

VEC

Virtualidad, Educación y Ciencia

Virtuality, Education and Science



W E C

Año 12 - Número 22 - 2021
ISSN: 1853-6530

Universidad Nacional de Córdoba

Rector

Dr. Hugo Oscar Juri

Vicerrector

Dr. Ramón Pedro Yanzi Ferreira

Secretario General

Ing. Roberto Terzariol

Subsecretaria de Posgrado

Dra. Mirta A. Valentich

Facultad de Ciencias Sociales

Decana

Mgter. María Inés Peralta

Dirección del Centro de Estudios Avanzados

Dra. Adriana Boria

**Dirección de la Maestría en Procesos Educativos
Mediados por Tecnología**

Mgter. Víctor Hugo Sajoza Juric

Editor Responsable:

Víctor Hugo Sajoza Juric (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Editor Asociado:

Hebe Irene Roig (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Consejo Editor:

Julio Gonzalo Brito (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Silvina Casablanco (Universidad Nacional de Moreno, Argentina)

Sonia Beatriz Conconi (Universidad Tecnológica Nacional, Regional Rosario, Argentina)

Alejandro Héctor González (Universidad Nacional de La Plata, Argentina)

Graciela Lima (Universidad Nacional de San Luis, Argentina)

Susana Marchisio (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)

Adrián Moneta (Instituto Aeronáutico Argentino, Argentina)

María Fernanda Ozollo (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina)

Hada Graziela Juárez Jerez (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Consejo Asesor:*Alemania*

Wolfram Laaser (Worldwide Education, Austria; Fern Universität in Hagen)

Argentina

Nora Valeiras (Universidad Nacional de Córdoba)

Mónica Gallino (Universidad Nacional de Córdoba)

María Cecilia Martínez (Universidad Nacional de Córdoba)

Brasil

Liliana Maria Passerino (Universidad Federal de Rio Grande do Sul)

España

Antonio Bartolomé (Universitat de Barcelona)

Julio Cabero Almenara (Universidad de Sevilla)

José Antonio Ortega Carrillo (Universidad de Granada)

Manuel Castro Gil (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Juan Manuel Dodero (Universidad de Cádiz)

Domingo Gallego (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Lorenzo García Aretio (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Antonio Medina Rivilla (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Manuela Raposo Rivas (Universidad de Vigo)

Miguel Ángel Zabalza (Universidad de Santiago de Compostela)

Miguel Zapata Ros (Universidad de Alcalá de Henares)

Javier García Zubia (Universidad de Deusto)

Secretaría de Redacción:

Elisa Susana Rosa

Revisión de estilo:

Cecilia Alejandra Aguirre Céliz - Silvina Giovannini

Comité de Redacción:

Dra. Hada Graziela Juárez Jerez, Mgter. Víctor Hugo Sajoza Juric, Lic. Elisa Susana Rosa

Edita:

Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías - Centro de Estudios Avanzados.

Facultad de Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Av. Vélez Sarsfield 153. CP X5000JJB, Córdoba, Argentina.

Tel.: +54 0351 4332086 int. 109

E-mail: vesc.revista@gmail.com

Wibe Site: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc>

Revista indexada en:

Latindex

Dialnet

REDIB

INDICE

Editorial

- La virtualidad en educación: nuevos desafíos y reconfiguración de las prácticas
V́ctor Hugo Sajoza Juric 7

Fundamentos e Investigaci3n

- Saberes digitales y educaci3n superior. Retos curriculares para la inclusi3n de las TIC en procesos de ense~anza-aprendizaje
Jos3 Alejandro Lara Rivera y Abel Antonio Grijalva Verdugo 9
- E-learning en la educaci3n superior argentina - Modelo de evaluaci3n de calidad a partir del aporte de referentes clave
Francisco Augusto Pontoriero 22
- Sentidos, pr3cticas y normativas asociadas a la inclusi3n de aulas virtuales complementarias en FACSO (UNICEN)
Florencia Torregiani y Exequiel Alonso 46

Innovaci3n y Experiencias

- Editatones para el abordaje de sesgos en Wikipedia en espa~ol. An3lisis de tres experiencias de edici3n colectiva y simult3nea sobre la enciclopedia libre
Lucas Aimar, Lila Isabel Pagola y Agustín Zanotti 66
- Formaci3n de nuevos liderazgos en la regi3n. La experiencia de la Academia de Innovaci3n pol3tica
María Jos3 Barlassina 84
- Cambios en la modalidad de ense~anza en el marco de un modelo institucional. El caso de Metodología de la Economía
Eugenia Perona y Mariela Cuttica 103

Notas y Revisiones

- Competencias digitales en la Formaci3n docente inicial
Ingrid Rossana Campana 119

Tesis

- La relaci3n entre las distintas formas de ense~anza y el uso de las nuevas tecnologías en la carrera de Odontología de la Universidad Nacional de Rio Negro
Mariana Preliasco 126
- Hacia el aprendizaje estrat3gico y aut3nomo de vocabulario en una lengua extranjera en la universidad: dise~o de materiales mediados tecnol3gicamente
María Dolores Orta Gonz3lez 127

Enseñanza de la escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales. El caso de la asignatura
Lengua del Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes

[Lorena Bassa Figueredo](#)

132

Reseñas de publicaciones y Entrevistas

TIC, educación y nueva normalidad: Miradas (RE)creativas para un futuro (IN)cierto

[Víctor Hugo Sajoza Juric](#)

136

La virtualidad en educación: nuevos desafíos y reconfiguración de las prácticas

Victor Hugo Sajoza Juric
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
E-mail: victor.sajoza@unc.edu.ar

Este nuevo número de nuestra publicación continúa profundizando temas de investigación y estudio emergentes de las diferentes líneas temáticas abordadas en la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnología (Centro de Estudios Avanzados – Facultad de Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Córdoba). Esta nueva publicación se inscribe ya en una mirada renovada sobre la comunidad de interesados en los temas que abordamos desde que se comenzó a publicar nuestra revista: nuestras redes sociales (<https://www.facebook.com/revistaVESC> y <https://www.instagram.com/revistavesc/>) y nuestro portal (<https://mpempt.cea.unc.edu.ar/>) están al servicio de esa comunidad para estrechar vínculos y seguir generando conocimiento que sea de utilidad para la mejora tanto de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje como de los procesos investigativos. Nuestro desafío ha sido y seguirá siendo mantener un espacio en que se puedan compartir ideas, experiencias, resultados, opiniones y posicionamientos que nutran debates en constante adecuación temática siguiendo el ritmo de las innovaciones que las tecnologías permiten en espacios educativos variados.

Este nuevo número, al igual que el anterior reúne trabajos que exploran temáticas que podrían denominarse “tradicionales” en oposición a aquellas que están emergiendo como consecuencia de la “nueva normalidad” a la que todos los agentes educativos nos estamos ajustando desde el inicio de la pandemia. Tradicional, en este sentido, hace referencia a escenarios aún no impactados por nuevas prácticas resultantes de adecuaciones de todo tipo tendientes a sostener propuestas educativas en formatos virtuales polifacéticos que permitieron echar luz sobre mitos, realidades y necesidades. Esto permitió poner en tensión, confirmar o cuestionar diferentes aristas que renovarían los temas de investigación y de toma de decisiones en la agenda educativa contemporánea.

Como es habitual, las secciones Fundamentos e investigación e Innovación y experiencias reúnen las secciones de nuestra publicación reúnen dos apartados que se construyeron gracias a los aportes realizados por especialistas de diferentes temáticas vinculadas a los ejes temáticos propuestos. Tesis nos permite acercarnos a resultados de investigaciones recientes sobre temáticas particulares y que fueron objeto de estudio de nuestros maestrandos. Notas y Entrevistas, nos permitirán focalizar la atención en lo que hace a procesos de innovación como desafío particular para los formadores de formadores.

En Fundamentos e investigación hemos incluido tres artículos que abordan aspectos propios de la educación superior desde miradas complementarias: de los saberes digitales a su consideración en las políticas socioeducativas de las instituciones, de las combinaciones de metodologías a los criterios de evaluación de la calidad de las propuestas y de los aprendizajes y representaciones de los docentes a su conversión en normativas que apunten a encuadrar prácticas en los centros de formación.

En Innovación y Experiencias los cuatro trabajos abordan una serie variada de temáticas que incluyen el uso de espacios de construcción colaborativa virtual y sus aplicaciones didácticas, el uso de tecnologías en la construcción de liderazgos institucionales de alcance regional, los cambios en los modelos institucionales basados en innovaciones tecnológicas y tipologías de actividades útiles para el desarrollo del pensamiento computacional. En cada uno de estos artículos, se evidencia el esfuerzo de los autores por realizar aportes fundados en aprendizajes enmarcados en procesos de investigación relevantes tanto por su seriedad científica como por su intencionalidad.

En Tesis reunimos tres producciones de nuestras egresadas de la Maestría que constituyen aportes académicos significativos en cada una de las áreas de conocimiento en las que trabajaron y que demuestran la necesidad de contextualizar los enfoques, de asumir la perspectiva institucional y de renovar el compromiso para con las universidades como espacios de innovación permanente.

En Notas integramos un artículo cuya autora recupera la temática de la formación docente inicial y su relación con el uso de TIC como espacio de profesionalización marcado por la necesidad de generar las habilidades necesarias para que los futuros profesionales de la educación puedan adoptar el denominado “enfoque por competencias” con bases sólidas.

En último lugar, en el espacio Entrevistas Marta Libedinsky abordó temas que hacen a las necesidades de adecuación de la formación docente en especial en lo que hace a procesos de innovación educativa en los tiempos que corren y con las necesidades institucionales como eje en la toma de decisiones.

Es muy grato para nosotros sostener este espacio de diálogo que reúne trabajos de quienes renuevan cada día su compromiso con los sistemas educativos que los rodean y cobijan con la fuerte convicción que los aportes socializados pueden ser la piedra que cae en el estanque y que genera sucesivas ondas, cada una movilizand o zonas de tensa quietud provisoria.

Esperamos una vez más que nuestros lectores sigan encontrando en este nuevo número temas de su interés y que esto contribuya a que se sumen en la elaboración de los números venideros.

Saberes digitales y educación superior. Retos curriculares para la inclusión de las TIC en procesos de enseñanza-aprendizaje

Digital knowledge and higher education. Curricular challenges for the inclusion of ICT in teaching-learning processes

José Alejandro Lara Rivera, Abel Antonio Grijalva Verdugo
Universidad Autónoma de Occidente, México
E-mail: alejandrolara.udo@gmail.com; abel.grijalva@udo.mx

Resumen

La presente investigación analiza el papel de la tecnología y algunos artefactos comunicativos en el contexto escolar universitario. Es lo que, recientemente, se ha denominado saberes digitales y que se relaciona con las capacidades de los sujetos para administrar, gestionar, utilizar dispositivos y narrativas digitales en asuntos académicos y profesionales. Así, se presentan los hallazgos de una investigación empírica realizada en una universidad mexicana. La muestra es probabilística aleatoria simple, compuesta por 346 estudiantes divididos por área de conocimiento, ya que se trabajó con el hipotético de que la carrera universitaria incide en dichos saberes. Para el análisis se realizó un factorial exploratorio de KMO y prueba de esfericidad de Bartlett. Los hallazgos dan cuenta de la incidencia parcial de la variable área de conocimiento en algunas de las dimensiones analizadas.

Palabras clave: TIC, enseñanza multimedia, medios electrónicos, Educación Superior, alfabetización informacional.

Abstract:

This paper analyzes the role of technology and some communicative artifacts in the university school context. It is what has recently been called digital knowledge and that is related to the capabilities of subjects to administer, manage, and use digital devices and narratives in academic and professional matters. Thus, the findings of an empirical research conducted at a Mexican university are presented; the sample is simple random probabilistic and is made up of 346 subjects divided by area of knowledge, since we worked with the hypothesis that the area of study affects such knowledge. For the analysis, a factorial exploratory KMO and a Bartlett sphericity test were performed; the findings account for the partial incidence of the variable area of knowledge in some of the dimensions analyzed.

Keywords: ICT, multimedia instruction, Electronic media, higher education, media literacy

Fecha de recepción: Abril 2020 • Aceptado: Octubre 2020

LARA RIVERA, J. A. Y GRIJALVA VERDUGO, A. A. (2021). Saberes digitales y educación superior. Retos curriculares para la inclusión de las TIC en procesos de enseñanza-aprendizaje *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 22 (12), pp. 9-21.

1. Introducción

La educación mediática y digital plantea retos a los sistemas educativos actuales, aun cuando vivimos en una sociedad altamente conectada y productora de grandes cantidades de información (Hernández, 2017), la escuela pareciera mostrarse conservadora ante dichos escenarios. En ese sentido, el artículo analiza los saberes digitales de estudiantes universitarios en una Institución de Educación Superior (IES) ubicada en el noroeste de México, la Universidad Autónoma de Occidente (en adelante, UAdeO).

Los hallazgos hacen referencia a una de las cuatro dimensiones propuestas por Ramirez-Martinell y Casillas (2014), denominada manejo de información en la que, después de realizar un factorial exploratorio de KMO y prueba de esfericidad de Bartlett con el método de extracción de componentes principales y rotación varimax, se decidió hacer una división alternativa a la de los autores. La clasificación se compone de cuatro factores: 1) literacidad digital, 2) ciudadanía digital, 3) prácticas digitales legales y 4) pensamiento crítico.

Las dimensiones hacen referencia a la formación mediada por las TIC como premisa asumida por diversas IES y que la UAdeO contempla en su Plan de Desarrollo Institucional: “promover la innovación pedagógica en todo el sistema escolar, impulsando el uso gradual de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para mejorar los procesos de aprendizaje en todas las Unidades Académicas” (UAdeO, 2018: 87).

2. Educación superior y tecnología educativa

Desde la creación de la primera universidad en Fez, Marruecos o desde la también pionera Universidad de Bolonia en Italia, las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior han sufrido transformaciones relacionadas con los contextos sociales, culturales y políticos en los que se encuentren insertas. En tales cambios, la premisa de la globalización como marco reciente de la educación representa oportunidades que permean los sistemas educativos mediante estándares de calidad dictados desde la escena internacional (Villa, 2015). Por ejemplo, la aparición de Internet a fines del siglo XX ha provocado que dichas transformaciones sean más visibles en los aspectos micro y macroestructurales; incluso, las universidades parecieran superadas por la vorágine tecnológica de los actuales entornos digitales y mediáticos.

Si bien el uso de las tecnologías en asuntos educativos ha estado presente desde los años 70 en las aulas universitarias con el uso de medios audiovisuales como la televisión, el video educativo, el cine, los acetatos, entre otros; es hasta mediados de los 90 cuando los ordenadores alcanzan tasas de uso más elevadas en la población global; y en ello, se empieza a ubicar a las TIC en un marco académico. “Las TIC ofrecen una forma diferente de organizar la enseñanza y el aprendizaje presencial, creando una situación educativa centrada en el alumno que fomenta su propio aprendizaje y desarrolla un pensamiento crítico y creativo” (Martínez-Martínez & Heredia-Escorza, 2010: 373).

Así, al explorar el binomio conceptual educación superior-tecnología educativa en el Education Resources Information Center (ERIC, 2018¹), se encuentra que, desde finales de los 90 hasta el 2018, se han producido alrededor de 14.000 productos de investigación como artículos, reportes, libros y

1 La mayor base de datos disponible en línea especializada en educación.

tesis, lo que da cuenta del auge y la preocupación en la comunidad científica y académica a nivel global por el estudio del fenómeno.

Respecto de lo anterior, la UNESCO ha desarrollado una serie de acciones y recomendaciones para incluir las TIC en los niveles básico, medio y superior, tal como se manifiesta en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (UNESCO, 1998) que convoca a 1) constituir redes tecnológicas, 2) crear nuevos entornos pedagógicos, 3) aprovechar las TIC con fines educativos, 4) adaptar las tecnologías a los sistemas escolares, 5) garantizar el conocimiento de forma equitativa y 6) transformar las IES para que contribuyan a modernizar los sistemas regionales de desarrollo.

El World Economic Forum (2016) propone diez habilidades que los individuos deben desarrollar para afrontar los retos de la llamada cuarta revolución industrial, entre las que se destaca la adaptabilidad a los cambios constantes de tecnología propios de cada disciplina y que se conceda la interconectividad de información para una mayor productividad laboral.

En México no existe, como tal, un plan nacional para la inclusión de las TIC en la Educación Superior, sin embargo, las IES realizan esfuerzos para incorporarlas dentro de sus sistemas de gobierno, por ejemplo, de acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), para el año 2018 los centros educativos del nivel terciario aumentaron en un 12% su inversión en TIC (infraestructura, equipo, banda ancha, software, etc.). Señala la Asociación: “las universidades deben diseñar sus líneas estratégicas futuras, implementar buenas prácticas y establecer estructuras y políticas de gobierno en TIC que les permitan avanzar hacia su transformación digital” (ANUIES, 2018: 253-254).

La inclusión de la tecnología en los procesos educativos va más allá de dotar a las instituciones de infraestructura física y cobertura, conlleva retos para transitar de los escenarios educativos tradicionales a espacios de enseñanza-aprendizaje integrales que involucren a los diversos actores sociales, tal como argumentan Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadik, Sendurur & Sendurur (2012), quienes proponen tres aspectos principales para la integración de las TIC: 1) factores externos, relacionados a infraestructura (software y hardware), 2) internos, formación profesional, habilitación docente y habilidades; y 3) creencias para incorporar la tecnología y percepción del proceso.

Para Keengwe & Bhargava (2013), la integración de la tecnología digital en la educación, sobre todo la móvil, requiere cambios socioculturales importantes; por ejemplo, una reflexión sobre los círculos de socialización de los sujetos, la posibilidad y pertinencia de generar una cultura de entretenimiento y establecerse como un vehículo de comunicación entre las nuevas generaciones, además de incluir temas éticos, políticos y económicos.

Ferrés-Prats, Aguaded-Gómez & García-Matilla (2012) sostienen que el uso de la tecnología en el ámbito de la educación formal y no formal no garantiza una cultura participativa, ni la intensidad de la participación, pero ubica a los sujetos en el umbral de potencialidades informativas y de gestión del nuevo ecosistema tecnológico y comunicativo. Es decir, si bien el uso de la tecnología en distintos espacios escolares puede favorecer o mediar aprendizajes, su utilización no es la única solución a los problemas socioeducativos presentes, sobre todo, en países no desarrollados.

Lo dicho se refleja en estudios recientes de la OCDE (2015) en los que no se vislumbran relaciones directas entre inversión en tecnología educativa y mejores resultados en lectura, matemáticas o

ciencias; por el contrario, indican que la presencia tecnológica no conlleva beneficios educativos directos. Para Pedró (2015), la transformación de la educación no llega de la mano de más tecnología, sino de la innovación en las formas de enseñanza-aprendizaje, considerar las TIC desde una visión integradora y no únicamente instrumental.

Pareciera ser que en el discurso sobre currículo escolar y TIC persiste una narrativa respecto de los “nuevos medios” (Manovich, 2001) como lugar común; solución casi instantánea a problemáticas educativas diversas, cuando el seguimiento a dichos fenómenos remite a planteamientos multidisciplinares y metodológicos que abarcan contextos sociales, políticas educativas, desarrollo económico y asuntos pedagógicos, por mencionar algunos. Sin embargo, no se puede negar que, desde la aparición de artefactos mediados por Internet, los jóvenes y las instituciones han tenido acceso a nuevas rutas socioeducativas. Como dicen Chen, Vorvoreanu y Madhavan (2014), las redes sociales como Twitter, Facebook y YouTube proveen oportunidades para compartir y disfrutar contenidos, así como para gestionar emociones y procesos cognitivos.

2.1. Los saberes digitales

De acuerdo con la UNESCO (2016), la alfabetización mediática e informacional (MIL, por sus siglas en inglés) contribuye a empoderar a las personas fomentando el acceso equitativo a la información y promoción de medios libres, independientes y pluralistas. Es decir, la formación mediática faculta a los ciudadanos a comprender las funciones de dichos medios, evaluarlos críticamente y tomar decisiones fundadas como usuarios y productores de contenidos.

En ese marco referencial, han surgido conceptos que dan cuenta de tales procesos, llámense competencia mediática (Ferrés & Piscitelli, 2012), competencia digital (INTEF, 2017), competencia comunicativa (Grijalva-Verdugo & Izaguirre-Fierro, 2014), competencias informacionales (Rubio-García & Tejada-Fernández, 2017), media literacy (Potter, 2018), alfabetización audiovisual (de-Casas & Aguaded, 2018), entre otros.

Más allá de emprender una discusión conceptual para identificar los términos pertinentes, las aproximaciones teórico-metodológicas coinciden en la relevancia de varios aspectos: que los ciudadanos aprendan a gestionar su dieta de medios, promover el pensamiento crítico y adquirir habilidades técnicas para gestionar infraestructuras comunicacionales disponibles con la finalidad de facilitar el trabajo, la socialización y los aprendizajes para toda la vida.

Existen algunas propuestas para estandarizar las dimensiones referentes a las competencias digitales en estudiantes de educación superior como la de Ojeda (2017), quien incluye las nociones de cultura, civismo digital, gestión de la información, comunicación digital y trabajo en red. Sin embargo, al analizar el contexto socioeducativo mexicano, el concepto cercano al objetivo de esta investigación es el de saberes digitales, ya que se busca analizar las destrezas de estudiantes para desenvolverse en asuntos informacionales y digitales.

El concepto fue acuñado por Ramirez-Martinell, Morales-Rodríguez & Olguín-Aguilar (2015); quienes plantean un esquema para estudiar de manera ordenada e independiente el uso de software y hardware, así como aquello que los usuarios de sistemas digitales deben saber hacer con las TIC. Los autores lo clasifican en cuatro dimensiones: 1) manejo de sistemas digitales, 2) manipulación de contenidos digitales, 3) comunicación y socialización en entornos digitales y 4) manejo de información.

En este artículo se analiza la dimensión “manejo de información de los saberes digitales” (Ramírez-Martinell, Morales-Rodríguez & Olguín-Aguilar, 2015), concerniente con saberes de corte informático e informacional desde un marco de capacidades críticas de los sujetos para desenvolverse en escenarios digitales, en el supuesto de una mediación entre individuos y tecnología cada vez más cercana a actividades que involucran el uso de múltiples plataformas y la interacción con diversos actores sociales.

3. Método

Para realizar el análisis se trabajó con el programa estadístico SPSS versión 21, se construyó una variable de cruce denominada área de conocimientos, dividida en tres: humanidades y ciencias de la conducta; ciencias sociales, ingeniería y tecnología; y ciencias económico-administrativas con el objetivo de agrupar las carreras profesionales de la institución (UAdeO). Esto porque se partió de la hipótesis de que, con la inclusión de asignaturas de tecnología y temas asociados al uso y gestión de los medios digitales de forma transversal en el currículum escolar, los estudiantes adquirirían de manera diferenciada los saberes relacionados con su carrera de origen.

El instrumento es un cuestionario referente a la evaluación de saberes digitales que consta de 60 ítems, cuyo formato es de escala Likert. Se seleccionaron los 18 ítems (Alpha de Cronbach aceptable de 0.863), pertenecientes a la dimensión “manejo de información”, la cual hace referencia a la capacidad de los sujetos para ejercer una ciudadanía digital en relación con actitudes, conocimientos y habilidades para gestionar la propiedad intelectual, mantener la integridad de los datos, motivar el pensamiento crítico y tomar precauciones necesarias para difundir información sensible o que pueda dañar a terceros.

El cuestionario está estructurado en 5 puntos, donde 1 significa “nunca lo he hecho” y 5 “lo he hecho y podría explicarlo”. Se aplicó en formato digital autocumplimentado mediante computadoras, teléfonos celulares y tabletas electrónicas. El levantamiento de la información duró dos semanas. La muestra es probabilística aleatoria simple, compuesta por 346 sujetos de la UAdeO matriculados en el 2018, divididos en humanidades y ciencias de la conducta, ciencias sociales, ingeniería y tecnología, y ciencias económico-administrativas².

El alcance de la investigación es descriptivo, exploratorio y relacional, al mostrar un panorama sobre los saberes digitales y vincularse desde el área de conocimiento. Se trabajó con la hipótesis de que dicha área incide en los saberes de los estudiantes, por lo que puede ser expresada de la siguiente manera:

H0. Los niveles de saberes digitales no están asociados al área de conocimiento.

H1. Los niveles de saberes digitales están relacionados al área de conocimiento de los estudiantes.

Con la finalidad de buscar relación estadística en el agrupamiento de los datos, se ejecutó un factorial exploratorio por KMO (Kaiser Meyer Olkin) y prueba de esfericidad de Bartlett con el método de extracción de componentes principales y rotación varimax. Se aceptaron solo los factores con un autovalor superior a 1 y un peso factorial por ítem superior al 0.40.

2 Clasificación utilizada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT México).

En lo anterior, se encontró que la dimensión “manejo de información” se divide en cuatro factores: 1) literacidad digital, 2) ciudadanía digital, 3) prácticas digitales legales y 4) pensamiento crítico. Para cada uno, se realizó la sumatoria del puntaje de los ítems que lo integraban y, a partir de los cuartiles, se clasificaron los saberes de los estudiantes desde la distribución de los datos en la Campana de Gauss. Esto permitió determinar los niveles de competencia digital de los universitarios:

1. Competencia baja/Nivel bajo. Los usuarios conocen el ecosistema digital, sin embargo, no pueden establecer relaciones entre conceptos, herramientas tecnológicas y saberes informacionales.
2. Competencia media/Nivel medio. Los sujetos conocen el ecosistema digital, establecen relaciones entre conceptos y herramientas tecnológicas. Poseen saberes informacionales que les permiten desenvolverse eficientemente en entornos mediados por Internet.
3. Competencia alta/Nivel alto. Los sujetos conocen el ecosistema digital, establecen relaciones entre conceptos, herramientas tecnológicas y saberes informacionales que les permiten desenvolverse eficientemente en entornos mediados por Internet y pueden asesorar a terceros en el manejo y gestión de la información digital.

Determinados los niveles de los saberes digitales, se realizaron pruebas estadísticas no paramétricas (Chi-cuadrada) para identificar relaciones estadísticas desde la variable de cruce (área de conocimiento).

4. Resultados

Los hallazgos dan cuenta de que el 45.4% de los sujetos se encuentra en el nivel de competencia alta, el 28.6% en el nivel medio y, por último, el 26,0% se encuentra en el nivel competencia baja.

Tabla I. Saberes digitales /dimensión manejo de información

Niveles de competencia	Porcentaje (%)
Competencia baja	26.0
Competencia media	28.6
Competencia alta	45.4

Fuente: elaboración propia

El instrumento extendido recupera las cuatro dimensiones de los saberes digitales, sin embargo, al profundizar en la categoría “manejo de información”, se encontró que los 18 ítems podían ser organizados de manera distinta en función de la correlación de las respuestas de los sujetos, por lo que se realizó un factorial exploratorio a fin de identificar dichas asociaciones. La técnica fue KMO (Kaiser, Meyer y Olkin) y prueba de esfericidad de Bartlett, con el método de extracción de componentes principales y rotación varimax, con la cual se encontró que cuatro factores componen la dimensión: 1) literacidad digital, 2) ciudadanía digital, 3) prácticas digitales legales y 4) pensamiento crítico. Dichos componentes explican el 56,59% de la varianza (ver Tabla II).

Tabla II. Extracción factorial (Varimax)

Factor e ítem	Componente			
	1	2	3	4
1. Literacidad digital				
Leo revistas especializadas de mi carrera.	.760			
Consulto páginas web de organismos públicos que norman las leyes referentes a mi carrera.	.743			
Utilizo las normas APA, Harvard o Cambridge para citar trabajos académicos.	.734			
Solicito permiso al autor para publicar, modificar o hacer uso de materiales que encuentro en la web.	.616			
Recurso a bases de datos especializadas de mi área de conocimientos para realizar mis tareas.	.477			
Cito las fuentes de donde tomo algún tipo de información.	.470			
2. Ciudadanía digital				
Tomo en cuenta los riesgos que tiene dar a conocer información personal por Internet.		.790		
Soy cuidadoso(a) de no compartir archivos con alto contenido de violencia, pornografía, <i>bullying</i> u otros temas que afecten mi identidad digital.		.736		
Publico contenido en redes y espacios digitales que no dañan a terceros.		.675		
Utilizo candados para contenido inapropiado o no permitido.	.408	.595		
Reconozco que Internet puede ser un medio de manipulación de ideas para lograr algún fin.		.452		
3. Prácticas digitales legales				
Sé cuándo un contenido localizado en Internet es legal o ilegal.			.785	
Identifico correos electrónicos, mensajes o links que puedan tratarse de una estafa.			.742	
Sé cuándo un video en Internet puede tener información falsa.			.689	
Conozco las leyes que penalizan ciertas acciones al navegar por la red.	.513		.575	
4. Pensamiento crítico				
Identifico la fiabilidad de la información localizada en la web desde una postura analítica.				.700
Cuando publico algo en redes sociales o Internet, presto especial atención a mi ortografía.				.665
Empleo criterios de búsqueda de información específicos en la red (autores, tema, año, etc.).				.660
Autovalor	5.69	2.13	1.33	1.08
% de varianza explicada	31.27	11.86	7.42	6.04
Alfa de Cronbach	0.78	0.70	0.76	0.71

Fuente: elaboración propia

4.1. Literacidad digital

Los ítems de esta dimensión son concernientes a las actividades de consulta de bases de datos, manejo de recursos digitales, citación de fuentes y conocimiento de los derechos de autor. El factor se compone por seis ítems con un autovalor =5,69 y una varianza explicada del 31.27% (Ver Tabla III).

Tabla III. Resultados por área de conocimientos factor, literacidad digital

Variable de agrupación	Nivel de competencia		
	Competencia baja (%)	Competencia media (%)	Competencia alta (%)
General	25.4	45.4	29.2
Área de conocimientos			
Humanidades y ciencias de la conducta	26.7	46.7	26.6
Ciencias sociales	20.7	46.9	32.4
Ingeniería y tecnología	25.0	43.8	31.2
Ciencias económico-administrativas	31.2	43.1	25.7

Fuente: elaboración propia - Diferencias estadísticamente significativas $p < 0.05$

Los hallazgos dan cuenta de niveles de los saberes digitales aceptables, ya que el nivel de competencia media es el predominante (45.4%), seguido de competencia alta (29.2%) y competencia baja (25.4%). Asimismo, existe cierta uniformidad de los datos al hacer el análisis por área de conocimiento, aunque el área de ciencias sociales es la mejor evaluada con un 32.4% en competencia alta, 46.9% en competencia media y 20.7% en competencia baja. La prueba de Chi-cuadrada no arroja diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2(6, N=346)=4.131; p=0.659$) desde la variable de cruce, es decir, el área de conocimiento no resulta ser un elemento determinante para el desarrollo de estos saberes.

La importancia de la literacidad digital, para Aguilar-Trejo, Ramírez-Martinell y López-González (2014) radica en la eficacia de ejercer prácticas instrumentales y teóricas respecto de múltiples informaciones, comunicarlas asertivamente y socializar contenidos para la búsqueda de soluciones diversas.

4.2. Ciudadanía digital

Trata sobre los riesgos de compartir información en Internet, la responsabilidad de divulgar contenido apropiado y ser conscientes de la identidad digital de terceros, además de conocer los peligros de navegar en la red. La dimensión ciudadanía digital agrupa cinco ítems con un autovalor reportado de 2.13 y una varianza explicada de 11.86%. Al analizar los datos desde la variable de cruce se observan resultados muy favorables, dado que el 56.0% de los sujetos tiene competencia alta; 40.5% competencia media; y 3.5% competencia baja (Ver Tabla IV).

Tabla IV. Resultados por área de conocimientos, factor ciudadanía digital

Variable de agrupación	Nivel de competencia		
	Competencia baja (%)	Competencia media (%)	Competencia alta (%)
General	3.5	40.5	56.0
Área de conocimientos			
Humanidades y ciencias de la conducta	0.0	33.3	67.7
Ciencias sociales	4.8	40.7	54.5
Ingeniería y tecnología	0.0	43.8	56.2
Ciencias económico-administrativas	4.6	43.1	52.3

Fuente: elaboración propia - Diferencias estadísticamente significativas $p < 0.05$

El área de conocimiento mejor evaluada es humanidades y ciencias de la conducta ya que el 67.7% de los universitarios registra competencia alta, 33.3% media y 0.0% baja. La prueba de Chi-cuadrada no muestra diferencias estadísticamente significativas (χ^2 (6, N=346) = 6.932; $p=0.327$).

Para Galindo (2009), la ciudadanía digital se encuentra en todo aquello que privilegia la información como elemento de cohesión y de valor para la constitución de la sociedad por lo que, al hablar de una ecología educativa y mediática, altamente tecnológicas, los sujetos tendrían que ser partícipes en dichos espacios cibernéticos y de colaboración, ahí la trascendencia de que los estudiantes eleven sus saberes en referencia al factor. En tal sentido, se precisa que los universitarios tengan acceso a recursos digitales para reconocer la producción, el filtrado y la transformación de nuevo conocimiento con el propósito de establecer precedentes hacia una ciudadanía digital comprometida y crítica, como argumentan Santos, Carreño y Pinto (2018).

4.3. Prácticas digitales legales

Integrada por cuatro ítems (autovalor=1.33 y varianza explicada= 7.42%) referentes a legalidad para navegar en la red, identificación de correos y/o mensajes maliciosos y noticias falsas. Se encuentra que 41.6% de los estudiantes tiene competencia alta, 40.5% media y 17.9% baja.

Tabla V. Resultados por área de conocimientos, factor prácticas digitales legales

Variable de agrupación	Nivel de competencia		
	Competencia baja (%)	Competencia media (%)	Competencia alta (%)
General	17.9	40.5	41.6
Área de conocimientos*			
Humanidades y ciencias de la conducta	18.3	40.0	41.7
Ciencias sociales	14.5	40.7	44.8
Ingeniería y tecnología	15.6	21.9	62.5
Ciencias económico-administrativas	22.9	45.9	31.2

Fuente: elaboración propia - Diferencias estadísticamente significativas $p < 0.05$

Se observa que los estudiantes de ingeniería y tecnología se ubican como los mejor evaluados con 62.5% con competencia alta, 21.9% con competencia media y 15.6% posee competencia baja. Las pruebas de hipótesis proyectan diferencias estadísticamente significativas desde la variable área de conocimiento (χ^2 (6, N=346) = 12.670; $p=0.049$), por lo que se puede entender que el perfil profesional incide en el resultado. Posiblemente, se deba a que los estudiantes del área de ingeniería y tecnología cursan asignaturas con un nivel más alto de especialización navegación, gestión y producción de contenidos procedentes de Internet.

4.4. Pensamiento crítico

Se compone de tres ítems que abordan la tipificación y análisis de la información de la red, el empleo de criterios de búsqueda y el cuidado de la redacción para publicar en medios digitales. El autovalor del factor es 1.08 y la varianza explicada es igual a 6.04%. Los hallazgos dan cuenta de niveles favorables de la competencia, ya que el 56.3% de los sujetos alcanza competencia alta; 38.2% competencia media y; 5.5% competencia baja.

Tabla VI. Resultados por área de conocimientos, factor pensamiento crítico

Variable de agrupación	Nivel de competencia		
	Competencia baja (%)	Competencia media (%)	Competencia alta (%)
General	5.5	38.2	56.3
Área de conocimientos*			
Humanidades y ciencias de la conducta	3.3	25.0	71.7
Ciencias sociales	5.5	38.6	55.9
Ingeniería y tecnología	6.3	34.4	59.3
Ciencias económico-administrativas	6.4	45.9	47.7

Fuente: elaboración propia - Diferencias estadísticamente significativas $p < 0.05$

Los estudiantes del área de humanidades y ciencias de conducta son los mejor evaluados (71.7% con competencia alta), seguidos de ingeniería y tecnología (59.3% con competencia alta), ciencias sociales (55.9% con competencia alta) y ciencias económico-administrativas (47.7% con competencia alta). La prueba Chi-cuadrada indica que no existen diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2(6, N=346)=9.266; p=0.159$), por lo que tampoco se puede asumir que poseer saberes digitales en la categoría pensamiento crítico esté asociado al área de estudio.

Uno de los actuales retos de la educación es formar ciudadanos críticos para la gestión, producción y difusión de diversas informaciones, que hagan frente a las fake news en la era de la posverdad, como argumenta Buckingham (2019); por lo que es preciso “integrar a los procesos formales de educación mecanismos que permitan potenciar las posibilidades de expresión creativa y de comunicación democrática que ofrecen los medios impresos, audiovisuales y digitales más importantes que el mundo haya conocido” (Amar, 2010:119).

5. Conclusiones

De acuerdo con los hallazgos de la investigación se puede afirmar que el área de conocimiento de los universitarios (humanidades y ciencias de la conducta, ciencias sociales, ingeniería y tecnología y ciencias económico-administrativas) no incide en los niveles de manejo de información puesto que, de los cuatro factores en los que se divide la dimensión: 1) literacidad digital, 2) ciudadanía digital, 3) prácticas digitales legales y 4) pensamiento crítico, en tres (75%) no existen diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$). Por lo tanto, no es posible aceptar la hipótesis del investigador (H1).

Los factores que no muestran diferencias estadísticamente significativas son literacidad digital, ciudadanía digital y pensamiento crítico, por lo tanto, es posible inferir que los estudiantes adquieren estos saberes independientemente de la carrera que estudian. El factor referido a prácticas digitales legales es el único directamente relacionado con el área de conocimiento y, al ser un factor relevante, es importante que todas las carreras universitarias mantengan niveles aceptables de la competencia. Los estudiantes del área de ingeniería y tecnología son los mejor evaluados con un 62.5% de competencia alta, lo que se relaciona con el peso curricular de las TIC en ese tipo de programas educativos, por consiguiente el currículo escolar pudiera ser una variable latente para incidir en los saberes digitales del estudiantado. Sin embargo, se precisan investigaciones cualitativas para indagar ese vínculo.

Si bien los hallazgos responden al objetivo planteado en la investigación respecto de conocer los niveles de saberes digitales de los universitarios, se precisan acercamientos multidisciplinares relacionados a las historias de vida y trayectorias escolares de los jóvenes a fin de cartografiar prácticas digitales y mediáticas del ecosistema educativo y tecnológico en el que están insertos estudiantes, profesores y gestores escolares, además de la urgencia de incluir en el currículo escolar asignaturas que contribuyan a la alfabetización digital y en medios.

Referencias bibliográficas

- AMAR, V. (2010). La educación en medios digitales de comunicación. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (36), 115-124. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36815128009>
- ANUIES (2018). Estado actual de las tecnologías de la información y las comunicaciones en las instituciones de educación superior en México: estudio 2018. Ciudad de México: Colección de Documentos ANUIES. Recuperado de http://estudio-tic.anuiex.mx/Estudio_ANUIES_TIC_2018.pdf
- BUCKINGHAM, D. (2019). Teaching media in a 'post-truth' age: fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education/La enseñanza mediática en la era de la posverdad: fake news, sesgo mediático y el reto para la educación en materia de alfabetización mediática y digital. Cultura y Educación, 1-19. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/11356405.2019.1603814>
- CHEN, X., VORVOREANU, M. & MADHAVAN, K. (2014). Mining Social Media Data for Understanding Students' Learning Experiences. IEEE Transactions of Learning Technologies, 7(3), 246-259. Recuperado de <https://ieeexplore.ieee.org/document/6697807>
- DE-CASAS, P. & AGUADED, I. (2018). La alfabetización audiovisual en el contexto europeo. Estereotipos arraigados en los programas de carácter sensacionalista de España e Italia. International Studies on Law and Education, 29, 30. Recuperado de http://www.hottopos.com/isle29_30/41-52Casas.pdf
- ERIC (6 de noviembre de 2018). ERIC Institute of Education Sciences. Recuperado de ERIC Institute of Education Sciences: <https://eric.ed.gov/>
- ERTMER, P., OTTENBREIT-LEFTWICH, A., SADIK, O., SENDURUR, E. & SENDURUR, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. Computers & Education (59), 423-435. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131512000437>
- FERRÉS-PRATS, J., AGUADED-GÓMEZ, I. & GARCÍA-MATILLA, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. ICONO14, 10(3), 23-42. Recuperado de <https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/201>
- FERRÉS, J. & PISCITELLI, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores [Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators]. Comunicar, (38), 75-82. Recuperado de <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- GALINDO, C. & ALBERTO, J. (2009). Ciudadanía digital. Signo y pensamiento, 28(1), 164-173. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/860/86011409011.pdf>
- GARZÓN-CLEMENTE, R. (2015). Políticas públicas de inclusión de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación superior mexicana. Revista de Pedagogía, 92-107. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65935862007>

- GRIJALVA-VERDUGO, A. & IZAGUIRRE-FIERRO, O. (2014). Media consumption patterns and communicative competence of university students. *Global Media Journal*, 7(2), 23. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/9a378aba72c21fe82057f32572acfc0d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=646376>
- HERNÁNDEZ, R. (2017). Impacto de las TIC en educación: Retos y perspectivas. *Revista de psicología educativa*, 325-347. Recuperado de <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/149/251>
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- INTEF (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación de Cultura y Deporte e Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.
- KEENGWE, J. & BHARGAVA, M. (2013). Mobile learning and integration of mobile technologies in education. *Education and Information Technologies*, 19(4), 737-746. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-013-9250-3>
- LOCKYER, L. & PATTERSON, J. (2008). Integrating Social Networking Technologies in Education: A Case Study of a Formal Learning Environment. *Eighth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, 529-533. Recuperado de https://ieeexplore.ieee.org/xpls/abs_all.jsp?isNumber=4561603&arNumber=4561756&isnumber=4561603&arnumber=4561756
- MANOVICH, L. (2001). *The Language of New Media*. Cambridge, MA, EUA: MIT Press.
- MARTÍNEZ-MARTÍNEZ, R. & HEREDIA-ESCORZA, Y. (2010). Tecnología educativa en el salón de clase: estudio retrospectivo de su impacto en el desempeño académico de estudiantes universitarios del área de Informática. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(45), 371-390. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000200003
- OCDE (2015). *Students. Computers and Learning. Making the Connection*. París: OECD Publishing.
- OJEDA, P. (2017). Tesis doctoral: Estándar de competencia digital para estudiantes de educación superior de la Universidad de Magallanes de Chile. Universidad de Barcelona, España. Recuperada de <https://www.tdx.cat/handle/10803/460805>
- PEDRÓ, F. (2015). *La tecnología y la transformación de la educación*. Santiago de Chile: Fundación Santillana.
- RAMIREZ-MARTINELL, A. & CASILLAS, M. (24 de agosto de 2014). Universidad Veracruzana. Recuperado de https://www.uv.mx/personal/albramirez/2014/08/24/hojas_saberes_digitales/
- RAMÍREZ-MARTINELL, A., MORALES-RODRÍGUEZ, A. & Olguín-Aguilar, P. (2015). Marcos de referencia de saberes digitales. *EDMETIC*, 4(2), 112-136. Recuperado de <https://www.uco.es/servicios/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/3965>
- RUBIO-GARCÍA, V. & TEJADA-FERNÁNDEZ, J. (2017). Las competencias informacionales de los docentes y alumnos de Educación Secundaria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers (JETT)*, 8(1), 127-140. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/175782>
- POTTER, W. (2018). *Media literacy*. California: Sage Publications.
- SANTOS, A., CARREÑO, J. & PINTO (2018). Infoxicación y capacidad de filtrado: Desafíos en el desarrollo de competencias digitales. *Etic@ net*, 18(1), 102-117. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6531560>

- SEIDEL, T., BLOMBER, G., & RENKL, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and teacher education*, 34, 56-65. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X13000565>
- TREJO, J., MARTINELL, A., & GONZÁLEZ, L. (2014). Literacidad digital académica de los estudiantes universitarios: Un estudio de caso. *Revista electrónica de Investigación y docencia (REID)*, (11). Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1257>
- UADEO (12 de febrero de 2018). Universidad Autónoma de Occidente. Recuperado de <http://uadeo.mx/sitio/images/PLDI/Plan-Lince-de-Desarrollo-Institucional-0918.pdf>
- UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura UNESCO.
- UNESCO (2016). Comunicación e información. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept>
- VILLA, S. (2015). Evolución de las instituciones de educación superior. *Revista Advocatus*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6585614>
- World Economic Forum (2016). The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution. Recuperado de <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>

E-learning en la educación superior argentina - Modelo de evaluación de calidad a partir del aporte de referentes clave

E-learning in Argentine Higher Education - Quality assessment model based on the contribution of key referents

Francisco Augusto Pontoriero
Universidad Nacional de San Juan, Argentina
E-mail: ruffopontoriero@gmail.com

Resumen

A nivel mundial, se reconoce la necesidad de establecer sistemas de acreditación y aseguramiento de la calidad educativa para las propuestas de educación a distancia. A su vez, se constata que los instrumentos y mecanismos existentes no logran evaluar con precisión y profundidad y tampoco acreditar a estas modalidades configuradas bajo nuevos paradigmas. En esta línea, una función vital de la educación superior contemporánea es asegurar la calidad de estas propuestas. A partir de lo expuesto, este trabajo analiza modelos e instrumentos utilizados a nivel mundial para evaluar las propuestas educativas de la modalidad no presencial y propone, desde el aporte de referentes clave, un modelo de evaluación de calidad con el fin de optimizarlas. El modelo propuesto focaliza la contextualización, respetando las características de las instituciones que lo deseen implementar y atendiendo simultáneamente a los estándares establecidos a nivel internacional.

Palabras clave: e-learning; educación a distancia; calidad de la educación, modelo de evaluación.

Abstract

Nowadays, the need to establish systems of accreditation and assurance of educational quality for online educational programs is widely recognized. In addition, it is found that the instruments and mechanisms currently used to evaluate do not provide a thorough evaluation and, consequently, they fail to accredit these new modalities structured under new paradigms. As this regard, it is important that contemporary Higher Education ensures the quality of these practices. Thus, this paper analyzes models and instruments used worldwide to evaluate the educational practices of online programs, and based on the contribution of key referents, proposes a high-quality evaluation model to optimize them. The proposed model not only considers the different backgrounds and contexts of the institutions that may implement it, but also attends to the standards established internationally.

Keywords: e-learning; online education; quality of education; evaluation model.

Fecha de recepción: Abril 2020 • Aceptado: Diciembre 2020

PONTORIERO, F. A. (2021). E-learning en la educación superior argentina - Modelo de evaluación de calidad a partir del aporte de referentes clave *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 22 (12), pp. 22-45.

1. Introducción

1.1. Antecedentes

La problemática actual de la universalización de la educación superior se funda en la democratización del acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes. En la Conferencia Mundial de Educación Superior 2009, en la Declaración de Cartagena de Indias sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008) y en los objetivos del sector educativo del Mercosur¹, el tema del acceso, equidad y calidad define y promueve los aspectos que identifican las nuevas dinámicas que afronta la educación superior a nivel mundial.

Entre las estrategias que imponen la internalización, la regionalización y la globalización de la educación superior, emerge la educación no presencial (conocida comúnmente como educación a distancia) como una opción formativa con potencial para aumentar el acceso, la calidad y la permanencia en los estudios.

Asegurar la calidad de estas propuestas es una función vital de la educación superior contemporánea y debe involucrar a todos los actores. En este sentido, a nivel mundial, se ha puesto de manifiesto la necesidad de establecer sistemas nacionales de acreditación y aseguramiento de la calidad educativa para las propuestas no presenciales, al tiempo que se ha promovido su trabajo en red. En la última década, América Latina se ha convertido en una de las regiones más proactivas del mundo en relación con la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con propósitos asociados a la inclusión social y a la democratización de sus sistemas educativos. En esta dirección, la modalidad de educación no presencial cobró fuerza desde hace varios años y ganó particular relevancia sobre todo en contextos donde el reto de garantizar esos propósitos es mayor. A pesar del incremento de las propuestas de educación a distancia en América Latina y a nivel internacional, no se ha avanzado en forma significativa respecto de la evaluación de su calidad educativa y su adecuación a estándares vigentes, de tal forma que los modelos de evaluación actuales combinan una diversidad de enfoques y, algunas veces, responden a paradigmas contradictorios y opuestos (Marciniak y Gairín Sallán, 2018).

El Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) tiene como misión principal contribuir al mejoramiento de la calidad en la enseñanza superior a distancia en todas las instituciones de América Latina y el Caribe que ofrezcan este tipo de estudios. En una publicación conjunta², el CALED, la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) y Virtual Educa, a través del Observatorio de la Educación Virtual en América Latina y el Caribe, plantean que

[...] la evaluación y la acreditación de la educación a distancia constituyen uno de los temas claves de esta modalidad de estudios y también ha sido objeto de múltiples preocupaciones. Ello ha sido resultado de una comprensión, empírica y teórica, que los viejos instrumentos y mecanismos no logran poder evaluar con precisión y objetividad y por ende tampoco acreditar a modalidades estructuradas bajo nuevos paradigmas.

1 MERCOSUR - SEM. Objetivo 2. "Promover una educación de calidad para todos como factor de inclusión social, de desarrollo humano y productivo".

2 Estos organismos coordinaron conjuntamente en el año 2015 la publicación del libro *Los problemas de la evaluación de la educación a distancia en América Latina y el Caribe*, de difusión considerable en su versión digital.

Esto pone el acento en los problemas, tanto en relación con diferencias y polémicas entre diversos enfoques así como dudas y ambivalencias, sobre las características que debería tener la evaluación y la acreditación de la educación superior a distancia. Un “problema” es una contradicción desfavorable entre “lo que es” y “lo que debe ser”, y como tal es un tema que espera una solución. En consecuencia, es a través de los distintos modelos, criterios, factores, indicadores y prácticas de los sistemas de evaluación que se pretende dar alternativas de solución.

A nivel nacional desde el año 2004, a través de la Resolución N° 1717/ MCE, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología regulaba las actividades referidas a la modalidad a distancia. Luego de algunos años de aplicación y a la luz de la experiencia de diferentes universidades nacionales, se identificaron en esta norma un gran número de falencias, entre ellas, las señaladas por González A. y Roig H. (2018). En esta línea, la Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA) –como comisión asesora de CIN (Comisión de Asuntos Académicos del Consejo Interuniversitario de Rectores)– la cuestionó por ser excesivamente regulativa y homogeneizante y comenzó a promover el desarrollo de una normativa superadora que estuviera basada en el respeto por la diversidad, el contexto sociocultural y la autonomía de cada universidad.

Finalmente, en 2017, surge la Res. 2641-E del Ministerio de Educación y Deportes con la que se regulan actualmente las actividades referidas a la educación a distancia en Argentina. En pos de alcanzar la calidad de esa oferta educativa, establece en su anexo, sección I, titulada Lineamientos y componentes del Sistema Institucional de Educación a Distancia, punto 1, que

La institución contará con un marco normativo que regule el desarrollo de la opción pedagógica y que asegure la calidad de sus propuestas educativas. Esta normativa deberá dar cuenta de los actos administrativos de creación, organización, implementación y seguimiento de todos los aspectos que constituyen el Sistema Institucional de Educación a Distancia.

Esta norma establece que la institución debe contar con un Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) evaluado y acreditado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) para obtener el reconocimiento del Ministerio. La universidad define en su SIED cómo concibe la enseñanza a distancia y qué aspectos y criterios debe respetar una carrera para que la institución la avale en su presentación ante el Ministerio.

Desde esta visión actual, la propia institución universitaria es garante de la enseñanza a distancia. Luego, cada carrera será evaluada como habitualmente se hace con una carrera de grado o posgrado presencial y, en el caso de carreras reguladas por el art. N° 42 de la Ley de Educación Superior, con los estándares específicos que las regulen.

En esta nueva línea, se advierte sobre la inexistencia de indicadores y estrategias de implementación de las ofertas educativas en la modalidad a distancia que permitan orientar a los evaluadores acerca de los requisitos para su acreditación (Pontoriero, 2019). En este sentido, RUEDA promueve diversos proyectos de investigación al respecto, sin embargo, igualmente se visualiza el escaso desarrollo de “instrumentos y mecanismos utilizados hasta el momento para poder evaluar con precisión y objetividad las propuestas bajo los nuevos paradigmas” (Roesler, Bittencourt et al., 2015: 7).

El recorrido realizado en torno al conocimiento producido hasta el momento, tanto a nivel mundial como nacional, sugiere pensar en la contextualización de modelos de evaluación según

las características de las realidades institucionales y el desarrollo de instrumentos adecuados para la evaluación de sus cursos. En tanto no exista un modelo único para la evaluación de cursos virtuales de formación continua (CALED, 2009: 12), es apropiado que cada institución, de acuerdo a su naturaleza y al contexto en que se desarrollan, pueda determinar el modelo a seguir.

1.2. Objetivos

En sintonía con lo expresado, en el presente estudio se considera que la calidad se soporta en una lógica que implica determinar un sistema de gestión de calidad, sustentado en un modelo de gestión por procesos, que permite definir el cómo lograr cada uno de los propósitos enunciados por la institución. El modelo requiere establecer criterios e indicadores para evaluar su eficiencia, eficacia y efectividad con el objeto de prestar el servicio de educación no presencial ajustado a estándares de calidad vigentes en esta modalidad, que a su vez sean contextualizados según su propia realidad.

En este sentido, y teniendo en cuenta la existencia de vacíos y cuestiones sin resolver en el campo de la evaluación de la educación a distancia, este trabajo plantea como objetivos:

1. Conocer modelos e instrumentos adecuados para evaluar las propuestas educativas en modalidad no presencial.
2. Especificar los aspectos que debería incluir un modelo de evaluación y mejora de la calidad en el ámbito de la educación superior argentina.
3. Proponer, a partir del aporte de referentes clave, un modelo de evaluación de calidad que optimice las propuestas no presenciales.

De este modo, posicionarse en una práctica evaluativa que se ocupe de la calidad exige operar concretamente con esta categoría teórica, de manera tal que se pueda definir, planificar, evaluar y, por consiguiente, mejorar. Definir un modelo e instrumentos de evaluación supone revisar las concepciones que sobre ellos circulan y establecer dimensiones, estándares e indicadores que estén en relación con los objetivos establecidos por la institución y con las características específicas de las propuestas educativas a distancia.

2. Evaluación de calidad en e-learning

2.1. Concepción de educación a distancia / e-learning

Para comprender el concepto de educación a distancia, se ha tenido en cuenta la propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana (ANUIES) que la define como:

Modalidad educativa centrada en el aprendizaje que promueve el desarrollo autónomo del estudiante con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación, desarrollando para ello estrategias y recursos que permiten interactuar a los diferentes actores de un proceso caracterizado por la separación espacio temporal relativa entre docentes y estudiantes, con el fin de formar y actualizar individuos con las competencias necesarias para afrontar el contexto laboral y sociocultural contemporáneo.

Teniendo en cuenta lo expuesto, es importante incluir el concepto de e-learning como la denominación generalmente utilizada para referir a educación a distancia en el idioma inglés, a la cual

refieren múltiples libros y artículos. A partir de ello, tomamos la siguiente definición, adaptada de la Asociación Española de Normalización y Certificación (Hilera González, Hoya Marín, 2010):

E-learning o formación virtual es la formación basada en el uso de las Tecnologías de la Información las Comunicaciones (TIC) y que generalmente no es presencial. Los tipos de formación virtual son: autoformación (formación virtual sin tutorías, basada en el autoaprendizaje) teleformación o formación en línea (formación virtual con tutorización) y formación mixta o blended-learning (formación virtual que contiene sesiones presenciales).

2. 2. Enfoques de evaluación de calidad vigentes

M. J. Rubio (2003), a partir del análisis de propuestas de evaluación sobre el e-learning, distingue dos enfoques para determinar la calidad de la formación virtual: el enfoque parcial y el enfoque global. El primero está centrado en aspectos parciales de la educación virtual, tales como la actividad formativa, los materiales de formación y los recursos tecnológicos.

A su vez, el segundo enfoque identifica tendencias: por un lado, sistemas de evaluación centrados en modelos de gestión y/o normas de calidad, por ejemplo, las normas establecidas por la Organización Internacional de Normalización (ISO) y los modelos de evaluación Total Quality Management (QM) y, por el otro, los sistemas Benchmarking que consisten en atender a las buenas prácticas realizadas por instituciones líderes en la temática.

En esta investigación, se tendrán en cuenta las buenas prácticas, porque, en materia de evaluación de calidad realiza el CALED, sus propuestas son el resultado de la comparación de varios modelos vigentes en universidades de punta con respecto a la modalidad a distancia, e incluye en sus iniciativas la filosofía de calidad total.

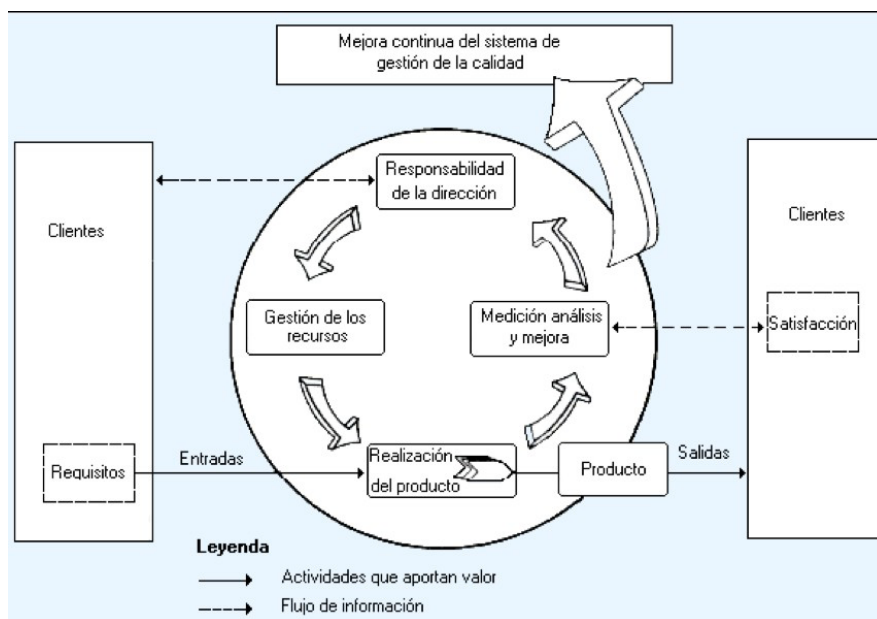
El modelo de calidad total se basa en la evaluación y gestión de la calidad con un enfoque integral. “Es una estrategia organizativa y una metodología de gestión que hace participar a todos los miembros de una organización con el objeto fundamental de mejorar continuamente su eficacia, eficiencia y funcionalidad” (Ferreyra, 2014: 1).

2. 3. Las normas ISO y el modelo de evaluación por procesos

La calidad del servicio implica cumplir con requerimientos establecidos por estándares, tales como las normas ISO 9000:2000. Estos documentos de carácter técnico han sido desarrollados para servir de referente a toda organización interesada en la implementación y operación efectiva de un sistema de gestión de calidad (SGC).

Así, la norma ISO 9001 especifica los requisitos que debe reunir el SGC. Estas condiciones son genéricas y aplicables a toda clase de organizaciones, independientemente de la naturaleza de los productos o servicios que presten. La interpretación de estos requisitos en el contexto de los servicios referidos a la educación a distancia no es inmediata y requiere de un análisis exhaustivo. En esta norma, se presenta la estructura general del SGC como un modelo de procesos, indicando qué requisitos se establecen sobre cada uno de ellos, como se muestra en la figura 1.

Figura 1: Modelo de procesos de un SGC



Fuente: UNE-EN ISO 9001:2000

Para comprender este modelo, es necesario conocer qué se entiende por proceso. Según la norma ISO 9000:2000, un proceso es “un conjunto de actividades mutuamente relacionadas o que interactúan, las cuales transforman elementos de entrada en resultados”. Durante la transformación de las entradas en resultados, el proceso consume recursos. Se puede obtener información sobre la actividad del proceso al realizar mediciones y analizar la información recopilada para obtener indicadores. Para evidenciar el funcionamiento de un proceso, deben generarse registros que reflejen documentalmente la actividad realizada.

2. 4. Concepto de modelo

Especificar el conjunto de características que determinan la calidad de un servicio no es tarea fácil; para ello, es necesario recurrir a los modelos de evaluación de la calidad que permitan descomponer un concepto de forma jerárquica en subconceptos. De esa manera, la calidad se convierte en una meta concreta que se puede definir, planificar, evaluar y, por tanto, mejorar. El modelo para evaluar proyectos educativos de la modalidad no presencial supone establecer dimensiones, estándares e indicadores relacionados con los objetivos establecidos por la institución.

2. 5. Modelo de evaluación de programas de educación a distancia: CALED

Tanto la definición de modelos, estándares e indicadores para la educación a distancia así como la evolución de dichos modelos son descriptos detalladamente por Rubio en el capítulo “Indicadores, experiencias y problemas en la evaluación de la educación a distancia” del libro *Los problemas de la evaluación de la Educación a Distancia en América Latina y el Caribe* (Roesler, Bittencourt, Silva Dias, Rubio, Santana Estrada et al., 2015). Al respecto, expresa que determinar un modelo consiste en especificar las dimensiones y los estándares e indicadores que servirán para medir el cumplimiento de los objetivos de calidad propuestos.

Las dimensiones son aquellos factores que se consideran fundamentales para la calidad del servicio (Rubio, 2010). Declara Deming (1986) que existen reglamentos establecidos por el gobierno, estándares voluntarios acordados en comités y también orientaciones dadas por empresas e individuos. La conformidad solo se puede juzgar en función de un ensayo y de un criterio definidos en términos estadísticos para tener sentido.

Un grupo de expertos del CALED expresa la falta de uniformidad en la definición del término “estándar” en la literatura revisada y adoptan la siguiente definición, a la que se adhiere en este trabajo: “Nivel o grado definido como necesario e indispensable para que algo pueda considerarse aceptable” (Díaz, 2001). Ese nivel o grado se refiere a la realización de un conjunto de actividades.

Respecto al concepto de “indicador”, referentes de la UNESCO señalan que los indicadores educativos son: “Un artificio que proporciona información relevante acerca de algún aspecto significativo de la realidad educativa, lo más habitual es que dicho artificio consista en algún tipo de dato de carácter cuantitativo generalmente una medida estadística” (Tiana, 2010).

Si preocupan los parámetros, indicadores o estándares para una evaluación de la educación a distancia desenfocados, el hecho de que no se la evalúe o no se den acertadamente otros enfoques que ayuden a su calidad o bien se la estigmatice por el mero hecho de ser a distancia, es más alarmante. En este sentido, conviene considerar las buenas prácticas realizadas por el CALED. Este Instituto adoptó inicialmente el modelo de calidad del Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe, el cual ha ido evolucionando, teniendo en cuenta la realidad de los diferentes países, el aporte de los expertos vinculados, el tipo de educación a distancia (a distancia tradicional, on-line, tradicional con apoyo on-line) y los diversos programas o cursos.

Así, es posible hablar de un primer modelo sobre la educación virtual centrado en cursos cortos o de formación continua que tuvo como base el Potencial Marco Regulador para la Oferta de Cursos Virtuales del proyecto mencionado, desplegándose en áreas, subáreas, estándares e indicadores, como se muestra en la figura 2.

Figura 2: Modelo 1 - Cursos virtuales de formación continua



Fuente: Roesler, Bittencourt, Silva Dias, Rubio, Santana Estrada et al., 2015

Las áreas que se consideran son tecnología, formación, diseño instruccional, servicios y soporte (Rubio et al., 2009). Pasando, igualmente, a formular un amplio y completo modelo para evaluar los programas largos o carreras de educación a distancia tradicional, según la realidad de Latinoamérica hace más de 10 años. En ese momento, se eligió entre los participantes del proyecto del BID, un modelo de gestión de la calidad que tomó como referencia el Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión. Interpretación para la Educación, pero fue un modelo propio que mantuvo la estructura básica, modificando los criterios, su definición y el contenido. Se constituyó como un instrumento completo para la autoevaluación con instrumentos de medida propios de educación a distancia (ya elaborados por el CALED). Su despliegue fue: criterios, sub-criterios, objetivos o metas, estándares e indicadores.

Figura 3: Modelo 2 - Autoevaluación de los programas de educación a distancia.



Fuente: Roesler, Bittencourt, Silva Dias, Rubio, Santana Estrada et al., 2015

Este modelo fue mejorado con la opinión de expertos y a través de las pruebas piloto por el CALED en 2005 (Rubio et al., 2005), y posteriormente en el 2010 (Rubio et al., 2010). Tiene 333 indicadores y 148 estándares, y mantiene la estructura acordada inicialmente.

(Ver figura 4: Modelo 3 - Programas de educación a distancia en página siguiente)

Es interesante ver cómo las nuevas alianzas con instituciones de países más avanzados en la modalidad on line de Europa y de Norteamérica ayudaron al CALED a enfocar una realidad que aún no era la de nuestros países.

En mayo de 2013 se llegó a un acuerdo entre los representantes de Sloan-C (de Norteamérica), el Consorcio Red de Educación a Distancia - CREAD, el CALED y varios académicos y administradores de Nova Southeastern University (NSU)- para presentar un modelo de evaluación de programas en línea partiendo de los modelos de Sloan-C y del CALED. Con ello se auguraba una influencia positiva en el proceso de garantía de calidad para la educación en línea y a distancia, en general y, particularmente, en América Latina y el Caribe. Así, igualmente, la “Tarjeta de puntuación (SCQAP) evaluación de programas en línea” fue estructurada con base en las tarjetas de valoración de calidad (Quality

Scorecards) para la administración de programas en línea de Sloan-C, y el modelo de “Autoevaluación para Programas de Pregrado a Distancia del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia del CALED”. El modelo fue estructurado en 9 categorías, donde la variación se dio en la categoría “Estructura de los Cursos en Línea” que pasó a llamarse “Estructura de los Programas” y el agregado de la categoría “Participación social y estudiantil”.

Figura 4: Modelo 3 - Programas de educación a distancia



Fuente: Roesler, Bittencourt, Silva Dias, Rubio, Santana Estrada et al., 2015

Continuando con la mejora del modelo de evaluación para cursos virtuales, señalado anteriormente, en el 2014 fue reformado con la idea de tener en cuenta otros parámetros que la modernidad va imponiendo en los diversos contextos sociales, tales como los de inclusión social. Así se constituyó el “Modelo de Evaluación de Cursos Virtuales Accesibles” (2014, Proyecto ESVI-AL) que es una adaptación del modelo inicial incluyendo indicadores para inclusión social (“Modelo 6”).

Han sido ya varios los programas que se han acreditado a través del CALED, lo cual ayudará a la confianza en dichos programas a nivel internacional, ya que las acreditaciones tienen sello internacional, al contemplar los parámetros comunes de calidad en cualquier país, independientemente de las legislaciones propias que deberán tenerse en cuenta en cada uno de ellos. Esto ayudará a la confianza mutua y a establecer procesos de validación, intercambios y/o movilidad estudiantil y docente.

2. 6. Análisis comparativo de modelos de evaluación de calidad

Como resultado de la polémica sobre cómo evaluar la calidad de la educación virtual, hasta la fecha se han desarrollado múltiples modelos que intentan dar respuesta a dicha pregunta. El siguiente es el resumen presentado por los autores Marciniak y Gairín Sallán (2018), quienes analizaron los modelos más representativos a nivel mundial para evaluar la calidad, con el propósito de responder a las siguientes preguntas: ¿qué dimensiones proponen?, ¿cómo las definen?, ¿cuáles de ellas son más relevantes o más frecuentemente consideradas por los modelos analizados?

Evaluar la calidad de educación virtual implica contar con un conjunto de dimensiones determinantes para definir dicha calidad. Los modelos de calidad surgen para proponer, describir y establecer como valorar dichas dimensiones. Hasta la fecha, se han desarrollado múltiples modelos que pretenden conseguir dichos objetivos. Sin embargo, es curioso observar la falta de estudios

comparativos acerca de dichos modelos, que no siempre presentan un enfoque coincidente en cuanto a las dimensiones de evaluación de la calidad de educación virtual.

En el artículo, se refuerza el hecho de que actualmente existen muchos modelos desarrollados para evaluar la calidad de la educación virtual, sin embargo, el problema es que dichos modelos combinan una diversidad de enfoques y, algunas veces, responden a paradigmas en algunos casos contradictorios y opuestos, y, por lo tanto, proponen dimensiones divergentes en torno a la calidad de educación virtual, así como los significados que asignan a estas. A continuación, incluye una breve descripción de los modelos de evaluación de calidad más conocidos en el ámbito de la educación virtual.

Para el caso de Estados Unidos, el análisis destaca el modelo Five Pillars of Quality Online Education desarrollado por el Online Learning Consortium (OLC, 2002). Plantea que la finalidad “es ayudar a las instituciones a identificar objetivos relacionados con la educación virtual y medir el progreso en sus logros”. Dicho objetivo puede ser alcanzado mediante la evaluación de cinco pilares que constituyen la calidad de educación virtual. Los pilares en cuestión son:

1. La efectividad del aprendizaje: incluye indicadores referidos al diseño del curso, recursos didácticos, desarrollo del profesorado, pedagogía, interacción, evaluación y objetivos formativos.
2. La satisfacción de los profesores: se refiere al apoyo y los recursos necesarios para que los profesores tengan una experiencia positiva con la enseñanza en la modalidad virtual.
3. La satisfacción de los estudiantes: se centra en la experiencia del estudiante, proporcionando servicios de apoyo necesarios, tales como el asesoramiento y el consulting y oportunidades de interacción con los compañeros. También evalúa la satisfacción de los estudiantes con el acceso y diseño del curso virtual, así como con la infraestructura tecnológica.
4. La escala: se centra en la rentabilidad y la capacidad de los cursos virtuales para que un aprendizaje de calidad sea ofrecido como un valor educativo a los estudiantes.
5. El acceso: garantiza que los alumnos tengan pleno acceso a la infraestructura tecnológica, materiales y servicios que necesitan para cursar un programa formativo en línea, incluyendo el apoyo para la preparación y evaluación a los estudiantes con discapacidades y dificultades de aprendizaje a distancia.

En Europa, se hace hincapié en el modelo de certificación de e-learning UNIQUE (European University Quality in eLearning) diseñado por la European Foundation for Quality in eLearning (EFQUEL) con el objetivo de desarrollar una certificación de calidad europea para el e-learning. Consiste en un procedimiento para la certificación de las instituciones en mecanismos de innovación y mejora de aprendizaje mediante las TIC (EFQUEL, 2012). La certificación es otorgada a las instituciones tras un proceso de autoevaluación y revisión externa por pares, por periodos renovables de tres años.

Las dimensiones y subdimensiones que la EFQUEL evalúa durante la certificación UNIQUE son las siguientes:

1. Contexto institucional: estrategia e e-learning, compromiso de innovación, apertura a la comunidad.

2. Recursos educativos: recursos para la enseñanza, estudiantes, personal de la universidad, tecnologías y equipamiento.
3. Proceso de enseñanza: calidad de la oferta, evaluación de aprendizaje, desarrollo de recursos humanos.

En Nueva Zelanda, resalta el trabajo del profesor Stephen Marshall, de la Victoria University of Wellington, quien diseñó el modelo denominado e-learning Maturity Model (eMM), cuyo objetivo es guiar a las organizaciones para que comprendan y evalúen sus capacidades en el campo de e-learning (Marshall, 2004). La idea principal que guió el desarrollo del modelo eMM fue que la capacidad de una institución para ser eficaz en cualquier área particular de educación virtual depende de su capacidad para involucrarse en procesos de alta calidad reproducibles y susceptibles de ser ampliados y sostenidos si crece su demanda. Estos procesos se agrupan en cinco áreas (dimensiones) claves:

1. Aprendizaje: procesos relacionados con los aspectos pedagógicos de la educación virtual.
2. Desarrollo: procesos relacionados con la creación y el mantenimiento de recursos de educación virtual.
3. Soporte: procesos relacionados con el apoyo al estudiante y profesorado involucrados en la educación virtual.
4. Evaluación: procesos relacionados con la evaluación y el control de la calidad de la educación virtual en todo su ciclo de vida.
5. Organización: procesos relacionados con la planificación y la gestión institucional.

En España, se destaca la norma UNE 66181:2012 de la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR) que especifica las directrices para la identificación de las características que definen la calidad de la formación virtual en relación con los potenciales clientes o compradores. A grandes rasgos, consiste en mejorar la satisfacción de los clientes de la formación virtual, haciendo que la formación recibida supere las expectativas iniciales ante un proceso formativo (AENOR, 2012). Para alcanzar este fin, la norma UNE 66181:2012 establece un modelo de calidad basado en una serie de indicadores de calidad que representan los tres siguientes factores de satisfacción de los clientes, cada uno de los cuales se descompone en dimensiones clave de calidad sobre las que se puede actuar para mejorar el factor de satisfacción correspondiente:

1. Reconocimiento de la formación para la empleabilidad. Representa en qué medida la formación virtual incrementa la capacidad del alumno para integrarse en el mercado laboral o mejorar la posición existente.
2. Metodología de aprendizaje. Conjunto de toma de decisiones que van a definir las condiciones más adecuadas para conseguir el aprendizaje de los usuarios respecto a unos objetivos marcados.
3. Accesibilidad. Factor que trata de cuantificar en qué medida la educación virtual es comprensible, utilizable y practicable con eficiencia y eficacia por cualquier persona.

Esta norma está dirigida a los suministradores de educación virtual no reglada (empresas privadas, centros de formación, organismos públicos), sin embargo, a partir de su carácter general, puede ser utilizada por instituciones de educación reglada, como las instituciones de educación superior, en las que se lleven a cabo acciones de formación virtual, tanto en modalidad virtual como formación mixta.

Para el caso de América Latina y el Caribe, Marciniak, R., y Gairín Sallán, J. (op.cit), citan al “Modelo de Autoevaluación de Programas de Educación a Distancia” del CALED. Tal como se indicó previamente, este modelo busca contribuir a la mejora de la calidad en la enseñanza de educación superior a distancia en todas las instituciones de América Latina y el Caribe, teniendo en cuenta el contexto sociocultural y particularidades de los países que integran esta región. Para ello, toma como base las 4 dimensiones de evaluación que fueron explicadas anteriormente: Tecnología, Formación, Diseño instruccional, Servicios y soporte.

Los autores mencionados plantean que, a partir del análisis de 42 dimensiones propuestas por 25 modelos, “se observa que no existe una dimensión que sea común para todos los modelos analizados, sin embargo, algunas de ellas se repiten frecuentemente (aunque algunas con diferente denominación), lo que significa que son consideradas como más relevantes y esenciales para evaluar la calidad de educación virtual”. Entre dichas dimensiones se incluyen las siguientes: contexto institucional, infraestructura tecnológica, estudiantes, docentes, pedagogía, y dimensiones que permiten evaluar el ciclo de vida del curso (o programa), es decir, la fase de su diseño, desarrollo y resultados. A partir de ello, se deduce que tienen un núcleo común. De esta forma, el análisis de los 25 modelos proporciona una idea sobre las dimensiones más relevantes o más frecuentemente consideradas como aspectos esenciales para evaluar la calidad de la educación virtual. Dichas dimensiones se clasifican en seis grandes apartados:

1. Contexto institucional. Análisis de necesidades formativas, infraestructura, recursos humanos, situación financiera.
2. Estudiantes. Características de los destinatarios, factores que influyen en la satisfacción de los estudiantes.
3. Docentes. Perfil del docente en línea, factores que influyen en su satisfacción, desarrollo profesional.
4. Infraestructura tecnológica. Desde el punto de vista pedagógico y tecnológico.
5. Aspectos pedagógicos. Objetivos formativos, materiales y recursos didácticos, actividades de aprendizaje, evaluación de aprendizaje, estrategias de enseñanza, tutoría.
6. Ciclo de vida de un curso/programa virtual. Diseño, desarrollo y evaluación/resultados.

Como debilidad de los modelos analizados, se resalta la carencia de un consenso en cuanto a la cantidad y significado de las dimensiones. A partir de ello, los autores del artículo declaran que:

Dichas debilidades hacen necesario elaborar un modelo, que contribuya con diversos componentes a generar un modelo aplicable a la evaluación de calidad de educación virtual, integrando las dimensiones comunes y de mayor relevancia.

A partir de esto, se considera que el modelo a proponer debe contener las dimensiones más relevantes indicadas por los autores, pero que a su vez, cada institución deberá incorporar las dimensiones que considere adecuadas según su contexto.

2. 7. Justificación de la elección del modelo de CALED como marco de referencia

El modelo propuesto por el CALED en 2010, fue actualizado y mejorado en el modelo “Guía de

Evaluación de Cursos Virtuales Accesibles” en 2014. Con dicha actualización, se organiza en 4 áreas principales 1) Tecnología, 2) Formación, 3) Diseño Instruccional, 4) Servicios y soporte; 18 subáreas; 34 estándares y 104 indicadores. Comparando con los ejes propuestos por Marciniak, R., y Gairín Sallán, J. (2018), indicados en el apartado anterior, se puede ver que este modelo incluye dichos ejes. A continuación, se detalla la correlación:

1. Contexto institucional. Este eje está incluido de forma transversal en las 4 bases principales del modelo del CALED.
2. Estudiantes. Incluido dentro del ítem 2. Formación / Alumnos.
3. Docentes. Incluido dentro del ítem 2. Formación / Docentes.
4. Infraestructura tecnológica. Incluido dentro del ítem 1. Tecnología / Infraestructura tecnológica.
5. Aspectos pedagógicos. Incluido dentro del ítem 3. Diseño Instruccional.
6. Ciclo de vida de un curso/programa virtual: Incluido dentro del ítem 3. Diseño Instruccional, en los subtemas: Contenidos, Interacción, Seguimiento y tutoría, Evaluación.

Adicionalmente, este modelo:

- Está concebido para el contexto sociocultural de América Latina y el Caribe.
- Surge a partir de las universidades que conforman el CALED, el cual tiene una intensa trayectoria y prestigio, pero, además, es recomendado también por instituciones que no forman parte del instituto.
- Incluye elementos referidos a la inclusión y discapacidad en educación virtual, que la gran mayoría de los modelos actuales dejan de lado.

Todos estos elementos, entre otros, permiten avalar la elección del modelo del CALED como marco de referencia para el presente trabajo.

3. Metodología

El trabajo está orientado por un enfoque interpretativo en investigación educativa. Tomando a la Universidad Nacional de San Juan (en adelante UNSJ) como institución de educación superior argentina de referencia, interesó trabajar con la comprensión de los procesos que se desarrollan en las propuestas educativas en modalidad no presencial, las concepciones que los sustentan y las estrategias e instrumentos para su evaluación, en consonancia con requerimientos nacionales e internacionales sobre la temática.

Desde una posición de complementariedad metodológica (cuantitativo-cualitativo), se trabajó con un muestreo consecutivo. Es decir que las propuestas educativas, objeto de análisis, fueron seleccionadas en función de la disponibilidad que existió al momento de implementar este trabajo.

Las técnicas de recolección de la información utilizadas fueron encuestas, entrevistas semiestructuradas y observación participante. En consonancia con la metodología descripta, los instrumentos y técnicas empleadas exhiben, como condición primordial, la flexibilidad suficiente para mostrarse sensibles a las peculiaridades del hecho educativo.

El análisis de la información recolectada se realizó, en algunos momentos, mediante el apoyo de la estadística descriptiva y, en otros, las operaciones analíticas que se pusieron en juego fueron la interpretación, la reconstrucción, la contrastación y la explicitación de nuevas relaciones y construcciones conceptuales. Se partió de un diagnóstico cuantitativo, basado en el análisis estadístico de variables, con el objeto de caracterizar el fenómeno en estudio, el que se profundizó mediante un análisis cualitativo para intentar explicar esas características.

El trabajo de investigación tuvo varias etapas de consecución. La primera fue de carácter exploratorio. Consistió en una hermenéutica documental de modelos de evaluación de calidad existente. Se trabajó con bibliografía acerca de sistemas y modelos de evaluación de la calidad existentes para la educación universitaria en la modalidad educativa no presencial y con normativas establecidas internacionalmente por organismos especializados en el tema, así como enfoques y perspectivas pedagógico-didácticas que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales. Se relevaron las propuestas actualmente en funcionamiento en la UNSJ. Esta etapa ayudó a ampliar el referente del que es objeto la siguiente etapa.

La segunda etapa consistió en un trabajo de campo donde se realizaron encuestas, entrevistas semiestructuradas y observaciones de cursos virtuales/ propuestas educativas no presenciales ofrecidos y en desarrollo por la UNSJ. Los informantes clave fueron los sujetos (alumnos, docentes, personal de apoyo, etc.) que participaron de esas propuestas a distancia.

En la tercera etapa se realizó un análisis cuantitativo y/o cualitativo de los datos recolectados mediante los instrumentos diseñados. Se triangularon y se avanzó en la construcción del modelo de evaluación e instrumentos apropiados para optimizar los procesos educativos en la modalidad no presencial. Esta etapa tiene carácter propositivo, ya que se concluye, con los aportes de referentes clave, en las estrategias y en la construcción de instrumentos de evaluación de la calidad que optimicen las propuestas de educación no presencial.

4. Acerca de los instrumentos

En esta investigación, se asume que los instrumentos deben exhibir como condición necesaria la suficiente flexibilidad para ser adaptados y modificados según las particularidades del objeto de estudio. En este sentido, se seleccionaron y modificaron diversos estándares e indicadores propuestos por el modelo “Guía de evaluación de cursos virtuales de formación continua (CALED, 2014)” a fin de que permitieran indagar y describir algunos procesos clave constituyentes de las propuestas educativas virtuales en la UNSJ atendiendo a su contexto.

Los instrumentos que se utilizaron fueron:

1. Ficha de observación.
2. Entrevista a docentes/tutores.
3. Entrevista a responsables del área Soporte.
4. Encuesta para alumnos.

5. Triangulación de la información recabada

Este proceso tuvo como objetivo poner en relación, triangular y contrastar la información recabada por los instrumentos de recolección de la información. A partir de este proceso se construyeron y reconstruyeron nuevas categorías de análisis a partir de la información que aportaba la empiria, que permitió comprender y describir aquellos elementos indispensables a la hora de evaluar la calidad de una propuesta educativa en la modalidad no presencial.

Las categorías conceptuales que se explicitan pueden incluir a su vez una o más subcategorías (o subáreas), que de ninguna manera pretenden ser restrictivas, pero se ha sido cuidadoso al momento de reflejar aquellos aspectos inherentes al diseño y desarrollo, a su ejecución y evaluación. Estas categorías se detallan y describen más adelante en la estructura del modelo propuesto para evaluar la calidad.

6. Un modelo posible para evaluar propuestas educativas en la modalidad no presencial

6.1. Repensando el concepto de modelo

Tal como se señalara anteriormente, especificar el conjunto de características que determinan la calidad de un servicio no es tarea fácil; para ello, es necesario recurrir a los modelos de evaluación de la calidad que permiten descomponer un concepto en forma jerárquica, en subconceptos, de manera tal que la calidad se convierte en una meta concreta, que se puede definir, planificar, evaluar y, por lo tanto, mejorar.

Este trabajo de investigación, en línea con lo que establece la Resolución 2641-E/2017 del Ministerio de Deportes y Educación de la Nación, buscando respetar la autonomía y el contexto sociocultural de cada institución, propone un modelo de evaluación de carácter flexible, que podrá ser tomado como base por cada institución, pero que, necesariamente deberá adaptarlo previo a su aplicación, teniendo en cuenta su contexto institucional.

A partir de todo lo enunciado anteriormente, se ofrece como aporte original de este trabajo de investigación, el desarrollo de un modelo para evaluar propuestas educativas en modalidad no presencial, que se construye sobre la base de estándares internacionales, pero atendiendo a las especificidades contextuales e institucionales de la UNSJ como institución de educación superior argentina de referencia.

En el modelo construido, se concibe la evaluación como un proceso que permite relevar información sobre la cual se emitirán juicios de valor para luego tomar decisiones (Camilloni, 2010). En ese proceso se visibilizan las oportunidades para reconocer las debilidades y fortalezas de las propuestas y del uso que se hace de ellas, en pos de pensar en su mejora. Un modelo de evaluación construido desde la perspectiva mencionada admite la flexibilidad suficiente para ser modificado según las características particulares del objeto a evaluar.

¿Quiénes podrán evaluar con este modelo? ¿Cuándo se puede evaluar con este modelo?

Todas las instituciones educativas de grado y/o posgrado que tengan dentro de su oferta, propuestas educativas en modalidad no presencial, podrán implementar este modelo a fin de alcanzar una forma sistemática y objetiva de evaluar la calidad de dichas propuestas en pos de la mejora

continua.

Para poder aplicar el modelo la institución deberá:

1. Describir los procesos que forman parte de la propuesta educativa en modalidad no presencial.
2. Posteriormente, deberá aplicar los instrumentos de recolección de datos, tomando como base los descriptos en la “Guía de evaluación de cursos virtuales de formación continua (CALED, 2014).
3. Triangular y analizar la información registrada, utilizando las categorías de análisis detalladas en el modelo de evaluación del presente trabajo.
4. En base a la información recolectada en el punto anterior, adaptar el modelo.
5. A partir de las conclusiones obtenidas, realizar las recomendaciones de mejora para cada categoría y subcategoría.
6. Definir periodos de tiempo para continuar aplicando el modelo de evaluación, en pos de seguir mejorando la calidad.

6. 1. 1. Estructura del modelo

El modelo está organizado en seis (6) áreas de principal interés, las que se subdividen en quince (15) subáreas, cada una de las cuales incluye o agrupa (según sea el caso) uno (1) o más estándares. A partir de la concepción de evaluación que aborda este nuevo modelo, se redefine el concepto de ‘estándar’, entendiéndolo como “aquellos elementos identificados como necesarios e indispensables para que la calidad de la propuesta educativa en modalidad no presencial pueda considerarse aceptable”. Los elementos que componen el modelo se describen a continuación.

6. 1. 2. Modelo de evaluación para propuestas educativas en modalidad no presencial

TECNOLOGÍA

Bajo esta área se agrupan los distintos disparadores que buscarán caracterizar a la estructura humana y tecnológica que da soporte al desarrollo de los cursos virtuales.

Subárea de Usabilidad y navegabilidad

Esta subárea pretende obtener información con respecto a la facilidad de uso y grado de optimización en la navegación de la plataforma sobre la que se sustenta el aula virtual perteneciente al curso evaluado.

Consta de los siguientes estándares:

- Describa la facilidad que ofrece la plataforma para ser utilizada desde dispositivos con diferentes resoluciones de pantalla (PC, tablet, smartphone).
- Caracterice la aplicación móvil (app) que ofrece la plataforma e indique si permite interactuar con el aula sin conexión a internet.
- Detalle las características que ofrece el aula que permitan que los alumnos puedan utilizarla sin necesidad de una formación técnica previa.

- Caracterice los elementos del aula virtual que permiten garantizar la usabilidad y navegabilidad.
- Describa la organización de elementos y el diseño que ofrece el aula virtual.

Subárea de Servicio de soporte para el alumno - Atención al alumno

Esta subárea busca caracterizar al servicio de soporte que está dirigido al alumno, considerando los siguientes estándares:

- Describa la metodología que se utiliza para detectar las principales razones por las que los alumnos acuden a solicitar soporte y cómo se transforma la información recabada en acciones concretas para asegurar la mejora continua.
- Detalle de qué formas se disponen ayudas para los alumnos (manuales, guías, tutoriales, videos, otros).
- Caracterice las funciones del servicio de apoyo técnico.
- Describa la metodología de evaluación de desempeño que se aplica a los integrantes del equipo de soporte en pos de asegurar la calidad.

FORMACIÓN

Esta área busca obtener información con respecto a la formación que se brinda a los tutores y alumnos para trabajar con la modalidad virtual.

Subárea de Equipo de tutores

Esta subárea busca indagar en la formación y soporte técnico-pedagógica que se les ofrece a los tutores desde la institución a la que pertenecen los cursos. Para ello, buscará evaluar los siguientes estándares:

- Caracterice la formación que se brinda al equipo docente (tutores) para la docencia virtual, identificando si existe un plan de formación y actualización sistemático para el profesorado (pedagógica y técnica).
- Describa el modo en que la formación que se brinda al equipo docente lo prepara para cumplir con la presencia: docente, cognitiva, social, de aprendizaje y emocional.
- Caracterice el abordaje que realiza la formación docente con respecto a los modelos pedagógicos y metodologías de enseñanza.
- Describa el modo en que la institución certifica que los docentes que van a trabajar en la modalidad virtual estén formados para hacerlo.
- Identifique dentro de la formación docente las estrategias que se incluyen para adaptar las propuestas educativas para alumnos con discapacidad.
- Caracterice el servicio de atención o soporte que se ofrece al profesorado, para aclarar dudas o bien recibir apoyo técnico y pedagógico.

Subárea de Alumnos

Esta sección busca indagar sobre el curso de formación técnica que se ofrece a los alumnos para

el uso del aula virtual.

- Describa la relevancia de la formación técnica para los alumnos.
- Detalle los elementos centrales de la formación técnica que se ofrece a los alumnos.
- Especifique las estrategias de adaptación del curso de formación técnica en base a las necesidades y/o capacidades de los alumnos.

DISEÑO INSTRUCCIONAL

Esta área agrupa elementos de diferente índole, a fin de caracterizar el modo de implementar y llevar a cabo un determinado curso con la modalidad virtual.

Subárea de Pertinencia del curso

Esta subárea busca determinar los siguientes estándares:

- Caracterice la metodología para la confección del diagnóstico de necesidades y preferencias de formación.
- Caracterice el proceso a partir del cual se adapta la propuesta de enseñanza-aprendizaje tomando como base el diagnóstico.
- Detalle las adaptaciones que se consideran para alumnos con discapacidad.

Subárea de Orientaciones generales del curso

Esta subárea busca reunir información con respecto a las orientaciones generales que ofrece un determinado curso a fin de facilitar la adaptación y proceso de aprendizaje para los alumnos. Para ello, se evaluarán los siguientes estándares:

- Detalle la información general que ofrece el curso: objetivos, contenidos, metodología, materiales, atención a los alumnos, actividades y sistema de evaluación.
- Identifique si se dispone de calendario académico con todas las actividades y fechas de interés.
- Describa la forma en que se dan a conocer los medios de comunicación disponibles.

Subárea de Objetivos y competencias

Bajo esta subárea, se busca determinar los siguientes estándares:

- Determine la forma en la que se definen los objetivos a partir de las necesidades y preferencias de formación identificadas en el diagnóstico.
- Detalle la manera en que se definen y dan a conocer las competencias a obtener por el alumno.

CONCEPCIONES DIDÁCTICO-PEDAGÓGICAS

Esta área busca identificar las concepciones didáctico-pedagógicas que subyacen en la práctica de los tutores en la modalidad virtual.

Subárea de Modelo pedagógico predominante

Esta subárea busca responder a la pregunta ¿cómo se cree que aprenden los alumnos?

- Caracterice el modelo pedagógico predominante.
- Describa cómo el tutor cumple con el rol de guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Identifique la metodología que utilizan los tutores para evaluarse y evitar adoptar un rol pasivo, delegando la responsabilidad del aprendizaje únicamente en el alumno.
- Detalle los elementos que permiten aseverar que el alumno tiene un rol protagónico.
- Describa la forma en que se propicia el desarrollo de competencias, el aprendizaje colaborativo y la autonomía del alumno.

Subárea de Metodología de enseñanza

Esta sección busca caracterizar la metodología de enseñanza, centrando la atención en cómo propician las prácticas el aprendizaje. Los estándares de esta subárea son:

- Caracterice la relación entre la metodología de enseñanza y el modelo pedagógico elegido.
- Detalle la forma en que la metodología de enseñanza deja en claro el rol del tutor, del alumno y la forma de trabajo.
- Describa la forma en la que las estrategias de enseñanza y aprendizaje contribuyen al desarrollo de los objetivos y competencias planteados para el curso.
- Caracterice la metodología de evaluación de satisfacción de los alumnos con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje utilizado.

Subárea de Contenidos

Esta sección tiene como objetivo evaluar la “interactividad” entendida como “la relación que se establece entre el alumno y los materiales puestos a su disposición en la plataforma”. Para ello, se centrará la atención en los siguientes estándares:

- Describa la forma en que los ejercicios de autoevaluación promueven la conciencia autorreguladora en el estudiante.
- Identifique aquellos elementos en los contenidos que los hacen interactivos para el alumno.
- Detalle los diferentes soportes tecnológicos que se utilizan para poner a disposición de los alumnos los contenidos (audio, video, imagen, juegos, entre otros).
- Caracterice las adaptaciones de los contenidos para los alumnos con discapacidad.
- Describa la forma en que los materiales didácticos se adaptan a las necesidades y preferencias de formación de los alumnos.
- Identifique los elementos a través de los cuales los contenidos fomentan la interacción entre alumnos.
- Describa la metodología que se utiliza para actualizar los contenidos.

INTERACCIÓN ENTRE ALUMNOS-DOCENTES-CONOCIMIENTO

Esta área busca identificar y caracterizar los diferentes tipos de interacción que se presentan en un determinado curso virtual. Se entiende por interacción a las relaciones que se establecen entre los distintos actores del proceso educativo, a fin de propiciar el aprendizaje colaborativo.

Subárea de Aprendizaje colaborativo

Esta subárea buscará identificar si existen elementos empíricos que permitan reconocer el desarrollo de aprendizaje colaborativo entre los alumnos del curso. Para ello, se buscará determinar, entre otras cosas, si se diseñan actividades que fomentan la comunicación y el trabajo colaborativo entre los implicados en el proceso formativo.

Estándares de esta subárea:

- Caracterice las estrategias educativas que se implementan en el curso para fomentar el aprendizaje colaborativo.
- Describa la forma en que las actividades del curso aseguran la construcción colectiva del conocimiento.
- Caracterice el accionar de los tutores en relación con el fomento del aprendizaje colaborativo.

Subárea de Interacción

Esta subárea tiene como objetivo identificar y caracterizar los diferentes tipos de interacciones que se producen durante el desarrollo del curso. Para ello, se centrará la atención en los siguientes estándares:

- Describa la forma en que se valoran en la evaluación de los alumnos, las interacciones realizadas entre ellos y para con los tutores durante el desarrollo del curso.
- Caracterice las estrategias que se implementan para fomentar la comunicación entre los actores a través de diversas herramientas teniendo en cuenta el contexto y los objetivos planteados.
- Describa la metodología que se utiliza para la generación y seguimiento de interacciones entre alumnos.
- Explique el modo en que se propician las relaciones sociales entre los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Seguimiento y tutoría

Bajo este título se busca caracterizar el seguimiento / acompañamiento realizado por los tutores, contrastando su accionar con el modelo pedagógico propuesto y los objetivos del curso evaluado. Para ello se podrán analizar los siguientes estándares:

- Describa la forma en la que se contempla el diseño, la facilitación y la dirección de los procesos cognoscitivos y sociales con la intención de lograr resultados de aprendizaje personalmente significativo y educacionalmente valioso (presencia docente).
- Caracterice las estrategias que se utilizan para asegurar que los alumnos sean capaces de construir y confirmar el sentido y significado de los contenidos abordados a través de la reflexión (presencia

cognitiva).

- Describa la metodología que se implementa para que los alumnos se sientan social y emocionalmente conectados con sus pares y con los tutores (presencia social).
- Identifique los elementos con los cuales se realiza un seguimiento de las emociones de los alumnos y describa cómo influye en la propuesta educativa esta información (presencia emocional).
- Caracterice el proceso de seguimiento y monitoreo de las actividades desarrolladas en el proceso formativo de los estudiantes.
- Identifique las políticas de valoración de las interacciones realizadas por los docentes / tutores.
- Identifique la forma en la que se asegura que se brinden orientaciones a los alumnos de forma continuada.
- Detalle las diferentes herramientas que se utilizan para asegurar una tutoría inclusiva (por ejemplo, videoconferencias, correo electrónico, foros).
- Caracterice la metodología con la cual se evalúa el desempeño de los tutores e identifique si se disponen de criterios establecidos por la institución.
- Detalle la forma la que se detecta y corrige a los tutores que no se están desempeñando de forma adecuada durante el desarrollo del curso.

EVALUACIÓN

Esta área agrupa dos tipos diferentes de evaluación. Por un lado, se intenta caracterizar el proceso de evaluación de los alumnos comparando su perspectiva con la de los tutores y, por otro, se busca determinar cómo se realiza actualmente la evaluación de calidad del curso virtual, intentando identificar aspectos destacados y por mejorar.

Evaluación de los alumnos

Esta subárea busca determinar las características del proceso de evaluación que se realiza a los alumnos, identificando entre otras cosas, los tipos de evaluación que se encuentran presentes. Para ello, se centrará la atención en los siguientes estándares:

- Caracterice la metodología de evaluación que se aplica durante el desarrollo del curso (evaluación de proceso) y las estrategias para realizar posibles adaptaciones a la propuesta educativa.
- Identifique las estrategias de adaptación de evaluaciones de acuerdo con las características de los estudiantes.
- Describa el modo de evaluar las competencias de los alumnos.
- Caracterice la forma de evaluación del trabajo individual y colaborativo.
- Detalle los instrumentos de autoevaluación que ofrezca el curso, que permitan determinar el nivel de aprendizaje logrado.
- Caracterice el sistema de evaluación alternativo que se dispone para los alumnos con discapacidad.

Evaluación de calidad del curso

- Esta subárea busca obtener información relevante con respecto a la evaluación de calidad que realiza en los cursos, a fin de determinar factores destacados y por mejorar, buscando contribuir a su mejora continua. Para ello, se tendrán en cuenta los siguientes estándares:
- Describa la metodología de evaluación del curso, indicando si todos los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje tienen una participación activa.
- Identifique la forma en la que se asegura que todos los alumnos que participaron del curso puedan evaluar su calidad y no solo quienes culminan el trayecto.
- Detalle la forma en la que se determinan las principales causas de abandono o reprobación de los alumnos.
- Caracterice el proceso mediante el cual se implementan las acciones de mejora a partir de la evaluación de calidad del curso.
- Describa la forma en la que se registran los aspectos que los integrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje identifican como destacados y por mejorar.

Referencias bibliográficas

- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE NORMALIZACIÓN Y CERTIFICACIÓN (2012). Norma UNE 66181:2012 Gestión de la calidad. Calidad de la Formación Virtual. Madrid: AENOR.
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA REPÚBLICA MEXICANA (2004). Propuesta marco de referencia para la evaluación de la educación superior a distancia. México.
- CALED (Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia) (2010). Autoevaluación de Programas de Educación a Distancia. Loja: CALED.
- CALED (Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia) (2009). Guía de Evaluación para Cursos Virtuales de Formación Continua. Disponible en: <http://www.utpl.edu.ec/caled/images/documentos/guia-cursosvirtuales.pdf> [21/08/2019]
- CAMILLONI, A. (2010). La validez de la enseñanza y la evaluación. ¿Todo a todos? En Anijovoch, R. (comp.) La evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós.
- DEMING, W.E. (1986). Calidad, Productividad y Competitividad. La salida de la crisis. Madrid: Díaz de Santos. S.A.
- DÍAZ, M. (2001). Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- DURÁN, M. C., PRENDES, M.P.E. y GURIÉRREZ, I. P. (2019). Certificación de la Competencia Digital Docente: propuesta para el profesorado universitario. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22(1), (versión preprint.). DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22069>
- EFQUEL (European Foundation for Quality in eLearning) (2012). UNIQUE - European Universities Quality in e-Learning. Certifying Excellence in Institutional TEL. Disponible en: <http://unique.efquel.org/2012/09/20/unique-website-launched/> [15/06/2017].

- FERREYRA, P. M. (2014). *Tendencias de la evaluación del e-learning*. Buenos Aires: FEDEV.
- GONZÁLEZ, A. y ROIG, H. (2018). Normativa de educación a distancia para la universidad argentina: avances y desafíos pendientes. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 9(16) – 2018, ISSN: 1853-6530.
- HILERA, G. y JOSÉ HOYA, M. R. (2010). *Estándares de E-learning. Guía de consulta*. Universidad de Alcalá. España. Disponible en: www.cc.uah.es/hilera/GuiaEstandares.pdf
- ISO 9000:2000, International Organization for Standardization. *Sistemas de gestión de la calidad. Fundamentos y vocabulario*, Suiza (2005). Disponible en: <http://www.iso.org/iso/home> [18/10/2019].
- ISO 9001:2008, International Organization for Standardization. *Sistemas de gestión de la calidad – Requisitos*. Suiza (2008). Disponible en: <http://www.iso.org/iso/home> [18/10/2019].
- Ley Nacional N. 24.521, Ley de Educación Superior Argentina, sancionada el 20/07/1995. Disponible en: <http://www.infoleg.gov.ar>
- MARCINIAK, R., y GAIRÍN SALLÁN, J. (2018). Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 217-238. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.16182>
- MARSHALL, S. (2004). *eMM Version Two. Process Guide*. Wellington: Victoria University of Wellington.
- PONTORIERO, F. (2019). *Propuestas educativas no presenciales en la U.N.S.J. Estrategias de evaluación de la calidad a partir del aporte de referentes claves. (Tesis Doctoral)*. Universidad Católica de Cuyo, San Juan, Argentina.
- PONTORIERO, F., CATTAPAN, A. y ORELLANO, H. (2017). *Manual de procesos para gestión de aulas virtuales - Especificación del funcionamiento del sistema y de sus procesos*. Beau Bassin: Editorial Académica Española.
- Resolución N° 1717, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, sancionada el 29/12/2004. Disponible en: <http://www.infoleg.gov.ar>
- Resolución N° 2641-E/2017, Ministerio de Educación y Deportes de la República Argentina, sancionada el 13/06/2017. Disponible en: <http://www.infoleg.gov.ar>
- ROESLER, J., BITTENCOURT, D., SILVA DIAS, J., RUBIO, M., SANTANA ESTRADA, C. et al. (2015). *Los problemas de la evaluación de la educación a distancia en América Latina y el Caribe*. Loja: EDILOJA.
- RUBIO M. (2003). Enfoques y modelos de evaluación del e-learning. *RELIEVE*, 9(2), pp. 101-120. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n2/RELIEVEv9n2_1.htm [05/10/2019]
- RUBIO, M., AGUILAR, R., MASSA, P., MALDONADO, J. y RAMÍREZ, I. (2005). Proceso de Autoevaluación de los Programas de Educación a Distancia basado en el Proyecto “Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe”. Loja: UTPL. pp. 459 en 10 cuadernillos.
- RUBIO, M., MOROCHO, M., MALDONADO, J., MAZA, A. y RAMÍREZ, I. (2010). *Guía de Autoevaluación para Programas de Pregrado a Distancia*. Loja: UTPL. Pp. 100.
- RUBIO, M., MOROCHO, M., TORRES, J. C., MALDONADO, J., MAZA, A. y RAMÍREZ, I. (2009). *Guía de Evaluación para Cursos Virtuales de Formación Continua*. Loja: UTPL. Pp. 44.

- SOCIOS PROYECTO ESVI-AL, CALED (2014). Guía para la evaluación de cursos virtuales accesibles. Unión Europea. DCIALA/19.09.01/11/21526/279-146/ ALFA III (2011)11. Pp. 70.
- TIANA, A. (2010). Curso online de Formación en Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Unidad 10: Criterios de Evaluación e Indicadores. fm 6. Disponible en: www.iesalc.unesco.org.ve/cursos/Formación/Evaluación [10/11/2019].
- UNESCO (2009). Conferencia Mundial de Educación Superior 2009: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo. París: Disponible en: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf [09/06/2019].

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 complementarias¹ 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 FACS, 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 FACSU - 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 FACSU 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, 2019²). 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 FACSU, 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 FACSU-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
- 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
- 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

- 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

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

Editatones para el abordaje de sesgos en Wikipedia en español. Análisis de tres experiencias de edición colectiva y simultánea sobre la enciclopedia libre

Edit-a-thons for addressing biases in Spanish Wikipedia. Analysis of three experiences of collective and simultaneous editing on the free encyclopedia

Lucas Aimar, Lila Isabel Pagola (Universidad Provincial de Córdoba),

Agustín Zanotti (CONICET)

Universidad Nacional de Villa María, Argentina

E-mail: laimar@unvm.edu.ar; lpagola@unvm.edu.ar; azanotti@unvm.edu.ar

Resumen

El artículo analiza tres editatones de Wikipedia, en su edición en español. Se trata de eventos de edición colectiva y simultánea sobre la enciclopedia libre, destinados a mejorar la cobertura sobre género, contenido local y grupos poco representados. Las experiencias se realizaron en Córdoba, Argentina, durante 2018 y 2019. Los casos son: 1) Editatona de Mujeres Latinoamericanas, Arte y Feminismo; 2) Editatón educativo de la ciudad de San Francisco; 3) Editatón: Comunidades originarias del centro de Argentina. Nos enfocamos en cuatro dimensiones emergentes: integración de voluntarios e instituciones; organización online y offline; exploración y reconocimiento de sesgos; apropiación de la actividad. Los resultados muestran potencialidades educativas en esta plataforma de construcción colaborativa de conocimiento. La metodología es el registro de experiencias por investigadores-participantes, sumado al uso de fuentes secundarias online.

Palabras clave: producción colaborativa, Wikipedia, editatón, sesgos, innovación educativa.

Abstract

The article analyzes three edit-a-thons of the Spanish version of Wikipedia. These are collective and simultaneous edition events on the free encyclopedia, aimed at improving coverage of gender, local content, and underrepresented groups. The experiences were carried out in Córdoba, Argentina, during 2018 and 2019. The cases are: 1) Edit-a-thon of Latin American Women, Art y Feminism; 2) Educational Edit-a-thon of San Francisco city; 3) Edit-a-thon: Native Communities from the centre of Argentina. We focused on four emerging dimensions: integration of volunteers and institutions, online and offline organization, exploration and recognition of biases, and appropriation of the activity. The results show educational potentialities in this collaborative knowledge building platform. The methodology is the recording of experiences by researchers-participants, together with the use of secondary online sources.

Keywords: collaborative production, Wikipedia, edit-a-thon, biases, educational innovation

Fecha de recepción: Febrero 2020 • Aceptado: Octubre 2020

AIMAR, L., PAGOLA, L. Y ZANOTTI, A. (2021). Editatones para el abordaje de sesgos en Wikipedia en español. Análisis de tres experiencias de edición colectiva y simultánea sobre la enciclopedia libre *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 22 (12), pp. 66-83.

Introducción

Wikipedia es una de las iniciativas de colaboración en masa de mayor dimensión en la actualidad. Iniciada en 2001, la enciclopedia libre se mantiene entre los 10 sitios más visitados en Internet (Alexa, 2019), siendo el único sitio dentro del top 50 administrado por una fundación sin fines de lucro (Van Dijck, 2016).

En el camino hacia sus 20 años, el proyecto ha transitado diferentes desafíos: desde la cobertura inicial de contenidos principales a la extensión sobre diferentes ediciones idiomáticas; la asignación de normas y roles; el desafío de la actualización permanente y las innovaciones sobre su plataforma; la motivación de los editores y la captación de nuevos participantes voluntarios; la gestión del enorme volumen de datos, su control y mantenimiento; entre muchos más. Todo ello, manteniendo el ambicioso e inagotable objetivo de crear una enciclopedia que reúna “la suma del conocimiento humano” y que “todos puedan editar”¹.

En un periodo reciente, se ha visibilizado la preocupación sobre brechas persistentes en la enciclopedia de contenido local y regional, de género y de sectores poco representados, entre otras. Una de las estrategias para abordar estos sesgos es la formación de grupos de interés y la articulación con organizaciones educativas y culturales. En tal sentido, el presente texto analiza tres experiencias realizadas durante 2018 y 2019. Se trata de editatones, eventos de edición colectiva y simultánea en Wikipedia, en el que personas con distintos niveles de experiencia se reúnen presencial o virtualmente para mejorar o crear artículos relacionados con una temática concreta, utilizando fuentes previamente recopiladas y/o facilitadas por alguna institución colaboradora.

Los casos seleccionados pertenecen a la provincia de Córdoba, Argentina. Se trata de 1) Editatona de mujeres latinoamericanas en Córdoba, Arte y feminismo 2018; 2) Editatón educativo de la ciudad de San Francisco; 3) Editatón: Comunidades originarias del centro de Argentina. Nos enfocamos en cuatro dimensiones presentes en tales experiencias: integración de voluntarios e instituciones; organización online y offline; exploración y reconocimiento de sesgos; apropiación de la actividad. Más allá de las definiciones iniciales, lo aquí expuesto se constituye como resultado de prácticas en proceso (y sus derivaciones). La organización del escrito se amolda, en este sentido, a las actividades y a los actores que las llevaron a cabo.

Más allá de sus limitaciones, Wikipedia es quizás la mayor plataforma educativa de la historia (Tramullas, 2016). Consideramos que la gran visibilidad e impacto del proyecto en los últimos años (y su ecosistema asociado) no se ha correspondido suficientemente con la atención recibida por parte de las comunidades académicas. Es necesario, entonces, ampliar la reflexión sobre el lugar de Wikipedia como canal de comunicación pública de la ciencia (Aibar et al., 2016), así como su lugar en cuanto fuente de conocimiento y autoridad en el contexto informacional actual (Ford, Graham & Meyer, 2015). Buscamos con ello contribuir a una sociología de las ausencias, colocando la mirada en experiencias emergentes que permanecen en parte invisibilizadas o incomprendidas para las corrientes dominantes de las ciencias sociales (de Sousa Santos, 2003).

1 Son estos dos de los eslóganes principales del proyecto.

Metodología

La metodología utilizada es el registro de la experiencia por parte de los investigadores-participantes, sumado al uso de fuentes secundarias online. Para ello se basa en un abordaje de investigación-acción (Bringel & Varela, 2016; Ander Egg, 2003) en curso². Esta perspectiva promueve una articulación entre prácticas situadas, reflexión y construcción de conocimiento en tanto proceso continuo, espiralado, donde los momentos de problematización, diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación son negociados a la luz de los contextos y realidades de los actores participantes, para luego reiniciarse en un nuevo circuito partiendo de una nueva problematización de los ejes iniciales (cfr. Fals Borda, 1990; Freire, 2007).

Para este proceso, se participó durante más de dos años en diferentes proyectos al interior de la enciclopedia, en su edición en español. Entre las actividades, se realizó la creación, edición y mantenimiento de artículos y la actualización de wikiproyectos. Se intervinieron contenidos de diferentes áreas, principalmente enfocados en sesgos de contenido local, género y grupos poco representados. Se asistió asimismo a actividades comunitarias online y offline, entre ellas los tres editatones seleccionados, el primero en calidad de participantes y los dos restantes en calidad de organizadores y mentores.

Los datos presentados sacan provecho del carácter de plataforma abierta de Wikipedia, la cual mantiene herramientas analíticas comunitarias y estadísticas en libre disponibilidad. Ciertos datos, como la proporción de biografías de mujeres en las diferentes ediciones idiomáticas, se encuentran actualizados en tiempo real mediante el uso de técnicas de big data³. Junto con ello, se utilizó la aplicación Programs & Events Dashboard, que permite un seguimiento de eventos, editores y artículos para establecer resultados y tendencias.

Los casos seleccionados fueron documentados a partir de la propia participación y las “huellas” que permanecen en la plataforma.

Sobre Wikipedia

Al momento de escribir este artículo, Wikipedia cuenta con más de 50 millones de artículos en el conjunto de sus ediciones idiomáticas. Dentro de ella, la mayor es Wikipedia en inglés, con casi 5,88 millones. La edición en español ocupa el octavo lugar, con 1,53 millones. Cuenta con unas 1.200 millones de visitas mensuales aproximadamente (WMF, 2019, 21 de octubre).

Podemos entender a la enciclopedia como un complejo ensamblaje sociotécnico, conformado a partir de tecnología wiki (Van Dijck, 2016). Esta tecnología fue concebida en 1995 por Ward Cunningham. Wikipedia utiliza en la actualidad una versión denominada mediawiki, un software para wikis libre programado en lenguaje PHP bajo General Public License (Mediawiki, s.f.).

La plataforma wiki se utiliza como soporte para colaboración, documentación y recopilación de información de diferente tipo. Utiliza un lenguaje de marcas muy simple, que permite leer, editar y

2 La investigación es parte de los proyectos Recursos educativos abiertos: diseño e implementación en experiencias virtuales de aprendizaje (2018-2019) y Cultura digital, prácticas, subjetividades y experiencias mediadas por tecnologías (2018-2019). Instituto de Investigación y Extensión de la Universidad Nacional de Villa María. Res. Rectoral 594/2018.

3 Se trata de Wikidata Human Gender Indicators (WHGI). Disponible en: <http://whgi.wmflabs.org/>

crear páginas que son visualizadas en formato HTML. Las páginas se almacenan en una base de datos y se incluyen hipervínculos generados dinámicamente. Toda la actividad queda registrada y puede ser eventualmente revertida. Esto permite observar y analizar la evolución de diferentes artículos, su historial, cambios recientes y discusiones suscitadas.

En cuanto a su concepción, el proyecto establece cinco pilares que constituyen reglas básicas de convivencia:

- Wikipedia es una enciclopedia,
- Wikipedia busca el «punto de vista neutral»,
- Wikipedia es de contenido libre,
- Wikipedia sigue unas normas de etiqueta,
- Wikipedia no tiene normas firmes,

(Wikipedia: Los cinco pilares)

La validez del contenido se basa en un criterio de punto de vista neutral, que establece:

Editar desde un punto de vista neutral (PVN) significa reflejar de manera justa, proporcionada y, en la medida de lo posible, sin sesgo, todos los puntos de vista significativos que hayan sido publicados por fuentes fiables. (...) No supone que sea posible escribir un artículo desde un único punto de vista objetivo no sesgado. Dice que debemos representar adecuadamente los diferentes puntos de vista y sin que el artículo afirme, implique o insinúe que alguno de ellos es el correcto. (Wikipedia: políticas y convenciones, 2019)

Se complementa con dos políticas adicionales sobre el contenido: verificabilidad —debe poderse comprobar que la información añadida ha sido publicada por otras fuentes autorizadas— y ausencia de trabajos inéditos —Wikipedia no publica información original ni trabajos inéditos (material no publicado, ensayos, resultados parciales de investigaciones en curso)— (Lerga Felip & Aibar Puentes, 2015).

La confianza, transparencia y auditabilidad de los procesos es fundamental para mantener el equilibrio en la comunidad (Reagle, 2010; Jemielniak, 2014). Más allá de eso, la enciclopedia genera una dinámica propia de edición colectiva y, en algunos casos, anónima: vandalismo, guerras de edición, errores, autopromoción, lagunas o sobre-representación de información.

Las diferentes versiones idiomáticas han desarrollado reglas y procedimientos propios, como criterios para tratar temas polémicos, intromisión de intereses comerciales o de propaganda, entre otros (Lerga Felip & Aibar Puentes, 2015: 2). Buena parte de las tareas de mantenimiento, en general rutinarias, son realizadas de manera automatizada. Cada edición de Wikipedia tiene sus propios bots, los cuales son de acceso abierto, creados y discutidos por la comunidad. Lo anterior convierte a Wikipedia en un caso paradigmático de coexistencia entre humanos y no-humanos, en el que los últimos asumen una cualidad de actores, en un sentido similar al propuesto por Latour (2008).

El proyecto es dirigido desde 2003 por la Fundación Wikimedia. Esta organización recibe donaciones de corporaciones, gobiernos y los propios usuarios. Aunque Wikipedia es su proyecto principal, existe una multiplicidad de iniciativas en marcha, con diverso grado de resultado. La

Estrategia del Movimiento Wikimedia 2018-20 se ha enfocado en el objetivo de alcanzar una mayor equidad del conocimiento. Esto apunta a ampliar la diversidad en la participación:

Como movimiento social, enfocaremos nuestros esfuerzos en el conocimiento y las comunidades que han quedado marginadas por las estructuras del poder y del privilegio. Daremos la bienvenida a personas de todos los orígenes para construir comunidades fuertes y diversas. Derribaremos las barreras sociales, políticas y técnicas que impiden que las personas accedan y colaboren con el conocimiento libre. (Strategy/Wikimedia movement/2018-20, 2019)

En una dirección similar, se crea el Programa de Educación de Wikipedia, que apunta a mejorar la articulación con ámbitos educativos y académicos:

La idea detrás del Programa de Educación Wikipedia es simple: los educadores y los estudiantes comparten el conocimiento libre, contribuyendo a proyectos de Wikipedia y Wikimedia en un entorno académico (...) Alentamos contribuciones de alta calidad, fomentamos la diversidad de género y promovemos la participación del Sur Global. ¡Creemos que Wikipedia pertenece a la educación! (Wikipedia Education Program/es, 2017)

La Fundación cuenta asimismo con una red de capítulos locales, organizaciones independientes que apoyan los proyectos y la comunidad en diferentes países y regiones (Fundación Wikimedia, s.f.). Tal es el caso de Wikimedia Argentina, encargada de acompañar el desarrollo de la comunidad local de editores. La organización presenta líneas de trabajo en educación, cultura y conocimiento abierto, género, además de la digitalización de patrimonio, concentrando varias iniciativas (WMA, 2018). Variados encuentros de edición cuentan con el apoyo del capítulo local, que brinda asesoramiento, capacitación o apoyo logístico, aunque estos pueden realizarse en forma independiente.

Participación y sesgos en comunidades de construcción de conocimiento

Wikipedia puede definirse como una comunidad de producción online, basada en la edición amateur y un proceso gradual de auto-corrección (Benkler, Shaw & Hill, 2015). Sobre ella se aplican dinámicas ya documentadas en otros espacios de este tipo, como la creación de jerarquías sobre principios meritocráticos (Jemielniak, 2014). También una estructura piramidal, referida como regla 90-9-1 de desigualdad participativa, en la cual los usuarios activos (9%) y muy activos (1%) constituyen la menor parte, mientras la mayoría solo observa o consume información (Nielsen, 2006). La edición en español cuenta con más de 5.5 millones de usuarios registrados, de los cuales solo unos 10 mil en promedio son activos, considerando que realizaron al menos cinco ediciones en los últimos 30 días (WMF, 2019, 21 de octubre). De allí la permanente necesidad de generar incentivos para la participación e involucrar nuevos colaboradores.

Wikipedia fue inicialmente alabada por la oportunidad de reconstruir las instituciones de conocimiento, al proporcionar una mayor representación de múltiples grupos (Ford & Wajcman, 2017). El tiempo fue demostrando que, si bien no hay requisitos ni barreras para contribuir como editor, ello no elimina brechas en la producción del conocimiento. Se conoce como sesgo intrínseco a la desigual cobertura entre tópicos e idiomas, derivada de la desigual participación (Benkler, Shaw & Hill, 2015). La misma enciclopedia se pronuncia sobre este sesgo en uno de sus artículos:

Wikipedia sufre de un sesgo intrínseco debido a una representación irregular de los grupos demográficos entre sus contribuyentes. La consecuencia es un desigual tratamiento de los temas

y la infrarrepresentación de aquellos relacionados con los grupos demográficos menos numerosos y/o afectados por la brecha digital. Este sesgo choca con el objetivo de Wikipedia de presentar los temas desde un punto de vista neutral, y debe ser evitado en la medida de lo posible. (Wikipedia: Sesgo intrínseco)

Podemos distinguir entre dos tipos de brecha: la de contenidos y la de participación. Ambas representan dos caras de la misma moneda, tal como sostienen desde la propia Fundación:

Nuestros colaboradores son mayoritariamente occidentales y en su mayoría masculinos, y estos editores aplican sus propios juicios y prejuicios. Como resultado, Wikipedia tiene docenas de artículos sobre acorazados y no lo suficiente sobre poesía. Tenemos una cobertura completa en el fútbol universitario, pero significativamente menos en los maratonistas africanos. La Wikipedia (...) por tanto, es un reflejo de los sesgos del mundo más de lo que es una causa de ellos. (...) Esto es cierto en todos los grupos subrepresentados: personas de color, personas con discapacidades, personas LGBTQ, comunidades indígenas. (Maher, 2018, 18 de octubre [Traducción propia])

Uno de los sesgos más reconocidos al día de hoy es el de género. Algunos obstáculos que afectan la brecha de participación son la falta de seguridad de las mujeres sobre sus propios aportes y una suerte de “síndrome del impostor”, ya que la comunidad se siente como un espacio de hombres, que se agudiza por la agresividad en ciertas discusiones que, además, son más frecuentes en temas editados por mujeres (Pagola, 2016). Otros motivos incluyen la dificultad de uso en la interfaz de edición y la falta de tiempo libre, producto de una distribución injusta de las tareas cotidianas (Gardner, 2011). Un estudio realizado sobre la Wikipedia en español en octubre de 2017, estimó el porcentaje de mujeres editoras en un 11.3%. (Minguillón Alfonso et al., 2018).

Otros sesgos que podemos reconocer son de contenido local y/o grupos con menor acceso a capacidades informacionales. Tal es el caso del conocimiento indígena. Gallert & Van der Velden (2013) reflexionan sobre sus particularidades en relación con Wikipedia:

Para muchos aspectos de la cultura, la tradición y el conocimiento de los pueblos indígenas, no existen registros escritos o son insuficientes. Esto coloca el conocimiento indígena en Wikipedia (...) en una situación desventajosa: la transmisión de información oral no se considera una forma de publicación por parte de la enciclopedia en línea, a menudo se cree que los conservadores del conocimiento son demasiado cercanos a los temas de su narrativa para seguir un punto de vista neutral, y no se considera que la transmisión de conocimientos y las historias pasadas sea una forma confiable de preservar el conocimiento. (p. 1 [Traducción propia])

También es el caso de pequeñas poblaciones, en donde no hay instituciones encargadas de preservar el patrimonio histórico o cultural, o este se mantiene en manos de personas particulares que conservan documentos y objetos fuera del dominio público. Sobre ellos se plantean algunas de las intervenciones que se desarrollan a continuación.

Editatones y el abordaje de sesgos

Anticipamos que los editatones —también denominados maratones de edición o wikimaraton— son eventos de edición colectiva en Wikipedia. Esta dinámica emula una tradición de encuentros en otros dominios de la cultura libre, iniciada por los hackatones o maratones de programación habituales en los desarrollos de software libre (Zanotti, 2014).

Los editatones son un tipo de evento de aprendizaje relativamente nuevo, que permite a los participantes crear o editar contenido de Wikipedia sobre un tema en particular (Hood y Littlejohn, 2018). En ellos, personas con distintos niveles de experiencia se reúnen presencial o virtualmente para mejorar o crear artículos, utilizando fuentes previamente recopiladas y/o facilitadas por alguna institución colaboradora. Suelen convocar asimismo a activistas, docentes o investigadores comprometidos con los temas en cuestión.

Los eventos de edición de Wikipedia a menudo pueden ser de otros tipos, por ejemplo:

- pases backstage: eventos centrados en la exposición de colecciones, procesos o conocimientos especializados de una institución cultural o de investigación.
- talleres/capacitaciones de edición: eventos en los que desarrollar habilidades de edición entre los participantes es más importante que crear contenido.
- reuniones de edición: eventos organizados para ayudar a los editores más experimentados que crean contenido, que con frecuencia se programan en un momento o lugar habitual.
- eventos de micro-contribución: eventos en persona que se centran en solucionar un tipo particular de problema o agregar pequeñas contribuciones repetidas.

(Training modules/dashboard/editathon [Traducción propia])

Junto con ello, encontramos otras iniciativas, como los wikiproyectos, certámenes de edición online o programas permanentes como Wikimedia Education.

En el caso de Argentina, los editatones como forma de intervención colectiva vinieron a complementar otra dinámica presente desde los inicios del proyecto: los encuentros de wikipedistas. Estos se llevan a cabo regularmente al menos desde 2004 y congregan a la comunidad local. Siguiendo registros de Wikipedia, el primer evento en el país fue el Editatón en el Museo del Bicentenario, en 2012. Luego de ello, comenzaron a multiplicarse en los años posteriores, abordando temáticas vinculadas a patrimonio, cultura, derechos humanos, deporte, género y más⁴.

a. Integración de voluntarios e instituciones

A continuación, abordamos los editatones analizados, haciendo foco en el proceso de trabajo colaborativo:

1. Editatona de mujeres latinoamericanas en Córdoba, Arte y feminismo 2018: fue organizado en el Centro Cultural España Córdoba, con apoyo de Wikimedia Argentina y el grupo de usuarios Mujeres latinoamericanas en Wikimedia. Se enmarca en la campaña global Arte+Feminismo, la cual busca visibilizar el aporte de las mujeres en las artes, disminuir la brecha de género e incentivar una mayor participación femenina. El objetivo fue crear y mejorar artículos biográficos

4 Sin ánimo de exhaustividad, algunos de ellos fueron: Editatón en la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires, Editatón en el Espacio para la Memoria (ex ESMA), Editatón Radiofónico, Editatón Amigos del Tranvía, Editatón del Exilio Republicano Español, Editatón Ambiental en Mendoza, Editatón Bibliotecario, Editatón en el Casal de Catalunya, Editatón del Centenario del Club Atlético Lanús, Editatón Colegio Nacional de la Plata, Editatón Colectividades de CABA, Editatón Teatro Colón, Editatón Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires, Editatón de la cultura Española en Argentina y Latinoamérica, Editatón de Cultura Trásandina, Editatona Mujeres en la Arquitectura, Editatón con Abuelas de Plaza de Mayo, Editatón Museo Nacional de Bellas Artes, Editatón WikiLesas, Editatón Universidad Nacional de Rosario, Wikiarte Argentina 2016, Editatón Día Internacional de la Mujer Trabajadora.

sobre artistas femeninas de Argentina. La mayoría de los participantes fueron estudiantes universitarios y profesores, también artistas y diseñadores.

2. Editatón Educativo de la ciudad de San Francisco: fue coorganizado por el Centro Universitario San Francisco, la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), el Archivo gráfico y Museo Histórico de la Ciudad, junto a estudiantes de nivel secundario y docentes de la escuela de nivel medio PROA. Consistió en una exploración y reconocimiento de entradas y contenidos locales con falta de información o información incompleta, así como la digitalización y puesta en dominio público de imágenes referidas a la historia local.
3. Editatón: Comunidades originarias del centro de Argentina: fue organizado por el Área de Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC); Fundación Esmeraldo Ledda y Museo Numba Charava; e investigadores de diferentes centros⁵. Constituyó un esfuerzo de en un intercambio y diálogo de saberes entre integrantes de comunidades y especialistas académicos. Se enfocó en las entradas sobre comunidades originarias que habitaron y habitan la región, en particular la de Comechingones, en un esfuerzo por ampliar y actualizar sus contenidos.

b. Organización online y offline

Wikipedia es una plataforma con ciertas particularidades dentro de un ecosistema de medios conectivos. En ella, las interacciones se dan principalmente en función de los contenidos y no de las personas, y el contacto interpersonal no es tan presente ni directo como en las principales plataformas comerciales (Van Dijck, 2016). Los editatones buscan, en este sentido, reponer el componente de intercambio personal y trabajo colaborativo en un espacio presencial. Con ello se da un reconocimiento entre personas que participan del proyecto, dentro de un ambiente de participación distendida con componentes de exploración y espíritu hacker, y un intercambio que puede, tal como se analizó en otros proyectos libres, reforzar el compromiso (Zanotti, 2014).

De allí la importancia de colocar el énfasis en los procesos de la interacción con actores y participantes, más que el resultado concreto de creación de contenido. Tal como sostienen desde el sitio oficial, los editatones no crean grandes volúmenes en comparación con editores experimentados, concursos de redacción en línea o tutorías a largo plazo. Funcionan mejor en términos de construir relaciones con instituciones anfitrionas, mejorar la comprensión y sensibilizar sobre los proyectos Wikimedia, y visibilizar brechas de conocimiento (Training modules/dashboard/editathon).

La enciclopedia cuenta con un plafón de anuncios, Wikipedia: Encuentros, donde se pueden consultar futuros eventos. Los editatones son públicos y la convocatoria se realiza a toda la comunidad, identificando el lugar y hora donde se llevarán a cabo, los requisitos técnicos para participar, la fundamentación de la actividad y las instituciones organizadoras. La entrada de cada evento mantiene el formato wiki similar al resto de la enciclopedia. Cualquier usuario puede editarla y agregarse como colaborador. Por lo general, se incluye una lista de artículos a ser creados, mejorados o traducidos, así como otras tareas necesarias, las cuales se mantienen luego del evento como hoja de ruta. En este sentido, toda la actividad queda registrada y puede ser luego recuperada.

5 Ver Wikiencuentro en: https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Encuentros/Editat%C3%B3n_Comunidades_originarias_del_centro_de_Argentina y reseña en: <https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/editan-articulos-de-wikipedia-sobre-comunidades-originarias-de-cordoba/>

Imagen 1. Entrada de la Editatona de mujeres latinoamericanas en Córdoba, Arte y feminismo 2018



Fuente: Captura de pantalla de Wikipedia (30 de octubre 2019)

Más allá de la organización sobre la plataforma, es necesario contar con un apoyo institucional para que el lugar esté garantizado, y brinde infraestructura y conectividad. Los casos referidos se llevaron a cabo en centros culturales, escuelas y universidades. En dos oportunidades se contó con un gabinete de informática provisto de computadoras de escritorio, mientras que en la restante fue necesario que cada participante lleve su computadora personal. Esta última disposición resulta más favorable en términos de generar una dinámica más flexible de trabajo en grupo.

c. Exploración y reconocimiento de sesgos

Para que un editatón pueda realizarse, es necesario coordinar un plan de trabajo básico, que incluya un tema o área sobre la cual intervenir y algunos artículos reconocidos como problemáticos. Estos se van detectando por la propia navegación en la enciclopedia o por la demanda de algún grupo interesado en mejorar o ampliar ciertas secciones. Algunas de las fallas más frecuentes en artículos son: falta de información, contenido erróneo o impreciso, lagunas de contenido, carencia de actualización, falta de imágenes u otros recursos multimediales, falta de referencias que validen la información.

Puede ocurrir asimismo que parte del contenido sea disputado o no se ajuste al principio de punto de vista neutral. También son frecuentes los problemas de mantenimiento, producto de la escasa coordinación entre las ediciones, lo cual termina generando desequilibrios en la estructura

global de una entrada. Otras tareas pueden incluir la reversión de ediciones vandálicas persistentes, más allá de los filtros que regulan el contenido. Se puede incluir asimismo la revisión de las categorías en que son clasificados los artículos, los cuales mejoran su agrupación temática y visualización.

Wikipedia posee un sistema de plantillas generadas por la propia comunidad, que automatiza mensajes y estructuras de contenidos, así como permite a los usuarios identificar problemas, advierte sobre la calidad de la entrada y facilita su clasificación.

En términos generales, es necesario mantener un grado de conocimiento sobre los temas a intervenir. Sin embargo, muchas tareas consisten en pequeños cambios formales, de estilo o en el código —formato, proceso de carga o mantenimiento— y son igualmente importantes a la hora de mejorar los contenidos.

d. Apropiación de la actividad

Enfatizamos aquí las competencias informacionales puestas en juego en el uso y la edición de Wikipedia, las cuales refuerzan sus múltiples vínculos con el entorno educativo. Jenkins y otros (2009) definen a la web 2.0 como una cultura participativa, donde existe un fuerte soporte para crear y compartir, mientras se extienden los procesos de aprendizaje informal. En ella, se requieren nuevas habilidades de afiliación, expresión, resolución colaborativa de problemas, circulación de contenidos y conocimiento. En el caso de Wikipedia, las siguientes habilidades digitales aparecen resaltadas:

- Inteligencia colectiva: la capacidad de unir conocimientos y cotejar ideas con otros hacia un objetivo común.
- Juicio: la capacidad de evaluar la confiabilidad y credibilidad de diferentes fuentes de información.
- Negociación: la capacidad de discernir y respetar perspectivas múltiples, comprender y seguir normas alternativas. (Jenkins y otros, 2009: 4 [Traducción propia])

Tramullas (2016) sostiene que la edición de Wikipedia moviliza la redacción razonada y la documentación de argumentos, el pensamiento crítico y el trabajo de investigación, pasando por procesos de integración en grupos de trabajo y colaboración, la habilidad de comprender y utilizar herramientas de información digital. Junto con ello, los participantes

(...) deben adquirir los conocimientos básicos de edición y de wikicódigo, pero ello debe completarse con el aprendizaje de los mecanismos para referenciar y enlazar, creando las listas de referencias y las bibliografías correspondientes. También deben abordar el uso de las páginas de discusión y de historial, en cuanto proveen de un panorama completo de los flujos de información y de los procesos de elaboración de información. (Tramullas, 2016: 91)

Fuchs (2017) enfatiza la capacidad de pensamiento crítico, la cual supone una comprensión sobre las formas de propiedad, políticas y modelos de negocio que subyacen a las herramientas y plataformas de software. En un sentido similar, Hood y Littlejohn (2018) plantean a los editores como una oportunidad para aumentar la conciencia crítica sobre cómo Internet, los recursos abiertos y Wikipedia se enmarcan en una disputa por la manera en que interactuamos con la información y construimos el conocimiento.

Al igual que otras comunidades online, un tema central en Wikipedia es el mantenimiento de la actividad a partir del involucramiento de nuevos participantes. La receptividad hacia los recién

llegados, la puesta en común de experticia en el uso de la plataforma, así como el espíritu y las normas del proyecto es fundamental. La sección de sus políticas advierte en este sentido sobre “no morder a los novatos”:

Todos los wikipedistas (editores registrados), incluso los más veteranos, fuimos una vez novatos que lo ignoraban todo acerca del estilo convencional, del software MediaWiki, de las diferentes políticas de Wikipedia. (...) debemos recordar que nada ahuyenta con más rapidez a un recién llegado que la hostilidad, el elitismo, o la sensación de que nadie está dispuesto a explicarle de qué tratan los problemas. (Wikipedia:No morder a los novatos)

Los editatones constituyen aquí una posibilidad de acercarse a nuevos colaboradores, en un ambiente en donde los saberes sobre el funcionamiento y las reglas de Wikipedia son explicitados y se pone a disposición ayuda personalizada sobre las primeras ediciones. El grado de conocimiento inicial sobre la enciclopedia, así como las destrezas TIC de los participantes, pueden variar en cada editatón.

Es necesario comprender que, en calidad de enciclopedia, Wikipedia busca que los artículos sean claros, precisos y consistentes, para que muchos lectores puedan entenderlos y aprovecharlos mejor (Wikipedia: Manual de estilo). Es recomendable evitar un lenguaje excesivamente especializado y añadir enlaces hacia otros artículos para facilitar la comprensión. Junto a ello, se deben añadir fuentes que respalden el contenido presentado y reflejar la diversidad de puntos de vista que componen cada entrada. También es importante mantener una actitud desaprensiva sobre el contenido agregado, ya que este cambiará con el tiempo y las ediciones del contenido.

Algunos resultados

Dedicamos un apartado para observar algunos resultados destacados de las experiencias: generación de un plan de trabajo, “liberación”⁶ de contenidos multimedia y creación de nuevos artículos.

Caso 1: Editatonas de mujeres latinoamericanas. Hacia un plan de trabajo persistente

Desde 2011, la Fundación Wikimedia inició estudios y debates para identificar la brecha digital de género⁷ en la enciclopedia. En 2014 se anunciaron planes para equilibrar la representación de géneros en la comunidad, los cuales incluyeron fondos para investigación y mejoras a la plataforma (BBC, 2014, 8 de agosto). Junto con ello, surgen iniciativas como las editatonas, maratones dedicadas a reducir la brecha de género. También los wikiproyectos, entre ellos Women Scientists y Women in Red, los cuales identifican a mujeres faltantes en la enciclopedia y crean artículos sobre ellas. Estos últimos tienen la ventaja de diseñar objetivos de mayor alcance que articulan la actividad de cada encuentro particular.

Dentro de la Wikipedia en español, en 2015 se conforma el Wikiproyecto:mujeres. En 2018 se formó además el grupo de usuarios Mujeres latinoamericanas en Wikimedia, una red de editoras activistas de la región. Junto con ello, se organizan proyectos más específicos que focalizan en una

6 La expresión se utiliza para remarcar la puesta en disponibilidad en línea de contenido bajo licencias libres que permiten la compartición y reutilización.

7 Ver https://meta.wikimedia.org/wiki/Address_the_gender_gap/FAQ#Former_or_existing_Wikimedia_efforts

disciplina o área de conocimiento. Es el caso del Wikiproyecto: Mujeres en la arquitectura. Moisset & Kleiman (2017, 4 de enero) concluyen que, mientras las mujeres arquitectas han desempeñado roles clave a lo largo de la historia, sus contribuciones han sido a menudo minimizadas sistemáticamente. Este fenómeno perdura en la gran mayoría de los libros de historia de la arquitectura, que llega a incluir solo un 1% de mujeres.

Tales estereotipos se trasladan a Wikipedia. Según Wikidata, en 2016 el 5% de las biografías de arquitectos en Wikipedia eran sobre mujeres. El grupo de trabajo propuso el objetivo de aumentar la presencia femenina y, en 2018, se logró elevar esta proporción a un 13% (Moisset, 2018). Otro eje se centró en la mejora de los artículos ya existentes, eliminando el sesgo en la presentación de los contenidos:

A medida que avanzábamos con la lectura, constatábamos que quedaban borrados los rastros de las mujeres arquitectas para que sus contribuciones fueran asignadas a sus socios, maridos, padres o hermanos. No solo faltaban las biografías de las arquitectas más relevantes, sino que también los artículos sobre arquitectas eran más breves que los de los arquitectos. Además no aparecían citadas en los artículos de sus socios y sus obras no les eran atribuidas a ellas. Los artículos de arquitectas enlazaban a artículos de varones siempre pero nunca a la inversa. Moisset & Kleiman (2017, 4 de enero)

Este esfuerzo se suma a una iniciativa anterior, el Wikiproyecto: Ciencia, tecnología y género, actualmente inactivo, el cual buscaba abordar la brecha de género referida a científicas. Algo similar encontramos en el caso de los artistas, tema que fue abordado en la Editatona de mujeres latinoamericanas en Córdoba, Arte y feminismo 2018. Desde 2011 existe asimismo la Categoría: Mujeres por actividad, que reúne a las representantes en cada una de las profesiones.

Caso 2: Editatón Educativo de la ciudad de San Francisco

La colaboración entre instituciones de diferente perfil fue un aspecto central en la dinámica de la actividad. El interés original fue la actualización o creación de artículos locales sobre lo educativo y sus instituciones, la historia de la industria y de los medios de comunicación de la ciudad de San Francisco, Córdoba. No obstante, la exploración de los contenidos existentes derivó en la actualización del artículo principal de la ciudad, descartando para el encuentro la creación de nuevas entradas. Las acciones se centraron en aportar nuevos datos, corregir los erróneos, incorporar fuentes y material fotográfico en dominio público (a partir de cargas realizadas previamente y el mismo día de la editatón en la plataforma Wikimedia Commons).

Con el aporte de materiales gráficos de archivo, textos de historia local y archivos periodísticos previamente seleccionados por miembros del Archivo y Museo Histórico de la Ciudad de San Francisco, la dinámica de la actividad giró en torno a la selección de materiales y redacción colaborativa de los textos para ser cargados en la plataforma durante el evento. Como indicamos más arriba siguiendo a Tramullas (2016), la creatividad, colaboración y la utilización de competencias y herramientas digitales resultó un emergente en el desarrollo de la jornada. Los “equipos” que se conformaron desplegaron espontáneamente competencias vinculadas a la creación y redacción colaborativa de textos (basados en herramientas colaborativas en línea), recuperación de información basada en fuentes y referencias, e incluso, discusión sobre contenidos específicos de la historia local para el enriquecimiento y corrección del artículo en edición.









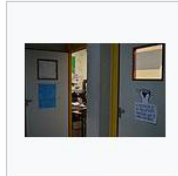





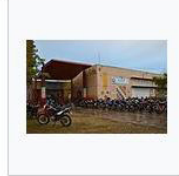
Algo similar sucedió con la incorporación del material gráfico digitalizado durante la actividad. Al escaneo de las imágenes y fotografías que permitían ilustrar y complementar los contenidos desarrollados para el artículo, se le sumó la incorporación de la información descriptiva y los metadatos a cada imagen a partir de información oral y específica de miembros del Archivo Gráfico y Museo de la ciudad (por ejemplo, del autor original de la imagen o la información descriptiva de la captura), permitiendo saldar las ausencias de información entre el recurso fotográfico y los datos requeridos para la carga en Wikimedia Commons.

Entre los aprendizajes significativos del evento se destacan la incorporación de conocimientos básicos de edición y de código wiki, en articulación con las competencias de los jóvenes participantes. También la discusión y comprensión sobre las licencias que permiten la carga de imágenes o multimedia. Esto último, advirtiendo la posibilidad de incorporar aquellas obras fotográficas publicadas hace más de 25 años de antigüedad, que, por haber expirado el copyright de la fotografía registrada en la Argentina, pasaron a dominio público.

Imagen 2. Imágenes digitalizadas y colocados en dominio público

Media in category "San Francisco, Córdoba"

The following 30 files are in this category, out of 30 total.

				
Acceso a la Pcia de Córdoba.jpg 720 × 960; 47 KB	Acto de Inauguración, Parque Industrial San Francisco, Córdoba, Argentina (1971).jpg 960 × 716; 69 KB	Amsler en Redacción de La Voz de San Justo.jpg 1,978 × 1,423; 243 KB	Asistencia Pública, ciudad de San Francisco.jpg 6,000 × 4,000; 6.43 MB	Bancohsbc.JPG 1,600 × 1,200; 549 KB
				
Banconacionajsk.JPG 1,600 × 1,200; 542 KB	Blasonfamijasanfransesch.JPG 198 × 244; 9 KB	Borgarello - Monumento a Iturraspe.jpg 500 × 1,095; 594 KB	BoxCUSF.jpg 6,016 × 4,000; 10.21 MB	Cartel2CUSF.jpg 4,000 × 6,016; 9.47 MB
				
Cartel3CUSF.jpg 4,000 × 6,016; 9.75 MB	CartelCUSF.jpg 4,000 × 6,016; 13.62 MB	Edificio La Voz de San Justo en 1930.jpg 946 × 652; 157 KB	FachadaCUSF.jpg 6,016 × 4,000; 11.22 MB	FrenteCUSF.jpg 6,016 × 4,000; 10.51 MB

Fuente: Captura de pantalla de Wikipedia (30 de octubre 2019)

Caso 3: Editatón: Comunidades originarias del centro de Argentina 2019

El editatón constituyó un esfuerzo por mejorar contenidos referidos a la historia y actualidad de pueblos preexistentes a la colonización española. Nos enfocamos en un número reducido de artículos, entre ellos, sitios arqueológicos, etnias originarias y algunos subtópicos relacionados. El proceso fue gestado en sucesivas reuniones entre los wikipedistas y los especialistas. El Área de Tecnología Educativa convocó a los participantes y facilitó un canal de diálogo en su plataforma educativa, donde se fueron planteando objetivos y actividades.

El diagnóstico inicial era la falta de cobertura de temas centrales, errores conceptuales significativos en los artículos existentes, además de una escasez de editores con conocimientos específicos. A modo de ejemplo, en el artículo Historia de la Provincia de Córdoba, la información del periodo previo a la colonización española constituía menos del 1% del total. Además, algunos grupos estaban categorizados como “Pueblos indígenas extintos”, ignorando las reivindicaciones de descendencia que existen en la actualidad. Contrariamente, los artículos en cuestión eran intensamente utilizados. Entradas como Comechingones alcanzaban unas 130.000 visualizaciones al año, con incrementos que coincidían con el calendario escolar local (Wikipedia, 2019).

Otro aspecto destacado fue la negociación y orientación de los contenidos. El grupo de especialistas contaba con un amplio conocimiento y numerosas publicaciones científicas de nivel internacional. Sin embargo, estaba poco familiarizado con los principios de edición y estilo de la enciclopedia. Desde su perspectiva, los artículos mantenían un sesgo esencialista y era necesaria una reescritura casi completa. Ello podría generar conflictos con los editores que habían contribuido previamente.

Analizando otros casos similares, encontramos una vía de solución en la creación de un artículo nuevo, Historia de los pueblos originarios de Córdoba (Argentina), que desarrolla aspectos en profundidad sin alterar drásticamente las ediciones preexistentes. Un enlace fue luego colocado en otros artículos vinculados. Luego del editatón, se publicó una versión inicial del artículo con 25 secciones, en las que, siguiendo una presentación por periodos, se aborda el tema desde los primeros poblamientos hasta la actualidad (véase imagen 3).

Además, se digitalizaron un conjunto de imágenes y fueron colocadas en Wikimedia Commons. Luego de algunas correcciones, el artículo fue traducido por otros editores a la Wikipedia en Italiano, contribuyendo a su visibilidad internacional⁸.

Ver imagen 3. Artículo Historia de los pueblos originarios de Córdoba (Argentina), en página siguiente

8 Disponible en: [https://it.wikipedia.org/wiki/Storia_dei_popoli_originari_di_C%C3%B3rdoba_\(Argentina\)](https://it.wikipedia.org/wiki/Storia_dei_popoli_originari_di_C%C3%B3rdoba_(Argentina))

Artículo [Discusión](#) Leer [Editar código](#) [Editar](#) [Ver historial](#) [Más](#)

Historia de los pueblos originarios de Córdoba (Argentina)

Uno o varios [wikipedistas](#) están trabajando actualmente en este artículo o sección.
 Es posible que a causa de ello haya lagunas de contenido o deficiencias de formato. Si quieres, puedes ayudar y editar, pero antes de realizar correcciones mayores contáctalos en sus [páginas de discusión](#) o en la [página de discusión del artículo](#) para poder coordinar la redacción.

Se conoce que la presencia humana sobre el territorio de la actual [Provincia de Córdoba](#) data al menos de 11 000 años. Dentro de este periodo, pueden diferenciarse etapas y grupos humanos.

Índice [\[ocultar\]](#)

- 1 [Poblamiento de las sierras de Córdoba \(entre 11 000 y 9300 años de antigüedad\)](#)
 - 1.1 [Estrategias de subsistencia](#)
- 2 [Cazadores-recolectores del Holoceno \(entre 8000 y 2000 años de antigüedad\)](#)
 - 2.1 [Expresiones simbólicas](#)
 - 2.2 [Nuevos roles sociales](#)
- 3 [Transición hacia la producción de alimentos \(entre 2000 y 1100 años de antigüedad\)](#)
- 4 [Comunidades prehispánicas tardías \(entre 1100 y 450 años de antigüedad\)](#)
 - 4.1 [Asentamiento y movilidad](#)
 - 4.1.1 [Poblados y viviendas](#)
 - 4.1.2 [Dispersión estacional](#)
 - 4.2 [Actividades de subsistencia](#)
 - 4.2.1 [Recolección vegetal y cultivos](#)
 - 4.2.2 [Cacería, recolección de huevos y manejo de animales domesticados](#)
 - 4.3 [Tecnologías](#)
 - 4.4 [Estructuras sociopolíticas](#)
 - 4.4.1 [Instancias de congregación](#)
 - 4.4.2 [Estrategias de segmentación](#)
 - 4.4.3 [Demarcaciones territoriales](#)
 - 4.4.4 [Redes de media y larga distancia](#)
 - 4.4.5 [Tensiones sociales y violencia interpersonal](#)
- 5 [Tiempos coloniales y republicanos \(450 años de antigüedad hasta el presente\)](#)
 - 5.1 ["Comechingones" y "Sanavirones"](#)
 - 5.2 [Efectos de la colonización española](#)
 - 5.3 [Resistencia y continuidad](#)
- 6 [Véase también](#)
- 7 [Notas y Referencias](#)

Fuente: Captura de pantalla de Wikipedia (30 de octubre 2019)

Consideraciones finales

A lo largo del artículo, buscamos visibilizar experiencias de editaciones realizadas en el medio local. Enmarcados en un abordaje de investigación acción, a través de la participación como colaboradores u organizadores, realizamos un racconto de cada actividad y resaltamos aspectos que consideramos centrales para comprender las dinámicas de construcción de conocimiento colaborativo en Wikipedia.

Los editaciones emulan modalidades características de otros proyectos libres-abiertos. En el caso argentino, se comenzaron a organizar desde 2012 y complementan otras actividades como los encuentros de editores o eventos regionales. Su diseminación se corresponde con una estrategia global de los proyectos Wikimedia para reducir sesgos, ampliar la diversidad de personas y contenidos, y reforzar vínculos con el ámbito educativo.

En cuanto a las dimensiones analizadas, los editaciones suelen convocar a colaboradores voluntarios comprometidos con los temas en cuestión, posiblemente sin un contacto previo con la enciclopedia. En las experiencias se trató de estudiantes y profesores, así como activistas, profesionales, académicos y especialistas. Los casos presentados muestran una capacidad de articulación con instituciones: universidades, escuelas secundarias, centros de investigación, museos, centros culturales, agencias de cooperación, gobiernos municipales. Estos vínculos pueden adquirir pregnancia y generar agendas persistentes.

Respecto a la organización, esta tiene un componente online y offline. Los editaciones sirven para

construir relaciones con instituciones anfitrionas, mejorar la comprensión y sensibilizar sobre los proyectos Wikimedia. De allí la importancia de instancias previas para generar entendimiento mutuo e ir definiendo objetivos. La plataforma cuenta con un espacio público para el anuncio y registro de eventos. Para el encuentro se deberá contar con un lugar adecuado, infraestructura y conectividad, además de comodidades para los participantes.

Es necesario anticipar las entradas que se crearán o sobre las cuales se realizarán mejoras. Ello requiere una exploración previa por la enciclopedia, que permita identificar contenidos insuficientes o problemáticos. Junto con ello pueden recopilarse fuentes que permitan acreditar los contenidos o materiales para digitalizar.

En cuanto a los resultados, resaltamos la generación de planes de trabajo, “liberación” de colecciones de valor patrimonial, el mejoramiento y la creación de nuevos artículos. Cada uno se refiere a momentos que pueden o no formar parte de una actividad en particular.

Más allá de eso, la función principal de los editores es socializar capacidades en torno al trabajo colaborativo. En ese sentido, el énfasis debería estar más puesto en el proceso que en los resultados concretos. Los aportes y ediciones pueden continuar luego individualmente o en futuros encuentros. Las apropiaciones de la actividad se manifiestan en adquisición de competencias, procesos de empoderamiento e involucramiento.

Buscamos, de este modo, ampliar la reflexión sobre el lugar de Wikipedia en el ecosistema informacional actual y su carácter de democratizador de conocimientos y habilidades digitales, en el marco de experiencias de edición colectiva.

Referencias bibliográficas

- ANDER EGG, E. (2003). *Repensando la investigación-acción participante*. Colección Política, servicios y trabajo social. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- AIBAR PUENTES, E., DUNAJCSIK, P., LERGA FELIP, M., LLADÓS MASLLORENS, J., MESEGUER ARTOLA, A. & MINGUILLÓN ALFONSO, J. (2016). *Guía de recomendaciones y buenas prácticas para editar el contenido científico de Wikipedia*. Barcelona: Fecyt; UOC. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10609/51462>
- ALEXA (2019). *Alexa Top 500 Global Sites*. Recuperado el 3 de noviembre de 2019 de <http://www.alexa.com/topsites>
- BBC (2014, 8 de agosto). *Wikipedia ‘completely failed’ to fix gender imbalance*. Archivo de video. Disponible en: <http://www.bbc.co.uk/news/business-28701772>
- BENKLER, Y., SHAW, A. & MAKO HILL, B. (2015). *Peer Production: A Form of Collective Intelligence*. En T. Malone & M. Bernstein (Eds.), *Handbook of Collective Intelligence*. Cambridge: MIT Press.
- BRINGEL, B. & VARELLA, R. V. S. (2016). *A pesquisa militante na América Latina hoje: reflexões sobre as desigualdades e as possibilidades de produção de conhecimentos*. *Revista Digital de Direito Administrativo*, 3(3), pp. 474-489.
- GALLERT, P. & VAN DER VELDEN, M. (2013). *Reliable sources for indigenous knowledge: Dissecting Wikipedia’s Catch-22*. En N. Bidwell & H. Winschiers-Theophilus (Eds.), *At the intersection of indigenous*

- and traditional knowledge and technology design. Santa Rosa: Informing Science Press.
- GARDNER, S. (2011). Nine reasons women don't edit Wikipedia (in their own words). Sue Gardner's blog, 19. En línea <https://suegardner.org/2011/02/19/nine-reasons-why-women-dont-edit-wikipedia-in-their-own-words/> [03/11/2019]
- FALS BORDA, O. (1990). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- FREIRE, P. (2007). Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. México: Siglo XXI Editores.
- FORD, H., GRAHAM, M. & MEYER, E. (2015). Fact factories: Wikipedia and the power to represent. Doctoral dissertation, University of Oxford.
- FORD, H. & WAJCMAN, J. (2017). 'Anyone can edit', not everyone does: Wikipedia's infrastructure and the gender gap. *Social studies of science*, 47(4), pp. 511-527. DOI: 10.1177/0306312717692172
- FUCHS, C. (2017). *Social media: A critical introduction*. London: Sage.
- HOOD, N. & LITTLEJOHN, A. (2018). Hacking History: Redressing Gender Inequities on Wikipedia Through an Editathon. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(5). DOI: 10.19173/irrodl.v19i5.3549
- JENKINS, H., PURUSHOTMA, R., WEIGEL, M., CLINTON, K. & ROBISON, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge: MIT Press.
- LERGA FELIP, M. & AIBAR PUENTES, E. (2015). Guía de buenas prácticas para el uso docente de Wikipedia en la Universidad. Barcelona: UOC. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10609/41661>
- MAHER, K. (2018, 18 de octubre). Wikipedia is a mirror of the world's gender biases. Entrada de blog. En línea <https://wikimediafoundation.org/2018/10/18/wikipedia-mirror-world-gender-biases/> [03/11/2019]
- MINGUILLÓN ALFONSO, J., MENESES NARANJO, J., FÀBREGUES FEIJÓO, S., AIBAR PUENTES, E. & FERRAN FERRER, N. (2018). Are women present, absent or in disguise? Analyzing gender bias in the Spanish Wikipedia. *European Symposium Series on Societal Challenges: Bias and Discrimination*. Köln, Germany.
- KLEIMAN, A. P. & MOISSET, I. (2017, 4 de enero). Visibilizando a las mujeres en la arquitectura. Entrada de blog. En línea <https://blog.wikimedia.org/es/2017/01/04/visibilizando-a-las-mujeres-en-la-arquitectura/> [03/11/2019]
- MOISSET, I. (2018). Aprendiendo de Wikipedia. *Hábitat y Sociedad*, (11), pp. 49-64.
- NIELSEN, J. (2006). The 90-9-1 rule for participation inequality in social media and online communities.
- PAGOLA, L. I. (2016). Perspectiva de género en espacios de construcción colectiva del conocimiento en entornos virtuales: la brecha de género en Wikipedia. En *Actas VI Coloquio Interdisciplinario Internacional "Educación, Sexualidades y Género"*. IV Congreso Género y Sociedad. Universidad Nacional de Córdoba.
- REAGLE, J. M. (2010). *Good faith collaboration: The culture of Wikipedia*. Cambridge: MIT Press.
- Strategy/Wikimedia movement/2018-20/es. (2019). Meta. Disponible en: https://meta.wikimedia.org/w/index.php?title=Strategy/Wikimedia_movement/2018-20/es&oldid=19103098.

- Training modules/dashboard/editathon (2019). Meta, discussion about Wikimedia projects. Disponible en: https://meta.wikimedia.org/w/index.php?title=Training_modules/dashboard/editathon&oldid=17490043
- TRAMULLAS, J. (2016). Competencias informacionales básicas y uso de Wikipedia en entornos educativos. *Revista Gestión de la Innovación en Educación Superior*, 1(1), pp. 73-88.
- Wikimedia Argentina (WMA) (2018). ¿Qué hicimos en 2018? Memoria anual. En línea <https://www.wikimedia.org.ar/memoriaanual2018/> [03/11/2019]
- Wikimedia Foundation (WMF). (2019, 21 de octubre). Wikimedia Statistics. En línea <https://stats.wikimedia.org/v2/#/es.wikipedia.org> [03/11/2019]
- Wikipedia (2019, 30 de junio). Análisis de visitas. Disponible en: <https://tools.wmflabs.org/pageviews/?project=es.wikipedia.org&platform=all-access&agent=user&start=2018-07&end=2019-06&pages=Comechingones>.
- Wikipedia Education Program/es (2017). Meta. En línea https://meta.wikimedia.org/w/index.php?title=Wikipedia_Education_Program/es&oldid=16239575 [03/11/2019]
- Wikipedia: políticas y convenciones (2019, 3 de octubre). Wikipedia, La enciclopedia libre. Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Pol%C3%ADticas_y_convenciones
- Wikipedia: Sesgo intrínseco (2019). Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Sesgo_intr%C3%ADnseco
- ZANOTTI, A. (2014). Desarrollo colaborativo de software libre en la Argentina: la experiencia de un hackatón cordobés. *Question*, 44(1), pp. 373-384.

Formación de nuevos liderazgos en la región. La experiencia de la Academia de Innovación política

New leadership training in the region. The experience of “The Academy of Political Innovation

María José Barlassina
Academia de Innovación Política
E-mail: mjosebarlassina@gmail.com

Resumen

Por medio de este artículo nos proponemos compartir una serie de reflexiones acerca de la formación mediada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Varias de estas reflexiones y consideraciones se desprenden de las experiencias y los aprendizajes en el marco de la creación y el desarrollo de la Academia de Innovación Política, que encuentra sus raíces a partir de una investigación que realizamos desde Asuntos del Sur, donde se mapearon 165 programas de formación de líderes y lideresas políticos/as y sociales en América Latina. Asuntos del Sur supo aprovechar los saberes adquiridos durante varios años de trabajo en los territorios, potenciar con herramientas prácticas y, a ello, sumarle el know how en innovación política para formar a nuestros futuros/as líderes y lideresas de la región.

Palabras clave: educación en línea; TIC; formación de líderes; e-Learning; innovación política.

Abstract

The purpose of this article is to share some reflections about training courses mediated by information and communication technologies (ICT). Several of these reflections and considerations emerge from the learning experiences in the framework of the creation and development of the Academy of Political Innovation. The academy emerges from an investigation held by “South Affairs”, in which 165 training programs for political and social leaders were mapped in Latin America. “South Affairs” not only profited from the knowledge acquired during several years of fieldwork, but it also enhanced the training courses with practical tools while adding the know how in political innovation to train future regional leaders.

Key Words: online education, ICT, leadership training, e-Learning, political innovation

Fecha de recepción: Abril 2020 • Aceptado: Diciembre 2020

BARLASSINA, M.J. (2021). Formación de nuevos liderazgos en la región. La experiencia de la Academia de Innovación política *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 22 (12), pp. 84-102.

1. Antecedentes

Por medio de este artículo, nos proponemos compartir una serie de reflexiones acerca de la formación mediada por las TIC. Varias de estas reflexiones y consideraciones se desprenden de las experiencias y los aprendizajes en el marco de la creación y el desarrollo de la Academia de Innovación Política (AIP) desde 2017.

La (AIP) encuentra sus raíces a partir de una investigación que realizamos desde Asuntos del Sur (Bianchi et al., 2016), donde se mapearon 165 programas de formación a líderes y lideresas políticos/as y sociales en América Latina. Los resultados arrojados dejaron algunas reflexiones en torno a cómo formamos actualmente a los líderes políticos y sociales en América Latina, si estamos formando los líderes que necesitamos y qué cambios deberían darse para formar liderazgos que renueven las relaciones entre Estado y sociedad.

Los problemas históricos de los países de América Latina y los desafíos que se suscitan hoy en día requieren de respuestas innovadoras desde la política, que aprovechen las herramientas y los valores que están a nuestra disposición. La región se encuentra, por un lado, en una situación alentadora por la posibilidad de emerger y cerrar sus propias brechas de desarrollo; por otro, la situación es al mismo tiempo preocupante ante la posibilidad de ser arrastrada por las crisis y reproducir los problemas de siempre y los que puedan surgir bajo nuevas condiciones. Los desafíos son enormes y los canales formales de participación, representación y formación de líderes se encuentran muy deslegitimados.

Para subvertir esta situación y llevar a América Latina hacia una posición de oportunidades, se requiere un liderazgo innovador que pueda resolver tanto los problemas antiguos como los nuevos, aprovechando las herramientas y conocimientos de hoy. Las tecnologías disponibles e incontables experiencias por toda la región nos permiten pensar en la posibilidad de fomentar liderazgos más cooperativos, plurales, en red y con una participación más activa por parte de la ciudadanía. Estos liderazgos innovadores son los que empujarán agendas y transforman realidades, es por ello que se requiere que no solamente posean herramientas técnicas o capital político, sino que integren principios y prácticas democráticas diversas, interpelen al mundo y comprendan los problemas y desafíos de las sociedades actuales. (Bianchi et al., 2016)

Algunos de los resultados más relevantes de la investigación fueron que:

- La mayoría de los programas tienen un enfoque en herramientas de gestión, siendo gestión pública, administración y liderazgo las principales temáticas abordadas.
- La formación relacionada con el desarrollo socioeconómico y las TIC en gestión política no presentan un abordaje significativo.
- Los programas de formación con cobertura regional están notablemente concentrados en un número reducido de países y en ciudades capitales. De 165 programas solo 22 se orientan a nivel regional. La mayoría se concentra en Argentina, Colombia, Chile y México.
- Casi el 50 % de los programas de formación orientados a líderes son maestrías y especializaciones. Por ende, para su acceso requieren formación académica.
- La oferta de programas de modalidad virtual es creciente, pero aún insuficiente. Solo 17 % de los programas analizados son a distancia o impartidos utilizando herramientas o plataformas virtuales.

- Solo 57 % de los programas son gratuitos u ofrecen algún tipo de beca. Los cursos cortos tienen un costo promedio de 350 dólares estadounidenses, diplomados de USD 1.200, especializaciones USD 1.300 y maestrías USD 9.000.
- Más del 60 % de los programas se orientan al funcionariado público.
- Detectamos que no hay una formación orientada hacia la innovación. La enseñanza conceptual en design-thinking, cultura libre, economía colaborativa, herramientas de código abierto, adhocracia y otros es casi inexistente.

De los resultados descritos anteriormente, se observó que se requieren programas de formación que cierren la brecha geográfica, económica y de formación académica. La educación en línea es una de las alternativas accesibles para lograrlo. Hay que señalar que el desarrollo y avance de las nuevas tecnologías se ha implementado de manera dispar en la región, acorde a la desigual penetración del acceso y uso de internet en América Latina. Países como Argentina, Chile o Brasil tienen un alto acceso —entre 64,12 % y 74,29 %— (ITU, 2019), pero los países de Centroamérica no superan el 20-30 % de la población. Lo mismo sucede con los clivajes rural-urbano, indígena, afro, pobreza, etc. “En el país con mayor brecha entre las áreas urbanas y las rurales, la diferencia en la penetración es de 40 puntos porcentuales y el promedio en la región es de 27 p.p. En términos de ingresos, las brechas entre los hogares del quintil más rico en relación con el quintil más pobre llegan hasta 20 p.p. en algunos países de la región (...)” (CEPAL, 2017: 5).

Por su parte, Asuntos del Sur supo aprovechar los saberes adquiridos durante varios años de trabajo en los territorios, potenciar con herramientas prácticas y sumar el knowhow en innovación política para formar a nuestros futuros/as líderes y lideresas de la región.

Cuando pensamos a las TIC como herramientas dinamizadoras de la educación, ya no es suficiente que contribuyan a la reducción de las desigualdades de acceso. Además, se requiere que su uso impida que la segunda brecha digital¹ profundice las diferencias ya existentes. Eso exige concebir propuestas pedagógicas que logren un mejor aprovechamiento de las tecnologías para desarrollar competencias y brindar herramientas especialmente en y a los grupos con menores ingresos. Es decir, de ahora en adelante se debe garantizar que ese acceso se traduzca en usos significativos para los/as beneficiarios/as.

Del resultado de lo antes mencionado, surge la propuesta de formación de la Academia de Innovación Política, con un programa inicial que llamamos Diplomado en Innovación Política, y que lleva más de 5 ediciones regionales y más de 8 ediciones nacionales (Bolivia, Brasil, Colombia y Guatemala).

2. La educación en línea (EeL) como modelo de construcción del conocimiento

La educación se encuentra en una apasionante encrucijada, la de la ineludible adaptación de los procesos de enseñanza/aprendizaje a la sociedad del siglo XXI con sus procesos, sus nuevas costumbres, los requerimientos vitales de un mundo que ha pautado su forma de conocer y apropiarse de la realidad desde la extensión de sus contemporáneos recursos tecnológicos.

1 La segunda brecha digital refleja las diferencias entre mujeres y hombres respecto a los usos y las habilidades de Internet y se constituye en barrera para la plena incorporación de las mujeres a la sociedad de la información.

El modelo pedagógico de la educación en línea (EeL) asume que la colaboración entre pares es un elemento constitutivo del proceso de aprendizaje y, por lo tanto, promueve a través de sus propuestas el desarrollo de vínculos reales entre los/as participantes. La EeL supone algo más que un “salto tecnológico” (superadora a la llamada educación a distancia), ya que, si bien es posibilitada por la red, se asienta en determinados supuestos centrales que consideran a la educación como un proceso basado en el encuentro, el diálogo y la construcción colectiva mediados por las tecnologías digitales. Las propuestas pedagógicas vinculadas a la EeL impulsan interacciones genuinas con el contenido y con el equipo de tutores/as a través de las actividades propuestas en cada unidad temática de los cursos de formación (Caldeiro, 2013). Retomamos esta concepción a la hora de pensar el funcionamiento de la Academia de Innovación Política.

Este modelo articula principios provenientes de las teorías socioconstructivistas, otorgando un lugar central a los intercambios en línea, la generación de vínculos reales entre los/as participantes, las interacciones con el contenido y con los/as tutores/as, y la construcción de conocimientos a través de la colaboración entre pares como constitutivas de los procesos de aprendizaje (Schwartzman, Tarasow y Trech, 2012).

En esta forma de plantear la circulación del conocimiento donde necesitamos de los/as otros/as, los vínculos que establecemos funcionan como facilitadores del aprendizaje. De esta manera, la educación en línea pone en escena la idea del encuentro.

Desde una perspectiva educativa, entendemos que las tecnologías se entranan con las diversas formas del pensamiento disciplinar y su inclusión en las prácticas de la enseñanza potencia formas especializadas de construcción del conocimiento. El conocimiento es parte y producto de la actividad, de los territorios y de la cultura en que se desarrolla y utiliza.

El desafío consiste en repensar las propuestas de la EeL, destacándose las siguientes características:

- Múltiples contextos: los procesos de enseñanza y de aprendizaje se desarrollan en múltiples contextos (geográficamente dispersos, culturalmente heterogéneos y en un entorno digital compartido, a veces, único y otras, múltiple).
- Centralidad de las interacciones: las interacciones que dan lugar al proceso de aprendizaje con el contenido, los/as tutores/as y la construcción de conocimientos a través de la colaboración entre pares (incluso, mediante el trabajo en pequeños grupos) son constitutivas de los procesos de aprendizaje.
- Centralidad de la actividad: la actividad de los/as participantes es el eje organizador de la propuesta pedagógica, y los contenidos brindados deben facilitar la realización de las experiencias y tareas previstas.
- Vínculos: la generación de vínculos reales entre participantes.
- Tutor/a como facilitador/a del proceso: el rol como guía y mediador/a de los aprendizajes.
- Tecnología como territorio: los entornos y las aplicaciones configuran espacios (digitales) donde circulan los contenidos, se producen las interacciones y transcurren los procesos educativos (Schwartzman, Tarasow y Trech, 2013: 168).

2.1. El conocimiento se construye colectivamente

Si bien el trabajo colaborativo con fines pedagógicos no es un descubrimiento de los entornos tecnológicamente mediados, puede observarse que ciertas particularidades propias de los entornos digitales como la ubicuidad, la asincronía y la facilidad para documentar y transparentar procesos favorecen su implementación (Caldeiro, 2013).

Las propuestas próximas a la EeL, centradas en la actividad y orientadas a la colaboración, suponen la autonomía propia del/de la participante que este construye a lo largo del proceso de aprendizaje. De esto último, podemos desprender tres ideas centrales:

- la creación de nuevos saberes sociales es una actividad colectiva;
- la socialización y el desarrollo de las personas suponen aproximarse a los conocimientos históricamente acumulados;
- el aprendizaje, la construcción o la reconstrucción de conocimientos que las personas realizan para conocer el mundo se apoyan en un esfuerzo conjunto y en la interacción con otros.

Posiblemente, es sencillo acordar que el descubrimiento de nuevos saberes relevantes para la sociedad resulta de un proceso de creación colectiva. El conocimiento se construye socialmente por medio de los esfuerzos conjuntos de las personas, tanto a través de las metas compartidas como de los cuestionamientos que nacen de las diferencias entre ellas. Esta dimensión colectiva también caracteriza a los procesos de aprendizaje y reconstrucción de los conocimientos de cada sujeto.

Las dinámicas colaborativas mediadas por tecnología en el contexto de una propuesta de EeL conforman una compleja trama construida a partir de la intersección de dos aspectos estrechamente relacionados, a saber: a) las vivencias experimentadas por los/as participantes mientras se produce el proceso de aprendizaje y b) las habilidades sociales y tecnológicas que, en dicho escenario, los/as participantes deberán sostener para establecer vínculos proactivos junto a sus colegas y tutores/as frente a la exigencia de una actividad pedagógica formalmente pautada.

3. La experiencia de formación de nuevos líderes y lideresas: La Academia de Innovación Política

Para preparar a los/as líderes y lideresas del siglo XXI se requiere un cambio de paradigma que centre la atención en el/la participante, que le permita aprender a su ritmo y hacerlo de forma más activa, de acuerdo con su contexto y recursos. La tecnología para la transformación educativa es fundamental, principalmente, por tres razones. En primer lugar, porque la tecnología está cada día más presente en el mundo y solo a través de su uso las personas pueden desarrollar sus habilidades digitales. Además, las nuevas generaciones son partícipes de esta revolución tecnológica, crecen con ellas y, por ende, son parte integral de su contexto educativo. En segundo lugar, porque la tecnología democratiza el acceso al contenido y la instrucción al romper barreras como la escasez de docentes o tutores/as, o la ubicación geográfica. En otras palabras, permite el aprendizaje en todas partes y en cualquier momento. Y, por último, porque usada de forma correcta la tecnología fomenta el aprendizaje personalizado y activo, le da continuidad por fuera de los contextos formales, y facilita el desarrollo de nuevas competencias y habilidades afines a las necesidades del mundo de hoy y del futuro (Diálogo Interamericano, 2019).

Al momento de diseñar el modelo tecnopedagógico de los cursos de la Academia de Innovación Política (AIP), se plantearon algunas estrategias fundamentales para garantizar una mayor cobertura y cercanía en la formación de los/as líderes y lideresas de la región.

Sin lugar a dudas, la AIP debía proponerse formar siguiendo los siguientes principios:

- Lograr formaciones que combinen contenido académico y experiencia del quehacer práctico en cada temática. Para lograr este objetivo, convocamos a expertos/as de la región con distintas experiencias y tránsitos profesionales para que nos compartan su experiencia y conocimiento.
- Producir un contenido accesible que brinde conocimiento académico y cómo aplicarlo a la actividad práctica en las comunidades.
- Brindar herramientas de aplicación práctica y ejemplos de buenas prácticas o casos exitosos.
- Formar en temáticas emergentes como cultura libre, economía colaborativa, herramientas de código abierto, adhocracia, entre otras; pensadas desde los márgenes de la política tradicional y la educación formal.

3.1. El modelo tecnopedagógico

Pensamos en un modelo educativo que valore la necesidad de dar tiempo a que se desarrolle el proceso de construcción que supone aprender y que reconoce que, al tratarse de una práctica social y humana, no todo podrá preverse, aunque se conozca al grupo de participantes, el contenido a enseñar y la estrategia a desarrollar.

Al momento de evaluar las alternativas tecnológicas, los recursos de conocimiento, las plataformas y el diseño instruccional, los elementos que conforman el modelo tecnopedagógico, decidimos diseñar un entorno virtual en Moodle como plataforma LMS (Learning Management System-Sistemas de gestión de aprendizaje) por su versatilidad y por ser, como característica fundamental, de distribución libre (software libre). El entorno virtual propuesto no es del todo cerrado, sino que es poroso, en el sentido de que se presentan contenidos, actividades e intercambios propuestos por fuera de la plataforma virtual y que, por lo tanto, parte del conocimiento de lo que se produce y se construye es público.

Imagen 1: Cabezote de inicio del aula virtual - Academia de Innovación Política



Fuente: Equipo de diseño aula virtual AIP

El contenido multimedial combina tanto el contenido escrito como el material audiovisual, brindando una perspectiva no plana a su presentación en la plataforma virtual.

Las propuestas pedagógicas en el marco de la EeL expresarían algunas tensiones que se reflejan en la propuesta pedagógica de la AIP:

- a. Respecto de la intervención pedagógica, el desarrollo actual de las herramientas digitales ha instalado la posibilidad de diseñar propuestas de aprendizaje colaborativo (Gros, 2011), donde se aspira a permitir cierto grado de autonomía del/de la participante (con relación a la actividad, a los materiales y al vínculo con sus pares). Pero aún en este marco de libertad, el diseño pedagógico imprime una serie de reglas y pautas que suelen condicionar la acreditación formal y que se sostienen y regulan a través de la intervención del/a tutor/a.
- b. Por su parte, la genuina libertad de acción del/de la participante, potenciada por el entorno digital, le permitirá anclar su experiencia de aprendizaje en el contexto más amplio de la red (tanto con relación a los recursos como respecto a las personas con las que establece o no vínculos colaborativos, más allá de la frontera prevista por el diseño pedagógico).

La EeL apunta a resolver una problemática diferente de la que compete a la educación a distancia. El problema no es la distancia y cómo la tecnología se convierte en un mejor puente, sino cómo crear un entorno (tecnológico) que congrege a todos los actores del proceso educativo —docentes, tutores/as, participantes, recursos— para generar interacciones (Tarasow, 2014).

Las propuestas pedagógicas de los programas de la AIP presentan, en general, las siguientes características:

- personalización, flexibilidad y aprendizaje fuera de contextos formales;
- asincronía en algunas instancias presenciales o sincrónicas (dependiendo del programa y los recursos);
- herramientas de aplicación práctica;
- transmisión de las experiencias, saberes del hacer del trabajo comunitario y en los territorios;
- acompañamiento tutorial durante todo el proceso de formación;
- equipo de tutores/as con representación de toda la región, con experiencia práctica en las temáticas específicas de los cursos y que aportan distintas visiones desde su territorio y experiencia profesional.

Estudiar a distancia requiere, por parte del/de la participante, del despliegue de un conjunto de habilidades y competencias, que van más allá de las destrezas tecnológicas, para moverse con soltura en un ambiente virtual. De hecho, necesita desplegar habilidades que le permitan comunicarse efectiva y asertivamente, colaborar y, en definitiva, aprender.

Del trabajo conjunto entre el equipo pedagógico, la diseñadora gráfica y web y el equipo académico, el resultado fue una interfaz gráfica amigable y de fácil navegación. De igual manera, se realizaron tutoriales de navegación del aula virtual y de práctica guiada, para permitir así a los/as participantes y tutores/as dominar la tecnología y que participen de manera efectiva en los cursos. Asimismo, en cada nueva actividad se realizan tutoriales sobre cómo resolver cada una de las tareas

y actividades propuestas.

3.2. El modelo de acompañamiento: El rol central del/de la tutor/a

El rol del/a tutor/a es fundamental para diseñar recorridos y acompañar a los/as participantes durante todo el período de formación. En este sentido, no transmite ni imparte conocimiento, sino que colabora en su proceso de construcción y circulación. De la misma manera, la actividad de los/as participantes es el eje central de la educación en línea: hacer algo para aprender y reflexionar sobre lo que se está aprendiendo.

El/la tutor/a no es el centro de la acción, por lo tanto, debe tratar de evitar secuestrar el diálogo o cerrar las intervenciones con conclusiones propias. Es necesario que transmita confianza a los/as participantes, en cuanto a que son capaces de construir sus propias síntesis. También, deben ser conscientes de que a veces es mejor no intervenir para dejar que sean los/as participantes quienes busquen y encuentren las mejores respuestas.

Como se observa, las funciones del rol del/de la tutor/a se diversifican. Para poder organizarlas de alguna manera, hay múltiples propuestas de clasificación. Siguiendo a Cabero (2004) y a Llorente y Romero, (2005), podríamos clasificarlas de la siguiente manera:

Función social

Implica realizar un debido seguimiento del grupo y tener un grado de conocimiento de cada participante y del grupo en sí, lo cual permite anticipar ciertas cuestiones. Por ejemplo, anticipar acciones que motiven al grupo en un momento determinado, que den mayor profundidad a la interacción y al aprendizaje que se está logrando, que eviten conflictos, etc. Este ejercicio de anticipar requiere de un/a tutor/a que asuma un rol proactivo y no reactivo.

El aprendizaje, la colaboración o la confianza no suceden sin más y de forma automática. Hay que provocarlo, inducirlo, alimentarlo, fomentarlo, crear las condiciones idóneas para que tenga lugar y, sobre todo, cuidarlo para que se perpetúe. Para lograrlo, el/la tutor/a tiene que desarrollar esa labor intangible guiando a los/as participantes hacia los recursos, hacia los contenidos, hacia los/as expertos/as.

Función técnica

El/la tutor/a debería asegurarse de que los/as estudiantes conozcan las herramientas necesarias de la plataforma virtual y tengan cierto dominio sobre ellas.

Función académica

Considerada probablemente como una de las tareas más relevantes de cualquier tutor/a, implica el dominio de los contenidos, el diagnóstico y la evaluación formativa de los/as participantes, y poseer habilidades didácticas para la organización de actividades.

Función organizativa

Esta función establecerá la estructura de la ejecución a desarrollar, la explicación de las normas de funcionamiento y de los tiempos asignados. Implica establecer el calendario del curso, tanto de forma global como específica; explicar las normas de funcionamiento dentro del entorno; mantener

contacto con el resto del equipo docente y organizativo; organizar el trabajo en grupo, entre otras.

Función orientadora

Incluye ofrecer un asesoramiento personalizado a los/as participantes del curso sobre los aspectos relacionados con las diferentes técnicas y estrategias de formación. Por lo tanto, constituye un aspecto imprescindible ya que tiene como propósito fundamental guiar y asesorar al estudiante en el proceso.

Siendo esta tarea uno de los vectores fundamentales del proceso de aprendizaje, desde la coordinación tecnopedagógica de la AIP, nos dedicamos a formar y capacitar al equipo de tutores/as que se desempeñará en los cursos y diplomados. La capacitación antes mencionada se desarrolla dentro del entorno virtual de la AIP, donde se creó un curso especial para la formación tutorial, que oriente en los principios de esa labor y potencie las habilidades de acompañamiento. De esta manera, nos aseguramos de que el equipo tutorial cumpla su rol y que esa labor sea ejecutada bajo parámetros comunes, logrando un “sello de acompañamiento de la AIP”.

3.3. Métricas

Durante los tres años de vida que lleva la AIP, hemos formado a 4900 líderes y lideresas de 26 países dentro y fuera de América Latina. Se impulsaron 388 proyectos de incidencia local. Vimos cómo estas acciones, sumadas al fortalecimiento de redes de intercambio y co-construcción con liderazgos de toda la región, impulsaron un impacto transformador en el ámbito político.

En el siguiente cuadro compartimos tanto el impacto como la cobertura que ha logrado la AIP en sus cursos de formación hasta diciembre de 2019.

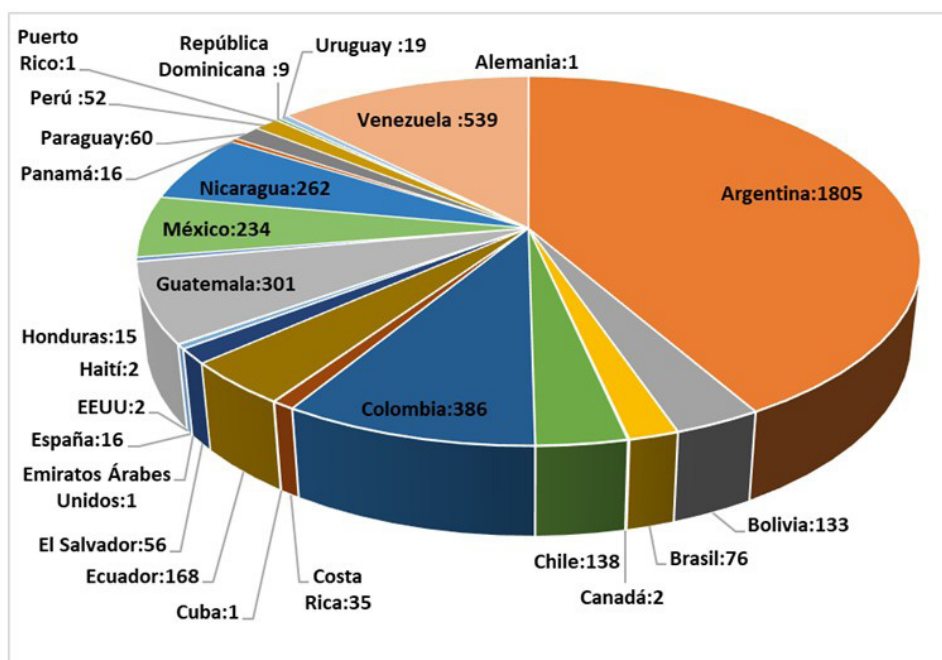
Cuadro 1: Métricas AIP

	Cantidades totales
Total de cursos	25
Países participantes	26
Total de participantes	4900
Egresados/as	1500
Tasa de graduación	30.61%

Fuente: elaboración propia

En el gráfico que sigue, en la página siguiente, se observa la participación por países:

Gráfico 1: Cantidad total de participantes por países



Fuente: elaboración propia

3.4. La evaluación

La evaluación en cualquiera de los cursos de la AIP se realiza con base en las siguientes características²:

Permanente: se da a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde las actividades de cada unidad temática hasta la evaluación del taller de aplicación práctica. De esta manera, se cumplen funciones diagnósticas, de retroalimentación, lo cual permite acciones de reajuste y de reorientación de la acción formativa.

Formativa: el proceso de evaluación y sus resultados tienen incidencia en los sujetos participantes, es decir, los/as estudiantes y los/as tutores/as. La evaluación debe permitir reorientar las metas personales y las expectativas de logro, mejorar las estrategias de estudio para ser cada vez más consciente e intencional la participación de las personas en su propio aprendizaje y su rol como estudiante. Los/as tutores/as tendrán la oportunidad de valorar su actuación e introducir los cambios y ajustes necesarios para responder a las funciones que de él o ella se esperan.

Personalizada: posibilita la valoración de logros individuales, favorece el seguimiento de cada participante para brindar las orientaciones necesarias que le conduzcan a mejorar sus resultados en el aprendizaje y contribuyan a su formación integral.

Participativa: propicia la intervención de los distintos sujetos participantes en el proceso de

² Fuente: EDUCREA “La evaluación de los aprendizajes en educación a distancia”. Disponible en: <https://educrea.cl/la-evaluacion-de-los-aprendizajes-en-educacion-a-distancia/>

enseñanza-aprendizaje con la finalidad de recoger y comparar distintos puntos de vista o perspectivas sobre el proceso seguido.

Para finalizar con éxito cualquiera de los cursos de la AIP, es necesario aprobar todas las instancias de evaluación, tanto de las actividades planteadas durante las unidades como de la entrega final del taller de aplicación práctica.

Las diferentes actividades se pueden evaluar a través de una calificación cuantitativa (escala de 1 a 100) o cualitativa (“cumplió” o “no cumplió”), dependiendo de la propuesta pedagógica del curso. Para aprobar el programa, se requiere un puntaje acumulativo mínimo del 60 % (en cualquiera de las dos escalas).

La evaluación constituye siempre un proceso de comunicación, debido a que implica producir un conocimiento y transmitirlo. Así, la evaluación no se reduce a la acreditación, sino que implica diversas funciones ya que se evalúan procesos y resultados, con la perspectiva de comprender y mejorar dichos procesos. Desde esta perspectiva, se pone de manifiesto una de las funciones primordiales de la evaluación: la retroalimentación de la tarea de enseñanza realizada por el/la tutor/a. El motor de la evaluación para el aprendizaje es la retroalimentación, ya que es la interacción y el diálogo entre sus participantes, donde se facilita una ayuda y respuesta ajustada, coherente para la promoción y construcción de conocimiento y aprendizaje (Maldonado, 2019).

3.5. Deserción

El índice de deserción en la educación en línea es más elevado que en la educación presencial. Es indudable que las altas tasas de abandono no se han podido disminuir y únicamente aquellos/as participantes con alta motivación y disciplina concluyen con éxito este tipo de cursos.

Para los fines del presente artículo, se entenderá la deserción en la educación virtual como el abandono definitivo por parte del usuario de la plataforma virtual durante el desarrollo del curso o diplomado.

Uno de los factores determinantes para la permanencia es la autonomía y autogestión de cada participante, cada persona ha de comprometerse con su propia formación. Ha de querer aprender de forma independiente y autónoma en contextos cambiantes. Ha de querer ser competente para evaluar y tomar decisiones sobre qué, cuándo y cómo necesita aprender. El interés y motivación resultan claves para un aprendizaje eficaz. Pero muchas veces no alcanza con la motivación si el contexto no es favorable para que permanezca en la formación.

Los resultados de las encuestas realizadas a los/as participantes en los cursos de formación de la AIP demostraron que, a pesar de algunas limitaciones de accesibilidad y conectividad, el 60 % ya había transitado por alguna experiencia de educación con utilización de las TIC. Esto último no se traduciría en que logren una mayor permanencia en los cursos o consigan finalizar con éxito el curso de formación.

Ante la falta de tiempo (por cuestiones laborales, domésticas, entre otras), el problema de la frustración del/de la participante de los cursos en línea ante el cúmulo de dificultades, sobre todo si se es nuevo en estos escenarios, pueden ser algunas de las causas que llevan al abandono (García-Aretio, 2019).

La falta de compromiso y dedicación, ligado a la falta de motivación del/de la participante, son piezas claves en el abandono.

Podemos citar algunos de los autores que identifican cuatro categorías de deserción en la virtualidad (Acuña Escobar, 2018. citando a Mortis & Lozoya, 2005):

Participantes que se matriculan en los cursos pero no participan. Considerar a quienes nunca entraron a la plataforma como parte del porcentaje total de participantes disminuye el porcentaje de los aprobados que trabajaron de manera persistente en el curso. Estos/as participantes, inexistentes en el trabajo del curso y que no responden a los comunicados enviados por el/la tutor/a, deben ser considerados como una cuota de mortandad y no cuantificarse en la totalidad del grupo.

Participantes que se retiran luego de algún tiempo. En estos casos, es necesario indagar las razones y características de la deserción.

Aquellos/as que participan, pero no cumplen adecuadamente con todas las tareas y abandonan el curso ante la imposibilidad de lograr un promedio aprobatorio.

Participantes que cumplen y participan con sus tareas, pero reprueban los cursos al fallar en algunas de las tareas que deben entregar. Suele suceder hacia las últimas fases del curso o cuando deben entregar las tareas o guías del taller de aplicación práctica, donde se demandan mayores habilidades en el procesamiento de la información y en la aplicación creativa de lo aprendido.

La deserción y la permanencia en los cursos de la AIP es un tema de preocupación para el equipo académico y pedagógico. El éxito del/de la participante de un curso de formación en línea dependerá de una orientación adecuada (del equipo tutorial y pedagógico), de que sean identificadas a tiempo sus debilidades (cognitivas o emocionales) para generar acciones de apoyo que le permitan mantener y potenciar su motivación por el aprendizaje. Cuando los/as participantes tienen una motivación insuficiente, se debe probablemente a que nunca existió un genuino compromiso personal con su formación y, sin una motivación intrínseca³ de base, resulta complicado lograr un compromiso de dedicación y, finalmente, se llega al abandono (Núñez-Urbina, 2020).

4. El caso del Diplomado de Innovación Política

El Diplomado en Innovación Política es el primer programa de formación desarrollado por la AIP. Brinda conocimientos y herramientas para entender las actuales transformaciones políticas y sociales, el rol de las tecnologías digitales, las nuevas maneras de participación en democracia y la posibilidad de modelos productivos sostenibles e inclusivos. El diplomado es de modalidad virtual y está dividido en 3 módulos, con un mes de duración cada uno, y talleres prácticos, donde se desarrolla un proyecto de incidencia local, a través de la metodología feeling, centrada en el ser humano.

³ Según la misma autora (Núñez-Urbina, 2020), la motivación intrínseca implica realizar actividades por el placer obtenido su ejecución, sin requerir recompensas externas o control del ambiente para llevarlas a cabo.

Imagen 2: Estructura del contenido del Diplomado en Innovación Política



Fuente: Equipo de diseño AIP para difusión en redes sociales

Se desarrollaron 13 ediciones del Diplomado, tanto en su versión en español como en su versión en portugués. También, se realizaron encuentros sincrónicos presenciales (en Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Guatemala, Nicaragua, Costa Rica, México y Venezuela, gracias al trabajo conjunto con organizaciones aliadas) con la dinámica de taller y webinarios vinculados a las temáticas específicas de cada módulo. Se efectuaron talleres especiales al inicio del Taller de Metodología Feeling para explicar la metodología en su contexto y aplicación.

4.1. Propuesta de interfaz gráfica

La propuesta de interfaz gráfica se presenta con un menú superior organizado por pestañas, estructurada por módulos temáticos donde luego se despliegan las unidades.

Los espacios del entorno de cada uno de los módulos y las unidades temáticas se muestran progresivamente a medida que se avanza en la secuencia prevista. Allí, se organizan todos los elementos que conforman la propuesta educativa en forma integrada.

Asimismo, se presenta en el sector izquierdo de la página del curso la zona de "accesos directos" donde se vinculan secciones con información destacada para el/la participante.

Imagen 3: Cabezote de inicio del Diplomado en Innovación Política



Fuente: equipo de diseño del aula virtual

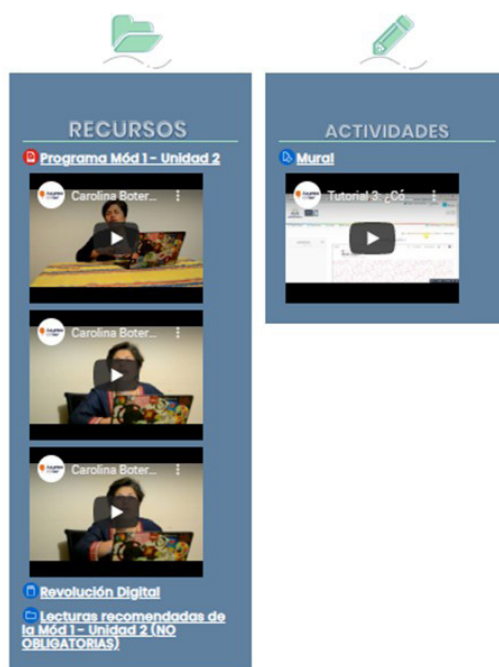
4.2 La organización de la información

En cada módulo se presenta la hoja de ruta, que brinda “el paso a paso” para organizar el tiempo y la secuencia de las actividades, e información importante. De la misma forma, esta hoja de ruta está acompañada por un video donde se explican los puntos más importantes y las cuestiones a tener en cuenta para el desarrollo y cumplimiento de cada unidad temática.

Imagen 4: Aula virtual DIP- Módulo 1



Fuente: equipo de diseño del aula virtual



Fuente: equipo de diseño del aula virtual

El hilo conductor de la propuesta está conformado por actividades basadas en el contenido académico y por el desarrollo del taller feeling, donde el/la participante elabora un proyecto de aplicación práctica.

En cada unidad temática, se propone un contenido compuesto por videos específicos y un contenido multimedial donde se desarrolla la temática y se refuerza con lecturas complementarias, videos, infografías, etc.

4.3. Taller de aplicación práctica: metodología feeling

Feeling es una metodología para innovar centrada en los sentimientos, deseos y en el corazón del ser humano. De manera conceptual, el proceso de feeling se inspira en la novela *El Principito*, del escritor francés Antoine de Saint Exupéry, lo que lleva a comparar los viajes del personaje con las fases mediante las cuales se emprende un viaje a través de la innovación.

Feeling ayuda a generar procesos de innovación de manera efectiva, combinando el design thinking (pensamiento de diseño) con la creatividad surgida desde las realidades del contexto.

Las fases del viaje que se emprenden con el feeling son cinco: preparar el viaje, despegar, volar, explorar y aterrizar, que se correlacionan y se alimentan de manera cíclica. Esta metodología logra que cualquier persona desarrolle un proyecto de aplicación real en su entorno o comunidad sin tener un conocimiento previo metodológico.

Imagen 5: Taller de Metodología Feeling



Fuente: equipo de diseño del aula virtual

4.4. Aprendizajes y desafíos

Durante el transcurso de las distintas ediciones, hemos aplicado diversas estrategias para conseguir que los/as participantes aprendan la metodología, completen las etapas, y realicen las entregas de las guías sin abandonar en el intento.

Al principio, planteamos el taller metodológico como un sistema de cumplimiento más flexible para aprobar el diplomado.

El cronograma del taller se desarrollaba a partir del módulo 2 al mismo tiempo que las unidades temáticas. El primer resultado fue que los/as participantes terminaron dándole el centro de la importancia al taller, bajando su participación en las actividades de las unidades temáticas. Las decisiones pedagógicas tomadas luego de ese resultado pretendieron equilibrar la atención y participación tanto en los contenidos académicos temáticos como en el taller de metodología feeling. Este equilibrio no fue sencillo de lograr y se fue reajustando en cada edición, repensando las estrategias, las actividades y la propuesta pedagógica.

El balance no siempre fue fácil, sobre todo por una de las características de nuestros cursos: la heterogeneidad de los/as participantes en cuanto a su formación inicial, su accesibilidad, sus recursos y contexto de procedencia. Al mismo tiempo, estas características hacen que nuestros cursos y

diplomados tengan un valor agregado y generen en los/as participantes capacidades para:

- entender y analizar las claves que caracterizan las actuales transformaciones sociales y éticas ciudadanas;
- comprender las nuevas formas de plantear la gestión pública, el gobierno abierto, las tecnologías cívicas;
- conocer y reflexionar sobre modelos económicos inclusivos, cooperativos y sustentables;
- utilizar herramientas de alto impacto social;
- aprender la metodología feeling, logrando obtener un proyecto de aplicación práctica.

La propuesta del taller feeling fue y sigue siendo uno de los desafíos para que los/las participantes concluyan el diplomado con éxito. Esta metodología, desde la propuesta pedagógica, se desarrolla por etapas con un cronograma claro y estructurado. Cada etapa está explicada y descrita en cada pestaña junto con el soporte de videos y con una hoja de ruta que indica cómo se avanza para completar cada paso del proyecto. Estas etapas se cumplen completando unas guías que se entregan en el espacio de cada etapa.

4.4.1. Desafíos

En el transcurso de las ediciones, nos encontramos con algunas barreras y desafíos sobre la propuesta tecnopedagógica. En la primera edición, utilizamos un contenido multimedial apoyado en presentaciones dinámicas en Prezi, allí nos encontramos con el primer obstáculo, muchos/as participantes no lograban acceder al contenido y tenían dificultad para visualizar los videos por tener problemas de conexión o conectividad (no lograban ver el contenido completo y de manera acabada). Prontamente, encontramos la solución de entregar el material en otro formato, pero, por otro lado, el formato alternativo perdía el sentido de la propuesta didáctica. Lo que primó en la decisión pedagógica fue que los/as participantes puedan acceder al contenido y evitar la frustración que genera desmotivación y posible abandono del curso.

En las siguientes ediciones, se tomó la decisión de cambiar la forma en la cual se presentaban los contenidos a través de herramientas online, utilizando las opciones disponibles en la misma plataforma Moodle. Al no utilizar herramientas externas, brinda una mejor estabilidad y, así, nos aseguramos de que no se generen inconvenientes en ese tema.

Otro de los problemas se originó al incluir encuentros sincrónicos propuestos para apoyar el contenido académico, produciendo el mismo problema de conexión. La opción que se encontró para salvar ese inconveniente fue grabar cada sesión para que sea consultada en cualquier momento.

Otro de los desafíos fue retener a nuestros/as participantes para que finalicen con éxito nuestros cursos. Dentro del perfil de ingreso a los cursos o diplomados de la AIP no se solicita como requisito contar con título universitario o un nivel de formación específica. Observamos que, en la mayoría de las ocasiones, quienes finalizaron la cursada con la formulación de un proyecto en el laboratorio fueron aquellos/as con un nivel de formación universitaria. Ante esta situación, se iniciaron estrategias de motivación para aquellas personas que presentaron mayores dificultades para generar análisis elaborados o que manifestaron inseguridades a la hora de participar tanto en actividades colaborativas

como en los foros de debate que implican una exposición entre pares. Estas acciones fueron llevadas adelante por los/as tutores/as de la AIP. Por ejemplo, una de esas estrategias ha sido incluir en las consignas de los foros mensajes que invitan a participar desde sus experiencias y conocimientos personales.

5. Reflexiones finales

Desde la AIP, tomamos como punto de partida el reconocimiento y la valoración de saberes diversos, de la coexistencia de lo académico y lo vivencial.

La perspectiva ideológica de la coconstrucción del conocimiento se hace evidente en la práctica, en la experiencia y también se materializa y toma un valor superlativo el trabajo de territorio y con la comunidad. Retomamos esa perspectiva como hilo conductor durante el diseño y desarrollo de un curso de formación.

Estamos convencidos de que la responsabilidad de la construcción del conocimiento es del grupo de participantes. El aprendizaje, entonces, es colaborativo, siendo que en el entorno virtual se prioriza el aprendizaje con el otro/a; Y que esta construcción del conocimiento no se podría hacer evidente sin el acompañamiento del equipo de tutores/as.

Los desafíos que enfrentamos desde la EeL son muchos. Lo que queda claro de los desafíos y aprendizajes de nuestra experiencia en la AIP es que no existe una propuesta pedagógica cerrada y que se reproduzca como una “cápsula exitosa”. Parte del desafío es no dar por hecho el trabajo, explorar, analizar lo hecho, sistematizar los aprendizajes y experimentar alternativas pedagógicas que permitan crear nuevo conocimiento.

Referencias bibliográficas

- ACUÑA ESCOBAR, CARLOS ENRIQUE (2018). Deserción escolar en educación a distancia: datos de estudio. Disponible en: <http://vinculando.org/educacion/desercion-escolar-en-educacion-a-distancia-datos-de-estudio.html>
- BIANCHI, M., PERINI, A., LEÓN, C., Y BARLASSINA, M. (2016). Liderazgos para el Siglo XXI. Una mirada a los programas de formación política en América Latina. Buenos Aires: Asuntos del Sur.
- CEPAL (2017). “Estado de la banda ancha en América Latina y el Caribe 2017”. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/43365-estado-la-banda-ancha-america-latina-caribe-2017>
- DIÁLOGO INTERAMERICANO (2019). “Transformando la experiencia de aprendizaje a través del uso de la tecnología educativa: Desafíos y oportunidades en América Latina”. Grupo de Trabajo sobre Tecnología e Innovación en la Educación. Primera Edición. Disponible en: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2019/12/Transformaci%C3%B3n-Layout-1.pdf>
- GARCÍA-ARETIO, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22(1), 245–270. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>
- MALDONADO, R. (2009). Sobre la retroalimentación o feedback en la educación superior online. Revista virtual Universidad Católica del Norte, 26, 1-18 Disponible en: <http://redalyc.org/pdf/1942/194215516009.pdf>

- NÚÑEZ-URBINA, A. (2020). La educación en línea y el rol de la motivación. *Revista Transdigital*, 1(1). Disponible en: <https://www.revista-transdigital.org/index.php/transdigital/article/view/8/11>
- SCHWARTZMAN, G (2009). “Aprendizaje Colaborativo en Intervenciones Educativas en Línea: ¿Juntos o Amontonados?”, en Pérez, S. e Imperatore, A. *Comunicación y Educación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teóricas y metodológicas*, Universidad Nacional de Quilmes Ediciones, 2009. Publicación completa en http://www.virtual.unq.edu.ar/sites/default/files/com_data/investigacion/Libro%20EVA%20final.rar Disponible en: <http://www.pent.org.ar/publicaciones/aprendizaje-colaborativo-intervenciones-educativas-linea-juntos-amontona>
- SCHWARTZMAN, G.; TARASOW, F. y TRECH, M. (2013):”Dispositivos tecnopedagógicos en línea: medios interactivos para aprender”, en: GARCÍA, J. M. y RABAJOLI, G. (comps.) *Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible. Más allá de formatos y espacios tradicionales* (pp. 163-184). Montevideo: ANEP - CEIBAL.
- TARASOW, F. (2010). “¿De la educación a distancia a la educación en línea? ¿Continuidad o comienzo?”, en *Módulo: Diseño de intervenciones educativas en línea*, Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías. PENT - FLACSO Argentina. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/educacion-distanciaed>.

Cambios en la modalidad de enseñanza en el marco de un modelo institucional. El caso de Metodología de la Economía

Changes in the teaching and learning modality within the framework of an institutional model. The case of the Methodology of Economics class.

Eugenia Perona, Mariela Cuttica

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

E-mail: eugenia.perona@eco.uncor.edu; maricutt@eco.uncor.edu

Resumen

En el presente artículo se examina la transformación en la modalidad de enseñanza-aprendizaje de la materia Metodología de la Economía, de presencial a semipresencial, en el ámbito de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba. Se utiliza como marco teórico un modelo institucionalista, que permite comprender la interrelación existente entre las normas que regulan la enseñanza-aprendizaje y las prácticas de docentes y estudiantes. Un análisis cuantitativo muestra que la modalidad semipresencial arroja resultados superiores. En términos cualitativos, esto se explica por distintos factores, como un énfasis en la adquisición de habilidades, un acompañamiento personalizado y continuo, y un estímulo al desarrollo de habilidades de redacción científica. Adicionalmente, se plantea cómo el cambio de modalidad incide en la estructura de derechos, tareas, obligaciones y privilegios de los actores involucrados en el proceso.

Palabras clave: semipresencialidad, modelo institucional agencia-estructura, ciencias económicas, tecnología educativa.

Abstract

The purpose of this article is to examine the transition from a face-to-face learning modality to a blended learning modality experienced by a course on Methodology of Economics, at the Faculty of Economic Sciences, National University of Córdoba. An institutional model is used as a theoretical framework; such model explains the existing interrelation between standards that regulate the teaching and learning processes on the one hand, and the students and instructors' practices on the other hand. A quantitative analysis shows that the blended learning option yields better results in terms of student performance. This is explained by various qualitative factors, such as emphasis on skills acquisition, continuous and individualized support to students, and an emphasis on the development of scientific writing abilities. In addition, this article shows how the change in the learning modality affects the structure of rights, tasks, duties, and privileges of the actors involved in the learning process.

Keywords: blended learning, agency-structure institutional model, economic sciences, educational technology

Fecha de recepción: Abril 2020 • Aceptado: Octubre 2020

PERONA, E. Y CUTTICA, M. (2021). Cambios en la modalidad de enseñanza en el marco de un modelo institucional. El caso de Metodología de la Economía *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 22 (12), pp. 103-118.

1. Introducción

La diversidad de competencias requeridas en un mundo dinámico, interdisciplinario y con un alto grado de movilidad de los recursos humanos (sumado al avance de las TIC incorporadas a las aulas) ha, sin dudas, impactado en las metodologías de enseñanza. En los últimos veinte años, se ha tornado esencial introducir cambios que orienten la enseñanza hacia el aprendizaje flexible y autónomo del estudiante (Juárez Jerez et al., 2009). La modalidad a distancia y la semipresencial (modelo híbrido), vinculadas estrechamente a la adopción de TIC, se cuentan entre las alternativas de respuesta a las nuevas exigencias planteadas por esta globalización de la educación.

El presente artículo se ocupa de la transformación en la modalidad de enseñanza de la materia Metodología de la Economía, de presencial a semipresencial, en el ámbito de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba (FCE-UNC). Cabe destacar que el trabajo va más allá de la descripción de una experiencia, dado que busca ser una aplicación de la teoría institucional. El institucionalismo plantea una visión teórica particularmente adecuada para entender cómo las transformaciones en las prácticas (en este caso de enseñanza-aprendizaje) son afectadas por (y afectan a) las normas que forman parte del entorno donde tienen lugar.

En primer término, es importante identificar el contexto institucional y organizacional en el cual se desarrolla la asignatura Metodología de la Economía. La FCE-UNC incorporó la modalidad de cursado a distancia hace varios años. En el inicio, se aplicó al llamado Ciclo de Nivelación, requerido para los ingresantes a las tres carreras de grado que ofrece la facultad. A partir del año 2003, la modalidad se extendió a las once asignaturas del Ciclo de Formación Básica Común (CFBC), las cuales son comunes a todas las carreras y se dictan en los tres primeros semestres. Así, durante el primer año y medio, los alumnos pueden optar por el cursado presencial o bien a distancia. A partir del 2004, se instituyó el Recursado a Distancia de las materias del CFBC, que permite a los estudiantes repetir las materias en que hayan quedado libres en el semestre contrario al que se dictan habitualmente.

Las carreras que se cursan en la FCE-UNC constan, además, de un Ciclo de Formación Profesional que comienza en el cuarto semestre y concluye en el décimo semestre, con una duración de 3 años y medio. Dicho ciclo incorpora tanto materias obligatorias como electivas. Es importante notar que, si bien la FCE-UNC fue pionera en Argentina en la incorporación de la modalidad a distancia en el caso de los ciclos de Nivelación y Básico, esa modalidad fue extendida en menor medida a las materias que comprenden el Ciclo Profesional. Ello supone un rezago o una deficiencia, dado que las asignaturas y los estudiantes del ciclo superior están más preparados y dispuestos para encarar esta modalidad que los nuevos ingresantes.

Con respecto a las herramientas empleadas, el dictado a distancia utilizó en un inicio la plataforma E-ducativa como sistema de gestión de enseñanza y aprendizaje en redes. En los últimos cuatro años, se inició la migración gradual de todas las aulas virtuales al entorno Moodle, ofreciéndose también videoconferencias por Zoom a los estudiantes que cursan a distancia. Asimismo, incluso en el caso de clases presenciales, se ha fomentado su complementariedad con actividades en entornos virtuales. Es así que las cátedras con cursado presencial, en todos los niveles de las distintas carreras, cuentan

con aulas virtuales de uso gradual y no obligatorio para el docente a cargo.¹

A nivel institucional, estos procesos fueron acompañados por la creación del área de Formación Docente y Producción Educativa, cuyo objetivo, entre otros, es brindar apoyo a los docentes y estudiantes en innovaciones para la enseñanza con tecnologías y el uso de herramientas multimedia. La modalidad de cursado a distancia en la FCE-UNC implica la operatividad del aula virtual de la asignatura, donde se incluyen materiales de estudio, foros de consulta, comunicaciones y otras secciones que brindan a los estudiantes información organizativa y de gestión de cátedra. El trabajo a distancia es habitualmente complementado con tutorías presenciales, no obligatorias, previas a cada examen parcial. Por su parte, las evaluaciones, tanto parciales como finales, son presenciales.

Con respecto a la modalidad semipresencial, que combina la presencialidad con el e-learning, esta no existe hasta el momento en el ámbito de la FCE-UNC de forma oficial e institucionalizada. Ello hace particularmente interesante el caso de la asignatura Metodología de la Economía, que, desde el año 2016, ha incursionado en esta modalidad híbrida con un notable grado de aceptación por parte de los alumnos avanzados del Ciclo Profesional.

En la siguiente sección, se plantea el marco contextual y teórico para continuar en la sección 3 con un examen de los detalles de la experiencia. A continuación, en la sección 4, se comparan los resultados en modalidad presencial (2013-2015) versus modalidad semipresencial (2016-2018), exponiéndose los resultados cuantitativos y cualitativos. La última sección recoge las conclusiones del trabajo.

2. Marco teórico

2.1. Enseñanza de la economía: el contexto

Antes de ingresar de lleno en el marco teórico, es menester hacer alusión al contexto en el que ha ido evolucionando la enseñanza-aprendizaje de la economía. Desde el año 2000, numerosos trabajos internacionales han abordado qué se enseña en economía, es decir, la cuestión de temas y contenidos (Raveaud, 2009). En mucha menor medida, se ha investigado cómo se enseña, lo cual es el foco específico de la presente investigación.

Desde que se inició el siglo XXI, se asiste a una transformación de los modelos pedagógicos históricamente utilizados en el interior de las aulas, que se alejan cada vez más del modelo transmisor-receptor y de la clase magistral para hacer un uso cada vez más intensivo y sofisticado de la tecnología. Sin embargo, la transmisión vertical del conocimiento aún persiste en gran medida, si bien algunos campos disciplinarios se encuentran más rezagados que otros.

En este sentido, la enseñanza de la economía ha quedado por detrás de otras disciplinas en cuanto a incorporar tecnologías en la clase, en especial respecto de la adopción de herramientas que ofrece la web social o web 2.0 (Al-Bahrani y Patel, 2015; Kassens, 2014; Suárez Lantarón, 2018). No obstante, durante la última década, se incrementó el uso de métodos innovadores de instrucción en las clases de economía, bajo el auspicio de la Conferencia Anual sobre Enseñanza e Investigación en Educación

1 La reciente pandemia del Covid-19 ha dado un impulso rápido e inesperado a la utilización de aulas virtuales por parte de las cátedras presenciales que no hacían un uso intensivo de esta tecnología.

Económica (CTREE, en inglés), organizada por la Asociación Americana de Economía (Al-Bahraniya y Patel, *ibíd.*).

Algunas de estas tecnologías innovadoras han impactado en los estudiantes de manera positiva, al aumentar la comprensión de conceptos económicos y el interés por la disciplina. Williams y Walker (2014) comentan que en el año 1993 ellos ya habían llegado a esta conclusión mediante la realización de un experimento con tres ejercicios de computación, de carácter voluntario, que ofrecía créditos extra en la calificación para estudiantes de grado de clases de economía. Más recientemente, pueden encontrarse relatos de experiencias de la aplicación de redes sociales a las clases de economía. Kassens (2014), por ejemplo, describe cómo Twitter fue empleado como complemento a la clase tradicional en un curso de principios de macroeconomía. Entre los resultados positivos, la autora destaca que la brevedad de los tweets obliga a los estudiantes a expresar sus argumentos en forma concisa, promoviendo el desarrollo de habilidades de reflexión y escritura. Entre los aspectos negativos, advierte que Twitter puede no ser adecuado para clases numerosas, ya que gestionar tareas para un gran número de alumnos podría ser prohibitivo en términos de tiempo disponible por parte del docente. Otros inconvenientes del uso de redes sociales, que algunos autores han mencionado, son la falta de privacidad, así como la excesiva utilización de teléfonos, tabletas o computadoras en la clase. Al-Bahraniya y Patel (2015) señalan, por su parte, que si bien el uso de redes sociales como Twitter, Instagram o Facebook en las clases de economía podría generar una expectativa de aumento en las calificaciones y en el nivel de compromiso de los estudiantes; ello conlleva un costo asociado, dado que el docente debe aprender cómo manejar los distintos recursos y utilizarlos de manera efectiva en la clase. En síntesis, la aplicación de redes sociales en la enseñanza de la economía es un campo muy incipiente y su efectividad aún no ha sido propiamente evaluada.

¿Cuál ha sido el grado de adopción de nuevas tecnologías en la enseñanza de la economía en el caso de Argentina? Uno de los pocos estudios en el tema ha sido la exhaustiva investigación llevada a cabo por Juárez Jerez et al. (2010), en la que se analizan varias universidades nacionales. El trabajo concluye que la pedagogía y la enseñanza de la economía en el país se caracteriza por un fuerte arraigo en los métodos tradicionales de enseñanza, con escasa incorporación de recursos y metodologías que promuevan el aprendizaje autónomo y colaborativo. Ello se explica tanto por factores internos a la disciplina como por aspectos del contexto institucional local.

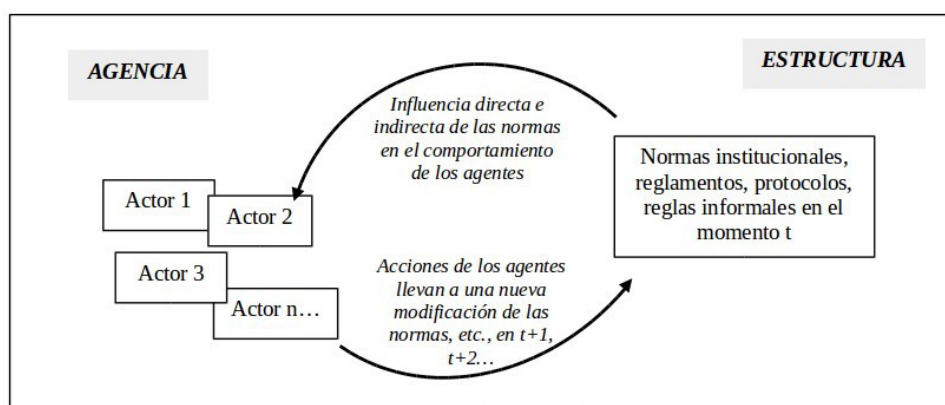
Entre los factores internos, se destaca la fuerte influencia que tiene el paradigma positivista en el pensamiento económico, lo cual se traduce en una actitud de los docentes de la disciplina que propicia el mantenimiento de una pedagogía tradicional. Este fenómeno se manifiesta no solo en Argentina, sino que es generalizado a nivel mundial.

Entre los factores internos o locales, está la restricción presupuestaria que enfrentan las universidades nacionales, así como la escasa flexibilidad de las estructuras burocráticas que rigen la universidad pública. La posibilidad de articular nuevos procesos educativos en la enseñanza de la economía requiere de un fuerte apoyo institucional, dado que “diseñar y desarrollar clases y además preparar materiales de enseñanza lleva tiempo y esfuerzo” (Juárez Jerez et al., 2010: 59). En el caso particular de la FCE-UNC, se evidencian importantes esfuerzos para apoyar al plantel docente en el ámbito de las ciencias económicas, incluyendo la creación de un área específica, tal como se mencionó en la introducción. Otras facultades de ciencias económicas del país también están desarrollando iniciativas similares.

2.2. Modelo institucional agencia-estructura

En el marco de la teoría institucional, es posible hacer uso del modelo agencia-estructura para explicar cómo las variaciones en las normas institucionales –de carácter tanto formal como informal– inciden en las prácticas y acciones de los agentes a nivel individual. A su vez, estas prácticas y acciones individuales generan fuerzas de cambio que posibilitan una nueva transformación en las normas y protocolos a nivel estructural, y así sucesivamente. En otras palabras, el modelo plantea una interacción recíproca entre dos niveles ontológicos (agencia y estructura), claramente diferenciados, pero a la vez interdependientes el uno del otro (Hodgson, 2004; Abdelnour et al., 2017). La figura 1 ilustra el modelo gráficamente.

Figura 1. Modelo agencia-estructura



Fuente: elaboración propia en base a Hodgson (2004), Ostrom y Basurto (2011)

El modelo agencia-estructura implica que las decisiones de los agentes son afectadas por el contexto y el entramado institucional en dos sentidos (Hodgson, 2006). Por un lado, pueden emerger normas que sean favorables o posibiliten el cambio (lo que se conoce como aspecto sincrónico de las normas); por el otro, las normas sociales pueden internalizarse como hábitos o disposiciones adquiridas en los agentes (aspecto diacrónico).

En el caso que se trata, la flecha superior de la figura 1 implica qué cambios en el contexto y en las normas, que regulan la modalidad de enseñanza-aprendizaje de la economía, afectaron las prácticas de los agentes involucrados en el proceso, principalmente docentes y alumnos. Estos cambios en las normas pueden ser de carácter formal (reglamentos, ordenanzas, resoluciones emitidas por autoridades, etc.) o informal (cambios en el “modo de hacer las cosas” que, si bien no están escritos, se generalizan y adquieren carácter normativo). Así, todas las transformaciones que se produjeron en el contexto educativo de Argentina en general, y de la FCE-UNC en particular,² fueron habilitantes o favorables al cambio, promoviendo nuevas modalidades, prácticas y expectativas en profesores y estudiantes. Con el tiempo, estas prácticas novedosas se internalizaron y se adoptaron como cotidianas o habituales.

2 Incluyendo cambios culturales en cuanto a la visión del proceso educativo, emergencia de nuevas tecnologías, reglamentos que promueven la incorporación de TIC, creación de departamentos especializados dentro de la organización, entre otros.

La flecha inferior de la figura 1 refleja el proceso inverso. Una vez que profesores y alumnos incorporan la práctica de nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje, van surgiendo nuevas inquietudes que, con el tiempo, pueden dar lugar a una ulterior transformación en las normas y protocolos vigentes, y así sucesivamente. El modelo agencia-estructura refleja un proceso dinámico, adaptativo y singular, en el sentido de que adquiere características particulares según el contexto (Lawson, 2003).

¿Cómo afectan las normas a los distintos actores a nivel de la agencia? Las instituciones y normas sociales no inciden sobre individuos o personas físicas directamente, sino que regulan las distintas posiciones sociales, por ejemplo, la posición de docente o de estudiante. Ello es independientemente de los individuos particulares que ocupen dichas posiciones en un momento determinado (Lawson, 2003). Las normas sociales generan un conjunto de derechos, tareas, obligaciones y privilegios (en adelante, DTOP) asociados con las distintas posiciones sociales. Así, las normas que flexibilizaron y posibilitaron la introducción de nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje crearon y modificaron los DTOP atribuidos a profesores y alumnos, respecto de los que existían previamente en la modalidad tradicional. El lector interesado en la noción de DTOP puede remitirse a Ostrom (2005; 2007) para un análisis minucioso del significado y la tipología de las normas y los DTOP asociados. Este concepto es referenciado en la sección 4, donde se lleva a cabo una caracterización de los DTOP en el caso de la materia Metodología de la Economía.

3. Metodología de la Economía: de presencial a semipresencial

La asignatura Metodología de la Economía es una materia electiva de la carrera de Licenciatura en Economía de la FCE-UNC. Se dictó por primera vez en 2004 de forma presencial y continuó con esta modalidad hasta 2015. En el 2016 pasó a dictarse de forma semipresencial, lo cual fue un hecho innovador, dado que en el ámbito de la FCE-UNC son escasos los cursos del Ciclo Profesional en los que se han implementado las modalidades semipresencial y a distancia.³ A continuación, se presentan las principales características de la asignatura en la nueva modalidad (para más detalles, ver Perona y Cuttica, 2018, 2019).

3.1. Clases

De acuerdo con el plan de estudios vigente en la FCE-UNC, la materia Metodología de la Economía tiene programadas 84 horas de clase. En modalidad presencial, el dictado consistió en tres clases por semana a lo largo de catorce semanas.

Esta situación cambió al transformarse el dictado de la materia en semipresencial. La mitad de las horas requeridas (42 h) fueron impartidas por la profesora a cargo en forma presencial e intensiva durante el primer mes de cursado. En estas clases se cubrió el programa completo. Durante el resto del cuatrimestre, los alumnos asistieron periódicamente a clases con la profesora adjunta, que incluyeron discusiones sobre textos específicos, revisiones o consultas y, desde 2018, clases de redacción científica. Estas clases de discusión alcanzaron la duración de 10 a 20 h, según la cohorte.

El resto de la materia fue desarrollado en entornos virtuales. Parte de las horas fueron empleadas

³ Un ejemplo es el caso de la materia Matemática Financiera, que se dicta en la modalidad a distancia desde el año 2014 (Bravino y Magaria, 2018; Magaria, 2019).

en encuentros vía Skype (2016-2017) o Zoom (2018). Cada alumno recibió dos tutorías con la profesora a cargo, de forma individual y con sesiones de 30 minutos cada una. El objetivo de estas tutorías fue el seguimiento personalizado y la discusión de los avances realizados por cada estudiante.

Las horas a distancia incluyeron el trabajo en el aula virtual, como la corrección en línea de respuestas en foros y wiki, respuestas a consultas de los alumnos, envío de devoluciones escritas, carga de material bibliográfico adicional solicitado por los alumnos, diseño y carga de las producciones realizadas en el curso.

El total de horas desarrolladas en forma virtual estuvo en función del número de alumnos de cada cohorte, estimándose 1 h por alumno en las dos tutorías y 2 h por alumno en tareas en la plataforma. Teniendo en cuenta que cursaron 17 alumnos en 2016, 14 en 2017 y 11 en 2018, el total de horas en entornos virtuales se estima en 51, 42 y 33, para cada año respectivamente.⁴ Es importante destacar que en el dictado semipresencial se cumplió y superó ampliamente el total requerido de 84 h cátedra.

3.2. Evaluación

Bajo la modalidad presencial, el sistema de evaluación consistía en parciales escritos de 2 h cada uno. Esto cambió en la modalidad semipresencial, donde se implementó el sistema de trabajos prácticos, que los alumnos remitieron en forma digital a lo largo del cuatrimestre. Se propusieron seis evaluaciones, requiriéndose la aprobación de cinco de ellas con un mínimo de 50 puntos sobre 100.

Los trabajos prácticos incluyeron una parte escrita (enviada por correo electrónico) y otra que requería la utilización de alguna TIC en el aula virtual u otros entornos. Cada trabajo práctico incluyó una o más preguntas individuales y al menos una actividad realizada en grupos pequeños.

Las actividades grupales fueron diseñadas con el fin de hacer uso del aprendizaje colaborativo en economía (Bartlet, 2006; Keenan y Maier, 2004). Con ello se buscaba que los alumnos interactuaran y se apoyaran mutuamente en el aprendizaje de los conceptos de la materia. Los grupos fueron preasignados para asegurar la rotación entre pares, lo que permitió el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo, una cualidad hoy valorada en el ámbito laboral. Las preguntas individuales fueron establecidas para evaluar el desempeño personal de cada estudiante, identificando las áreas en las que cada uno debía reforzar conceptos o desarrollar habilidades.

Cabe destacar que los trabajos prácticos fueron preparados de manera que las preguntas sean ligeramente diferentes entre los alumnos, para evitar así el riesgo de copia y de comportamientos de tipo free-rider. No obstante, es positivo notar que, en general, los alumnos actuaron de manera responsable y cooperativa. El hecho de que se trata de alumnos avanzados de la carrera, sin dudas, ayudó en este sentido.

Los trabajos prácticos fueron evaluados por la docente y devueltos a cada alumno con observaciones. Se corrigió con detalle, no solo el contenido de las respuestas, sino también la redacción y el citado correcto de la bibliografía. Las actividades realizadas en el aula virtual fueron corregidas allí mismo para que los alumnos pudieran visualizar los comentarios.

4 No se incluyó 2019 en el análisis porque fue un año atípico en la composición del curso.

3.3. Uso de TIC

Además del empleo de Skype o Zoom para las tutorías virtuales, en el dictado semipresencial se buscó utilizar una variedad de TIC. En el marco de los trabajos prácticos, se solicitó a los alumnos participar en foros de debate, vía la plataforma. El primer intento con los foros fue de menor rendimiento en todas las cohortes, dado que los estudiantes no tenían experiencia con esta herramienta. Las instancias siguientes resultaron más elaboradas. La profesora respondió a los posteos en línea y realizó recomendaciones generales al cierre de los foros.

Otro instrumento empleado fue la wiki, sobre un tema que fue variando según la cohorte. La docente intervino a los fines de “organizar” la participación e indicar a los alumnos cómo debía contribuir cada uno con un aporte al texto general.

También se solicitó la elaboración de un video grupal, para lo cual se dejó libertad a los estudiantes para elegir la técnica preferida (diapositivas narradas, filmación, etc.). La mayoría de los videos fueron creativos y bien elaborados.

En uno de los trabajos prácticos se propuso un ejercicio de simulación virtual, mediante un software gratuito, Netlogo, producido por la Universidad de Northwestern. Se asignó a cada alumno un modelo, donde debían manipular las variables y explorar los resultados gráficos y numéricos. También se buscó la transferencia de conocimientos, mediante el requerimiento a los estudiantes de que imaginaran un ejemplo similar de la realidad donde pudieran aplicar el modelo. Esta fue una de las tareas que más satisfizo a los alumnos, ya que el software Netlogo es interactivo y fácil de manejar.

3.4. Ensayo de investigación

El examen final de la materia consistió en la elaboración de un ensayo breve de investigación (2000 palabras) sobre algún tema de la asignatura, a elección de cada estudiante. Este formato de examen final ya venía desde años atrás, incluso en modalidad presencial. La diferencia estuvo en el tipo y modo de seguimiento realizado.

En la modalidad semipresencial, los alumnos seleccionaron el tópico al inicio del curso. Durante el resto del cuatrimestre fueron elaborando borradores, en paralelo con los trabajos prácticos y la asistencia a las clases de discusión. Luego del primer borrador, la docente realizó una primera devolución a cada alumno con comentarios por escrito, siendo también tema de conversación en la primera tutoría virtual. El segundo borrador (versión completa) fue requerido al final del cuatrimestre. Una vez más, la docente lo corrigió por escrito, comentándolo más tarde con cada estudiante en la segunda tutoría virtual. Después de esta entrega, los alumnos contaron con unos días adicionales para remitir la versión definitiva.

El objetivo de plantear un examen final mediante un ensayo de investigación fue promover habilidades de redacción en los estudiantes. Esto es muy importante para el perfil profesional del economista, dado que cualquiera de las salidas laborales de la carrera (ya sea en el sector público, privado o académico) requiere que los graduados cuenten con habilidad para la comunicación escrita.

Al solicitar borradores y realizar devoluciones a lo largo del cuatrimestre, los alumnos fueron aprendiendo y mejorando con cada avance. Por lo tanto, no se trató de un examen final de instancia única con énfasis en el resultado. La idea fue proponer un proceso evolutivo, donde se calificó no

solo el resultado final, sino el progreso y la dedicación puesta por cada estudiante en función de su punto de partida individual. El objetivo ideal era que cada alumno aprendiera de sus errores y mostrara una “curva ascendente” a lo largo de las semanas de cursado.

4. Resultados

A partir de la transformación del dictado de Metodología de la Economía de presencial a semipresencial, se analizaron distintos resultados cuantitativos y cualitativos para evaluar el impacto de la transición. A los fines de garantizar la comparabilidad, se consideraron para el análisis los tres últimos años de dictado en modalidad presencial (2013 a 2015) y los siguientes tres años en modalidad semipresencial (2016 a 2018). En el resto de esta sección, se describen los resultados cuantitativos, cualitativos y, siguiendo el modelo institucional planteado en la sección 2, el impacto del cambio de modalidad en los DTOP de los actores involucrados (docentes y estudiantes).

4.1. Resultados cuantitativos

La tabla 1 recoge algunos indicadores útiles para comparar el desempeño de los alumnos en ambas modalidades.

Tabla 1. Indicadores generales por cohorte

Cohorte/ año	Modalidad	Nº cursantes	Nº alumnos aprobados	Nota promedio final de la materia	Nota promedio del ensayo de investigación
2013	presencial	9	9	78,2%	78,0%
2014	presencial	17	16	74,6%	81,6%
2015	presencial	13	13	75,2%	82,7%
2016	semi-presencial	17	17	81,3%	89,6%
2017	semi-presencial	14	13	78,1%	89,6%
2018	semi-presencial	11	10	78,7%	86,5%

Fuente: elaboración propia en base a datos de la cátedra

La primera columna indica el año de cursado de cada cohorte y la segunda, el tipo de modalidad. El número de alumnos que asistieron cada año está indicado en la tercera columna, lo que totaliza 39 alumnos en modalidad presencial y 42 en modalidad semipresencial. La cifra es muy similar, lo cual es apto para realizar una comparación válida entre ambos grupos. La cuarta columna muestra el total de aprobados, que prácticamente coincide con los cursantes (38 en modalidad presencial y 40 en semipresencial). Las dos últimas columnas son reveladoras del desempeño exhibido por cada cohorte. En los años de dictado semipresencial, la nota promedio final de la materia obtenida por los alumnos resultó siempre igual o mayor a su equivalente en modalidad presencial, en tanto que la nota promedio en el ensayo de investigación (examen final) fue notablemente superior. Así, se puede llegar a la conclusión de que, prima facie, el cambio de modalidad en el cursado de Metodología de la Economía arrojó resultados positivos.

Esto se confirma en la tabla 2, que presenta los datos agregados por modalidad. En la cuarta columna se aprecia que la nota promedio final de la materia fue 3,9 puntos porcentuales superior bajo

el dictado semipresencial, con una desviación estándar más pequeña. Es decir, no solo demostraron los estudiantes un mejor desempeño en promedio, sino que este alcanzó a todo el grupo de manera más homogénea. Comparando los resultados alcanzados en el ensayo de investigación, la nota promedio en modalidad semipresencial fue 7,6 puntos porcentuales más alta que en modalidad presencial, también con una desviación estándar menor. Una vez más el desempeño bajo modalidad semipresencial fue significativamente superior, alcanzando a todos los alumnos de manera más consistente (con una menor variabilidad).

Tabla 2. Indicadores por modalidad

Modalidad	Cohortes	Nº alumnos aprobados	Nota promedio final de la materia (a)	Nota promedio del ensayo (b)
Presencial	2013, 2014, 2015	38	75,7% (10,6)	81,2% (14,9)
Semi-presencial	2016, 2017, 2018	40	79,6% (7,6)	88,8% (9,0)

Fuente: elaboración propia en base a datos de la cátedra

(a), (b) Se indica entre paréntesis la desviación estándar.

Nota: Se excluyeron los tres alumnos que cursaron pero no aprobaron la materia en 2014, 2017 y 2018, respectivamente

Otro indicador cuantitativo que vale la pena mencionar es la evolución manifestada por los estudiantes en el ensayo de investigación a lo largo del cuatrimestre. Para ello, se tomó en cuenta la nota obtenida en el borrador de medio término y se la comparó con la calificación alcanzada en la versión final al concluir el curso. En modalidad presencial, se observó que la evolución en el desempeño de los alumnos fue poco significativa. En 2013, la nota promedio se incrementó de 76,7 % (borrador) a 78 % (versión final); en 2014, estos valores ascendieron a 78,1 % y 81,6 %, respectivamente. En 2015, la evolución fue ligeramente negativa: de un promedio de 83,1 % en la versión borrador del ensayo, los estudiantes terminaron obteniendo un promedio de 82,8 % en la versión final.

La tabla 3 muestra los resultados agregados por modalidad. La calificación promedio en el borrador de medio término del ensayo de investigación fue de 79,5 % para los 38 alumnos que aprobaron en modalidad presencial entre 2013 y 2015. Dicha nota promedio alcanzó a 69,6 % en el caso de los 40 alumnos aprobados en modalidad semipresencial entre 2016 y 2018. No obstante, en la calificación final del ensayo de investigación los resultados se revirtieron notablemente: mientras que en modalidad presencial la nota promedio fue de 81,2 %, ascendió a 88,8% en modalidad semipresencial.

Tabla 3. Evolución del desempeño de los alumnos en el ensayo de investigación

Modalidad	Cohortes	Nº alumnos aprobados	Nota promedio del ensayo (borrador)	Nota promedio del ensayo (final)	Nº alumnos con evolución positiva	Nº alumnos con evolución neutra	Nº alumnos con evolución negativa
Presencial	2013-2015	38	79,5%	81,2%	17	13	8
Semi-pres.	2016-2018	40	69,6%	88,8%	35	2	3

Fuente: elaboración propia en base a datos de la cátedra

¿Qué nos dice la tabla 3 sobre la evolución o el aprendizaje exhibido por los alumnos? Si bien en modalidad presencial los estudiantes iniciaron su borrador con una calificación más alta en promedio, estos no evidenciaron una mejora sustancial a lo largo del proceso. La diferencia entre la nota final y la nota del borrador fue de solo 1,7 puntos porcentuales. De los 38 alumnos aprobados, menos de la mitad (17) obtuvo una nota final superior a la nota del borrador, en tanto que 13 alumnos no mostraron ninguna evolución y 8 presentaron una evolución negativa.

En modalidad semipresencial, el punto de partida fue algo más bajo $-69,6\%$ promedio en el borrador, pero la mejora fue evidente e importante. La calificación final resultó de $88,8\%$ en promedio, lo cual arroja una evolución positiva equivalente a 19,2 puntos porcentuales. No solo eso, sino que 35 de los 40 alumnos mostraron una evolución favorable, solo 2 alumnos exhibieron una evolución neutra y 3 alumnos una evolución negativa.

En conclusión, es claro que la transición de la materia Metodología de la Economía de modalidad presencial a semipresencial fue positiva en términos del proceso de aprendizaje. Teniendo en cuenta tres cohortes de cada modalidad con un número comparable de casos, los resultados alcanzados al final del cursado fueron significativamente superiores en la segunda modalidad. Adicionalmente, la evolución manifestada por los estudiantes a lo largo del cuatrimestre resultó fuertemente ascendente en modalidad semipresencial, contra un desempeño estacionario de los alumnos en modalidad presencial.

4.2. Resultados cualitativos

Habiendo determinado que, en términos cuantitativos, el desempeño de los estudiantes en modalidad semipresencial resultó significativamente superior, es importante examinar las causas que llevaron a este mejor desempeño. Ello solo puede hacerse desde un punto de vista cualitativo, identificando los factores que contribuyeron al progreso. A continuación, se examinan tres elementos que se considera que jugaron un papel esencial.

a. Foco en la adquisición de habilidades en adición a los contenidos

En los años en que se dictó en la modalidad presencial, el énfasis de la asignatura estaba puesto principalmente en los contenidos. Esto es similar a lo que ocurre en la mayoría de los cursos presenciales, donde el docente articula la clase (usando distintas técnicas o herramientas) en función de un programa y ejes temáticos.

En la modalidad semipresencial, la materia Metodología de la Economía también se estructuró en unidades basadas en distintos tópicos. La diferencia estuvo en que, además de aprender los temas del curso, los estudiantes se vieron en la necesidad de desarrollar nuevas habilidades con las que no estaban familiarizados. En particular, se tornó imprescindible que manejaran el aula virtual de manera competente, no solo para acceder a contenidos y materiales, sino para interactuar entre ellos y con la docente mediante distintas actividades.

A lo largo del cuatrimestre, los estudiantes debieron aprender y adaptarse al uso de TIC que la mayoría no había utilizado nunca en cursos previos. Un ejemplo es el debate mediante foros. En el caso de todas las cohortes, la primera discusión que se planteó en los foros resultó un desafío. Los alumnos no sabían cómo participar y los posteos resultaron repetitivos, desconectados uno de otro, fuera de tema, etc. La docente realizó las observaciones pertinentes, no solo respecto del texto

presentado por cada participante, sino de la manera en que el debate en foros debe conducirse. En el segundo foro planteado, el desempeño mejoró, los alumnos realizaron posteos más elaborados.

Lo mismo ocurrió con la elaboración de un video que se solicitó sobre uno de los temas del programa. Además de estudiar el tópico para preparar el guion, los estudiantes debieron ingeniárselas para buscar y aprender alguna técnica con la cual presentar el material en forma audiovisual. En el caso del ejercicio de simulación, tuvieron que aprender a manejar un software. Asimismo, a lo largo de las distintas tareas grupales, se vieron forzados a trabajar en equipo, lo cual no es común en las materias del ciclo profesional de la carrera.

En definitiva, los estudiantes de Metodología de la Economía debieron desarrollar distintas habilidades en adición a estudiar y comprender los temas del programa. Ello fue un determinante fundamental para la obtención de mejores resultados en la modalidad semipresencial por dos motivos. Primero, la novedad de trabajar de forma distinta y aprender el manejo de nuevas herramientas llevó a un aumento de la motivación. Los estudiantes realmente se mostraron motivados y dispuestos ante cada desafío, lo cual favoreció la dedicación y el esfuerzo puestos en el aprendizaje. Segundo, influyó la percepción de que las nuevas habilidades que se les requería desarrollar eran útiles, más allá de la materia. Al ser, la mayoría, alumnos de los dos últimos años de la carrera, ellos mismos percibieron que aprender a trabajar en entornos virtuales y usar tecnología les abría nuevas posibilidades. Algunos, por ejemplo, mencionaron que aprender a hacer un video les sirvió para participar en congresos virtuales; otros valoraron la posibilidad de entrenarse en el uso de TIC, ya que estaban considerando estudios de posgrado a distancia. Incluso, varios hicieron alusión al hecho de que el trabajo grupal en ciertas tareas (donde los grupos fueron preasignados por la docente) les permitió conocer y colaborar con compañeros con quienes antes solo habían coincidido circunstancialmente.

b. Acompañamiento personalizado

Otro elemento importante fue el acompañamiento sistemático y personalizado que recibieron los estudiantes en la modalidad semipresencial. A pesar de la distancia física, la relación docente-alumno que se generó fue mucho más cercana. En el dictado presencial el acompañamiento se da principalmente durante las horas de clase o de consulta; no hay demasiado tiempo ni oportunidad para desarrollar un vínculo más fuerte con los educandos. En los pocos casos en los que esto ocurre, depende en gran medida de la personalidad e iniciativa del alumno.

En modalidad semipresencial el contacto es continuo y permanente; el docente busca activamente interactuar con cada uno de los estudiantes, independientemente de si son personas más o menos extrovertidas. En Metodología de la Economía, se dedicaron como mínimo dos sesiones de 30 minutos para cada estudiante vía Skype o Zoom, donde hubo oportunidad de conversar sobre su trabajo, progreso, dificultades, potencialidades y aspiraciones. Adicionalmente, los alumnos podían enviar correos electrónicos en cualquier momento del día, incluso algunos llegaron a contactarse por la noche o el fin de semana. Esto fue positivo, no solo desde el punto de vista educativo, sino psicológico y emocional, ya que contribuyó a que los estudiantes se sintieran más contenidos y comprometidos con el proceso de aprendizaje y, en consecuencia, exhibieran un mejor rendimiento.

c. Estímulo a la redacción científica

Entre los resultados cuantitativos, se mencionó la importante evolución que manifestaron los

alumnos bajo la modalidad semipresencial en relación con la elaboración de su ensayo final de investigación. En adición a los factores ya comentados arriba –mayor motivación debido al desarrollo de nuevas habilidades, unida a una situación de acompañamiento continuo–, otro elemento que incidió específicamente en la realización del ensayo fue el énfasis que se puso en las habilidades de redacción científica.

Durante el dictado semipresencial, se estableció como un objetivo adicional de la materia que los alumnos demostraran fluidez en la comunicación escrita. Para lograr esta meta, tanto en la devolución de cada uno de los trabajos prácticos como de los borradores del ensayo de investigación, la docente no solo corrigió el contenido, sino también la redacción y los aspectos formales del texto. Se hizo especial hincapié en que los alumnos citaran la bibliografía correctamente de acuerdo con las normas APA y absorbieran pautas de redacción fundamentales, como evitar el plagio, conectar ideas en forma coherente, usar correctamente los signos de puntuación, aportar evidencias para justificar afirmaciones, entre otros.

A lo largo de las distintas cohortes que cursaron en modalidad semipresencial, este componente se fue profundizando. Se incorporó material relevante y, desde 2018, la profesora adjunta tiene a su cargo dictar clases especiales de redacción científica a las que los alumnos deben asistir. Los resultados fueron favorables, lo cual contribuyó también a la actitud positiva de los participantes del curso, que valoran este aprendizaje como una herramienta útil de cara a su futura tesis de grado o trabajos de investigación en otras materias.

4.3. Efectos en los DTOP

En la sección 2.2., se introdujo un modelo institucional que permite explicar las interacciones dinámicas que existen entre a) cambios en el contexto y en las normas que regulan la enseñanza-aprendizaje, y b) modificaciones en las prácticas concretas de los actores (docentes y estudiantes) involucrados en el proceso. La emergencia de nuevas tecnologías unida al cambio institucional a nivel de la FCE-UNC (mediante normas que promovieron activamente la incorporación de TIC en la facultad), la creación de un área especializada y el estímulo a la adopción de estas herramientas llevaron a expandir el número de cátedras que incorporaron la modalidad a distancia. Este cambio en lo normativo y organizacional, por otra parte, creó la posibilidad y el incentivo para que algunas otras cátedras incursionaran en nuevos proyectos, como fue el caso de Metodología de la Economía, que introdujo el dictado en modalidad semipresencial.

También se estableció que el cambio en las normas institucionales llevara a transformar los derechos, tareas, obligaciones y privilegios (DTOP) asociados con las posiciones sociales de docente o estudiante. ¿Cómo puede caracterizarse a los DTOP en el caso de la materia Metodología de la Economía bajo la modalidad semipresencial?

La tabla 4, sin pretender ser exhaustiva, describe algunos de los DTOP específicos que surgieron y que fueron modificados en el contexto del dictado semipresencial de la asignatura. Se omitieron otros que permanecieron constantes y son comunes tanto a la modalidad presencial como semipresencial, tales como la obligación docente de “establecer criterios claros de evaluación” o “ajustarse al calendario académico”.

Tabla 4. Efecto de los DTOP de estudiantes y docentes en modalidad semi-presencial

	Estudiantes	Docentes
Derechos (D)	<ul style="list-style-type: none"> * Recibir respuesta a consultas dentro de las 48 horas. * Obtener información clara y precisa respecto de las tareas asignadas. * Recibir calificaciones y devoluciones en tiempo y forma. * Tratamiento equitativo en el marco de los entornos virtuales. 	<ul style="list-style-type: none"> * Recibir pronta respuesta por parte de los estudiantes al ser contactados. * Compromiso y cumplimiento de los alumnos con las actividades asignadas. * Tratamiento respetuoso en la comunicación que tiene lugar en los entornos virtuales.
Tareas (T)	<ul style="list-style-type: none"> * Chequear la plataforma frecuentemente para estar al día con el curso. * Leer la bibliografía y elaborar los trabajos propuestos. * Organizarse en el uso del tiempo, que en los entornos virtuales requiere mayor disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> * Preparar los materiales con anticipación. * Mantener la plataforma actualizada. * Realizar el seguimiento de los alumnos. * Responder a consultas prontamente. * Realizar devoluciones a los trabajos con observaciones detalladas.
Obligaciones (O)	<ul style="list-style-type: none"> * Remitir los trabajos con puntualidad. * Cumplir con las pautas establecidas, sin solicitar excepciones no justificadas. * Comunicar al docente los problemas. * Mostrar una actitud respetuosa hacia pares y docentes en los entornos virtuales. 	<ul style="list-style-type: none"> * Asegurar que los alumnos reciban respuesta, notas y devoluciones en tiempo y forma. * Proponer actividades que sean claras y factibles de realizar en el tiempo asignado. * Garantizar la equidad y que todos los estudiantes reciban la misma dedicación.
Privilegios (P)	<ul style="list-style-type: none"> * Acceder a los materiales del curso. * Estudiar con tiempos flexibles, sin tener que asistir a un horario determinado. * Establecer un contacto cercano con los docentes, que trasciende la materia. 	<ul style="list-style-type: none"> * Planificar y organizar el trabajo en entornos virtuales en forma libre e independiente. * Trabajar en forma remota y flexible. * Recibir apoyo del área especializada en la FCE-UNC.

Fuente: elaboración propia

Los elementos de la tabla se explican por sí mismos, sin que sea necesaria una exposición detallada. Quizás la única aclaración que vale la pena mencionar es la diferencia entre derechos (D) y privilegios (P). Estos últimos pueden entenderse como beneficios o prerrogativas que alcanzan a estudiantes o docentes, respectivamente, sin que constituyan per se un derecho adquirido.

Como conclusión de esta sección y de la investigación, puede establecerse que la transformación de la materia Metodología de la Economía de modalidad presencial a semipresencial arrojó resultados positivos que son observables en términos cuantitativos. Estos se reflejan tanto en las calificaciones y el rendimiento de los alumnos, como en la evolución demostrada por los estudiantes a lo largo del cuatrimestre. La comparación tomó como base tres cohortes de cada modalidad, con poblaciones de tamaño y composición similares.

Por otra parte, se encontró que los principales factores que explican el mayor rendimiento en la semipresencialidad fueron: i) un énfasis en la adquisición de habilidades, lo cual repercutió favorablemente en el interés y motivación de los educandos; ii) un acompañamiento de tipo personalizado y continuo, que generó contención y confianza; y iii) el estímulo particular que se otorgó a la adquisición y desarrollo de habilidades de redacción científica.

Finalmente, se indicó la manera en que los cambios en las normas institucionales y organizacionales repercutieron en las prácticas de docentes y estudiantes, quienes, bajo la modalidad semipresencial, vieron modificada su estructura de DTOP, respecto de los propios del sistema presencial.

5. Reflexión final

Un aspecto importante del modelo agencia-estructura es que permite conceptualizar a la realidad

social como dinámica y evolutiva. Modificaciones a nivel estructural llevan a cambios en las prácticas de los agentes y viceversa: las acciones e innovaciones a nivel individual también pueden conducir a una eventual transformación en las normas a nivel institucional.

La decisión de reconvertir la materia Metodología de la Economía a la modalidad semipresencial fue una acción innovadora en el ámbito de la FCE-UNC, en dos sentidos. Primero, se introdujo la modalidad híbrida, que hasta el momento existe en las cátedras de la facultad solo en forma limitada. Segundo, se aplicó a una materia del Ciclo Profesional, lo cual tampoco había sido probado o adoptado hasta el momento en el ámbito de las asignaturas típicamente de temas de Economía.

El objetivo de este artículo fue demostrar que la experiencia arrojó resultados positivos y favorables, sentando así un precedente que contribuya a flexibilizar y modificar las reglamentaciones que, hasta el momento, están particularmente centradas en el diseño de cursos en modalidad puramente a distancia, lo cual difiere de la modalidad semipresencial o híbrida. Asimismo, el énfasis está puesto en las materias del Ciclo de Nivelación y de Formación Básica Común, con menor desarrollo en las materias del Ciclo Profesional.

La introducción de la modalidad semipresencial se adapta particularmente bien a los alumnos de los últimos años y a los cursos electivos de la carrera. Los estudiantes avanzados cuentan con la experiencia, la capacidad y la motivación para estudiar por sí mismos, siguiendo lineamientos y pautas claras, sin tener necesidad de asistir en forma física a dos o tres clases por semana. Adicionalmente, muchos de estos alumnos ya se encuentran trabajando, con lo cual la flexibilidad horaria contribuye a su desarrollo personal y profesional, sin que tengan que optar entre la carrera y una fuente de ingresos.

La semipresencialidad en cursos electivos también es efectiva porque, en general, estas materias cuentan con una menor cantidad de alumnos, lo cual garantiza que los docentes puedan realizar un mejor seguimiento de los estudiantes y proponer actividades o desafíos que no son posibles de implementar en cátedras masivas.

Por último, esta modalidad es flexible y permite múltiples combinaciones, en términos de qué temas/clases/actividades se llevan a cabo en forma presencial y qué otros en entornos virtuales. Bajo este sistema, los docentes incluso podrían plantear más de un curso, ofreciendo una mayor variedad de materias electivas o invitando a docentes de otras instituciones a dictar una materia específica.

Para que estas nuevas posibilidades se concreten, sin embargo, es condición necesaria que se produzca una transformación en las normas que rigen las prácticas de la FCE-UNC, a fin de que la innovación sea factible. De cara al futuro, es importante estar preparados para enfrentar desafíos y abrirse a las oportunidades.

Referencias bibliográficas

- ABDELNOUR, S., HASSELBLADH, H., y KALLINIKOS, J. (2017). Agency and institutions in organization studies. *Organization Studies*, 38(2), 1775–1792.
- AL-BAHRANIA, A. y PATEL, D. (2015). Incorporating Twitter, Instagram, and Facebook in Economics classrooms. *The Journal of Economic Education*, 46(1), 56–67.
- BARTLETT, R. (2006). The evolution of cooperative learning and Economics instruction. En Becker, W.E.,

- M. Watts y S.R. Becker (eds.), *Teaching Economics: More Alternatives to Chalk and Talk*. Cheltenham, UK: Edward Elgar: 39–58.
- BRAVINO, L. y MAGARIA, O. (2018). El aula de Matemática Financiera a distancia. En Magaria, O. y G. Sabulsky (comps.), *I Jornadas de Aulas Abiertas*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba, 92–98.
- HODGSON, G.M. (2004). *The Evolution of Institutional Economics*. London, UK: Routledge.
- HODGSON, G.M. (2006). What are institutions? *Journal of Economic Issues*, 40(1), 1–25.
- JUÁREZ JEREZ, H., FORESTELLO, R. y PERONA, E. (2009). El proceso de enseñanza en el área de las ciencias económicas. ¿Qué contenidos se enseñan y cómo se enseñan? En VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano La Universidad como Objeto de Investigación. Córdoba, Argentina, 12-14 de noviembre.
- JUÁREZ JEREZ, H., PERONA, E., FORESTELLO, R., QUADRO, M. y NAVARRETE, J. (2010). El proceso de enseñanza en el área de las ciencias económicas. Informe Final Proyecto SeCyT, FCE-UNC. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- KASSENS, A. (2014). Tweeting your way to improved #Writing, #Reflection, and #Community. *The Journal of Economic Education*, 45(2), 101–109.
- KEENAN, D. y MAIER, M. (2004). *Economics Live! Learning Economics the Collaborative Way*, 4a Ed. Boston, MA, EE.UU.: McGraw-Hill.
- LAWSON, T. (2003). *Reorienting Economics*. London, UK: Routledge.
- MAGARIA, O. (2019). El resumen de la tutoría elaborado y compartido por los estudiantes. En Kap, M., O. Magaria, V. Mertens y G. Sabulsky (eds.), *Prácticas y Relatos sobre la Enseñanza*. Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata, 171–176.
- OSTROM, E. (2005). *Understanding Institutional Diversity*. Princeton, NJ, EE.UU.: Princeton University Press.
- OSTROM, E. (2007). Institutional rational choice: An assessment of the institutional analysis and development framework. En Sabatier, P.A. (ed.), *Theories of the Policy Process*. Boulder, CO, EE.UU.: Westview Press, 21–64.
- OSTROM, E. y BASURTO, X. (2011). Crafting analytical tools to study institutional change. *Journal of Institutional Economics*, 7(3), 317–343.
- PERONA, E. y CUTTICA, M. (2018). Enseñanza de la economía: el desafío de las nuevas tecnologías. En Magaria, O. y G. Sabulsky (comps.), *I Jornadas de Aulas Abiertas*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba, 114–118.
- PERONA, E. y CUTTICA, M. (2019). Acompañamiento en el desarrollo de habilidades de redacción en la materia Metodología de la Economía. En Kap, M., O. Magaria, V. Mertens y G. Sabulsky (eds.), *Prácticas y Relatos sobre la Enseñanza*. Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata, 111–116.
- RAVEAUD, G. (2009). Pluralism in economics teaching—Why and how? *Development Dialogue*, 2, 43–77.
- SUÁREZ LANTARÓN, B. (2018). WhatsApp: uso educativo, ventajas y desventajas. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 121–135.
- WILLIAMS, W. y WALKER, J. (2014). Computerized laboratory exercises for Microeconomics education: Three applications motivated by Experimental Economics. *The Journal of Economic Education*, 24(4), 291–315.

Competencias digitales en la Formación docente inicial

Digital skills in initial teacher training

Ingrid Rossana Campana

Escuela Normal Superior “Dr. José B. Gorostiaga”, Argentina

E-mail: ingridcampana@yahoo.com.ar

Resumen

Actualmente, debido a los vertiginosos cambios que se producen e impactan en los modos de vivir y trabajar, el enfoque de los modelos de educación ha variado desde un trabajo basado en los objetivos hacia una perspectiva centrada en la formación en competencias. Formar en capacidades significa que el educando aprenda a utilizar sus conocimientos adecuándolos a las situaciones problemáticas que se presenten, reaccione rápidamente en busca de una solución para que, al ejercer un eficaz rastreo selectivo entre los innumerables saberes disponibles, decida con juicio crítico cuál es el más conveniente para aplicar. Los educadores llevan a cabo una actividad profesional y, como tal, deben estar dotados de recursos que les permitan desenvolverse con idoneidad, pertinencia y coherencia en función de la realidad en la cual se desempeñan para dar respuestas a las necesidades del entorno. Por lo tanto, se destaca como imprescindible indagar las competencias que les confiere el profesionalismo.

Palabras claves: competencias; tecnologías de la información y la comunicación (TIC); formación docente inicial.

Abstract

Currently, due to the vertiginous changes that are taking place and impacting the ways of living and working, the focus of education models has changed from a work based on objectives to a perspective centred on skills training. Training in skills means that the students learn to use their knowledge adapting it to the problematic situations that arise, reacting quickly in search of a solution, so that by exercising an effective selective tracking among the innumerable knowledge available, they decide with critical judgment which is the most convenient to apply. Educators carry out a professional activity and, as such, they must be endowed with the resources that allow them to function adequately, appropriately, and coherently with the reality in which they work in order to respond to the needs of the environment. Therefore, it is essential to investigate the competencies that professionalism confers on them.

Keywords: competences, information and communications technology (ICT), initial teacher training.

Fecha de recepción: Octubre 2020 • Aceptado: Diciembre 2020

CAMPANA, I. (2021). Competencias digitales en la Formación docente inicial *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 22 (12), pp. 119-125.

Introducción

El ciclo lectivo del año 2020 comenzó en las instituciones escolares con las actividades habituales de cada período a fin de brindar un renovado servicio educativo adecuado al contexto, especialmente encarado a dar respuestas a la comunidad.

Sin embargo, el conocimiento del avance del coronavirus por los diferentes países, la declaración de pandemia y la llegada de los primeros casos de esta enfermedad al país sorprende a toda la sociedad argentina en los diferentes ámbitos de la vida, aún en el educativo. Es así que la suspensión de toda actividad presencial en los establecimientos pone en tensión repentinamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Una situación totalmente inesperada que obliga a mutar de la presencialidad a la virtualidad.

Si bien las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ya se hacían presentes en algunas aulas hasta ese momento, el súbito requerimiento las hace extensivas a la totalidad de las clases. Muchas de las cuales no están preparadas para asumir los procesos educativos mediados por tecnologías. Los docentes deben modificar sus modos de trabajo y deben aprender a hacerlo de manera virtual. Diversos interrogantes se les presentan: cómo utilizar la tecnología en las clases, qué estrategias implementar para llegar mejor a los alumnos, qué herramientas emplear para tratar de mantener la interrelación de todo el grupo, qué hacer con los chicos con poca o nula conectividad y otras cuestiones surgen en los docentes que no fueron preparados para enseñar a distancia, además de todos los inconvenientes que la cuarentena y la enfermedad ocasionan en los alumnos y sus familias.

Este trabajo procura colaborar con la formación docente inicial en el uso de las TIC, a fin de brindar pautas básicas que sean de orientación en el futuro desempeño. Porque la pandemia se superará, pero las tecnologías se quedan y afianzan en el sinnúmero de las actividades humanas.

Formación inicial docente en competencias

Debido a los vertiginosos cambios que se producen e impactan en los modos de vivir y trabajar, el enfoque de los modelos de educación ha variado desde un trabajo basado en los objetivos hacia una perspectiva centrada en el proceso de la enseñanza. Por su parte, la generación y aplicación de la diversa gama de contenidos es constante y el tiempo para enseñarlos y aprenderlos de modo tradicional es insuficiente, lo cual se hace conveniente la formación en competencias. Como expresan Pozo y Monereo (1999), “la educación debe estar dirigida a promover capacidades y competencias y no solo conocimientos cerrados o técnicas programadas” (p. 11).

Rodríguez (2011) describe a las competencias como “capacidades complejas integradas que se materializan en una dimensión pragmática” (p. 24); es decir, se procura la formación de personas reflexivas, responsables y comprometidas con la sociedad, que respondan a los desafíos de los ámbitos de desempeño.

Formar en capacidades significa que el educando aprenda a utilizar sus conocimientos adecuándolos a las situaciones problemáticas que se presenten. Si no cuenta con la respuesta, que reaccione rápidamente en busca de una solución, para que, al ejercer un eficaz rastreo selectivo entre los innumerables saberes disponibles, aún en fuentes externas, decida con juicio crítico cuál es el más conveniente.

Además, es evidente la necesaria relación con la puesta en acto de valores, como la responsabilidad y el juicio crítico, que movilizan al sujeto con todas sus capacidades dispuestas para superar algún obstáculo en sus desempeños familiares, laborales, entre otros.

Todas estas condiciones coinciden con la conceptualización de competencia que realiza Perrenoud (2004), “capacidad para movilizar varios recursos cognitivos, para hacer frente a un tipo de situaciones” (p. 11). Entre los recursos cognitivos se encuentran los conocimientos, las habilidades y las aptitudes, que son activados por la competencia apropiada para superar una circunstancia problemática.

La responsabilidad en la formación de formadores en competencias es mayor en esta época, como expresa Frida Díaz Barriga (2016):

Se espera ante todo que los profesores estén capacitados para participar en el diseño de simulaciones robustas que reflejen el estado del arte de diversos campos de conocimiento, que permitan la conducción de tareas donde sus estudiantes aprendan y pongan a prueba una diversidad de competencias en respuesta a trabajos y problemas complejos (p. 140).

Como el conocimiento está dispuesto para todos y en cualquier momento mediante el uso de dispositivos informáticos, la competencia a promover en los estudiantes debe ser precisa para favorecer el desarrollo adecuado de los niños y adolescentes.

La sociedad de la información y del conocimiento (SIC) interpela a las prácticas docentes y demanda a los profesores una adecuación de sus formas de organizar e instrumentar las clases acordes a las características del educando del siglo XXI y a las condiciones del contexto. Los educadores ejercen una actividad profesional y, como tal, deben estar dotados de los recursos que les permitan desenvolverse con idoneidad, pertinencia y coherencia con la realidad en la cual se desempeñan para dar respuestas a las necesidades del entorno. Por lo tanto, se destaca como imprescindible indagar en las competencias que les confiere el profesionalismo.

Daniel Felman (2008) propone una serie de competencias profesionales para ser desarrolladas en la formación docente inicial. Las cuáles se presentan como una base para la autoevaluación profesional y representan una guía de lo que se espera como prácticas escolares convenientes. Las capacidades se concentran en seis dimensiones que se definen como ámbitos de práctica que fundamentan las acciones de los docentes: aspectos interactivos de la enseñanza, planificación, evaluación, dinámica grupal, organización y disciplina, actividad institucional.

Enseñanza por competencias

La formación por competencias es favorecida cuando el futuro docente es posicionado para dar respuestas convenientes mediante la puesta en práctica de conocimientos y habilidades correctos para el momento. Lo cual implica el empleo de recursos y la correspondiente justificación de la elección realizada.

Cuando se realizan procesos educativos por competencias, se da una construcción de conocimientos en espiral, en la que resaltan los saberes como principales instrumentos para resolver problemas (Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck, 2000). Por esta razón, el docente debe partir de la situación problemática en la cual posiciona al educando, quien determina qué conocimientos en relación con su profesión, con la vida laboral o familiar, convoca para el momento.

Para que la educación por competencias tenga un mayor impacto, debe realizarse una modificación en los modos de enseñar y de evaluar, en la participación de los estudiantes, en la organización de contenidos y en las prácticas áulicas. Con el propósito de organizar los contenidos a enseñar y analizar cómo influye esta decisión en la construcción del conocimiento, es aconsejable conocer las implicancias que tienen los sujetos que participan del acto educativo con el saber.

Sin duda, modificar modos de interrelación entre pares y con el docente es una tarea que suele significar mucho esfuerzo y creatividad. Los alumnos conocen de tecnología; sin embargo, su contacto con esta es en calidad de usuario consumidor de información, entretenimiento o comunicación, en antítesis a los requerimientos de la escuela de transformar su posición a la de usuarios generadores de conocimiento. Por esta razón, es conveniente presentar un contenido dotado con atributos poderosos que comprometan a participar colaborativamente a los sujetos del aprendizaje.

El entorno virtual de trabajo escolar es distinto, necesita crear un ambiente que aproxime y permita sentir esa cercanía entre compañeros y docentes, los movilice a intervenir, y los persuada a olvidar la distancia física. Porque no es lo mismo que una persona se disponga a estudiar a distancia, que de improviso se decida que la educación presencial se suspenda y se torne virtual, sin estar preparados para tales condiciones. Por lo cual, el único medio de establecer relaciones invita a un nuevo modo de construir vínculos más flexibles y con mayores posibilidades de expansión, pero hasta el momento desconocidos.

Es así que el rol docente se renueva, no pierde protagonismo con las TIC, no es suplantado por ellas, aunque estas se posicionan como las herramientas indispensables para mediar en los procesos educativos. El docente es el tutor, quien supera su función de guía, es animador, colaborador, facilitador, contenedor y evaluador de sus estudiantes.

Con tal propósito, corresponde al educador mantener una comunicación constante con sus alumnos. Promover la socialización de ideas, opiniones y realizaciones de sus estudiantes, establecer una cultura de colaboración aún a la distancia, mediante la elaboración de tareas compartidas. Estimular la aplicación de las innumerables herramientas informáticas que amplían las posibilidades de producciones y, cuando se dominan, propician las habilidades cognitivas y el desarrollo de la autonomía.

Herramientas para clases virtuales

El docente en formación debe apropiarse de metodologías didácticas basadas en las TIC, por tratarse de metodologías activas, referidas al aprender haciendo. Integrarlas en las propuestas de enseñanza con un carácter constructivista y colaborativo, permite que las aulas se conviertan en espacios de aprendizaje compartido.

La selección y estructuración que se haga de estas herramientas debe responder a criterios de pertinencia, organización lógica y coherencia con la estrategia pedagógica. Se sabe que los contenidos escolares digitalizados en múltiples formatos, tales como texto, sonido, diagramas, imagen fija y animada, video y simulaciones, permiten, por una parte, favorecer la comprensión potenciando el aprendizaje, y por otra, mantener la motivación de los estudiantes. Los alumnos se sienten más atraídos y animados por contenidos con los que pueden interactuar, no así con los contenidos estáticos.

En consecuencia, surgen interrogantes que llevan al docente a decidir qué recurso digital

utilizar para lograr la participación que se espera. Sin olvidar que la aplicación o el dispositivo por sí mismos no brindan la aptitud para enseñar, sino lo que el educador realice con ellos. Además de las competencias planteadas por Feldman, para ser docente en estos tiempos se necesita capacidad para utilizar herramientas informáticas para identificar, seleccionar, aplicar, producir y compartir información en su entorno de trabajo, atento a la autoevaluación con el fin de incorporar mejoras.

Maritxell Viñas presenta diez competencias digitales para enseñar y aprender con las TIC y aconseja algunas herramientas que favorecen la competencia. Estas son:

- Competencia digital 1: Cómo y dónde buscar por Internet. Localizar, seleccionar y extraer información es una habilidad imprescindible para evitar malos resultados y recursos obsoletos. Existen muchas fuentes de información y técnicas de filtrado de datos. Entre las herramientas figuran: buscador de Google, Google académico, Dialnet, Wolfram Alpha, Search Creative Commons, Wikipedia, lectores RSS, blogs, podcasts, Twitter, Youtube.
- Competencia digital 2: Capturar y gestionar información. Evitar la acumulación desordenada de información en diversos equipos, aún en formato papel, es el logro de estas herramientas. Estas terminan con la dispersión de archivos e imágenes, proporcionan espacio virtual para almacenar de forma ordenada, ofrecen la posibilidad de acceder desde cualquier dispositivo y evitan que la información se pierda en caso de infecciones con virus, fallas del computador, o caídas del sistema, porque disponen de una copia de seguridad. Entre las herramientas para la captura y gestión de la información se mencionan: Evernote, Dropbox y Google Drive.
- Competencia digital 3: Crear lecciones multimedia. Todo docente puede configurar un portafolio digital propio con las creaciones de sus clases, a fin de guardar contenidos y experiencias para reutilizarlos o renovarlos. Después del análisis de la competencia y contenidos a desarrollar, el educador puede elegir realizar podcasts, videos tutoriales, mapas mentales, infografías, imágenes y encuestas. Entre las herramientas que facilitan estas tareas están: similares a Power Point, Mindomo, Sway, Haiku Deck, Powtoon. Para diseñar infografías: Pickochart, Easel.ly, Grafio, Infographics Toolbox de Google. Para editar imágenes: Canva, Picmonkey, PicResize. Herramientas para grabar y editar audio: SoundCloud, Audacity. Para crear videos tutoriales: Jing, Camtasia, Animoto, Record.it; iMovie, Socrative, Formularios de Google.
- Competencia digital 4: Trabajar en equipo y colaborar en línea. La creación de espacios de colaboración con alumnos, padres y demás integrantes de la comunidad educativa es importante para mantener la comunicación y establecer redes de trabajo conjunto. El correo electrónico, las herramientas sociales y plataformas online facilitan este tipo de interacción. Para crear un blog profesional o de aula, Wordpress, Blogger y Tumblr. Para colaborar en proyectos en Wikis: PBWorks.
- Competencia digital 5: Conectarse virtualmente. La videoconferencia facilita la conexión entre docentes y alumnos, permite extender el aula a otros recintos y establecer diálogos con referentes culturales y actores sociales vinculados a las cátedras. Herramientas que suministran este servicio: Skype, Google Meet, Zoom, Appear in.
- Competencia digital 6: Gestionar y controlar la identidad digital. La identidad online de una persona se ha transformado en sinónimo de su identidad en la vida real, aunque no sea verídica. En gran medida, la percepción que se tenga de una persona está influenciada por lo que se dice de ella cuando se busca su nombre en Internet, las opiniones en las redes sociales y aún el tipo

de consumo de información que realice. Así, existen herramientas que proveen de formularios que rechazan información obsoleta, dañina o datos privados, como Google. Otros servicios: LinkedIn, Namecheck, Keepass, My permissions Cleaner.

- Competencia digital 7: Participar en redes sociales. En las redes sociales ninguna información es privada, por lo tanto, el docente tiene que saber crear su identidad mediante una participación adecuada en las redes y la presentación de sí mismo que haga en su perfil. Herramientas para participar en redes sociales: Facebook, TweekDeck de Twitter, Buffer.
- Competencia digital 8. Entender derechos de autor. La facilidad de copiar y pegar que brinda Internet no conlleva la libertad para superar los derechos intelectuales sobre las publicaciones que otras personas realicen. El autor tiene derecho a efectuar denuncias públicas, informar a empresas para que impidan la participación on line si se considera agraviado en el uso de sus creaciones, entre otras acciones. Se aconseja utilizar materiales libres de derechos o con licencias para su uso.
- Competencia digital 9. Crear y gestionar aulas virtuales. La pandemia ha agilizado el uso de aulas virtuales. Se constituyen en punto de encuentro para las clases, materiales, entrega de actividades y comunicaciones entre docente y alumnos. Aunque su uso se encuentre tensionado por la falta de costumbre de los usuarios, la falta de dispositivos que faciliten el acceso a las clases, la carencia de conectividad y los altos costos para sostener dispositivos con datos móviles. Las herramientas para crear y gestionar aulas virtuales son: Moodle, Schoology, Edmodo.
- Competencia digital 10: Trabajar con tabletas. Los desarrolladores han creado aplicaciones en versiones más simplificadas e intuitivas para estos dispositivos que facilitan su uso. Considerar que muchas familias no cuentan con ordenadores exige planificar las clases y solicitar actividades con herramientas que las tablets y también los celulares posean, para facilitar la inclusión y no ensanchar la brecha entre las personas que acceden y las que no acceden a las tecnologías.

Conclusión

Nos encontramos en un momento histórico que impele con un modo diferente el desarrollo de los procesos educativos, lo cual requiere de competencias especiales en educandos y educadores, tarea que torna imprescindible la mediación con TIC.

Sin embargo, no alcanza simplemente con realizar las clases con las tecnologías, en la formación de formadores se aconsejan crear experiencias de aprendizaje significativas en las que se conecten experiencias y la construcción de conocimiento. A fin de asegurar poderosas prácticas con una proyección trascendente en los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- DENYER, FURNÉMONT, POULAIN y VANLOUBBEECK. (2007). Las competencias en la educación. Un balance. México: Fondo de Cultura Económica.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2016). TIC y competencias docentes del siglo XXI. En Roberto Carneiro, R., Toscano, J. C. y Díaz, T. (coord.) TIC. Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Madrid: Fundación Santillana y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en <http://www.ciec.edu.co/wp-content/uploads/2016/06/LIBRO-LOS-DESAFI%CC%81OS-DE-LAS-TIC->

PARA-EL-CAMBIO-EDUCATIVO.-FUNDACIO%CC%81N-SANTILLANA.pdf

FELDMAN, D. (2008). Treinta y seis capacidades para la actividad docente en escuelas de educación básica. Instituto Nacional de Formación Docente. Disponible en: https://isfdef-for.infd.edu.ar/sitio/documentaciones/upload/Feldman2c_Treinta_y_seis_capacidades_1.pdf

PERRENOUD, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. p. 11, Barcelona: Graó.

POZO, J. I. y MONEREO, C. (1999). El aprendizaje estratégico. Madrid: Aula XXI. Santillana.

RODRÍGUEZ, C. (2011). Didáctica de las Ciencias Económicas: Una reflexión metodológica sobre su enseñanza. (ISBN-13: 978-84-694-7865-3. N° Registro: 11/90325). Recuperado de <https://www.eumed.net/libros-gratis/2011d/1064/index.htm>

VIÑAS, M. (Sin fecha). Competencias digitales y herramientas esenciales para transformar las clases y avanzar profesionalmente. Cooperación docente. Disponible en <https://cooperaciondocente.com/competencias-digitales-y-herramientas-esenciales-para-transformar-las-clases-y-avanzar-profesionalmente/>

La relación entre las distintas formas de enseñanza y el uso de las nuevas tecnologías en la carrera de Odontología de la Universidad Nacional de Rio Negro

Dra. Mariana Preliasco

E-mail: mpreliasco@unrn.edu.ar

Tesis de Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías

Directora de tesis: Dra. Natalia Coppola

Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías

Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Fecha de defensa: Febrero 2020.

Las formas de enseñanza tradicional están cambiando, en particular, cuando se incorporan las nuevas tecnologías. Esta tesis busca identificar y comprender las diferencias entre los métodos de la enseñanza tradicional y una propuesta pedagógica que integra el aprendizaje colaborativo, las herramientas digitales y el aprendizaje basado en problemas (ABP), mediado por tecnología, que se desarrolla en la carrera de Odontología de la Universidad Nacional de Rio Negro (UNRN).

Para dar cuenta de esto, se ha abordado una metodología combinada (cuantitativa y cualitativa) con la aplicación de herramientas, como encuestas y entrevistas a estudiantes y docentes, tanto de los grupos que han estudiado mediante enseñanza tradicional como los de la metodología alternativa, incluyendo TIC.

Del análisis de los resultados, se ha podido conocer la percepción de estudiantes y docentes de la carrera sobre las competencias desarrolladas con cada uno de los métodos de enseñanza, los beneficios y los obstáculos para el uso de las TIC y las necesidades de formación para el uso de estas herramientas y otras cuestiones relevantes.

Como conclusión, se afirma la necesidad de diseñar e implementar una propuesta que promueva el uso del ABP y el de las tecnologías en la enseñanza en la carrera de Odontología de la UNRN (y en las del país), ya que su inclusión mejora los aprendizajes, haciéndolos relevantes y significativos para el futuro profesional.

Hacia el aprendizaje estratégico y autónomo de vocabulario en una lengua extranjera en la universidad: diseño de materiales mediados tecnológicamente

María Dolores Orta González

E-mail: doloresorta@unc.edu.ar

Tesis de Maestría en Procesos Educativos Mediadados por Tecnologías

Director: Víctor Sajoz Juric – Codirectora: Marcela González de Gatti

Maestría en Procesos Educativos Mediadados por Tecnologías

Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Fecha de defensa: 14 de diciembre de 2020.

El trabajo llevado a cabo a lo largo de esta tesis de diseño estuvo enmarcado en un ciclo de investigación-acción (Hernández Sampieri, et al., 2010), ya que partió desde la identificación de un problema en el propio contexto de acción pedagógica y procuró llevar a cabo acciones concretas para mejorar o transformar la calidad de dicho contexto. En los tres momentos principales de este ciclo dinámico de investigación-acción (Stringer, 1999, citado en Hernández Sampieri, et al., 2010: 511), se abordaron los 3 objetivos específicos del trabajo que guiaron todo el proceso. Al momento de OBSERVAR, se tomó como punto de partida investigaciones anteriores que se desarrollaron en proyectos bienales desde el año 2010 y que consignaron un limitado ejercicio de la conducta estratégica en los alumnos de la asignatura Lengua Inglesa III, que afectaba de manera negativa su adquisición léxica. Se identificó, por consiguiente, la necesidad de que los aprendices completaran su repertorio de estrategias de aprendizaje para maximizar el aprendizaje autónomo, con un enfoque explícito en el vocabulario. Al momento de PENSAR, se analizaron los materiales ya existentes en soporte papel y en el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEA) para corroborar cuáles estrategias se habían abordado de manera explícita. Luego, se seleccionó, se adecuó y se completó la taxonomía de Schmitt (1997) para que reflejara una variada gama de estrategias conducentes al aprendizaje autónomo. Se procuró ACTUAR mediante el diseño de material prototípico (mediado tecnológicamente) que fomentara el desarrollo de una conducta estratégica efectiva y eficaz para procurar el aprendizaje autónomo.

Se partió de la convicción de que existe una correlación bidireccional y sinérgica entre la conducta estratégica y el aprendizaje autónomo, ya que el empleo de estrategias de aprendizaje refleja el grado de autonomía que los aprendices han alcanzado, a la vez que se constituye en el mecanismo fundamental que posibilita el desarrollo de su autonomía en el aprendizaje. La autonomía y el foco puesto en el alumno al interior de los procesos de enseñanza y aprendizaje han tenido históricamente un papel central en la enseñanza de la lengua inglesa. El aprendizaje autónomo cobra aún más valor en los tiempos de mediación tecnológica que corren, donde los aprendices deben naturalmente involucrarse en los objetivos, los procesos y la gestión del propio aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje son constructos psicológicos complejos (Beltrán Llera, 2003) o herramientas cognoscitivas que tienen un carácter intencional. También, posibilitan la planificación, regulación y autogestión del aprendizaje y el control efectivo sobre los procesos estratégicos. En general, su uso apropiado parece coincidir con una mayor proficiencia lingüística y deriva en una mayor confianza en las personas cuando poseen un

amplio repertorio (Jones, 2001).

A partir de un renovado interés en el vocabulario del Inglés, como lengua extranjera (ILE), y con el problema identificado en las investigaciones previas en torno a la adquisición léxica, el presente trabajo se enfocó en el abordaje explícito de estrategias de aprendizaje léxico. Se seleccionó a la taxonomía de Schmitt (1997), que consigna 58 estrategias, como la más adecuada y completa a los fines del análisis y el diseño llevados a cabo en este trabajo. Cabe destacar, además, que la taxonomía de Schmitt ya había sido utilizada en los proyectos de investigación desde los que partió el presente trabajo (en las fases iniciales de la investigación-acción), por lo que su uso le aportó continuidad y consistencia al proceso investigativo. Sin embargo, y aunque esta taxonomía resulta la más exhaustiva y completa, ya que su investigación se enfocó en alumnos de nivel intermedio, resultó necesario consignar otras estrategias emergentes que surgieron a partir del análisis de los materiales impresos y el EVEA. Del mismo modo, surgieron diez estrategias emergentes a partir del contexto presente de ubicuidad tecnológica y las prestaciones inherentes a la web 2.0.

Desde la aplicación de la taxonomía de Schmitt aumentada y actualizada al análisis pormenorizado de los materiales en soporte papel y el EVEA se recabaron los siguientes hallazgos generales. Resultó evidente, a partir del análisis, que el material no aborda la enseñanza de estrategias de aprendizaje de vocabulario de manera explícita. Asimismo, las estrategias ejercitadas de manera implícita son aquellas que se consideran las más adecuadas para el nivel alto-intermedio de los aprendices, y presentan, en general, un alto grado de complejidad. Aunque existe variedad en la ejercitación, las estrategias puestas en práctica se circunscriben a un limitado número con muchas instancias de práctica de estas tácticas. Se observó una aparente ausencia global en el abordaje y tratamiento de estrategias sociales y cognitivas, con escasas instancias de práctica de las metacognitivas. Aunque las estrategias sociales pueden ser efectivamente abordadas en la clase presencial, el potencial interactivo e interaccional del hipermedia se constituye en el entorno ideal para la práctica y el desarrollo de estrategias de aprendizaje de vocabulario, y en particular de las metacognitivas. En este último caso, la mediación tecnológica asincrónica permite la adecuación de la práctica a los tiempos individuales y al estilo de aprendizaje de los aprendices.

Ya evidenciadas las limitaciones del enfoque en estrategias del material preexistente, se procedió a la toma de decisiones en torno al material mediado tecnológicamente. Varias de las decisiones de diseño reflejaron la naturaleza esencialmente cíclica del proceso de investigación-acción. Como metáfora de diseño, se optó por la taxonomía de Schmitt aumentada y actualizada, y se decidió que la estructura resultante del hipermedia funcionara como andamiaje (Shapiro, 2008). Aunque el planteo inicial del proyecto vislumbraba un material que abordara solo aquellas estrategias que tenían escaso tratamiento en los materiales anteriores, la evidente ausencia de tratamiento explícito de las estrategias de aprendizaje de vocabulario sugirió su inclusión total en el material hipermedia. Se consideró, además, que recortar la taxonomía produciría una visión sesgada del sistema estratégico de Schmitt (1997). Y, principalmente, se tuvo en cuenta que la organización global completa propuesta por Schmitt era la estructura ideal para que el hipermedia funcione como andamiaje. La decisión de abordar la totalidad de las estrategias trajo aparejada otra modificación a la propuesta original; desde comienzos del proyecto, se había establecido como objetivo el diseño de material hipermedia producido ad hoc que resultara complementario a los materiales existentes en la asignatura Lengua Inglesa III. Sin embargo, el dispositivo tecnopedagógico final, aunque posee evidentes referencias

a los materiales en soporte papel y digitales previos, posee una naturaleza autárquica que propone a la taxonomía de Schmitt como entorno emergente y andamiaje, y puede ser utilizado de manera independiente del contexto donde fue concebido. Se seleccionaron las prestaciones de la narrativa hipermedia (principalmente en su interactividad, no linealidad y apertura) como el entorno propicio para el desarrollo de la conducta estratégica y como apropiación de las TIC, ejemplo de educación expandida (Uribe Zapata, 2018), transformación de las prácticas e innovación pedagógica. Se prefirió trabajar con las bondades del hipermedia frente a otras posibilidades más contemporáneas, como la narrativa transmedia, porque se consideró que esta última, en su naturaleza de trascendencia de medios y modos, es más adecuada para un proyecto enfocado en la producción lingüística, por ejemplo. Además, no se lo juzgó compatible con el diseño de un material autocontenido alojado en una página de inicio principal que funcione como andamiaje de la metacognición y el aprendizaje autónomo.

Cabe destacar que resulta esencial manipular y vivenciar el entorno digital diseñado para comprender cómo, en primera instancia, responde a los objetivos planteados y a los hallazgos presentados a lo largo del presente trabajo; objetivos y hallazgos que, por su parte, derivaron en una serie de decisiones de diseño. Por otro lado, resulta también necesario explorar la manera en que las bondades atribuidas al hipermedia se concretaron en el diseño del material digital pensado para implementarse en una propuesta de acompañamiento de la presencialidad y en la educación expandida en la universidad. El hipermedia prototípico se encuentra operativo y accesible online¹.

El material aquí diseñado constituye tanto una continuación como una ruptura en los procesos de diseño de materiales didácticos con antecedentes en los manuales producidos en soporte papel y en el EVEA. Su valor complementario se evidencia, principalmente, en la provisión de instancias de exploración, desarrollo y ejercitación de la totalidad de las estrategias de aprendizaje de vocabulario propuestas por Schmitt (1997) y de algunas otras que surgen justamente del análisis del material preexistente y que corresponden a un nivel de proficiencia alto-intermedio y avanzado en la lengua inglesa. Su carácter complementario a los materiales más tradicionales se hace evidente en la inclusión y resignificación mediante el remixado de actividades existentes (Schwartzman y Odetti, 2013) en los libros impresos y de algunas actividades que ya estaban disponibles en el aula virtual. Un aspecto evidentemente complementario y necesario es el énfasis en el diseño de posibilidades de enseñanza/aprendizaje explícitas como complemento a la enseñanza implícita de algunas estrategias propuestas en el material impreso y en el EVEA.

El énfasis explícitamente puesto en el desarrollo de los aspectos metacognitivos y la conducta estratégica en la adquisición de léxico relevante a las distintas unidades temáticas completa la propuesta del material didáctico anterior al abordar estas herramientas de aprendizaje, y se constituye en una instancia válida de investigación-acción a partir de la imperiosa necesidad de provisión de oportunidades de desarrollo léxico que surgieron en investigaciones recientes. Sumada a su valor complementario de desarrollo de la conducta estratégica con un énfasis evidente en los procesos meta cognitivos, el material posee una impronta rupturista al proponer una estructura hipermedia abierta y no lineal con oportunidades de interacción y una convergencia de modos de representación y roles de lector/autor/curador emergentes que se adecuan y adaptan a los estilos de aprendizaje del usuario individual.

En este sentido, el material es una instancia de innovación pedagógica que significa una heterarquía

de voces y democratiza las posibilidades de aprendizaje autónomo. El material se propone como una obra abierta e inacabada, que en su planteo ofrece la posibilidad de recorrerlo de acuerdo con las necesidades, motivaciones e intereses personales. A su vez, las nuevas funciones de los diversos modos semióticos que se integran en el hipermedia plantean una ruptura en la relación entre escritura e imagen presente en los materiales más tradicionales. El material hipermedia da cuenta de la importancia de la imagen como modo semiótico que ha evidenciado un gran crecimiento en los últimos tiempos. Gran parte de la estructura argumental del material que funciona como andamiaje se basa en la representación icónica y en la organización cromática y tipográfica. La portabilidad online de simple acceso desde un smartphone o una tablet constituye otra ventaja que caracteriza a los materiales hipermedia. Los aprendices tendrán el material disponible en la palma de su mano (Serres, 2013), incluso, se puede pensar que ellos tendrán un valor motivacional agregado a partir del entusiasmo que significa que reconozcamos los modos emergentes con los que se vinculan con el conocimiento. También, que el material puede ser fácilmente incorporado y accedido a partir de entornos diseñados para aprendizaje personal emergentes o Personal Learning Environments (PLE), que usualmente no se incluyen en el marco de la educación formal, donde el aprendiz establece sus propios objetivos de aprendizaje, ejerce control sobre la gestión de los contenidos y los procesos, y se abre a la participación en red. El material, así, resulta especialmente proclive a ser utilizado en instancias de aprendizaje autónomo.

El diseño de material didáctico hipermedia, concebido como obra no neutral e innovación pedagógica, es un ámbito complejo que construye interrogantes y genera aún más desafíos. El presente trabajo, desde sus orígenes, planteó al diseño de material didáctico piloto o prototípico en sí mismo —y a la ponderación del material a la luz de los principios que guiaron el diseño— como la fase final en este ciclo particular de investigación-acción. De esta manera, queda pendiente para un ciclo futuro la implementación efectiva del hipermedia, ya que el material necesariamente deberá transitar un momento de operatividad para luego corroborar sus limitaciones e introducir modificaciones y mejoras. En el caso del presente material hipermedia, existen ciertas posibilidades en torno a las capacidades técnicas de la interfaz que no pudieron ser abordadas en el diseño inicial. El material, en su momento presente, no permite la posibilidad de acceso o de registro de las formas en las que se lo ha recorrido y utilizado, es decir, ni el aprendiz podrá dejar sus huellas en el material para tener registro de su actividad ni el tutor podrá acceder a esta información, especialmente al modo en el que otras plataformas como Moodle (con acceso de usuario y contraseña) permiten este tipo de registros, o como las posibilidades de acceso al historial de versiones en Google Docs y Drive. Es importante destacar que esta fue una de las primeras limitaciones planteadas a la hora del diseño en html, debido a las posibilidades de complejidad del hipermedia a partir de su diseño como andamiaje y a los costes que se pudieron afrontar en términos de diseño gráfico y digital. Por consiguiente, más allá de la sección titulada Keep a Record, realizada en Padlet y de las posibilidades de contacto por mensaje y otras actividades diseñadas dentro de las estrategias de corte social, el material didáctico no permite el seguimiento digital de los usuarios.

En relación con los procesos de lectura y escritura en el material, sería interesante indagar a los usuarios desde sus experiencias con el material didáctico. Aunque fue específicamente diseñado teniendo en cuenta su portabilidad y acceso no solo desde una laptop, sino desde un celular o tablet, sería relevante investigar profundamente las experiencias de lectura y escritura en estas pantallas. Otro aspecto a desarrollar es el acceso al material de personas con audición reducida. Resta, entonces,

adaptar el material para que logre un alcance y accesibilidad mayor en este sentido, principalmente, en el caso de algunos momentos, como el de exploración de las estrategias (que son eminentemente orales y aún no poseen subtítulos así como los videos incluidos que no presentan subtítulo incorporado). En esas secciones y categorías, sería interesante incluir el guión escrito para el fácil acceso de personas con audición reducida. El material, al haber sido programado en html, es accesible en su estructura general y en las estrategias de aprendizaje individuales, incluyendo el reconocimiento de todos sus enlaces, a personas no videntes a través de aplicaciones de lectura en voz alta como Voiceover de Apple. Sin embargo, algunos elementos icónicos no son reconocidos por estas aplicaciones y pueden dificultar una navegación completamente fluida.

Más allá de los desafíos y mejoras pendientes en torno al material hipermedia diseñado, se considera que aborda de manera eficaz y eficiente al problema de la ausencia aparente de instancias de desarrollo y práctica explícitas de estrategias de aprendizaje de vocabulario en el contexto de la Facultad de Lenguas. Se espera que se constituya en una instancia de enseñanza poderosa (Maggio, 2018) y verdaderamente conducente al aprendizaje autónomo de la lengua inglesa.

Enseñanza de la escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales. El caso de la asignatura Lengua del Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes

Lorena Bassa Figueredo

E-mail: lorenabassafigueredo@gmail.com

Tesis de Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías

Directora: Dra. Guadalupe Álvarez

Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías

Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Fecha de defensa: 3/12/2020

El vínculo entre tecnología y escritura ha sido discutido en la literatura desde perspectivas diversas. Desde un punto de vista histórico, se plantea a la escritura como una tecnología en sí misma que, por lo tanto, se concibe como una herramienta cultural y cognitiva fundamental. En este sentido, se entiende que es una técnica cuyo dominio requiere de una enseñanza especializada y reflexiva como tarea didáctica.

En las últimas décadas, el advenimiento de las tecnologías digitales e interactivas ha renovado esta reflexión en el contexto de la cultura digital contemporánea. En particular en el ámbito educativo, esta pregunta por el potencial didáctico de las tecnologías de la palabra confluye con y reformula otros interrogantes preexistentes en torno a la enseñanza de la escritura.

Específicamente en el nivel superior, se registran distintos desafíos que encuentran los estudiantes para producir textos que se adecuen a las características propias del ámbito académico. Para abordar la escritura académica, se entiende que esta precisa de una enseñanza explícita y sistemática, y se indaga acerca de la escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales como una estrategia didáctica propicia para ello.

Así, esta investigación estudió las potencialidades y limitaciones de la escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales en la enseñanza de la composición de textos en la asignatura Lengua del Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Para esto desplegó las siguientes dimensiones de estudio:

- a. las valoraciones de los estudiantes respecto de las herramientas digitales utilizadas,
- b. los modos de organización grupal,
- c. los aspectos textuales de la producción colaborativa y la reflexión metalingüística registrada en los documentos compartidos,
- d. la relación entre integración tecnológica y configuración didáctica en contextos digitales.

Para este trabajo, se recurrió al enfoque cualitativo y al diseño de investigación de estudio de caso para describir e interpretar esta experiencia de enseñanza de escritura colaborativa mediada

por tecnologías digitales en la asignatura Lengua de la UNQ, desarrollada en el primer cuatrimestre de 2015. Esta asignatura tiene como objetivo “desarrollar habilidades de lectura y de escritura en el ámbito académico”. En particular, esta experiencia se realizó mediante dos trabajos prácticos de escritura realizados en pequeños grupos (de 3 o 4 estudiantes). Los grupos pudieron optar por trabajar en papel (P) o en documentos compartidos (DC) del Google Drive. A su vez, inicialmente, se planteó el uso complementario de un blog de aula, en continuidad con una experiencia previa realizada en este mismo contexto. La muestra estuvo conformada por una docente y un total de 76 alumnos pertenecientes a dos comisiones. Para recolectar los datos se utilizaron diversos instrumentos:

- a. encuestas a los estudiantes (una inicial centrada en relevar acceso y usos tecnológicos, y una final para registrar la experiencia);
- b. observaciones participantes de la docente que conforman los registros de clase;
- c. entrevistas en profundidad a seis estudiantes (semiestructuradas y flexibles).

Las encuestas presentaron preguntas cerradas y abiertas con el fin de profundizar en las respuestas para dar lugar a categorías no necesariamente previstas en su diseño. Para realizar el análisis de los datos, se utilizó el método de comparación constante que permitió identificar unidades de sentido y categorías conceptuales e interpretar la información recolectada. En este proceso interpretativo, se construyeron matrices (a partir de las respuestas a las preguntas abiertas) y se elaboraron tablas (en función de las respuestas a las preguntas cerradas).

El análisis y la discusión de los datos se organizaron a partir de las cuatro dimensiones que se presentaron anteriormente. Se exponen a continuación algunos hallazgos.

En relación con las valoraciones de los estudiantes respecto de las herramientas digitales propuestas por la docente para realizar los trabajos de escritura, se halló que los motivos enunciados para elegir trabajar con P o DC se vincularon con la categoría de “practicidad”. Específicamente, quienes eligieron la segunda opción, esta practicidad se relacionó con la noción de ubicuidad. Sin embargo, en esta experiencia, este concepto refirió no solo a su dimensión de potencialidad, sino también a restricciones de tiempos y de recursos económicos de los estudiantes. A su vez, un número significativo de grupos que optó por los DC valoró positivamente el hecho de poder trabajar sincrónicamente. En cuanto a los que trabajaron en P, se registraron ciertas limitaciones en el acceso técnico y simbólico a las tecnologías digitales, que deberían tenerse en cuenta para futuras experiencias y lograr así una inclusión digital plena. Es decir, para garantizar el acceso a usos educativos de las tecnologías digitales, es necesario que haya intervenciones tendientes a distinguir estos usos educativos de los sociales o cotidianos.

En cuanto a la utilización de blogs, fueron propuestos al inicio de la experiencia por la docente. Se evidenció, en esta experiencia, que estos espacios no fueron significativos para la enseñanza de la escritura. Esto mostró un aspecto inesperado en este caso, que planteó una aparente discontinuidad con un antecedente directo, una experiencia realizada en 2013. Al respecto, se conjeturó que los entornos propuestos no funcionaron de manera independiente ni necesariamente de modo sinérgico. En este caso, por ejemplo, los DC “desplazaron” la funcionalidad que había sido diseñada para los blog de aula.

La organización que se dieron los grupos de estudiantes para escribir colaborativamente fue otra

de las dimensiones analizadas. En este sentido, se evidenció un predominio de estrategias grupales interactivas y en paralelo. Estas últimas resultaron satisfactorias para los estudiantes en la medida que fueron concluidas por los estudiantes con lo que ellos nombraron como “puesta en común”, recuperando un término usado en la dinámica de las clases presenciales. Acerca de los modos de trabajo, se registró que los estudiantes usaron como estrategia el trabajo sincrónico. En este sentido, numerosos grupos establecieron horarios para conectarse y trabajar en simultáneo con sus tareas de escritura. Esto mostró que recurrieron a una variedad de entornos digitales donde cada grupo lo configuró de manera particular para realizar la tarea de composición colaborativa, tanto quienes trabajaron en DC como en P. Se propuso para conceptualizar esto la noción de entorno grupal de aprendizaje (EGA), que reformuló el concepto de entorno personal de aprendizaje frecuentemente usado en este campo. Se destacó, en este sentido, que para dicha experiencia estos EGA se desplegaron mediante el uso de computadoras y de teléfonos celulares (audios, fotos y chat de Whatsapp, chat de Facebook, videoconferencias por Skype y correo electrónico). Así, este concepto modificó lo que se entendió por mediación tecnológica en este caso. En el diseño inicial de esta propuesta la mediación tecnológica fue considerada acotadamente al uso de DC y blogs de aulas; sin embargo, a partir del análisis, se concluyó que todos los grupos construyeron espacios de intercambio tecnológicamente mediados para realizar, al menos, algún segmento del proceso compositivo.

Respecto de cómo se desarrollaron diversos aspectos textuales (organización en párrafos, puntuación, uso de conectores, claridad, precisión léxica y delegación de la enunciación) en las producciones colaborativas, se verificó que fueron mejor resueltos en DC que en P, según los estudiantes. En particular, los aspectos más estructurales (la puntuación, la organización en párrafos y el uso de conectores) mostraron una resolución más lograda en DC que en P (en línea con otros hallazgos de experiencias análogas).

Por otra parte, se indagó en la reflexión metalingüística que se puso en juego en el trabajo colaborativo, entendiendo que esta refiere a una diversidad de operaciones de corrección, manipulación y reformulación lingüística con distintos grados de elaboración y de uso de metalenguaje. La reflexión metalingüística que se analizó en los registros de los que escribieron en DC expuso una actividad consciente sobre la escritura, expresada en lenguaje cotidiano. Este análisis se centró en dos funciones de los DC: los comentarios y el registro de historial. En el primero, se dio cuenta del uso de un amplio repertorio de recursos de modalización y de fundamentación para discutir en torno a la producción conjunta. Por su parte, la segunda función mostró distintos tipos de reformulaciones: sintácticas, léxicas y ortográficas (no dadas por el corrector del DC). Se evaluó, a su vez, el difícil registro de ediciones vinculadas a la puntuación, para las que se propusieron futuras intervenciones didácticas específicas. Las huellas de reformulación evidenciaron también ciertas limitaciones para la participación de los estudiantes en la revisión de sus producciones grupales. En función de estos hallazgos, se propuso desarrollar, en experiencias venideras, intervenciones docentes para superar estas limitaciones.

Asimismo, desde una mirada pedagógica, se indagaron las características del contrato didáctico que demandó el trabajo colaborativo en relación con la particular configuración didáctica de las clases presenciales. Así, más de la mitad de los estudiantes dio cuenta de una interacción grupal productiva que contribuyó a mejorar la producción escrita y que significó mejores aprendizajes individuales. Se entendió que este trabajo colaborativo efectivo tuvo como condición de posibilidad la configuración

didáctica propuesta en las clases presenciales, que estableció a la escritura como objeto de enseñanza y la construcción dialógica de conocimiento.

Luego, se analizó la interactividad de los EGA y se discutió acerca de la necesidad de incorporar la multimodalidad en el trabajo colaborativo de composición. En particular, se postuló el posible uso didáctico de los intercambios de audio de Whatsapp como espacio para abordar la oralidad secundaria académica. Finalmente, se argumentó la centralidad del rol docente como configurador didáctico para potenciar la dimensión pedagógica de la escritura mediada por tecnologías. Se criticó, a su vez, ciertas clasificaciones que naturalizan apropiaciones tecnológicas en función de parámetros que obstaculizan la intervención didáctica. En síntesis, y a partir de estas dimensiones interpretativas, se buscó ponderar la potencialidad didáctica de la escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales. Se apostó, en este sentido, a contribuir a futuros desarrollos teóricos y a próximas experiencias pedagógicas de enseñanza de la escritura en el marco de la cultura digital actual.

Tic e innovación: ¿Nuevos desafíos en la formación docente?

Por Víctor Hugo Sajoza Juric



Magister de la Universidad de Buenos Aires en Didáctica, Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación (Instituto Nacional Superior del Profesorado “Joaquín V. González” y Profesora para la Enseñanza Primaria (Escuela Normal Nacional Superior No. 4 “Estanislao S. Zeballos). Actualmente cursa el Doctorado en Educación en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Directora de la Maestría en Tecnología Educativa- Universidad Abierta Interamericana.

Profesora de posgrado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- Sede Argentina (Diplomatura y Especialización en Constructivismo y Educación, Curso Materiales didácticos: lenguajes y mediaciones para la enseñanza), Universidad del Salvador-Programa de Educación a Distancia (Especialización en Enseñanza del Español para Extranjeros) y Universidad Abierta Interamericana (Especialización en Docencia Universitaria y Maestría en Tecnología Educativa).

Profesora Adjunta Regular Ordinaria de la asignatura Didáctica General para los profesados de Geografía y Ciencias Biológicas en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján.

Autora de *La innovación educativa en la era digital* (Paidós- La Nación, 2016), *Conflictos reales y escenas de ficción. Estrategias de cine-debate en las aulas* (Noveduc, 2008) coautora de *50 innovaciones educativas para escuelas* (CIPPEC, 2017), *Las TIC en la escuela primaria y Las TIC en la escuela secundaria* (Noveduc, 2014), *Las TIC en las aulas. Experiencias latinoamericanas* (Paidós, 2011), entre otras publicaciones.

Entrevistador: 2020 ha sido un año muy especial en muchos aspectos de la vida cotidiana de todos los ciudadanos y el mundo de la educación no estuvo exento de las consecuencias de los procesos de construcción de los que muchos denominan “nueva realidad”. Si bien queda mucho camino por andar en lo que hace a investigaciones que describan los aspectos más destacados de las mutaciones en las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías en todos los niveles educativos, es posible mirar en perspectiva hacia el futuro próximo e intentar identificar los espacios que deben resignificarse a la luz de lo experimentado.

En ese sentido, para poder dar sustento a prácticas innovadoras ¿es posible pensar que la investigación educativa debe orientar sus focos de interés en procesos emergentes que impliquen tanto el uso de tecnologías como las competencias que los docentes deben desarrollar?

Marta Libedinsky: Efectivamente, 2020 fue un año muy especial, inédito y traumático en muchos sentidos y tanto las propuestas de educación formal como informal se vieron afectadas. En la educación formal, la cuarentena/pandemia de coronavirus obligó de la noche a la mañana a

virtualizar propuestas que originalmente estaban pensadas para la presencialidad en edificios, cara a cara y para personas que no habían elegido la virtualidad, sino que la virtualidad les fue impuesta de hecho. Por tanto, creo que habrá quienes hayan tenido que aprender a una velocidad inusitada a dominar plataformas, aplicaciones y recursos y lo hayan logrado en tiempo récord con satisfacción, pero seguramente habrá tantos otros que no hayan tenido buenas experiencias ni al enseñar, ni al aprender.

La cuarentena/pandemia de coronavirus impuso condiciones que antes no teníamos y seguramente esas experiencias extraordinarias- en el sentido de fuera de lo que era común hasta el momento- podrían ser documentadas y analizadas.

Seguramente en este período se usaron las plataformas de webinars, videollamadas y se realizaron actividades sincrónicas en forma intensiva como nunca antes había sucedido pero - como suele decirse - en muchos casos replicando las mismas dinámicas y hasta la misma duración de la clase presencial que habían perdido y entonces muchas fallaron porque no habían podido atravesar los necesarios procesos de diseño didáctico, prototipeado y testeo.

Entiendo que en función de lo sucedido cabe pensar en líneas de investigación para averiguar cómo los docentes podemos desarrollar capacidades digitales de manera breve, continua y situada, cómo abordar el diseño didáctico en base a los nuevos servicios accesibles y a nuevas necesidades, cómo pensar en virtualizar parcialmente por ejemplo: algunos espacios curriculares para los dos últimos años de la escuela secundaria, algunos tramos de los estudios de nivel superior, de la formación docente inicial y continua optando por lo mejor de los dos mundos: el presencial y el virtual, cómo mejorar las dinámicas de co-enseñanza (enseñar con colegas), cómo establecer vínculos interinstitucionales para diseñar nuevas ofertas educativas, cómo diseñar más y mejores materiales didácticos digitales o combinados. A la vez entiendo que es preciso a la vez dar respuestas a cómo diseñar mejores propuestas para el aprendizaje informal: enseñanza en redes y comunidades de práctica, canales de video-clases y series de episodios de podcasts, repositorios. Creo que esas investigaciones deberían apuntar a dar respuestas al cómo, por qué y para qué.

E: El concepto de innovación en educación puede ser visto desde diferentes aristas y la pandemia permitió seguramente destacar aspectos asociados a la concepción que los docentes tienen sobre dicho proceso. A su criterio, ¿cuáles son los principales aciertos y desaciertos en esas concepciones?

ML: Más allá de las concepciones de innovación educativa entiendo que los docentes no nos concentramos en innovar en cuarentena/pandemia de coronavirus sino en retener a los estudiantes, a hacer lo mejor que se podía en circunstancias terriblemente adversas: de confinamiento, tristeza, incertidumbre, desconcierto, miedo.

Tal vez hayan surgido propuestas que más adelante puedan calificarse como innovadoras, pero entiendo que solo el tiempo y la distancia lo dirá; aunque me animo a anticipar que las que hayan surgido no habrán sido del estilo “el llanero solitario” sino por el contrario con otros, con el sostén de otros. Para mí la pandemia no fue oportunidad, fue amenaza constante, fue padecimiento. No puedo verla como oportunidad desde ningún punto de vista.

E: Una de las concepciones frecuente sobre la innovación en educación es que el proceso de innovación es asimilable a intentos de reparación o de ajuste entre lo propuesto y la realidad educativa

que se debe enfrentar. ¿qué desafíos plantea esto para las instituciones de formación docente?

ML: Las instituciones de formación docente – creo yo- deberían dar un lugar preponderante a la Didáctica que integre de pleno las tecnologías digitales- lugar que entiendo no tiene todavía en los planes de estudio. Hacerlo desde un enfoque de enseñanza de la Didáctica que implique – como sostenía John Dewey- “aprender haciendo”. Esos deberían ser espacios curriculares donde experimentar, ensayar, probar, donde leer, hablar, ver, escribir, pensar y hacer Didáctica tanto dentro como fuera de las aulas y hacerlo a través de conexiones. Conectando todas las disciplinas con las artes, la institución educativa con la ciudad, conectando aprendizajes formales e informales, conectando didáctica, disciplina, tecnologías y contexto como plantea el modelo TPACK. La producción didáctica en términos de publicaciones de los últimos años diez años es enorme y también creo que no está suficientemente aprovechada. Las instituciones de formación docente deberán ser promotoras y aceleradoras de innovación y ellas mismas ejemplos del tipo de innovaciones que prediquen.

Además- pienso yo- habría que abandonar de una vez y para siempre la idea tan repetida de que uno enseña sólo como le enseñaron porque esa postura impide el quiebre, el viraje, el giro, la oposición, el enfrentamiento. Si solo puedo enseñar como otros me enseñaron a mí, si esas marcas me han quedado tatuadas en forma indeleble... entonces ¿cuál es la salida? Prefiero la idea de que uno (docente) enseña como aprende. También me gusta unida a esta postura la metáfora del docente como baqueano. Como quien ya estado allí, conoce, domina, transita cómodamente el territorio de una disciplina, el territorio de ciertos conocimientos y habilidades y por eso es capaz de conducir o acompañar a otros.

E: Es sabido que a menudo un proceso de innovación está asociado a un agente cuya capacidad de liderazgo le permita sumar colegas para realizar acciones contextualizadas, colaborativas y ajustadas a necesidades bien identificadas. Si sumamos a esto las diferentes implicancias del uso de TIC en educación, ¿qué componentes deberían estar presentes en la formación de futuros docentes? ¿qué mecanismos permitirían prepararlos para que desarrollen las competencias necesarias para liderar procesos de renovación permanente haciendo un uso adecuado de los recursos disponibles?

ML: Vuelvo a la idea de la co-enseñanza en las tres clásicas etapas pre-activa, interactiva y postactiva, el diseño, la enseñanza propiamente dicha, la reflexión, el análisis de lo sucedido. Hay un libro interesante que se titula *Creative pairs/Duplas creativas*. Su autor es Joshua Wolf Shenk. Tal vez no hagan falta grupos numerosos ni líderes legendarios. Con un par tal vez alcance para innovar, según el autor. Un par siempre presente con quien el diálogo fluya, a quien respetemos, con quien hayamos construido confianza, con quien tengamos conexión y comparemos valores, con intención de cooperar y que – como nosotros- esté interesado en innovar en la enseñanza. Tal vez sea suficiente. El tema es encontrar ese par o esos pares en paralelo o en forma sucesiva. Tal vez no sea fácil, pero tampoco imposible. Una vez que la dupla se desenvuelve en un entorno donde la innovación es alentada luego podrá unirse a una red con otras de manera gradual y a la vez sentirse acompañada. En temas estrictamente de manejo instrumental de tecnologías digitales o en su integración en la enseñanza en ciertos niveles de escolaridad, en ciertas instituciones o disciplinas específicas, la colaboración del par más avanzado, el coaching entre pares puede ser una solución práctica y rápida.

E: Inventar, crear, imaginar, proyectar, transformar, gestionar son términos que a menudo aparecen

asociados al concepto de innovación. No obstante, a menudo esas acciones entran en conflicto con cierta rigidez institucional; la disrupción de las TIC en 2020 en los procesos educativos ha sido un claro ejemplo de esto, ¿estamos frente a la necesidad de implementar espacios de capacitación para gestores de centros educativos y de formación docente en los que se indague sobre las bases necesarias para realizar cambios en la cultura organizacional que permitan reales procesos de innovación?

ML: Entiendo que ya existen espacios de capacitación para gestores de centros educativos y de formación docente y por supuesto siempre serán bienvenidos más y mejores espacios de formación. Pero en tanto y en cuanto el sistema educativo y su estructura siga siendo representado con una pirámide, las redes de docentes no sean promovidas, en forma manifiesta o tácita se promueva el aislamiento y la desconexión, la innovación educativa va a tener serias dificultades para ocupar el espacio social que requiere. Van a seguir siendo- como lo expresa gráficamente Francisco Imbernón (1996) - “islotos de innovación en un océano de indiferencia” (p.48). A mi criterio es preciso activar, promover y celebrar la autonomía para poder innovar. Es una cuestión de mentalidades, en ocasiones tan difíciles de cambiar. Sinceramente no sé si estamos ante un problema de falta de capacitación. Creo que necesitamos decisiones para lograr otros tipos de estructuras organizacionales para las instituciones educativas y también necesitamos directivos que dispongan de “tiempo no apurado”, citando a María Elena Walsh en Osías, que tengan entusiasmo y energía para dedicarse a cuestiones referidas al enseñar y el aprender, que sepan cómo reconocer la innovación, que la aplaudan, que la apoyen, que se sientan orgullosos de que eso suceda en la institución que ellos lideran y que tengan previsto un plan de acción para su visibilización ante otros educadores y ante otras instituciones. Me parece que las colecciones de innovaciones bien diseñadas y presentadas pueden dar inicio al armado de redes. Tal vez no solo los docentes sino también los directivos deban estar integrados a redes y esas redes deberían ser promovidas y apoyadas. La red misma podría constituirse en una innovación desde la cual ofrecer formación docente continua.

Referencia:

Imbernón, Francisco (1996). En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el currículum, el maestro y su formación. Buenos Aires: Lumen.

Entrevistador: 2020 ha sido un año muy especial en muchos aspectos de la vida cotidiana de todos los ciudadanos y el mundo de la educación no estuvo exento de las consecuencias de los procesos de construcción de los que muchos denominan “nueva realidad”. Si bien queda mucho camino por andar en lo que hace a investigaciones que describan los aspectos más destacados de las mutaciones en las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías en todos los niveles educativos, es posible mirar en perspectiva hacia el futuro próximo e intentar identificar los espacios que deben resignificarse a la luz de lo experimentado.

En ese sentido, para poder dar sustento a prácticas innovadoras ¿es posible pensar que la investigación educativa debe orientar sus focos de interés en procesos emergentes que impliquen tanto el uso de tecnologías como las competencias que los docentes deben desarrollar?

Marta Libedinsky: Efectivamente, 2020 fue un año muy especial, inédito y traumático en muchos sentidos y tanto las propuestas de educación formal como informal se vieron afectadas. En la educación formal, la cuarentena/pandemia de coronavirus obligó de la noche a la mañana a virtualizar propuestas que originalmente estaban pensadas para la presencialidad en edificios, cara

a cara y para personas que no habían elegido la virtualidad, sino que la virtualidad les fue impuesta de hecho. Por tanto, creo que habrá quienes hayan tenido que aprender a una velocidad inusitada a dominar plataformas, aplicaciones y recursos y lo hayan logrado en tiempo récord con satisfacción, pero seguramente habrá tantos otros que no hayan tenido buenas experiencias ni al enseñar, ni al aprender.

La cuarentena/pandemia de coronavirus impuso condiciones que antes no teníamos y seguramente esas experiencias extraordinarias- en el sentido de fuera de lo que era común hasta el momento- podrían ser documentadas y analizadas.

Seguramente en este período se usaron las plataformas de webinars, videollamadas y se realizaron actividades sincrónicas en forma intensiva como nunca antes había sucedido pero - como suele decirse - en muchos casos replicando las mismas dinámicas y hasta la misma duración de la clase presencial que habían perdido y entonces muchas fallaron porque no habían podido atravesar los necesarios procesos de diseño didáctico, prototipeado y testeo.

Entiendo que en función de lo sucedido cabe pensar en líneas de investigación para averiguar cómo los docentes podemos desarrollar capacidades digitales de manera breve, continua y situada, cómo abordar el diseño didáctico en base a los nuevos servicios accesibles y a nuevas necesidades, cómo pensar en virtualizar parcialmente por ejemplo: algunos espacios curriculares para los dos últimos años de la escuela secundaria, algunos tramos de los estudios de nivel superior, de la formación docente inicial y continua optando por lo mejor de los dos mundos: el presencial y el virtual, cómo mejorar las dinámicas de co-enseñanza (enseñar con colegas), cómo establecer vínculos interinstitucionales para diseñar nuevas ofertas educativas, cómo diseñar más y mejores materiales didácticos digitales o combinados. A la vez entiendo que es preciso a la vez dar respuestas a cómo diseñar mejores propuestas para el aprendizaje informal: enseñanza en redes y comunidades de práctica, canales de video-clases y series de episodios de podcasts, repositorios. Creo que esas investigaciones deberían apuntar a dar respuestas al cómo, por qué y para qué.

E: El concepto de innovación en educación puede ser visto desde diferentes aristas y la pandemia permitió seguramente destacar aspectos asociados a la concepción que los docentes tienen sobre dicho proceso. A su criterio, ¿cuáles son los principales aciertos y desaciertos en esas concepciones?

ML: Más allá de las concepciones de innovación educativa entiendo que los docentes no nos concentramos en innovar en cuarentena/pandemia de coronavirus sino en retener a los estudiantes, a hacer lo mejor que se podía en circunstancias terriblemente adversas: de confinamiento, tristeza, incertidumbre, desconcierto, miedo.

Tal vez hayan surgido propuestas que más adelante puedan calificarse como innovadoras, pero entiendo que solo el tiempo y la distancia lo dirá; aunque me animo a anticipar que las que hayan surgido no habrán sido del estilo “el llanero solitario” sino por el contrario con otros, con el sostén de otros. Para mí la pandemia no fue oportunidad, fue amenaza constante, fue padecimiento. No puedo verla como oportunidad desde ningún punto de vista.

E: Una de las concepciones frecuente sobre la innovación en educación es que el proceso de innovación es asimilable a intentos de reparación o de ajuste entre lo propuesto y la realidad educativa que se debe enfrentar. ¿qué desafíos plantea esto para las instituciones de formación docente?

ML: Las instituciones de formación docente – creo yo- deberían dar un lugar preponderante a la Didáctica que integre de pleno las tecnologías digitales- lugar que entiendo no tiene todavía en los planes de estudio. Hacerlo desde un enfoque de enseñanza de la Didáctica que implique – como sostenía John Dewey- “aprender haciendo”. Esos deberían ser espacios curriculares donde experimentar, ensayar, probar, donde leer, hablar, ver, escribir, pensar y hacer Didáctica tanto dentro como fuera de las aulas y hacerlo a través de conexiones. Conectando todas las disciplinas con las artes, la institución educativa con la ciudad, conectando aprendizajes formales e informales, conectando didáctica, disciplina, tecnologías y contexto como plantea el modelo TPACK. La producción didáctica en términos de publicaciones de los últimos años diez años es enorme y también creo que no está suficientemente aprovechada. Las instituciones de formación docente deberán ser promotoras y aceleradoras de innovación y ellas mismas ejemplos del tipo de innovaciones que prediquen.

Además- pienso yo- habría que abandonar de una vez y para siempre la idea tan repetida de que uno enseña sólo como le enseñaron porque esa postura impide el quiebre, el viraje, el giro, la oposición, el enfrentamiento. Si solo puedo enseñar como otros me enseñaron a mí, si esas marcas me han quedado tatuadas en forma indeleble... entonces ¿cuál es la salida? Prefiero la idea de que uno (docente) enseña como aprende. También me gusta unida a esta postura la metáfora del docente como baqueano. Como quien ya estado allí, conoce, domina, transita cómodamente el territorio de una disciplina, el territorio de ciertos conocimientos y habilidades y por eso es capaz de conducir o acompañar a otros.

E: Es sabido que a menudo un proceso de innovación está asociado a un agente cuya capacidad de liderazgo le permita sumar colegas para realizar acciones contextualizadas, colaborativas y ajustadas a necesidades bien identificadas. Si sumamos a esto las diferentes implicancias del uso de TIC en educación, ¿qué componentes deberían estar presentes en la formación de futuros docentes? ¿qué mecanismos permitirían prepararlos para que desarrollen las competencias necesarias para liderar procesos de renovación permanente haciendo un uso adecuado de los recursos disponibles?

ML: Vuelvo a la idea de la co-enseñanza en las tres clásicas etapas pre-activa, interactiva y postactiva, el diseño, la enseñanza propiamente dicha, la reflexión, el análisis de lo sucedido. Hay un libro interesante que se titula *Creative pairs/Duplas creativas*. Su autor es Joshua Wolf Shenk. Tal vez no hagan falta grupos numerosos ni líderes legendarios. Con un par tal vez alcance para innovar, según el autor. Un par siempre presente con quien el diálogo fluya, a quien respetemos, con quien hayamos construido confianza, con quien tengamos conexión y comparemos valores, con intención de cooperar y que – como nosotros- esté interesado en innovar en la enseñanza. Tal vez sea suficiente. El tema es encontrar ese par o esos pares en paralelo o en forma sucesiva. Tal vez no sea fácil, pero tampoco imposible. Una vez que la dupla se desenvuelve en un entorno donde la innovación es alentada luego podrá unirse a una red con otras de manera gradual y a la vez sentirse acompañada. En temas estrictamente de manejo instrumental de tecnologías digitales o en su integración en la enseñanza en ciertos niveles de escolaridad, en ciertas instituciones o disciplinas específicas, la colaboración del par más avanzado, el coaching entre pares puede ser una solución práctica y rápida.

E: Inventar, crear, imaginar, proyectar, transformar, gestionar son términos que a menudo aparecen asociados al concepto de innovación. No obstante, a menudo esas acciones entran en conflicto con cierta rigidez institucional; la disrupción de las TIC en 2020 en los procesos educativos ha sido un

claro ejemplo de esto, ¿estamos frente a la necesidad de implementar espacios de capacitación para gestores de centros educativos y de formación docente en los que se indague sobre las bases necesarias para realizar cambios en la cultura organizacional que permitan reales procesos de innovación?

ML: Entiendo que ya existen espacios de capacitación para gestores de centros educativos y de formación docente y por supuesto siempre serán bienvenidos más y mejores espacios de formación. Pero en tanto y en cuanto el sistema educativo y su estructura siga siendo representado con una pirámide, las redes de docentes no sean promovidas, en forma manifiesta o tácita se promueva el aislamiento y la desconexión, la innovación educativa va a tener serias dificultades para ocupar el espacio social que requiere. Van a seguir siendo- como lo expresa gráficamente Francisco Imbernón (1996) - “islotos de innovación en un océano de indiferencia” (p.48). A mi criterio es preciso activar, promover y celebrar la autonomía para poder innovar. Es una cuestión de mentalidades, en ocasiones tan difíciles de cambiar. Sinceramente no sé si estamos ante un problema de falta de capacitación. Creo que necesitamos decisiones para lograr otros tipos de estructuras organizacionales para las instituciones educativas y también necesitamos directivos que dispongan de “tiempo no apurado”, citando a María Elena Walsh en Osías, que tengan entusiasmo y energía para dedicarse a cuestiones referidas al enseñar y el aprender, que sepan cómo reconocer la innovación, que la aplaudan, que la apoyen, que se sientan orgullosos de que eso suceda en la institución que ellos lideran y que tengan previsto un plan de acción para su visibilización ante otros educadores y ante otras instituciones. Me parece que las colecciones de innovaciones bien diseñadas y presentadas pueden dar inicio al armado de redes. Tal vez no solo los docentes sino también los directivos deban estar integrados a redes y esas redes deberían ser promovidas y apoyadas. La red misma podría constituirse en una innovación desde la cual ofrecer formación docente continua.

Referencia:

Imbernón, Francisco (1996). En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el currículum, el maestro y su formación. Buenos Aires: Lumen.