicos que guían nuestro trabajo son: analizar las prácticas en línea de los docentes de las cátedras virtuales complementarias de la FACSO (UNICEN), analizar los significados y sentidos que los docentes le atribuyen a la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales y, finalmente, establecer relaciones significativas entre las prácticas de enseñanza en el aula virtual, las normativas vigentes en la institución y los sentidos analizados.

La investigación que da sustento a este trabajo fue realizada en la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO). Esta integra el conjunto de unidades académicas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, que tiene sede en las localidades de Olavarría, Tandil, Azul y Quequén.

En este trabajo, presentamos un estudio de caso que incluye a la totalidad de las aulas virtuales complementarias vigentes hasta junio de 2019, que forman parte de las cátedras de las diferentes carreras de grado de la FACSO. Esta propuesta de enseñanza puede referenciarse en lo que desde la década de 1990 se conoce como *blended learning*, es decir, aquel modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial, en este caso, mediante el uso de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (Aretio, Corbella y Figaredo, 2007). Sin embargo, para la FACSO el uso de estos espacios es optativo y no reemplaza, de ningún modo, la cantidad de horas de cursada presencial fijadas por los diferentes planes de estudio.

Reconocemos que esta investigación se suma a una extensa lista de aportes sobre la cuestión. Por eso nos parece importante recuperar algunos de los trabajos de otros colegas que con sus investigaciones permiten ampliar nuestra mirada respecto del fenómeno que estamos estudiando. Sobre el abordaje de los sentidos y significados de los docentes virtuales, Garrido Miranda, Meyer Aguilera, Sandoval Rodríguez, Contreras Guzmán y Mujica Appiani (2007) presentan datos registrados en grupos focales con profesionales de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). En las conclusiones, los autores recuperan los significados construidos por los docentes: la necesidad de formación profesional y la adquisición de competencias para la enseñanza virtual, la dificultad para establecer procesos de interacción/comunicación entre docentes y entre estos con los estudiantes, y finalmente, que la instancia virtual, compartida por los profesionales, se retroalimenta de encuentros y vínculos presenciales. Los tres hallazgos que presenta la investigación posibilitan puntos en común con la experiencia en FACSO (UNICEN).

Otro antecedente que podemos mencionar es el de Lepez y Meljin (2016), quienes se proponen indagar sobre los sentidos, percepciones y valoraciones que los docentes de la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina) tienen sobre su propia experiencia en relación con los entornos virtuales. Las autoras concluyen que es necesario “pensar si aquello que proponemos hacer con la tecnología no podría hacerse con otros medios no tecnológicos y llegar al mismo resultado” (Lepez y Meljin, 2016:

---

1 Nos referimos a los espacios virtuales que los equipos docentes solicitan de manera voluntaria y que no reemplaza la carga horaria presencial, sino que se promueve como un complemento para desarrollar allí algunas actividades específicas y compartir recursos.

9) y en relación con esta idea cuestionan la “preeminencia de un modelo tradicional que se replica o tiene continuidad en el entorno virtual” (ibid.). También invitan a pensar en un eje clave para nuestra investigación en FACSO (UNICEN); sostienen las autoras que las tecnologías nos ponen frente a un problema ético que presentan como una paradoja: por un lado, la democratización del acceso al conocimiento y, por otro, la reproducción de las desigualdades sociales que se ven profundizadas por la brecha tecnológica.

Otras investigaciones se han centrado en el estudio de caso de aulas virtuales con eje en las prácticas docentes. Forestello, Brocca y Gallino (2014) analizaron la implementación, uso y administración del Campus Virtual de la Universidad de Córdoba. Los puntos de contacto con nuestra investigación en FACSO (UNICEN) se evidencian en los resultados alcanzados: una primera etapa de implementación donde prima el interés genuino de los docentes por crear espacios virtuales y una segunda etapa de mayor grado de institucionalización. En relación con el rol del docente en los entornos virtuales, en otro trabajo relevado, Ruíz Méndez y Aguirre Aguilar sostienen: “Si bien se creía que el docente perdería su presencia protagónica ante la incursión de las TIC, se ha demostrado que no, que se ha posicionado por entero como un mediador de los aprendizajes” (2013: 122). También destacamos que mencionan resistencias y tensiones del cambio de paradigma que implica la docencia virtual que, entre otras cuestiones, lleva a los docentes a ser “trabajadores ubicuos (donde haya conectividad, trabajarán en su docencia e investigación)” (ibid.), una cuestión problemática que podría lesionar derechos laborales, tal como recuperamos en las conclusiones de este trabajo. En cuanto a la relación entre docentes y estudiantes, destacamos la investigación de Mora Mora y Bejarano Aguado que plantean la necesidad de que las prácticas sean “contextualizadas para superar la homogeneización y lograr cercanía; recuperar la historicidad de las prácticas! (2016: 61). Esta preocupación por los procesos que se favorecen en los entornos virtuales, a partir de las prácticas docentes, forma parte de la investigación de Rodríguez Hoyos y Álvarez Álvarez, quienes concluyen que la incorporación de la plataforma virtual en la Universidad de León (España) no ha supuesto una modificación cualitativa de las estrategias metodológicas empleadas. Y que, por el contrario, “el uso que hace el profesorado (...) es principalmente como repositorio de información y para el seguimiento de las actividades que realizan sus estudiantes” (2013: 12). Esta cuestión, no menor, sigue siendo uno de los principales desafíos institucionales: dotar de sentido pedagógico la utilización de las aulas virtuales. Por este motivo, diferentes investigadores se han preocupado por establecer guías de buenas prácticas de la docencia virtual (Rodríguez, Estay- Niculcar y Álvarez, 2015; Area Moreira, San Nicolás Santos y Fariña Vargas, 2010; Ruiz Bolívar y Dávila, 2016; Rodríguez y Estay- Niculcar, 2016). En estos trabajos se elaboran modelos y tipologías de lo que podrían ser consideradas buenas maneras de llevar adelante la docencia virtual, se discriminan diferentes fases y se listan tareas con mayor y menor grado de complejidad.

Desde una mirada de gestión institucional, diferentes trabajos proponen llevar adelante una evaluación de las prácticas docentes (Salinas, 2017; Villalustre Martínez y del Moral Pérez, 2009; Area Moreira, San Nicolás Santos y Fariña Vargas, 2013; Peña Sarmiento y Avendaño Prieto, 2006); sus aportes son la construcción de categorías e indicadores para evaluar el desempeño docente, la calidad educativa y la dimensión técnico- organizativa de los espacios virtuales.

Los trabajos aquí mencionados posibilitan ampliar la mirada respecto a otras investigaciones similares que, con diferentes objetivos y diseños metodológicos, son un aporte a la comprensión

del fenómeno que estamos estudiando. El propósito de este artículo pretende contribuir al análisis sobre las prácticas de enseñanza en la virtualidad desde una mirada que recupere la integridad de la práctica docente y contribuya a la comprensión de las modificaciones en las condiciones del trabajo en el contexto particular que estamos analizando.

### Principales aportes conceptuales

En este trabajo proponemos analizar las prácticas docentes en el paso de la presencialidad a un modelo mixto con inclusión de aulas virtuales complementarias. Para ello, tomamos la observación de la puesta en acto de la enseñanza en las aulas virtuales, como actividad que forma parte de las prácticas docentes, y los sentidos y significados que los profesores le asignan en el período 2016-2019.

Para Bruner (2000, citado en Da Rosa Tolfo, Chalfin Coutinho, Baasch y Soares Cugnier, 2010), los significados median la relación entre el individuo y su mundo y, además, son “causas de las acciones humanas, dotados de componentes afectivo-cognitivos elaborados por los individuos en la interrelación con la sociedad en la cual se insertan, constituyéndose como elementos de la cultura” (2010: 6). Los sentidos acerca de una práctica son creados en un proceso cognitivo que propone un cuestionamiento sobre la relación entre el pensamiento y el lenguaje (Da Rosa Tolfo et al., 2010). De acuerdo con Weick (1995, citado en Da Rosa Tolfo et al., 2010) la creación de sentido:

Presenta siete propiedades: 1) tiene base en la construcción de la identidad, o sea, en el cuestionamiento sobre quién soy yo; 2) es retrospectiva, pues, para aprehender lo que pienso, retomo lo que dije antes; 3) presupone la interpretación de ambientes perceptibles; 4) es determinada socialmente, tanto por el proceso de socialización como por las expectativas sociales; 5) es continua, es decir está en curso; 6) tiene foco, o sea, solamente una pequeña parte del habla se destaca debido al contexto y a las disposiciones personales y 7) es regida más por la plausibilidad que por la exactitud. (2010: 180)

Indagar en los significados y sentidos asociados a las prácticas docentes en entornos virtuales permite comprenderlas, sin perder de vista que “las experiencias almacenadas socialmente (historia e instituciones) ayudan al individuo en la solución de problemas ya identificados anteriormente” (Da Rosa Tolfo et al., 2010: 182). Nos situamos en un enfoque práctico (Ángulo Rasco, 1994) que considera la construcción de conocimientos y saberes por parte de los profesores, y que entiende la dimensión ético-política de la práctica educativa como constitutiva de las acciones y decisiones que las conforman. Estas últimas incluyen las experiencias almacenadas socialmente, pero entendemos que no se trata solo de procesos sociales de reproducción, sino también de “apropiación, intercambio, simulación, negociación, resistencia” (Edelstein, 2014: 23) que se materializan en las prácticas de la enseñanza. Reconstruir los sentidos y significados permite analizar las diversas tramas que se elaboran en los procesos por los cuales los sujetos “se apropian diferencialmente de saberes, conocimientos, costumbres, usos, tiempos, espacios, relaciones, reglas de juego” (Edelstein, 2014: 23).

Cuando hablamos de prácticas docentes, tomamos como referencia la distinción que realiza Gloria Edelstein (1995) entre práctica de enseñanza y práctica docente. Consideramos necesario dar cuenta del ser y hacer docente en contexto, no solo en el espacio del aula, mediada por la presencia física y/o virtual, sino también de aquellas otras actividades que los docentes desempeñan en la FACSOS, que van más allá de la función de docencia, esto es, la función de investigación y la de extensión.

Desde esta perspectiva, consideramos que el trabajo docente en la enseñanza conlleva la

configuración de una “intervención en la acción” que implica la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza mediante la articulación de lógicas disciplinares, posibilidades de apropiación de los estudiantes, y el contexto donde se llevan adelante. La construcción metodológica implica además una perspectiva axiológica e ideológica que incide sobre estas (Edelstein, 1995).

Concebimos a la práctica docente entonces, en su dimensión social y compleja, que incluye a la enseñanza, pero que no refiere solo a ella. Por eso, incluimos en nuestro análisis las condiciones del trabajo por entender que la práctica docente no solo implica los problemas y preguntas relativas a cómo intervenir en ellas, sino también la comprensión de las determinantes más amplias que las condicionan y producen. Nos referimos a la dimensión sociohistórica de las prácticas, en cuanto se realizan en escenarios singulares de trabajo e intervención, que implican modos de hacer y modos de ser particulares, en los cuales se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje que estructuran la singularidad de cada caso y las posiciones que asumen tanto docentes como estudiantes. En relación con esta idea, las prácticas se institucionalizan a partir de procesos de transmisión cultural (Cornu, 2004) entre generaciones que asumen lógicas particulares en distintos momentos históricos y en el marco de proyectos políticos y sociales singulares. Acerca de los procesos de transmisión asociados a los procesos educativos, nos referimos a tres términos estables: “el objeto de transmisión, el ‘transmisor’, que se piensa decisor y consciente, y aquel a quien se le transmite, ese al que a veces se tiene por culpable cuando la transmisión parece no hacerse” (Cornu, 2004: 27).

Los significados y sentidos tienen un anclaje en las experiencias almacenadas (Da Rosa Tolfo et al., 2010), tal como mencionamos, y en modelos que refieren a los modos o concreciones que asumieron esos procesos de transmisión cultural en las prácticas de enseñanza institucionalizadas, tal como sugiere Cayetano De Lella (1999). Estos modelos permiten caracterizar y nombrar matrices que, en diversos momentos históricos y contextos específicos, asumieron sentidos y prácticas dominantes o hegemónicas en las que los procesos de transmisión cultural se concretaron. Mónica Ros sostiene que “ellos respondieron a los debates e intereses políticos, económicos y sociales contingentes a un espacio y un tiempo” (2020: 4), y que más allá de su inscripción histórica, “se actualizan y continúan permeando las prácticas contemporáneas en algunas prácticas que continúan vigentes, en sus modalidades y sentidos” (ibid.).

En relación con las prácticas docentes en el ámbito universitario, encontramos la persistencia de un modelo educativo tradicional centrado principalmente en la evaluación como principio rector del sistema (Maggio, 2018). La fragmentación y desconexión entre cátedras en una misma carrera, y la división jerárquica que separa las clases teóricas (expositivas) de las clases prácticas no hace más que favorecer la repetición mecánica y descontextualizada de información, que año tras año forma parte de programas de cátedra extensos y difícilmente abarcables. Aun si podemos identificar excepciones a este modelo, los sentidos arraigados respecto a cómo se enseña y cómo se aprende en la universidad están asociados a este modo de ser y hacer docencia, tanto para los profesionales (saturados de obligaciones y exigencias) como para los estudiantes, que reclaman el único modelo de enseñanza que han conocido en su educación formal. Las clases universitarias, tal como son dictadas en la actualidad, van rumbo a una pérdida de sentido pedagógico (Maggio, 2018), producto de la masificación de información disponible en internet: seminarios, conferencias, cursos completos, materiales educativos, enciclopedias, entre otras. Esta disponibilidad de la información pone en tensión el carácter central de la explicación como uno de los pilares de la didáctica clásica y su marca

positivista por excelencia” (Maggio, 2018: 22). Por otra parte, esta centralidad de la explicación, tema por tema, requiere actividades de aplicación y verificación que ocupan gran parte del tiempo de las clases puestos a disposición de la transmisión de información y la pretensión de su memorización (Maggio, 2012). La creación de aulas virtuales supone el riesgo de replicar este modelo educativo en espacios digitales y depositar en las tecnologías la confianza de favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, algo que sabemos no ocurre si no se toman decisiones pedagógicas centradas en aquello que se quiere enseñar (Coll, 2008; Dussel y Quevedo, 2010).

Reconocemos que el contexto tecnológico se modificó en los últimos años, producto de la inserción de diferentes tecnologías de la información y la comunicación en los distintos ámbitos de la vida en sociedad: en el plano de la política, el trabajo, las finanzas, el periodismo y la educación, entre otros. Estas condiciones sociohistóricas implican cambios estructurales e irreversibles que modifican acciones y hábitos culturales, modos de relacionarnos, memorizar, trabajar, estudiar, participar y pensar (Serres, 2013).

Es en este marco desde el que proponemos pensar las prácticas docentes en la convergencia tecnológica. De acuerdo a Henry Jenkins, “Convergencia es una palabra que logra describir los cambios tecnológicos, industriales, culturales y sociales en función de quienes hablen y de aquello a lo que crean estar refiriéndose” (2008: 14). Es decir, pensamos en la circulación de flujos de información por múltiples plataformas, formatos y lenguajes, que pueden ser consultados de manera sincrónica y/o asincrónica, desde cualquier lugar y en todo momento. Como, además, podemos referir a un proceso cultural, en tanto “la convergencia se produce en el cerebro de los consumidores individuales y mediante sus interacciones sociales con otros” (Jenkins, 2008: 15). Por este motivo, y pensando en los entornos virtuales en donde transcurren procesos de enseñanza y aprendizaje, consideramos que son espacios construidos por dos estructuras: una física y otra virtual. Entendemos por la primera las redes, servicios y recursos que soportan todo el entramado de relaciones entre los individuos y entre los individuos y la formación (Castells, 2008). En cuanto a la estructura virtual, esta comprende el conjunto de relaciones, grupos, individuos, funciones y relaciones entre ellos y la formación necesaria para los objetivos dispuestos (Guidi, 2015).

Desde el punto de vista de las condiciones del trabajo en los entornos virtuales, entendemos que los procesos de convergencia tecnológica, en el marco de lo que algunos autores denominan “capitalismo de plataformas” (Srnicek, 2018) o “uberización de la economía” (Auvergnon, 2016), empiezan a correr los límites entre derechos laborales conquistados, nuevas demandas de la sociedad por acceder a bienes y servicios y concentración en pocas empresas de la capacidad tecnológica de generar, capturar, procesar y capitalizar grandes volúmenes de información para optimizar rentabilidad en procesos de big data e inteligencia artificial.

Esta concentración de las condiciones de producción, relacionadas a las TIC, no puede pensarse de manera aislada ni solo en algunos sectores profesionales. Si bien aún no existen aplicaciones como Uber, Rappi, Glovo o Airbnb que reemplacen la educación que se imparte en las universidades, algunas de las características centrales de la “uberización” de la economía prenden la alarma en las instituciones educativas, sobre todo a los significados que los docentes le atribuyen a la creciente inclusión de las TIC en sus espacios de trabajo. Allí, aparece la preocupación por los contratos flexibles, los incentivos a la producción, la conexión virtual permanente, la vigilancia y el control sobre el proceso de trabajo, la pérdida de autonomía frente a materiales y recursos empaquetados,

el traslado de los costos al trabajador y/o al usuario, las decisiones orientadas a las demandas de los consumidores, la incertidumbre laboral, el quiebre de lazos colectivos producto de la individualización y el aislamiento del trabajador, la desregulación normativa de la actividad, la extensión de la actividad laboral y, finalmente, el reemplazo de su profesión por diferentes tecnologías.

### **Metodología utilizada**

La metodología de abordaje es cualitativa, con técnicas de producción y recolección de datos tales como la observación y el registro de los espacios de enseñanza virtuales; la revisión y el análisis de sentidos y significados sobre enseñar en la virtualidad presentes en documentos escritos realizados en el marco de cursos de capacitación para la comunidad de la FACSO - UNICEN y la revisión bibliográfica de normativas y documentos institucionales.

Respecto al procesamiento de la información recolectada para analizar los sentidos y significados de los docentes, se tuvieron en cuenta los aportes en foros de debate pertenecientes a cursos de capacitación en las ediciones de 2016, 2017, 2018 y 2019 del trayecto “Enseñar y aprender en Sociales virtual”, dictados por el Área de Educación a Distancia de la FACSO con Resolución del Consejo Académico de la institución N° 119/16. Estos tuvieron una duración de ocho semanas y 32 horas totales, dentro de las cuales se propusieron diferentes instancias de participación y se contemplaron como ejes de formación: historia de la educación a distancia; características de los entornos virtuales; aprender, enseñar y evaluar en la virtualidad; diseño de materiales educativos y gestión de la plataforma Moodle.

De las cuatro ediciones de los cursos, se tomaron en cuenta para este artículo los comentarios en foros y espacios de intercambio pertinentes a los objetivos de la investigación. Para ello, se analizaron las intervenciones escritas de cuarenta docentes en dichos espacios y se clasificaron de acuerdo a once dimensiones: 1) Dificultades para recuperar el proceso de aprendizaje en la virtualidad; 2) Comparación explícita entre educación presencial y virtual; 3) Interacción en la Plataforma virtual; 4) Encuentro humano/ emocionalidad/ afectividad; 5) Enseñanza en la virtualidad; 6) Perforar las barreras del tiempo y del espacio; 7) Ventajas de la educación a distancia; 8) Desventajas de la educación a distancia; 9) Importancia de los materiales educativos; 10) Condiciones laborales - reconocimiento de la tarea docente; 11) Evaluar en la virtualidad.

En cuanto al relevamiento de las prácticas en aulas virtuales, se utilizó la técnica de observación no participante en 22 cátedras virtuales complementarias, de las cuales diez pertenecen a la Licenciatura en Comunicación Social y la Licenciatura en Periodismo; cuatro a los Profesorados en Comunicación y Antropología; tres a la Licenciatura en Antropología y otros tres a la misma Licenciatura con orientación en Arqueología, finalmente, completan la lista tres cátedras del Ciclo Común a todas las carreras. La observación en este caso fue periférica y diferida (Garrido, 2003), es decir, accedimos por tener permisos de administradores en la plataforma Moodle, a los espacios virtuales sin interferir en su desarrollo y durante un periodo de tiempo de quince días en junio de 2019, que permitió recolectar los datos necesarios para esta investigación.

Al momento de definir qué observar y cómo sistematizarlo, recuperamos lo que Flores, Gomez y Jiménez (1999) definen como “sistema de observación categorial”, dado que se trata de observar determinados fenómenos preestablecidos a partir de categorías empíricas previamente construidas

para las preguntas de investigación. En este punto, creemos importante aclarar que, si bien la observación es sobre el terreno digital que configuran las aulas virtuales, consideramos que tanto lo que acontece en el espacio físico-geográfico como lo que sucede en el espacio digital tienen mutuas implicancias y complejas relaciones (Hine, 2011; Cabello, 2018).

Para uniformar los criterios de observación de los espacios virtuales, se definieron siete dimensiones observables: 1) si la cátedra presenta el programa y/o una descripción del uso del espacio virtual; 2) si se presenta el cronograma de trabajo y/o una orientación respecto a los plazos de participación; 3) los recursos que se utilizan en el aula; 4) las actividades que se proponen; 5) la constancia en la participación de los estudiantes; 6) la constancia en el acompañamiento de los docentes y 7) el diseño general del aula virtual: claridad en la organización, uso de etiquetas para ordenar los elementos, recursos visuales, entre otros. En una hoja de cálculo se fueron presentando las observaciones pertinentes sobre los ejes propuestos para cada cátedra.

## **Hallazgos y/ o resultados de la investigación: prácticas, sentidos y normativas**

### **Prácticas docentes en las aulas virtuales complementarias**

En este apartado, presentamos algunas características del uso de aulas virtuales, como complemento de cátedras de carreras presenciales en la FACS (UNICEN). Nos interesa describir algunas prácticas de uso, para luego vincularlas con el resto de los apartados de este trabajo: las normativas que regulan el funcionamiento de la educación a distancia y los sentidos y significados asociados a la educación virtual. Como aclaramos previamente en el apartado metodológico, se definieron siete dimensiones de análisis: 1) programas y descripciones; 2) cronograma; 3) recursos; 4) actividades; 5) participación estudiantil; 6) acompañamiento docente y 7) diseño del aula.

Respecto de la primera dimensión observada, la mayor parte de las cátedras ponen a disposición el programa de contenidos de la cursada presencial y, en menos cantidad de casos, se agrega, además, una referencia al desarrollo del proceso de aprendizaje en el aula virtual.

El caso contrario sucede con el cronograma, segunda dimensión observada, donde en general no se explicitan los tiempos de participación en el espacio virtual, dado que se enfatiza únicamente en la organización presencial de la cursada y en los intercambios que se dan en el aula de clases.

En relación con los recursos utilizados en el aula, tercera dimensión observada, los más recurrentes son: carpeta con bibliografía, archivos PDF, enlaces externos (a películas, documentales, videos) y power points enlazados o incrustados. Solo dos cátedras incorporaron otro tipo de recursos, para presentaciones como Prezi y Padlet.

En cuanto a las actividades propuestas, cuarta dimensión de las siete que observamos, predomina el uso de foros de intercambio y espacios de entrega de tareas. En dos casos se implementaron los recursos de Moodle, Wiki y Taller, pero sin resultados favorables. En una oportunidad se trabajó, además, con presentaciones de Google Drive, Padlet y un glosario de Moodle.

Las dimensiones número cinco y seis, que refieren a la participación de estudiantes y docentes, pueden pensarse en estrecha vinculación. En la mayoría de las aulas que relevamos, son escasos los intercambios, dado que el aula se utiliza principalmente con dos objetivos: ser un repositorio



de información y un espacio de entrega de actividades parciales o finales. Por este motivo, será un desafío que, pese a ser un espacio complementario de la presencialidad, el aula virtual logre mayores niveles de participación de docentes y estudiantes.

Finalmente, la dimensión número siete, acerca del diseño y la organización del espacio virtual, se presentaron diferentes modalidades dado que cada equipo docente definía los criterios para ordenar el aula. Por este motivo, fue necesario, desde el Área de Educación a Distancia, definir un orden de presentación de los elementos (Bienvenida del curso, programa, cronograma, equipo docente, recursos, actividades, consultas) con etiquetas que, por defecto, estuvieran fijas en cada espacio virtual.

### **Sentidos y significados asociados a las prácticas docentes**

A partir del análisis de los datos recolectados, se pueden identificar algunos sentidos y significados asociados a las modificaciones de la práctica de la enseñanza producto de la inclusión de aulas virtuales.

### **Modificaciones pedagógico-didácticas en las propuestas de enseñanza**

En relación con las modificaciones pedagógico-didácticas en las propuestas de enseñanza aparece como recurrente la necesidad de formación para enseñar en el entorno virtual. Por lo general, hay una tendencia a comparar las modalidades, presencial y a distancia, pero también algunos docentes manifiestan la necesidad de un cambio en “las maneras de enseñar, que incluye entre otras cosas herramientas, diseños, recursos y personas sobre todo” (Docente, Curso de formación, 2019<sup>2</sup>). La preocupación por cómo enseñar en el entorno, no solo da cuenta de las competencias tecnológicas que serían necesarias y diferentes de las empleadas en la modalidad presencial, sino también, de una manera de enseñar y aprender en la Universidad, dado que “Las clases (sobre todo en el nivel universitario) en las que una persona habla mientras que el resto escucha, luego lee y escribe o dice lo que aprendió resulta obsoleta para pensar el acto educativo a través de entornos virtuales” (Docente, Curso de formación, 2017).

En la modalidad presencial, el contenido disciplinar era (o sigue siendo) el eje organizador y el que ha otorgado la legitimidad a la práctica docente, y la explicación magistral se constituyó en la metodología de enseñanza clásica en el sistema universitario más tradicional. Sostiene una docente, “la formación pedagógica y didáctica ha estado históricamente considerada irrelevante” (Docente, Curso de formación 2017). Ahora bien, a partir de la inclusión de tecnología como mediadoras de la enseñanza (en este caso, las aulas virtuales), los docentes reconocen otros saberes y competencias que serían necesarios, para construir nuevas dinámicas en los escenarios de aprendizaje: “se necesitan conocimientos de administración del entorno virtual y adquisición de determinadas competencias específicas para comunicar los contenidos en estos escenarios de aprendizaje” (Docente, Curso de formación 2017).

La posibilidad de pensar en “las maneras de enseñar” nos conduce a mirar la propia cultura institucional que ha construido la Universidad, la cual incluye una manera de organizar el tiempo, el espacio y los cuerpos. Podemos afirmar entonces que la enseñanza en la virtualidad abre un campo para pensar las prácticas docentes en la Universidad: cuáles son las concepciones de enseñanza, de aprendizaje y de conocimiento que subyacen en ellas. Esto significa un replanteo, tal como afirma

---

2 Los nombres fueron omitidos a los fines de preservar la identidad de los y las docentes que participaron de los cursos de formación y cuyos testimonios recolectamos.

una de las docentes:

La tarea de hacer inteligibles y comunicables “en la distancia” aquellos contenidos que habitualmente enseño de modo presencial, descubro que requieren de un tratamiento distinto, una presentación específica y un trabajo que requiere de otras minuciosidades. Ahora bien, cuando por fin lo he logrado (supongamos), me he dado cuenta que también puede redefinirse los modos en que planteo la enseñanza en los ámbitos presenciales (Docente, Curso de Formación 2018).

En relación con el aprendizaje, otro sentido construido es la dificultad para recuperar el proceso pedagógico en el entorno virtual. Sostiene una docente: “Nos encontramos con estas dudas al no saber por qué no se realizan las actividades o al no comprender si las mismas se realizan con un real compromiso o de forma mecánica solamente para cumplimentar con la cursada” (Docente, Curso de formación 2017).

Surge otra dimensión para pensar el proceso de enseñanza y de aprendizaje que refiere a la implicación de los cuerpos: “La conducta, lo corporal, los silencios, los modos de preguntar y de apropiarse o no de lo trabajado va dando pistas de cómo se entiende y aprende lo que enseño” (Docente, Curso de formación 2017); esto, que se da por hecho en la presencialidad, se vuelve un obstáculo en la virtualidad. En línea con lo anterior, aparece como recurrente el reconocimiento de competencias previas, saberes y actitudes por parte de quienes participan del proceso en el entorno virtual; se trataría de competencias no meramente operativas sino tecno-comunicativas, como cierto “compromiso personal para explorar otros recursos, gestionar el tiempo, aprovechar los intercambios, desarrollar autonomía en los modos de selección, validación y utilización de la información” (Docente, Curso de formación 2016).

### **Necesidad de un mayor conocimiento sobre la inclusión de tecnologías**

En los espacios de participación que propusimos, en el marco de los cursos de formación en entornos virtuales, surgieron diferentes ideas asociadas a la interpelación de la modalidad virtual en términos de ventajas y desventajas. Sobre estas últimas surgieron, como una dificultad a superar, tanto para estudiantes como para docentes, sentidos asociados al uso de las tecnologías en tres aspectos: acceso, competencias específicas y conocimiento para incluirlas con objetivos pedagógicos.

En cuanto el acceso, se menciona que “se requieren de ciertas herramientas para acceder a los entornos virtuales que parte de la población no posee, generando de esta forma cierta exclusión. Además, para poder realizar estas capacitaciones es necesario contar con dispositivos móviles y conexión a Internet” (Docente, Curso de formación, 2017). Esto se suma al acceso necesario de “recursos virtuales para lograr aprendizajes significativos con quienes van a aprender sin la presencia física del docente” (Docente, Curso de formación, 2017). Es decir, la preocupación por la infraestructura necesaria para enseñar en la virtualidad se evidencia como una dificultad mayor en esta modalidad que requiere, como mínimo, buena conexión a internet y dispositivos para trabajar. En cuanto a las competencias que se requieren, tanto para estudiantes como para docentes, se expresan: “estar familiarizado con plataformas virtuales, manejo de programas básicos y tareas” (Docente, Curso de formación, 2017); “conocimientos específicos para manejarse en el entorno virtual. Competencias informáticas y comunicacionales que deben ser previamente adquiridas” (Docente, Curso de formación, 2017) y, además, competencias desarrolladas de lecto-escritura, dado que “las

capacitaciones virtuales en general demandan participación a partir de la escritura y escribir lo que pensamos en un ejercicio que lleva tiempo y mucha práctica” (Docente, Curso de formación, 2017).

Por último, se expresa como preocupación la dificultad de aprender y educar con la inclusión de las tecnologías, desde la dimensión pedagógica, que volvería significativo el uso de un recurso, soporte, aplicación o herramienta, hasta las modificaciones en las rutinas de aprendizaje: “quienes no somos nativos digitales nos vemos con la dificultad de reconfigurar nuestros hábitos de estudios, asentados en modelos más tradicionales de intercambio y producción de conocimientos! (Docente, Curso de formación, 2016).

### **Cambios en la organización de las cursadas**

Una de las afirmaciones recurrentes en relación con la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje se manifestó cuando interrogamos sobre las ventajas de la modalidad virtual. Fue entonces cuando apareció la idea de superación de todo tipo de barreras de tiempo y espacio. En palabras de los docentes, “la posibilidad de gestionar su tiempo y espacio de acuerdo a los horarios y responsabilidades que maneja” (Docente, Curso de formación, 2016); “la ventaja de permitir que cada usuario o estudiante realice la actividad en el tiempo que pueda es fundamental para pensar la formación permanente” (Docente, Curso de formación, 2017). Por otra parte, se considera como una ventaja la posibilidad de “realizar capacitaciones de universidades o instituciones que no se encuentran en nuestro lugar de residencia o incluso de universidades de otros países” (Docente, Curso de formación, 2017), lo que permitiría “pensar en la importancia del entorno virtual para profundizar en la federalización de la educación superior” (Docente, Curso de formación, 2017). Es decir, aprender en cualquier momento, en cualquier lugar y en cualquier institución.

Estas maneras de organizar las cursadas, en contraposición, son asociadas a una serie de dificultades. Los profesionales, con mayor frecuencia, expresan “no tener un docente en frente para poder evacuar dudas, la inseguridad de saber si estamos manejando bien la plataforma, miedos que van surgiendo hasta que nos vamos familiarizando con la página” (Docente, Curso de formación, 2017) y “cada uno debe mantener un ‘ritmo’ de participación y organizar sus propios tiempos de forma individual” (Docente, Curso de formación, 2017).

Finalmente, nos parece valiosa esta reflexión que pone en cuestión la idea de ventajas y desventajas, dado que “dependen en gran medida de los contextos, las condiciones, los saberes de las personas que participan (estudiantes, profesores, tutores), las interacciones en el marco del curso (Docente, Curso de formación, 2017).

### **Nuevas maneras de comunicarse: la preocupación por generar y sostener vínculos afectivos**

Uno de los aspectos que surgieron con frecuencia fue la posibilidad, planteada como preocupación y/o limitación, de generar vínculos de conocimiento, confianza y empatía en la educación que se desarrolla exclusivamente en entornos virtuales. Por un lado, se reconoce la importancia de las emociones y los vínculos para construir aprendizajes significativos, pero al mismo tiempo, la mayor parte de los docentes consideran que esta posibilidad es una limitación de la modalidad virtual y una desventaja en comparación con la educación presencial, donde se podría garantizar una relación docente-estudiante y estudiantes entre sí que favorezca la enseñanza y el aprendizaje. El vínculo

afectivo está relacionado con el contacto corporal: “la desventaja tiene que ver con la posibilidad del contacto físico que, creo, nos es necesario como humanxs, para nuestro aprendizaje emocional fundamentalmente” (Docente, Curso de formación, 2017). Si bien algunos reconocen esta dimensión como un desafío y se preguntan: “¿Qué modos de estar con el otro genera esta práctica educativa? ¿Qué tipo de sociabilidad?” (Docente, Curso de formación, 2016), otros colegas directamente dan por hecho que “la desventaja de no poder charlar, interactuar en el aula ‘cara a cara’, que implica el manejo del lenguaje y los gestos, los cuales nos ayudan a comunicar nuestras ideas y reflexiones” (Docente, Curso de formación, 2017). En algunos casos, surgen valoraciones sobre la efectividad de la comunicación interpersonal en contraposición con aquella mediada por tecnologías: “los vínculos humanos son cada vez más necesarios y, con el avance de las tecnologías, se van perdiendo” (Docente, Curso de formación, 2017) y “los espacios de encuentro son cada vez más escasos y exclusivos, y el manejo de la información y el intercambio se reduce a flujos de información cada vez más directos e individualizados” (Docente, Curso de formación, 2019). Finalmente, aparecen ideas asociadas a la corporeidad, los sentimientos y la cotidianeidad: “la educación no es solo los contenidos sino aprender cómo se traducen en la vida cotidiana. Para ello es necesario conocer y sentir cómo piensa, cree y siente el conjunto de la sociedad. Y eso se encuentra cara a cara” (Docente, Curso de formación, 2019).

### **Normativas que regulan las prácticas docentes**

Mencionaremos a continuación algunos marcos normativos específicos, que nos interesan recuperar a los fines de nuestra investigación. Esto implica que focalizaremos en algunos puntos vinculados a las funciones y obligaciones docentes, para pensar su relación con la modalidad virtual.

El estatuto de la UNICEN, establece en su Título IV, Capítulo I, aquellas obligaciones que son específicas del claustro docente: impartir las asignaturas, elaborando su programa y bibliografía, cuando corresponda; dirigir tesis; dirigir o participar en proyectos de investigación; evaluar a los estudiantes y ejercer las funciones directivas universitarias para las que resulte electo (estatuto de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 1986).

En la normativa que regula la enseñanza se deja explícito que “Los docentes deberán cumplir la carga horaria correspondiente a su dedicación” (Reglamento de Enseñanza y Promoción de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 1994, art. 49). En cuanto a normativas de la Facultad, la reglamentación de la carrera docente explicita los diferentes tipos de dedicaciones: “a. Simple: 10 h semanales; b. Semi-exclusiva: 20 h semanales y c. Exclusiva: 40 h semanales” (Reglamento de Carrera Académica de FACSO-UNICEN, 2013, art. 12). También se especifican las diferentes funciones que puede tener un docente: “docencia en la enseñanza de grado será de carácter obligatorio, y se articulará con las funciones de investigación; extensión, servicios y transferencia; representación institucional y/o gestión” (Reglamento de Carrera Académica de FACSO-UNICEN, 2013, art. 13).

Además de las reglamentaciones de la Universidad y la Facultad, debemos mencionar el convenio colectivo de trabajo que establece “condiciones funcionales” que la Universidad debe garantizar a sus docentes: “a) Relación numérica apropiada al tipo de actividad, disciplina o área. b) Dedicaciones adecuadas al tipo de función. c) La función docente se realiza en la modalidad frente a alumnos y

mediante actividades que se realizan en ausencia de estos” (Convenio Colectivo de Trabajo para los Docentes de Universidades Nacionales, 2014, art. 43).

Con respecto a la modalidad a distancia, la Resolución del año 2017 establece que “se entiende por Educación a Distancia a la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo” (Resolución 2641-E/2017, 2017, art. 1).

Finalmente, en la UNICEN, fue aprobado por la CONEAU el Sistema Institucional de Educación a Distancia, en el marco de la Resolución 2641-E/ 2017. Este implica que no habrá distinciones entre docentes abocados a clases presenciales o a distancia, es decir, se podría concursar para dar clases en las aulas de la Universidad o en el Campus virtual de cada unidad académica.

### **Discusión de los resultados**

La primera idea que nos interesa compartir es la estrecha vinculación entre prácticas y significados atribuidos a enseñar en la virtualidad. Sobre el primer punto, y para dar respuesta al objetivo específico de analizar las prácticas docentes en línea, mencionamos que se ponen a disposición de los estudiantes los materiales que se trabajan en la presencialidad (programa) pero no se elaboran indicaciones respecto a la organización de los tiempos (cronograma), dado que estas indicaciones son posibles de recuperar en las clases presenciales.

Los recursos y actividades propuestas también reflejan el carácter complementario del uso de aulas virtuales, dado que se presenta una escasa variedad de materiales educativos y las actividades están lejos de ser pensadas con autonomía de los encuentros presenciales; por el contrario, se propone realizar en el aula virtual aquello que, por razones de tiempo, no pudo ser abordado en el espacio físico de la Facultad. Al presentarse propuestas débiles, en su sentido pedagógico didáctico más amplio, la participación refleja el poco interés de los estudiantes de intervenir en la virtualidad y el escaso acompañamiento de los docentes en las propuestas de retroalimentación y seguimiento.

La participación, tanto de docentes como de estudiantes, se ve disminuida en el aula virtual, además, porque aún se utilizan otros canales de comunicación e intercambio, como redes sociales y correo electrónico. Esto implica, por un lado, un mayor esfuerzo del docente en sostener su presencia en diferentes plataformas, pero a su vez una desinstitucionalización de sus prácticas, que al llevarse a cabo en espacios informales dejan por fuera el acompañamiento brindado por el equipo del Área de Educación a Distancia de la institución.

Como equipo que integra un espacio de gestión institucional, proponemos algunas líneas posibles de indagación respecto a las prácticas previamente mencionadas, que distan de ser las esperadas o que pueden ser mejoradas (como proponen los autores referidos en la introducción) a partir de una reflexión profunda sobre la enseñanza en clave de “enseñanza poderosa” (Maggio, 2012) para repensar las prácticas en la universidad y de un “caleidoscopio en movimiento” (Lion, 2015) para tensionar el vínculo entre educación, innovación y tecnologías. Por eso, el segundo objetivo de este trabajo es analizar los sentidos que los docentes le atribuyen a la enseñanza y al aprendizaje en entornos virtuales. Como describimos en detalle, aparecen en las intervenciones discursivas temores, resistencias, necesidades, obstáculos y prejuicios respecto de la educación virtual.

En relación con las modificaciones didácticas y pedagógicas que supone la modalidad, aparece con fuerza la idea de adquirir nuevas competencias, no solo tecnológicas, sino pedagógicas. Destacamos en este punto que los docentes cuestionan el modelo tradicional y expositivo de la universidad, tal como recuperamos a partir de las ideas de Maggio (2018), y expresan que pensar las prácticas en la virtualidad los conduce a replantear sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en la presencialidad. Estas ideas son valiosas, sin embargo, al analizar las aulas virtuales no encontramos, en líneas generales, una puesta en acto de esta expresión. Entonces, nos preguntamos, ¿qué se conserva del modo tradicional, expositivo y dividido en teóricos/prácticos de la enseñanza, en los entornos virtuales? Entendemos que esta desconfianza a la distancia (física, emocional, pedagógica) se traduce en un temor concreto: no recuperar el proceso de aprendizaje del estudiante en la virtualidad, dada la imposibilidad de compartir un espacio físico, donde los cuerpos se encuentran en sincronía. Si volvemos a las prácticas concretas en las aulas virtuales, esto se refleja en la escasa participación con la que los actores del proceso educativo se desempeñan. Ahora bien, ¿la modalidad presencial garantiza vínculos significativos por el hecho de compartir un espacio físico sincrónico? ¿A qué se debe mayormente la desconfianza?

Una de las posibles respuestas frente a esta desconfianza queda expresada en la preocupación de los docentes de apropiarse de las TIC para volverlas favorables a sus objetivos pedagógicos. Aparecen allí, por un lado, reclamos de mejores condiciones: dispositivos, velocidad de conexión a internet y acceso a programas informáticos específicos. Y, por otra parte, la necesidad de alfabetización digital (Levis, 2005) como un requisito indispensable para desenvolverse en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. El proceso de convergencia tecnológica, que previamente mencionamos, implica el acceso, uso y apropiación de las tecnologías, para que los docentes puedan adoptar y adaptarlas a sus proyectos educativos individuales y colectivos (Morales, 2017). Reflexionamos en este punto sobre la importancia que los docentes le asignan a las condiciones materiales de la práctica, que no siempre se problematizan en la modalidad presencial.

Otros significados identificados en las expresiones de los docentes están relacionados con las ventajas y desventajas de la modalidad virtual. En cuanto a las primeras, mencionamos: la autonomía de los estudiantes, la posibilidad de organizar su ritmo de cursada, la factibilidad de conectarse en cualquier momento, lugar y a través de múltiples dispositivos. En cuanto a las desventajas, la dificultad para establecer vínculos, los problemas de conectividad, la falta de competencias necesarias. Cabe, entonces, preguntarnos: ¿Aquellos que aparece como posibilidad y ventaja para los estudiantes, no tensiona las condiciones laborales desde el rol docente? ¿Se planifica para la conexión permanente? En ese caso, ¿cómo se administra sin lesionar derechos laborales? En este sentido, es interesante la reflexión sobre la modificación que supone en las rutinas de trabajo la conexión permanente al campus virtual, la posibilidad tecnológica de recibir consultas 24/7 y la modificación de las prácticas docentes en clave de lo que Auvergnon (2016) denomina “uberización” de la economía.

Un último aspecto sobre los significados y sentidos, agrupados en el eje “nuevas maneras de comunicarse”, revela la preocupación por la dimensión afectiva del proceso de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad. En concreto surgieron expresiones relacionadas a la pérdida de los vínculos humanos a causa de las tecnologías, la supresión del diálogo “cara a cara” y la carencia de instancias de encuentros físicos. Surge, de estas expresiones un nuevo interrogante: ¿Podríamos afirmar que en la modalidad presencial la construcción afectiva de los vínculos está resuelta? Si bien entendemos

que la educación virtual enfrenta el desafío por establecer vínculos afectivos que favorezcan mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, entendiendo que las prácticas en la modalidad implican una serie de angustias, desconciertos y reacomodamientos, buena parte del camino para superar estas preocupaciones que mencionan los docentes están dadas por el cumplimiento de las diferentes dimensiones de la práctica o función tutorial (Alonso y Torregiani, 2019), que comprende responsabilidades no solo académicas, sino técnicas, organizativas, sociales y de orientación.

Reconocemos en nuestra investigación puntos de contacto con otras realidades presentadas por diferentes investigadores mencionados previamente, respecto a los sentidos y significados que los docentes le atribuyen a sus prácticas. Sin embargo, nos interesa, en función de nuestro tercer objetivo de investigación, proponer relaciones significativas entre las condiciones laborales y las normativas que regulan la actividad universitaria, para dar cuenta de la dificultad de exigir resultados, aún con diagnósticos precisos y guías de buenas prácticas, a trabajadores que no son reconocidos por sus tareas en la virtualidad, a diferencia de lo que ocurre con la enseñanza presencial. Ni el Estatuto de la UNICEN ni el Reglamento de Enseñanza y Promoción mencionan la educación virtual como una posibilidad de desempeño, reconocida, para los docentes. Por otra parte, y de acuerdo al Reglamento de Carrera Académica de la FACSOS, las dedicaciones estipulan la cantidad de horas de trabajo semanal. La mayor parte de los trabajadores tienen dedicación simple (10 horas semanales) que se vuelven una limitación para pensar, además de la propuesta presencial que ocupa la totalidad o incluso más de las horas pagas, el desempeño en las aulas virtuales. Si pensamos en los docentes con dedicación semi-exclusiva, debemos contemplar que además de la función de docencia, se suma la investigación y la extensión universitaria. El Convenio Colectivo de Trabajo para Docentes de Universidades Nacionales no solo menciona las tareas que se consideran parte de lo que realiza un trabajador, sino que también refiere a la importancia de que la institución garantice las condiciones para tal desempeño. Cuando de educación virtual se trata, no siempre los docentes cuentan con los recursos materiales necesarios, además de su tiempo, para llevar adelante sus tareas. Finalmente, y como luz al final de un largo túnel para la educación virtual, la Resolución 2641-E/ 2017 establece que ya no habrá distinciones entre docentes presenciales y/o virtuales, lo cual habilita que un trabajador pueda concursar para cualquiera de las dos modalidades. Este vínculo entre condiciones laborales y marcos regulatorios de la actividad docente, a nuestro entender es clave para comprender significados y prácticas, y será recuperado con mayor profundidad en próximas investigaciones.

## Conclusiones

En este artículo nos propusimos analizar las prácticas de los docentes que trabajan con aulas virtuales en la FACSOS-UNICEN y los sentidos que les atribuyen, para problematizar posibles modificaciones en las condiciones del trabajo docente asociadas a la convergencia tecnológica y su relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Tal como definimos la convergencia, entendemos que implica prácticas, sentidos y modos de vinculación que lejos están de resolverse con la inclusión de nuevos y/o sofisticados dispositivos técnicos. Sino que, por el contrario, implica un desafío político institucional de articulación de intereses y demandas, que fortalezcan la presencia de la Universidad en los múltiples territorios que integra, ahora también virtuales, sin descuidar la pretensión de calidad académica, la producción de nuevos conocimientos, el intercambio con la comunidad y la inclusión, sobre todo de aquellos sectores, que aún con la modalidad presencial, no han podido ser estudiantes universitarios.

En relación con la función docente en el contexto institucional de la UNICEN no es posible pensarla sin tener en cuenta que existe una cultura institucional, propia del nivel superior universitario, que configura una manera de ser y hacer docencia, regulada por las normativas que detallamos anteriormente. Esto implica que la función de docencia en la Universidad se ha venido desarrollando de una determinada manera, por ejemplo, quienes se desempeñan en las “clases teóricas”, y quienes se desempeñan en “los prácticos” y con una impronta de reconocimiento de las tareas para los docentes cuyas cátedras son presenciales, que repercute fuertemente en los ingresos, evaluaciones y promociones de los profesores que se dedican exclusivamente a tareas virtuales y en la mayor parte de los casos están contratados por fuera de la reglamentación de carrera académica.

Esta manera de organizar la enseñanza, también ha estado asociada a una concepción de conocimiento vinculado a una idea de ciencia hegemónica y a un modo “de estar” o habitar la universidad que se tensiona con el ingreso de docentes cuya carga horaria es exclusivamente virtual y que, por definición del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la UNICEN, deberían tener los mismos derechos y obligaciones que aquellos docentes cuya trayectoria está relacionada a la docencia presencial.

Estas tensiones involucran decisiones políticas respecto al crecimiento de nuevas carreras virtuales, proyecciones presupuestarias respecto al ingreso de nuevo personal docente, la regulación de la planta que actualmente se encuentra trabajando en los parámetros de los reglamentos vigentes y el análisis de las proyecciones de la Universidad no solo en relación con la docencia, sino también con la investigación y la extensión. En este sentido, nos preguntamos como posible continuidad de esta investigación, ¿cómo se reconocerán las tareas de los docentes virtuales? ¿Estarán en igualdad de condiciones con aquellos que solo se dedican a las clases presenciales? ¿Cómo se regulará la flexibilidad espacio-temporal que habilita la educación en entornos virtuales, en términos de derechos laborales?

En la Facultad de Ciencias Sociales, y como presentamos en el informe de prácticas en las aulas virtuales, la inclusión de estas ha generado diferentes respuestas: docentes que no solicitan su inclusión, profesores que quieren comenzar a transitar los primeros pasos y la utilizan como repositorio de información y otros que comienzan a pensar cómo la virtualidad podría transformar sus propias prácticas. Surgen aquí resistencias, reparos y preguntas que se vuelven desafíos políticos institucionales para el Área de Educación a Distancia. Por ejemplo, aquellos relacionados con los vínculos humanos, que tensionan no solo una manera de enseñar y aprender, sino también a las prácticas que conforman la cotidianeidad de la vida universitaria y que adquieren un espesor político, cultural, artístico y de sociabilidad particular entre docentes y estudiantes. De aquí surgen los siguientes interrogantes: ¿De qué manera podemos problematizar otros modos de sociabilidad, interacción y vínculo emocional en entornos virtuales? ¿Qué usos y apropiaciones de las tecnologías implican nuevas maneras de estar presentes en la virtualidad? ¿Qué desafíos laborales, de conocimientos y uso de tecnologías nos implicaría sostener comunicaciones sincrónicas, masivas y significativas para el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo pensar en vínculos que refuercen la identidad institucional y colectiva y no diluyan la dimensión política de la formación universitaria?

Como se evidencia, esta transformación que comienzan a transitar los docentes no tiene que ver solo con la dimensión pedagógico-didáctica-comunicacional y administrativa, tal como intentamos dar cuenta en los apartados anteriores, sino también con la dimensión del trabajo docente. Es por esto



que en el análisis consideramos relevante incluir las normativas que regulan el trabajo en la UNICEN dado que surge la necesidad de que las múltiples tareas, realizadas en fragmentos de tiempos flexibles y continuos, y en espacios que exceden a los lugares físicos de la Facultad tales como el box, el aula y el pasillo, sea reconocida por la carrera académica.

En relación con la pertenencia institucional, el campus virtual abre una serie de interrogantes que hasta el momento no han sido abordados institucionalmente: ¿cómo se regula y valida el trabajo docente “dedicado” (en términos de tiempo) en la virtualidad? A su vez, si el Sistema Institucional de Educación a Distancia abre la posibilidad de introducir la virtualidad en las carreras presenciales (hasta un treinta por ciento), el programa de ingreso, permanencia y promoción (carrera académica) ¿contempla esta tarea? ¿Transitamos hacia un reconocimiento de la función docente, más allá del entorno en el que se desempeñe? ¿Existen nuevos modos de identificación y pertenencia institucional que se construyen en torno a la tarea docente en la virtualidad?

Estos desafíos dan cuenta de la multiplicidad de sentidos construidos en torno a las funciones y mandatos asociados a la universidad pública, que recogen tanto la preocupación por la calidad de los procesos de formación, la producción de conocimiento, la gratuidad y la democratización del derecho a la educación, así como la preocupación por las condiciones dignas para el trabajo docente.

### Referencias bibliográficas

- ALONSO, E., TORREGIANI, F. (2019). Clase 4: Enseñar en entornos virtuales. Enseñar y aprender en Sociales Virtual. Área de Educación a Distancia - Facultad de Ciencias Sociales - UNCPBA.
- ANGULO RASCO, J. F. (1994). “Enfoque práctico del currículum” en José Félix Angulo y Nieves Blanco (Coord.) Teoría y desarrollo del currículum. Málaga: Ediciones Aljibe.
- AREA MOREIRA, M., SAN NICOLÁS SANTOS, M. B., & FARIÑA VARGAS, E. (2010). Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria semipresencial. Disponible en: <https://revistas.usal.es/index.php/eks/issue/view/441>
- AREA MOREIRA, M., SANTOS, B. S. N., & VARGAS, E. F. (2008). Evaluación del Campus Virtual de la Universidad de La Laguna. Análisis de Aulas Virtuales. Periodo 2005-07.
- ARETIO, L. G., CORBELLA, M. R., & FIGAREDO, D. D. (2007). De la educación a distancia a la educación virtual. Buenos Aires: Ariel.
- AUVERGNON, P. (2016). Angustias de uberización y retos que plantea el trabajo digital al derecho laboral. Revista Derecho social y empresa, (6), 25-42.
- BURBULES, N. (2012) El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. Encuentros en educación, 13, 3-14.
- BOLÍVAR, C. R., & DÁVILA, A. A. (2016). Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario. Revista de Educación a Distancia, (49).
- DA ROSA TOLFO, S., COUTINHO, M. C., BAASCH, D., & CUGNIER, J. S. (2011). Sentidos y significados del trabajo: un análisis con base en diferentes perspectivas teóricas y epistemológicas en Psicología. Universitas Psychologica, 10(1), 175-188.
- CABELLO, R. (2018). 20 minutos en el futuro: distancias y relaciones interpersonales en el espacio digital. Buenos Aires: Prometeo Libros.

- CASTELLS, M. (2008). Comunicación, poder y contrapoder en la sociedad red (I). Los medios y la política. *Telos*, 74, 13-24.
- COLL, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la institución libre de enseñanza*, 72(1), 7-40.
- CORNU, L. (2004). La confianza en las relaciones pedagógicas, en Frigerio, Graciela, Poggi, Margarita y Korinfeld, Daniel (compiladores) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativa.
- DE LELLA, C. (1999). Modelos y tendencias de la Formación Docente. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Organización de Estados Iberoamericanos. Lima, Perú, septiembre.
- DUSSEL, I. Y QUEVEDO, L. (2010). □ Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital □. Trabajo presentado en el VI Foro Latinoamericano de Educación. Educación y nuevas tecnologías. Documento Básico. Disponible en: <http://www.oei.org.ar/6FORO.pdf>
- EDELSTEIN, G. – CORIA, A. (1995). □ Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia. Buenos Aires: Kapeluz.
- EDELSTEIN, G. (1995). □ Lo metodológico: un capítulo pendiente en el debate didáctico □ en Camilloni, A. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- EDELSTEIN, G. (2014). Una interpelación necesaria: Enseñanza y condiciones del trabajo docente en la universidad. En *Revista Política universitaria*, 1, mayo 2014. IEC, Instituto de Estudios y Capacitación - CONADU. Disponible en: [https://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1548861356\\_politica-universitaria-1-2014.pdf](https://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1548861356_politica-universitaria-1-2014.pdf)
- FLORES, J. G., GÓMEZ, G. R., & JIMÉNEZ, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- FORESTELLO, R., BROCCA, D., & GALLINO, M. (2014). Mapeo de la utilización de las aulas virtuales en la enseñanza presencial al interior de la FCEfYN–UNC. *Revista de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 1(2), 47-52.
- GARRIDO, A. (2003). El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual. *IN3 Working Paper Series*, (3).
- GUIDI, M. (2015). Los procesos de enseñanza y de aprendizaje a la luz del campus virtual. En: □ La Educación a distancia en América Latina. Desafíos, alcances y prospectiva □ *Revista de la Universidad del Salvador*, Signos Volumen II. Buenos Aires.
- HINE, C. (2011). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- JENKINS, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- LEPEZ, L. B., MELJIN, M. B., BRUNA, A. A. R. P. M., & PIEZZI, T. C. A (2016). Los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Un estudio cualitativo acerca de sus significados y sentidos en la formación universitaria. Recuperado de: [https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/9938/lepez-meljini.pdf](https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/9938/lepez-meljini.pdf)
- LEVIS, D. (2005). Alfabetización digital: entre proyecto educativo y estrategia político-comercial. El caso argentino. En Ponencia presentada en VII Congreso REDCOM Argentina, Univ. Nacional de Rosario. Recuperado de: [http://www.diegolevis.com.ar/secciones/Articulos/Levis\\_redcom2005\\_vf.pdf](http://www.diegolevis.com.ar/secciones/Articulos/Levis_redcom2005_vf.pdf)

- LION, C. (2015). Desarrollos y tejidos actuales en el campo de la tecnología educativa: caleidoscopio en movimiento. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 9(9), 1-3.
- RODRÍGUEZ-HOYOS, C., & ÁLVAREZ, M. J. Á. (2013). Análisis didáctico de las aulas virtuales. Una investigación en un contexto de educación superior. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (44), a239-a239.
- RODRÍGUEZ, R. D., & ESTAY-NICULCAR, C. A. (2016). Formación en buenas prácticas docentes para la educación virtual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), 209-232.
- MAGGIO, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- MAGGIO, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- MÉNDEZ, M. D. R. R., & AGUILAR, G. A. (2013). Quehacer docente, TIC y educación virtual a distancia. *Apertura*, 5(2), 108-123.
- MIRANDA, J., AGUILERA, E. M., RODRÍGUEZ, K. S., GUZMÁN, D. C., & APPIANI, E. M. (2007). Aproximación al mejoramiento profesional de docentes, en una experiencia chilena de formación permanente, en modalidad blended-learning: opiniones y significados. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(6), 1.
- MORA, D. P. M., & AGUADO, G. A. B. (2016). Prácticas educativas en ambientes virtuales de aprendizaje. *Aletheia*, 8(2), 48-63.
- MORAL PÉREZ, M. E. D., & VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L. (2009). Evaluación de prácticas docentes universitarias desarrolladas en entornos virtuales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (34), 151-163.
- MORALES, S. (2017). "Imaginación y Software: aportes para la construcción del paradigma de la apropiación". En CABELLO y LÓPEZ (2017), *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*. 1a ed. Rada Tilly: Del Gato Gris; CABA: Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías.
- ROS, M. (2020). Clase 2. Taller Diseño y Coordinación de Procesos Formativos. Especialización en Docencia Universitaria. UNLP.
- SALINAS, M. I. (2017). Gestión de la evaluación del desempeño docente en aulas virtuales de un proyecto de blended-learning. *Ciencia, docencia y tecnología*, 28(54), 100-129.
- SARMIENTO, M. D. R. P., & PRIETO, B. L. A. (2006). Evaluación de la implementación del aula virtual en una institución de educación superior. *Suma Psicológica*, 13(2), 173-192.
- SERRES, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SRNICEK, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra.

### Normativas referenciadas

- Convenio Colectivo de Trabajo para Docentes de Universidades Nacionales. (2014). Sitio web oficial CONADU Histórica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CONADU Histórica. Disponible en: <http://conaduhistorica.org.ar/wp-content/uploads/2016/03/CCT.pdf>
- Estatuto de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. (1986). Sitio web oficial de UNICEN. Tandil, Buenos Aires, Argentina: UNICEN. Disponible en: <https://www.unicen.edu.ar/content/>

estatuto

Reglamento de Enseñanza y Promoción Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. (1994). Ordenanza N° 1444/94. Tandil, Buenos Aires, Argentina: UNICEN. Disponible en: [http://www.soc.unicen.edu.ar/images/M\\_images/2017/pdf/OCS\\_144494Reglamento\\_de\\_Ensenanza\\_y\\_Promocion.pdf](http://www.soc.unicen.edu.ar/images/M_images/2017/pdf/OCS_144494Reglamento_de_Ensenanza_y_Promocion.pdf)

Reglamento de Carrera Académica Facultad de Ciencias Sociales UNICEN. (2013). Sitio web oficial de FACSO UNICEN. Olavarría, Buenos Aires, Argentina: FACSO UNICEN. Disponible en: <http://www.soc.unicen.edu.ar/images/documentos/normativas/rcaf.pdf>

Resolución 2641-E/2017. (2017). Boletín oficial de la República Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación y Deportes. Disponible en: [https://www.coneau.gob.ar/archivos/form09posg/ResMED2641\\_17.pdf](https://www.coneau.gob.ar/archivos/form09posg/ResMED2641_17.pdf)