

ISSN 2684-0189

Boletín SIED

Año 2 / Número 3 / Mayo 2021



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SISTEMA INSTITUCIONAL & EDUCACIÓN A DISTANCIA

SIED
UNMDP

Tabla de contenidos

EDITORIAL

- **Editorial: La Educación a Distancia en tiempos de balance y nuevas perspectivas** - Mayra Ortíz Rodríguez, Juan Gerardi – p. 1-6

EXPERIENCIAS

- **Acciones de acompañamiento de un equipo de la Unidad de Apoyo Central (UAC) del SIED para la continuidad académica en el contexto de emergencia** - Emilia Garmendia, Andrea Rainolter, Maria Manuela Fuertes, Mariela Verónica Senger - **p. 7-18**
- **Dispositivos, antecedentes y acciones para un abordaje de la terminalidad y el egreso en la Universidad Nacional de Mar del Plata** - Joaquin Marcos – p. 19-27
- **Nuevos desafíos en el proceso de institucionalización del SIED del IUPFA** - Ingrid Bondarczuk, Leticia Beatriz Messina, Mauro Roberto Travieso – p. 28-40

OPINIÓN Y DEBATE

- **APUNTES sobre/para la docencia universitaria** - RedTE.Ar – p. 41-52
- **Orientación Educativa mediada por tecnologías** - Rodrigo Josserme – p. 53-66
- **Bilingüismo. Importancia de que los niños dominen una segunda lengua** - Roxana Perea Romero, Omayda Despaigne Negret – p. 67-77

NARRATIVAS TRANSMEDIA

- **¿Por qué escuchar a la Edad Media? Apuntes sobre un proyecto de transmedia en Historia** - Gisela Coronado, Mariana Zapatero – p. 78-88

FOTOGRAFÍA

- **El mundo cambió las reglas. Distancias y cercanías. La sensación de ser parte de un todo** - Diego Mequetse – p. 89

ENTREVISTA

- **“La Inteligencia artificial es como un gran caleidoscopio, que cada vez adquiere mayor desarrollo” Entrevista a Silvia Coicaud** - Inti Artero Ituarte, Claudia Floris – p. 90-99

COMENTARIO DE TEXTOS

- **Comentario del libro Coicaud, Silvia (2020). Potencialidades didácticas de la inteligencia artificial** - Inti Artero Ituarte – p. 100-106
- **Comentario crítico de Rodríguez, G. y Díaz Duckwen, M. L. (Dirs.). (2020). Del scriptorium al aula virtual. Estrategias para enseñar y aprender cuestiones medievales en tiempo de Covid-19** - Leandro Wallace – p. 107-111

Editorial



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP

SISTEMA INSTITUCIONAL de EDUCACIÓN a DISTANCIA

Editorial:
La Educación a Distancia en tiempos de balance y nuevas perspectivas

Mayra Ortiz Rodríguez

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

Juan Manuel Gerardi

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

Resumen

En esta editorial proponemos una lectura de los ejes temáticos que estructuran el número 3 del Boletín SIED. Destacamos las aportaciones de los autores para reflexionar sobre los retos de la Educación a Distancia en los próximos meses. Alentamos a los lectores a navegar por la publicación.

Palabras clave

Educación a Distancia, Perspectivas, Proyectos

Editorial:
Distance Education in times of balance and new perspectives

Abstract

In this editorial we propose a reading of the thematic axes that structure number 3 of the SIED Bulletin. We highlight the contributions of the authors to reflect on the challenges of Distance Education in the coming months. We encourage readers to browse the post.

Keywords

Distance Education, Prospects, Projects

Fecha de Recepción: 24/05/2021

Fecha de Aceptación: 25/05/2021

Editorial:
La Educación a Distancia en tiempos de balance y nuevas perspectivas

Introducción

Mientras que afrontamos una nueva etapa de confinamiento en la Argentina, aparecen en el horizonte algunas cuestiones problemáticas que invitan a la reflexión en nuestras comunidades académicas y en el espacio público. En pocas coyunturas históricas, las ciencias sociales se ven compelidas a incluir en su agenda de trabajo aquello que la realidad impone, por encima de los lineamientos que dicta el campo de estudio. La pandemia podría pensarse como un acontecimiento que manifiesta, en su radical novedad, los trazos de un evento irreductible en sus formas y expansivo en las consecuencias que produce. Siguiendo a Arendt (2005: 27), un acontecimiento de este tipo escapa de los esquemas de causa-efecto. De este modo, podemos subrayar que, independientemente de las múltiples trayectorias de la Educación a Distancia y/o mediada por tecnologías en nuestras Universidades, asistimos a una instancia de dislocación que otorga un lugar social diferente a nuestras prácticas y que potencia su instalación académica. Los debates actuales sobre la continuidad pedagógica en diversos niveles educativos, las consecuencias relativas a la acelerada aplicación de sistemas híbridos (aún sin una definición acabada) y la reformulación de los circuitos de información llevan a pensar que estamos ante una instancia propicia para ponderar lo realizado, prever las proyecciones y contemplar la emergencia de necesidades diferentes a las actuales.

La contingencia que produce la situación que mencionamos nunca deja de ser desconcertante para aquellos que trabajan en el área y para quienes mantuvieron posiciones distantes respecto de esta modalidad de enseñanza y de aprendizaje. En los últimos meses, mediante un férreo compromiso de todos los actores sociales, la inversión en recursos, el desarrollo de programas y una constante tarea de acompañamiento, algunos de los bemoles de la modalidad (problemas de conectividad, capacitación, aumento de la capacidad tecnológica instalada, adecuación de contenidos, comunicación entre diversos

actores sociales) fueron paulatinamente subsanados o están en vías de resolverse. No obstante, otras dificultades persisten con fuerza e incrementan las inequidades sociales; de esta manera, en este contexto impensado, han aparecido dos caras de la misma moneda: la inequidad y la inclusión, puesto que la virtualidad se torna inaccesible para cierto sector de estudiantes pero también ha permitido que otro grupo se reinserte, como quienes se reincorporaron en los últimos años de sus carreras para finalizarlas. Tener plena conciencia de esto es el primer paso para intentar colaborar en su resolución desde el espacio que habitamos y mediante el diálogo entre docentes, estudiantes, personal universitario, autoridades institucionales y representantes gremiales.

Una de las acciones más decisivas para contribuir a resolver las desigualdades existentes está relacionada con la convocatoria realizada, durante el último trimestre de 2020, por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación bajo la rúbrica del Plan VES (Plan de virtualización de la Educación Superior). El citado plan, aprobado por Resolución Ministerial 2020-122-APN-SECPU#ME, tiene por objetivo dotar de recursos a las Universidades para la virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la gestión ateniendo a la dimensión académica, administrativa, de investigación y de extensión. Allí se identificaron los siguientes enclaves estratégicos para la consecución de los fines enunciados:

- a) Fortalecimiento para el desarrollo de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en entornos virtuales
- b) Fortalecimiento de proyectos de seguimiento y tutorías
- c) Fortalecimiento de las Herramientas Tecnológicas para la inclusión
- d) Fortalecimiento de la conectividad
- e) Adecuaciones edilicias
- f) Garantizar la bioseguridad

La Universidad Nacional de Mar del Plata adhirió a esta convocatoria mediante una planificación concertada con las Unidades Académicas que la integran, a fin de potenciar las iniciativas en marcha e iniciar nuevas líneas de trabajo en base al relevamiento de las dificultades que presentaban en diversos ámbitos tanto estudiantes como docentes y

personal universitario. La propuesta se formalizó en un Plan Institucional de Educación Virtual de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que se encuentra en curso. En adelante, será necesario crear instrumentos que permitan dimensionar el cambio operado en nuestra cultura institucional para actuar sobre la base de la experiencia acumulada. Resulta de vital importancia favorecer los procesos de retroalimentación de manera dinámica y diseñar políticas flexibles que puedan funcionar de manera integrada e intercambiable de acuerdo con las necesidades que revele el contexto.

Consideramos que la adecuación al cambio es la única constante que podemos contemplar mientras transitamos un acontecimiento de esta magnitud. Esto no quiere decir que todo nuestro horizonte experiencial se reduzca a lo que la pandemia genera. Por el contrario, a nuestro juicio, la evidencia demuestra que hemos avanzado en la construcción de respuestas para minimizar su impacto. No obstante, queda una enorme tarea por hacer, puesto que es necesario indagar en cuáles son las consecuencias no advertidas, identificar qué resoluciones implementadas fueron más eficientes, qué desarrollos tecnológicos son necesarios y cómo se incrementarán las ventajas comparativas de las instituciones para crear lazos virtuosos de intercambio.

El temario no excluyente de la convocatoria para el Número 3 Boletín SIED que presentamos aquí intentaba recoger algunas de estas aproximaciones mencionadas reunidas en varios ítems:

- Continuidad académica y sistemas híbridos de educación
- Procesos Administrativos-Académicos en el marco de la Educación a Distancia
- Instrumentos de trabajo (capacitación y orientación)
- Acciones específicas de acompañamiento docente-estudiante en la contingencia
- Evaluación de la continuidad académica en la virtualidad
- Políticas públicas para el fortalecimiento de la virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje

En las páginas que siguen encontrarán artículos que recogen cuestiones de actualidad, vinculadas con la Educación Superior mediada por tecnologías, y tópicos concomitantes

que ponen en valor las tareas de docencia, investigación y extensión de Universidades Nacionales y extranjeras.

En la sección *Experiencias*, contamos con dos artículos que presentan iniciativas que tienen lugar en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Por un lado, Emilia Garmendia, Andrea Rainolter, Manuela Fuertes y Mariela Senger, docentes de la Unidad de Apoyo Central del SIED, realizan un pormenorizado detalle de las estrategias desarrolladas para acompañar a docentes de la institución que debieron reconfigurar sus prácticas de enseñanza. Por otra parte, Joaquín Marcos comenta las acciones que, desde la Subsecretaría de Posgrado y Acreditación, tienen lugar en el programa de seguimiento de la terminalidad y la graduación en la UNMDP. La sección se completa con el artículo de Ingrid Bondarczuk, Leticia Messina y Mauro Traviero, cuyo estudio señala un conjunto de desafíos que emergen como resultado del proceso de formalización del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) del Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina (IUPFA).

La sección *Opinión y debate* se compone de tres artículos. El primero, a cargo de Rodrigo Josserme, indaga la utilidad y evalúa el impacto del uso de las tecnologías para implementar y/o acompañar los procesos y las prácticas orientadoras. El segundo, redactado en forma conjunta por los integrantes de la *Red de Equipos de Docencia, Investigación y Extensión en Tecnología Educativa de Universidades de Argentina*, se trata de un documento que invita a pensar diversas dimensiones de los entornos de enseñanza y de aprendizaje. El tercero, escrito por Roxana Perea Romero, aborda la importancia del bilingüismo en el marco de una investigación de la Universidad de Oriente en Cuba.

En la sección *Narrativa transmedia* encontramos un interesante aporte, propuesto por Gisela Coronado Schwindt y Mariana Zapatero, sobre la construcción del discurso histórico a partir de diversos recursos radiales y la relaboración del contenido disciplinar de la historia medieval en formato podscat.

En línea con lo anterior, tenemos el grato honor de presentar la entrevista realizada a la Dra. Silvia Coicaud por Claudia Floris e Inti Artero Ituarte, a propósito de la publicación del libro *Potencialidades didácticas de la inteligencia artificial*. Esta obra además es reseñada en este número por el segundo de los entrevistadores.

Cierra la presente edición el comentario de Leandro Wallace al libro: *Del scriptorium al aula virtual. Estrategias para enseñar y aprender cuestiones medievales en tiempo de Covid-19*. Agradecemos a evaluadoras/es, autoras/es y a todo el público que se interesa por nuestro Boletín; nos alientan a continuar trabajando sobre estos temas que interpelan a toda la comunidad académica y nos resultan insoslayables.

Bibliografía

Arendt, H (2005). Comprensión y política, *Señal que Cabalgamos*, 52, año 4, pp. 9-34.

Mayra Ortiz Rodríguez. Doctora de la Universidad de Buenos Aires (área literatura) y Magíster en Letras Hispánicas por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Actualmente Prof. Adjunta de las cátedras Literatura y Cultura Españolas I, Seminario del área y Teoría y Crítica del Teatro de la carrera de Letras (Fac. de Humanidades, UNMdP) y docente a cargo de la materia Lenguajes Artísticos II de la carrera de Gestión Cultural (Fac. de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, UNMdP). Integrante de la Unidad de Apoyo Central del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

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

Experiencias



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP
SISTEMA INSTITUCIONAL de EDUCACIÓN a DISTANCIA

Acciones de acompañamiento de un equipo de la Unidad de Apoyo Central (UAC) del SIED para la continuidad académica en el contexto de emergencia

Garmendia, Aída Emilia

*Unidad de Apoyo Central - Sistema Institucional de Educación a Distancia
Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología IPSIBAT (UNMdP-CONICET)
Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina
egarmen@mdp.edu.ar*

Rainolter, María Andrea

*Unidad de Apoyo Central - Sistema Institucional de Educación a Distancia
Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología IPSIBAT (UNMdP-CONICET)
Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación
Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina
pedagogicasied@mdp.edu.ar*

Fuertes, María Manuela

*Unidad de Apoyo Central - Sistema Institucional de Educación a Distancia
Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD), Centro de Estudios de Diseño (CED),
Centro de Investigaciones Proyectuales y Acciones de Diseño Industrial (CIPADI)
Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina
mfuertes@mdp.edu.ar*

Senger, Mariela Verónica

*Unidad de Apoyo Central - Sistema Institucional de Educación a Distancia
Facultad de Humanidades
Facultad de Cs. Exactas y Naturales
Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación
Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina
mvsenger@mdp.edu.ar*

Resumen

El artículo propone un recorrido por la experiencia que parte del equipo docente de la Unidad de Apoyo Central (UAC) del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Mar del Plata (SIED UNMdP), construyó para dar respuesta de acompañamiento a las y los docentes de la institución que debieron reconfigurar su propuesta de enseñanza a modalidades virtuales y lograr la continuidad pedagógica durante la ASPO y DISPO. Se comparte también el marco normativo a partir del cual se configuran las acciones que se detallan en la comunicación.

Palabras clave

continuidad pedagógica; acciones de acompañamiento; virtualidad; educación superior; contexto de emergencia

Facilitating actions coordinated by a team from the Backup Central Unit of the Institutional System of Distance Education to achieve academic continuity in emergency context

Abstract

The article presents a path through the experience which part of the educational team from the Backup Central Unit of the Institutional System of Distance Education of National University of Mar del Plata, built to give answers and go along with institutional educational staff who had to reconfigure their teaching approach to virtual mode and achieve the pedagogical continuity during Preventive Obligatory Social Isolation and Preventive Obligatory Social Distancing. The article also shares the normative framework which configures steps that are detailed below.

Keywords

academic continuity; facilitating actions; virtuality; university education; emergency context

Fecha de Recepción: 05/05/2021

Fecha de Aceptación: 10/05/2021

Acciones de acompañamiento de un equipo de la Unidad de Apoyo Central (UAC) del SIED para la continuidad académica en el contexto de emergencia

Continuidad pedagógica en la UNMdP

La suspensión total y abrupta de la actividad presencial a partir de marzo del 2020, demandó al SIED y a la UAC desplegar rápidamente estrategias de acompañamiento desde una perspectiva tanto tecnológica -organización de campus en diferentes dependencias académicas y apertura de aulas- como pedagógica. En este último caso y en atención a las necesidades y demandas emergentes, se procuró apoyar a docentes y estudiantes que debían afrontar formas desconocidas de realizar tareas conocidas. El objetivo de lograr la continuidad pedagógica en un escenario de completa emergencia, transformó en desafío las acciones de capacitación docente que se venían desarrollando en los últimos años en temáticas vinculadas a la enseñanza y al aprendizaje con tecnologías digitales.

Las propuestas docentes durante el 2020 recurrieron a soportes digitales para todas sus actividades, lo que no constituye un atributo que permita definir las como propuestas a distancia. No obstante, las dimensiones, los procesos, las perspectivas asociadas a esta modalidad, aportaron alternativas para hacer frente a la emergencia y habilitar la continuidad de las trayectorias académicas de las y los estudiantes.

Se conformó un grupo de trabajo a cargo de planificar y desarrollar dispositivos que posibilitaran atender las necesidades y las demandas de la comunidad docente. Dicha tarea se llevó adelante frente a una situación de premura, contemplando niveles muy heterogéneos de experiencia en el uso de diversas tecnologías, con creciente incertidumbre y renovado compromiso.

Marco normativo e institucional de la UAC del SIED de la UNMdP

Considerada pionera en el tema, nuestra universidad ha estado vinculada a la modalidad a distancia desde hace más de 40 años. En 1984 comienza a funcionar un área centralizada dependiente de la Secretaría Académica que, con diferentes denominaciones y formas de

organización según los sucesivos proyectos institucionales de los equipos de conducción de la UNMdP, ha coparticipado en la mayor parte de las gestiones asociadas al diseño e implementación de ofertas académicas con esta opción pedagógica. A 33 años de la primera normativa oficial - OCS 424/85-, el Consejo Superior aprueba el Sistema Institucional de Educación a Distancia de la UNMdP mediante la ordenanza 079/18. Esto constituye un hito institucional dentro de la nuestra universidad, en lo que a educación a distancia (EaD) se refiere.

La constitución de los SIED fue consecuencia de un largo proceso a nivel nacional protagonizado por la Red Universitaria de Educación a Distancia -RUEDA-, que luego convalida el CIN y a posteriori reglamenta el Ministerio de Educación mediante la promulgación de la RM 2641/17. Ello culmina un proceso llevado adelante con representación de universidades públicas y privadas de todo el país que bregó por la derogación de la normativa RM 1717/04. La nueva norma exige a las instituciones de educación superior, la creación y aprobación de cada Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) definido como “conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancia”. Con ello, toda universidad con ofertas a distancia en curso o que proyecte ofrecerlas (y algunas presenciales con determinados porcentajes de virtualidad), debe validar ante CONEAU su SIED. Algunas universidades debieron repensar o readecuar sus áreas y/o dependencias, otras las crearon o se integraron con áreas de unidades académicas y/o equipos pedagógicos en busca de definir el propio proyecto basado en los lineamientos definidos en la RM 2641/17.

En nuestra universidad, la Secretaría Académica convocó a los docentes del área centralizada -en ese entonces el SEAD-, para gestionar un proceso coparticipado con las unidades académicas con miras a establecer los lineamientos base para la configuración y posterior presentación de “su SIED”. Se trabajó en los diferentes ejes estipulados por la RM: Fundamentación; Estructura de gestión; Programación académica; Gestión académica; Cuerpo académico; Estudiantes; Tecnología y Unidades de apoyo. Durante casi dos años se estableció una organización que previó alternativamente reuniones del equipo del SEAD con encuentros con representantes de las UUAA y autoridades de la

secretaría. En abril de 2018 se aprueba la OCS 079 y en septiembre de 2019 se recibe el informe de aprobación del SIED UNMdP por parte de la CONEAU Res. SPU 209/19.

Esta nueva dependencia, define tres estamentos en su estructura organizativa: una dirección; la Comisión Central y la Unidad de Apoyo Central (UAC). Esta última alberga al equipo del hasta entonces SEAD cuyo personal se desempeña en las áreas: pedagógica, tecnológica, administrativa y de comunicación y diseño.

En paralelo, la decisión institucional de cambiar la plataforma de trabajo (reemplazo de Educativa por Moodle) demandó a la UAC, en un periodo muy cercano al inicio de la pandemia -noviembre y diciembre de 2019-, la migración de 106 aulas, muchas de ellas correspondientes a carreras a distancia. Esto generó un contexto que agregó nuevos desafíos y obstáculos a la situación que sobrevino luego del reintegro de los docentes en febrero de 2020, dado que, en menos de un mes, se debieron desarrollar estrategias y propuestas de capacitación en un entorno que aún no contaba con la madurez necesaria para afrontar el desafío que se avecinaba.

Las acciones y los dispositivos de acompañamiento

El primero de estos dispositivos, previsto en la normativa de creación de SIED, fue la Mesa de ayuda para docentes (MAD). En paralelo se iniciaron capacitaciones a pedido de algunas unidades académicas como la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño y la Facultad de Ciencias Agrarias, luego de unos meses se sumaron la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y, sobre el final del año, la Escuela Superior de Medicina. Con otras unidades académicas, como la Facultad de Psicología, la modalidad de acompañamiento adoptó el formato de reuniones sincrónicas con equipos de cátedra. Durante todo el ciclo académico se atendieron y derivaron consultas de temáticas netamente técnicas a través una dirección específica de correo y, en los últimos meses, se sumó un espacio denominado Asesorías sincrónicas a demanda. Con excepción de las capacitaciones, estas alternativas de acompañamiento fueron accesibles para todo el cuerpo docente de la UNMdP, e incluso, en el caso de la MAD, configurada como un espacio de acceso libre a cualquier interesado. El equipo brindó también asesoramiento personalizado a grupos de otras áreas de la universidad que requerían de espacios de trabajo en el campus del SIED como el caso de

las capacitaciones por la Ley Micaela, el Departamento de orientación vocacional, el Servicio Social Universitario, los cursos del Programa Universidad de Verano, entre otros. El diseño de tutoriales en formato video, junto a las grabaciones de las jornadas sincrónicas de las capacitaciones, fueron organizados y dispuestos en la plataforma Youtube constituyendo otro de los dispositivos desarrollados: el canal SIED.

Es importante señalar que la retroalimentación entre todas estas acciones de acompañamiento genera un proceso que las dinamiza, nutre y amplía de manera permanente.

La mesa de ayuda para docentes

Se trata de un aula Moodle que desarrolla aspectos didácticos y técnicos asociados a los conceptos y procesos implicados en el diseño de aulas virtuales: la estructura, la edición de contenidos, la comunicación, las actividades, la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes y de la enseñanza. Estos apartados se complementan con dos bloques iniciales: “Materiales de apoyo” y “¿Por dónde empezar?”; y dos finales: “Las herramientas de Moodle” y “Repertorio de Recursos”.

Cada bloque cuenta con un texto principal enriquecido (con esquemas gráficos, imágenes, audios, objetos 2.0, videos, enlaces internos y externos) que, mediante un diálogo didáctico simulado con los eventuales interlocutores, apela al reconocimiento de saberes que portan los colegas destinatarios. La diversidad y grado de complejidad en la presentación de los contenidos toma en cuenta la heterogeneidad de niveles en el manejo de tecnología con fines didácticos que supone el diseño de aulas virtuales.

Además, un espacio con tantas aristas diferentes configuró un escenario en el que cada “visitante” se acercaría con necesidades particulares, por lo que la propuesta debía ofrecer la posibilidad de múltiples entradas, conexiones y recorridos. Cada texto principal propone, mediante hipervínculos, la posibilidad de itinerarios singulares de acuerdo a las necesidades y/o preferencias del usuario, considerando la integración de perspectivas didáctico-pedagógicas, técnico-informáticas y comunicacionales que se procura impregnen todo el contenido.

Los elementos elaborados para la MAD, con apoyo del área técnica y la colaboración del área de comunicación y diseño, fueron a) 10 textos principales -Páginas Moodle-; b) 8 textos

introdutorios / aclaratorios, -Etiquetas Moodle-; c) 22 capítulos sobre herramientas de Moodle, -Libro Moodle-, d) 19 entradas breves, -Glosario Moodle-, e) más de 200 hipervínculos, f) 49 imágenes y esquemas gráficos y 6 objetos interactivos (con 40 ventanas y/o diapositivas), g) 23 videos tutoriales. A modo de ejemplo, en el período comprendido entre el 29-12-2020 y el 28-4-2021, los informes de registro de la MAD muestran 11874 eventos desde 913 direcciones de IP.

Los contenidos de la MAD están en constante revisión y mejora mediante actualizaciones y ampliaciones. Estos cambios resultan tanto del trabajo al interior del equipo como de las consultas y aportes de docentes de la UNMdP, recogidos por diversos canales de comunicación.

Capacitaciones docentes

A pedido de unidades académicas, que partieron de la lectura de necesidades de su cuerpo docente, se planificaron y desarrollaron propuestas de trabajo específicas. La primera experiencia, a poco tiempo de la suspensión de las actividades presenciales, resultó la menos exitosa. Una lectura desajustada del contexto y modalidad más apropiada a la urgencia de la tarea de los colegas, restringió la propuesta a la organización de espacios de trabajo exclusivamente asincrónicos. Las sucesivas capacitaciones incorporaron encuentros por videoconferencia que posibilitaron el planteo y atención de consultas de forma sincrónica como también intercambios, en tiempo real, conducentes a compartir y analizar alternativas promotoras de avances en las propuestas de cátedra en sus respectivos campus.

La MAD constituyó el principal material de referencia, que se integró a una batería de interrogantes a modo de disparadores para abordar los contenidos y repensar estrategias. En cada aula y luego de la presentación (desarrollada mediante tópicos como: encuadre, bienvenida, contenidos y propósitos, metodología, calendarios y equipo docente), cada tramo de contenido se activó de manera progresiva y propuso interacción permanente a través de diversos canales de comunicación como Mensajería, Correo, Chat y Foros de avisos y consultas. Atendiendo a la sobrecarga de tareas de los equipos docentes, la actividad práctica fue optativa y consistió en detallar y documentar (con capturas de pantalla) avances en el diseño de sus propias aulas. Mediante esta entrega opcional, las y

los docentes participaron de un intercambio con el equipo, que elaboró informes individuales a modo de devolución.

En las jornadas sincrónicas se proyectaron materiales, elaborados ad hoc, que presentaban síntesis y aperturas a demostraciones en aulas de práctica. El video del encuentro y la presentación utilizada se integraron a los desarrollos a disposición en el aula.

Las evaluaciones finales de las propuestas de capacitación presentaron positivas valoraciones y críticas constructivas que se analizaron de manera reflexiva. El aspecto más destacado y que más consenso obtuvo entre los colegas, ha sido el vínculo con el equipo docente, el tipo de comunicación y la predisposición permanente.

Las asesorías a cátedras

Esta modalidad de acompañamiento se concretó mediante encuentros por videoconferencia con equipos de cátedra. Las primeras experiencias dieron respuesta a inquietudes de la Facultad de Psicología sobre la temática de la evaluación. Las cátedras necesitaron repensar modos de organizar las instancias evaluativas, en muchos casos en contextos de masividad. Ello generaba tensiones y dudas respecto al fraude; a la acreditación de identidad, la capacidad de seguimiento y supervisión; a las modalidades factibles para sustanciar los exámenes finales y las posibles estrategias y soportes para los casos de finales libres.

A la mayoría de las doce reuniones, concurrieron tanto profesores como docentes auxiliares. Las jornadas se iniciaban con un relato acerca de las particularidades de la asignatura, las modalidades de las evaluaciones “pre pandemia”, las estrategias instrumentadas hasta ese momento y alternativas proyectadas para próximas instancias. Se generaron enriquecedores intercambios sobre opciones factibles que cada equipo analizaría y evaluaría a posteriori. Algunos planteos versaron sobre no pensar en una única modalidad y/o un único momento, por ejemplo: combinar instancias asincrónicas con sincrónicas; incorporar audios y/o videos breves a las entregas; complementar los formatos tipo test con otros que permitieran desempeños alternativos, pensar instancias en etapas, por citar algunas estrategias. Otros planteos trataron sobre alternativas para acortar tiempos de conexión en evaluaciones sincrónicas. También se conversó sobre la conveniencia de planificar simulacros y se analizaron configuraciones de cuestionarios en

Moodle tendientes a minimizar situaciones de plagio o copia. Sobre el final de los encuentros, se sugirió la pertinencia de analizar otras herramientas Moodle que no se consideran prototípicas como soporte de instancias de evaluación, pero con gran potencial como por ejemplo la Wiki, el Foro o el Glosario, como también sobre lo enriquecedor de trabajos colaborativos.

En todo momento se acordó en la necesidad de propuestas flexibles que atendieran eventuales dificultades de las y los estudiantes respecto de conectividad, acceso a dispositivos y/o a ambientes apropiados para desarrollar las evaluaciones. Otras experiencias de asesoría a cátedras, con idéntica modalidad, brindaron asesoramiento sobre problemáticas puntuales como uso de simuladores, elaboración de cuestionarios con generación de preguntas aleatorias de un banco previo, entre otras.

Atención de consultas vía correo electrónico

Este dispositivo resultó poco utilizado por los docentes. Las consultas fueron infrecuentes y en general, demandaron intercambios que no se agotaron en una única consulta/respuesta. En algunos casos, se requirió de mayores precisiones y en otros, derivaron en reuniones sincrónicas para llegar a alternativas factibles de acción y/o solución. En varias oportunidades fue necesaria la intervención del responsable del área técnica de la UAC quien participó en algunas reuniones y en la confección de algunos de los materiales / instructivos elaborados como orientación a quienes se contactaron por esta vía.

Asesorías sincrónicas a demanda

Es un espacio virtual sincrónico en el que, de manera espontánea o no, cualquier docente de la universidad puede acercarse a exponer dudas respecto de sus aulas Moodle y/o estrategias de trabajo virtual. Los encuentros se desarrollan desde la Plataforma Webex en franjas horarias preestablecidas de una hora, dos o tres veces por semana.

Las inquietudes, consultas y dudas que han planteado los interesados revisten diferentes niveles de complejidad y refieren a temáticas diversas que requieren, a su vez, variadas metodologías y tipo de orientación. En ocasiones, las consultas son puntuales respecto de configuraciones específicas de diferentes recursos o actividades. Otras veces, se plantean finalidades específicas a partir de las cuales se ofrece orientación y se analizan en conjunto

posibles alternativas que permitan darles cumplimiento a fin que cada docente y/o equipo se apropie de aquella que considere más pertinente. De ser necesario continuar el contacto, se entabla intercambio por correo electrónico o se gestiona una nueva visita.

Para los encuentros sincrónicos, el equipo se organiza en forma rotativa y, como en otras acciones de acompañamiento, recurre al trabajo colaborativo con todos los docentes del área y con el responsable del área técnica de la UAC, con la finalidad de compartir alternativas que integren perspectivas didácticas y tecnológicas.

Desafíos, obstáculos y oportunidades

El año 2020 configuró un escenario impensado a todo nivel. Escenario en el que también tuvo que desarrollarse la educación superior con implementaciones que muchos llamaron “de emergencia”, donde cada equipo de cátedra en forma abrupta, con incertidumbre y gran esfuerzo, debió reconfigurar sus tradicionales espacios presenciales mediante estrategias de enseñanza en línea. Al mismo tiempo, muchas instituciones universitarias se encontraban en diferentes etapas del proceso de creación u organización de sus “nóveles” SIED. Ambos sucesos, en íntima vinculación, constituyeron la trama que permitió la continuidad en los recorridos académicos de las y los estudiantes. En el caso de la UNMdP, a todo esto se sumó a un cambio tecnológico de gran impacto: el paso de la plataforma utilizada desde hacía más de diez años (e-ducativa) por un nuevo entorno (Moodle). Esta decisión no fue acompañada de la necesaria capacitación del equipo docente de la UAC que solo contaba, por su desempeño en ámbitos ajenos al SIED, con heterogéneas experiencias personales en este entorno.

La concreción del conjunto de los dispositivos descritos en este contexto, significó un desafío que demandó un amplio y comprometido trabajo por parte del equipo. A su vez, requirió sortear algunos obstáculos, entre los que se destacan la exigente demanda de equipamiento y de conectividad que los integrantes de la UAC debieron afrontar de modo personal sin contar con un apoyo institucional o de otras jurisdicciones. También constituyó la oportunidad de despertar miradas y posturas renovadas de quienes integran la UAC para con el uso de tecnología en las propuestas de enseñanza. La herencia de la tradición en EaD ha constituido, en gran medida, los cimientos sobre los que tomaron forma los

diferentes dispositivos que, en conjunto, buscan colaborar, acompañar y alivianar la ardua tarea de cada docente en su hacer cotidiano en el excepcional contexto de su actividad.

Emilia Garmendia: Integrante del equipo docente de la UAC del SIED, participa en asesoría, acompañamiento y capacitación de docentes en el diseño didáctico tecnológico de aulas virtuales y en el apoyo en los diseños curriculares de carreras de grado, pre grado y posgrado. Licenciada en Ciencias de la Educación-UNMdP-y Especialista en Organización y Administración Educacional –UNSL-, con posgrado en Educación Abierta y a Distancia en la UNMdP y Télé Université, Université du Québec. Docente investigadora cat. III, profesora de Metodología del Trabajo Intelectual aplicada al estudio de la bibliotecología, y de Educación Comparada, con funciones en Problemática Educativa, y en Tecnología Educativa, FH. Par evaluador y consultora CONEAU, cursa el Doctorado en Educación en la UNR. Dirige becas de investigación, tesis de grado, posgrado, y proyectos de investigación en IPSIBAT y CIMED. Dirige el GICEC, OCA 2265/14, y codirige el PI2Ba Nº 7, RR 2269. egarmen@mdp.edu.ar.

María Andrea Rainolter: Prof. de Matemática (UNMdP, 1988) y Magister en Tecnología Informática aplicada en Educación (UNLP, 2015). Desde hace 33 años trabajo en educación a distancia en esta universidad. Integro el área pedagógica de la Unidad de Apoyo Central del SIED UNMdP a cargo, principalmente, de actividades de capacitación docente. Participo en grupos de investigación acreditados desde 1998. Actualmente integro grupos de investigación en las Facultades de Psicología: Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT, UNMdP-CONICET) y de Humanidades: Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd), como codirectora e investigadora respectivamente en temáticas de motivación y alfabetización académica. pedagogicasied@mdp.edu.ar.

María Manuela Fuertes: Arquitecta. (UNMdP, 2013). Cursando la Especialización en Docencia Universitaria. (UNMdP). Integro el área pedagógica de la Unidad de Apoyo

Central del SIED UNMDP, me desempeño mayormente como tutora en capacitaciones docentes, colaboración en el diseño previo de aulas virtuales y elaboración de materiales didácticos digitales. Docente del Ciclo Inicial, Área Proyectual y Área Tecnológico-Constructiva, en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, UNMDP. Actualmente integro grupos de Investigación en la FAUD: Centro de Estudios de Diseño (CED), Centro de Investigaciones Proyectuales y Acciones de Diseño Industrial (CIPADI) con Categoría V, vigente desde 2015. Consejera Académica, del Claustro Docente desde 2016. mfuertes@mdp.edu.ar.

Mariela V. Senger: Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNER). Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP). Especialista en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Doctoranda en Humanidades y Artes, mención en Ciencias de la Educación (UNR). Docente Investigadora Categoría IV en áreas vinculadas con las prácticas sostenedoras de la alfabetización universitaria, a la educación a distancia en el nivel superior y a la incorporación de TIC en la Formación Docente, desde el enfoque de derechos e inclusión educativa. Co-dirigió proyectos extensión en FH. Profesora adjunta en la Unidad Central del SIED UNMDP. Profesora Adjunta en Didáctica II en FH. Secretaria Académica FCEyN. mvsenger@mdp.edu.ar.

Experiencias



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP
SISTEMA INSTITUCIONAL de EDUCACIÓN a DISTANCIA

Dispositivos, antecedentes y acciones para un abordaje de la terminalidad y el egreso en la Universidad Nacional de Mar del Plata

Joaquín Marcos

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

jm.marcosjoaquin@gmail.com

Resumen

En el marco de la Subsecretaría de Posgrado y Acreditación, dependiente de la Secretaría Académica, se ha constituido un programa sobre terminalidad y egreso en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Este programa tiene por objeto planificar estrategias de seguimiento de graduados, promoviendo estudios sobre el impacto de los conocimientos y habilidades adquiridas durante la formación superior y diseñando herramientas para la difusión de propuestas destinadas para quienes egresaron de la Universidad. El presente artículo sintetiza algunos de los aspectos que llevaron a su constitución y las acciones implementadas.

Palabras clave

Graduación, terminalidad, universidad

Devices, Antecedents, and Actions for an Approach of Termination and Discharge at the National University of Mar del Plata

Abstract

Within the framework of the Postgraduate and Accreditation Under secretariat, under the Academic Secretariat, a program on termination and graduation has been established at the National University of Mar del Plata. The purpose of this program is to plan graduate follow-up strategies, promoting studies on the impact of the knowledge and skills acquired during higher education and designing tools for the dissemination of proposals aimed at those who graduated from the University. This article summarizes some of the aspects that led to its constitution and the actions implemented.

Keywords

Graduation, termination, university

Fecha de Recepción: 04/04/2021

Fecha de Aceptación: 20/04/2021

Dispositivos, antecedentes y acciones para un abordaje de la terminalidad y el egreso en la Universidad Nacional de Mar del Plata

Introducción

En diciembre del año 2017, desde la Subsecretaría de Posgrado y Acreditación recientemente constituida, en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), se definieron lineamientos generales de trabajo asociados a promover la renovación del vínculo con quienes egresan de la institución. Es así como se comenzó a trabajar en un programa que pueda contribuir con la construcción de bases de datos, elaborar informes estadísticos y dar difusión a las propuestas académicas, de extensión, investigación y transferencia que puedan tener como destinatarios a egresadas y egresados.

Junto con estas definiciones, se dio la culminación del proceso de Autoevaluación Institucional que brindó, en una primera aproximación, información sobre terminalidad, egreso, tiempo real y estimado de duración de las carreras y desgranamiento por cohorte. Insumos indispensables para repensar nuevas estrategias académicas y de gestión en la materia.

Por su parte, en el contexto del desarrollo del Plan Estratégico 2030 (OCS 563/19), se establecieron líneas de acción a corto, mediano y largo plazo con el objetivo de construir una mejor y mayor vinculación con las graduadas y los graduados de la Universidad. En estos lineamientos, se priorizó la necesidad de la construcción de datos y obtención de información a fin de poder generar políticas con respecto a la formación universitaria y las capacidades profesionales, así como poder establecer pautas respecto de qué significa formar profesionales hoy y qué lugar tienen los saberes, los contenidos, las habilidades y las competencias en las futuras estructuras curriculares. Dichos escenarios brindaron el marco para constituir un programa que tiene por intención articular acciones tendientes a promover esta vinculación institucional.

Primeros lineamientos

Producto del doble proceso de Autoevaluación Institucional 2016 y Plan Estratégico 2030, y de las discusiones y resultados que de allí se desprendieron, surgió la necesidad de restablecer y fortalecer una fluida vinculación con quienes egresan de las carreras de pregrado, grado y posgrado de la Universidad. Se apuntó a trabajar un programa por el cual

se pueda obtener una mayor información respecto de la formación universitaria y las capacidades profesionales, priorizando la detección de saberes, contenidos, habilidades y competencias que sean insumos para futuras decisiones que favorezcan la formulación de políticas generales de la Universidad.

El primer objetivo consistió en diagramar diferentes estrategias de vinculación, para lo cual, se tornó menester construir bases de datos sólidas; realizar publicaciones con información cualitativas y cuantitativas a disposición de la comunidad universitaria; conocer las realidades laborales y las situaciones profesionales; identificar intereses sobre formación continua y medir el impacto local y regional de nuestras carreras universitarias. En definitiva, desde la Subsecretaría de Posgrado y Acreditación y la Secretaría Académica, se buscó consolidar un espacio de coordinación que permita realizar un seguimiento de la terminalidad y la graduación en la UNMDP. Estableciendo articulaciones con otras Secretarías y las Unidades Académicas para concretar proyectos comunes que permitan cumplir sus objetivos.

Antecedentes y experiencias universitarias

A nivel nacional, y con diferentes recorridos, las universidades han desarrollado programas o espacios de coordinación para sus graduadas y graduados. Un relevamiento por algunas de esas Universidades nos evidencia que:

- La Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) cuenta con el Programa de Graduados (RCS 71/05), dependiente de la Secretaría de Extensión. Este es un espacio institucional fundado sobre la necesidad de articular la formación académica, la capacitación profesional y la inserción laboral para los egresados de la Universidad. Su objetivo es promover la participación activa de los graduados con el fin de aportar al desarrollo de las actividades de docencia, investigación y extensión como parte del compromiso social, cultural y profesional de los graduados. Para cumplir con este propósito se vale de una multiplicidad de herramientas y estrategias, como son la organización de jornadas de encuentro con graduados; foros de discusión de problemáticas afines a los intereses del claustro e interacción permanente con otros programas, áreas y/o unidades académicas de la universidad, organismos públicos y entidades del ámbito privado. A raíz de ello, se encuentra en colaboración con el

área de Asuntos Estudiantiles, el Observatorio Laboral, la Secretaría de Posgrado y las Direcciones de Departamentos y Carreras. Asimismo, difunde los servicios y beneficios brindados por la Universidad, como convocatorias para becas de posgrado y de investigación, información sobre carreras y cursos de posgrado y edita mensualmente la revista digital *Título en mano*.

- Por su parte, la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) cuenta con un Área de Egresados, dependiente de la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado. También se encuentra en funcionamiento un Consejo Asesor de Egresados, conformado por delegados de las áreas de graduados de las diferentes Unidades Académicas, que tiene por objeto elaborar y poner en marcha líneas de trabajo destinadas al cuerpo. Desde el 2017 cuentan con un Portal de Egresados (www.uncuyo.edu.ar/egresados/) con información relevante sobre convocatorias y oferta de estudios de posgrado, portal de empleo, servicios, cursos y becas.
- La Dirección de Vinculación con el Graduado dependiente de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) se constituye como un programa que plantea la vinculación de los profesionales con la institución, el mundo del trabajo y la inserción laboral. Su fin es la obtención de información sistemática y actualizada sobre la situación socio-ocupacional de los jóvenes egresados y sus trayectorias laborales en un determinado ámbito. Lleva adelante un programa de seguimiento de sus egresados a través de censos y encuestas para el diseño de acciones concretas tendientes a mejorar la vinculación de los jóvenes profesionales con el mundo del trabajo.
- La Universidad Nacional de Lanús (UNLa) creó, en el año 2004, el Observatorio de Seguimiento de Graduados en forma conjunta con la Secretaría de Cooperación y Servicio Público y la Secretaría Académica. Entre sus objetivos se encuentran: producir información sobre el universo de los Graduados de la UNLa; obtener información sobre origen socio-familiar de los graduados, trayectorias educativas y laborales y vinculación formación-empleo; producir información obtenida a partir de relevamientos realizados con graduados y con las distintas instancias de gestión académica y política y en distintos ámbitos o sectores de la producción local donde se insertan los graduados de la UNLa; desarrollar un diseño metodológico que

articula aspectos cuantitativos y cualitativos en el seguimiento de los graduados; implementar relevamientos permanentes y ad-hoc de acuerdo a las necesidades de las distintas carreras y difundir información actualizada para los graduados.

Por su parte, en la propia UNMDP se realizan acciones en alguna de sus Unidades Académicas:

- En una articulación entre la Secretaría Académica y la Secretaría de Tecnología, Industria y Extensión de la Facultad de Ingeniería se creó el Programa de Seguimiento de Graduados (OCA 877/17) con el fin de fortalecer la vinculación del graduado con la Facultad y lograr un área de monitoreo y de seguimiento de inserción de graduados sostenible en el tiempo. Para ello se proponen analizar alternativas para la implementación de un sistema informático ágil que permita la generación de una base de datos, personales y laborales, de graduados pertenecientes a los distintos departamentos de carreras. Definir mecanismos de comunicación y retroalimentación a fin de mejorar la oferta académica de grado y formación continua. Desarrollar líneas estratégicas para la participación del graduado en la formación de grado. Generar estrategias de difusión de actividades realizadas con graduados.
- Desde la Facultad de Ciencias Agrarias se trabaja en el fortalecimiento de la vinculación con sus graduados con el objeto de mejorar la oferta de formación continua, consolidar la organización del cuerpo y alentar su participación en la vida académica. En este sentido, se implementan dos bases de datos:
 - a) Registro de Graduados. Creado con el objetivo de completar el Registro Institucional de Graduados, mantener actualizada dicha información y permitir una comunicación ágil con los egresados de la Facultad.
 - b) Oportunidades Laborales. Constituye una actualización periódica de avisos de ofertas laborales publicadas por Empresas, Emprendimientos del Sector Agroalimentario o Consultoras de Trabajos y Empleos.
- Desde la Secretaría de Vinculación e Inclusión Educativa de la Facultad de Humanidades se proponen fomentar líneas de acción tendientes a la actualización disciplinar de los egresados de la Facultad de Humanidades y docentes en general. Administrar herramientas que permitan recuperar la experiencia profesional de los

graduados de la Facultad. Se plantea, por un lado, la Formación Continua con la idea de contribuir a la promoción, ejecución y el fomento de capacitaciones dirigidas a docentes en ejercicios de las áreas humanísticas, sociales y artísticas. Para, de este modo, planificar y ejecutar acciones tendientes a la actualización disciplinar y coordinar espacios de formación e intercambio con otras instituciones pertenecientes a la Red de Formación Continua. Y, por otro, la Vinculación Institucional con el objeto de promover la articulación entre estudiantes, graduados y docentes de los diversos sistemas y niveles educativos, fortalecer la transmisión e intercambio de experiencias educativas y gestionar acciones tendientes al fortalecimiento de las incumbencias de las titulaciones de esta unidad académica. Para ello, se promueven herramientas que permitan recuperar la experiencia profesional de los graduados de la Facultad de Humanidades. Asimismo, dicha Facultad cuenta con el Observatorio de Graduados (OCA 433/18) que tiene por objetivo recabar información sobre las trayectorias profesionales de los egresados a fin de conocer el proceso de inserción laboral y la incidencia de la formación universitaria en éste desarrollo.

- La Facultad de Derecho cuenta con la Unidad de Graduados destinada al asesoramiento y capacitación de sus graduados. En tal sentido, se realizan reuniones abiertas, se auspician jornadas y congresos y promueven charlas y capacitaciones para egresados de la Unidad Académica.
- A fin de dar respuesta a los procesos de acreditación de las carreras de posgrado, la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales aprobó en 2013 el proyecto de seguimiento de los egresados de posgrado (OCA 1652/13), con el fin de evaluar la inserción laboral de los posgraduados y detectar sus demandas en relación a la actualización y formación permanente. A tal fin se crea un registro electrónico de seguimiento periódico de los egresados, se establece la utilización de encuestas como método de recolección de datos, y se promueve la difusión entre las comisiones de carreras.
- Mediante la OCA 888/18 se aprueba el Plan de seguimiento de graduados de las carreras de pregrado, grado y posgrado de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. El seguimiento de graduados es atribución de la Secretaría de Posgrado, ámbito desde el cual se realizan encuestas de relevamiento de información a

graduados de grado y posgrado. Desde dicha área se implementan encuestas y mantiene un contacto con los egresados con la difusión de cursos de actualización, oferta académica de posgrado e información de los canales de comunicación oficiales de la Facultad y la Universidad

Acciones

Para cumplir con sus propósitos desde el Programa se delinearon e implementaron algunas herramientas y estrategias que constituyen sus principales acciones durante estos primeros años de desarrollo:

- Como primera instancia se trabajó en la construcción de base de datos. A raíz de la información segmentada que aportan los sistemas de gestión de la información, a través del programa, se decidió realizar un registro voluntario de quienes quieran recibir información de la Subsecretaría de Posgrado y Acreditación, en particular, y de la Universidad en general. A partir del registro se cuenta a la fecha con una base de datos actualizada de graduadas y graduados, en constante crecimiento y de la cual se reciben periódicamente consultas.
- Una vez dado este paso se comenzó con la implementación de encuestas y sondeos a graduadas y graduados con el fin de conocer experiencias, realidades laborales y desarrollos personales luego del tránsito por la Universidad y que también permiten contar con diagnósticos de situación y de demandas concretas. Para ello se implementaron encuestas secuenciadas mediante el SIU-Kolla, módulo de gestión de encuestas del Sistema de Información Universitaria (SIU). Paralelamente se brindó apoyo técnico a diferentes Unidades Académicas para la elaboración de modelos de encuestas y sondeos.
- Como complemento, y atendiendo a uno de los objetivos planteados, se trabajó en la elaboración de informes de egreso para los años 2016, 2017, 2018 y 2019 por cada una de las carreras de pregrado, grado y posgrado de la Universidad. En ellos se da cuenta de aspectos referidos a datos generales e indicadores sobre aspirantes, ingresantes, estudiantes y egresados de pregrado, grado y posgrado, de toda la Universidad y por Unidad Académica e información sobre la tasa promedio de crecimiento anual. Además, se ofrece información sobre la población de posgrado

en relación con ingreso, estudiantes y egreso de carreras según tipo de titulación: Especialización, Maestría o Doctorado. Y se aportan datos sobre egreso por cohorte y tiempo empleado para la graduación en relación con la duración teórica de las carreras. Los informes constituyen un insumo fundamental para conocer las dinámicas de cada carrera, realizar relevamientos en Unidades Académicas, acompañar los procesos de acreditaciones y orientar las políticas dirigidas a la formación continua.

- Y finalmente se concretó la salida periódica de un boletín informativo digital. Mediante el boletín se difunde la Oferta Académica de Posgrado de la Universidad, las convocatorias a becas internacionales y otras noticias académicas, de investigación, extensión de interés.

Estas acciones dan cuenta de los primeros pasos que ha dado la Universidad de cara a reforzar el vínculo con quienes se forman en ella. Dando cuenta de los objetivos impulsados en el Plan Estratégico 2030 y atendiendo a las misiones y funciones institucionales respecto de la formación universitaria y las capacidades profesionales.

Joaquín Marcos. Profesor en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Coordinador del Programa de Seguimiento de Egreso de la Subsecretaría de Posgrado dependiente de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Docente en Escuelas de Educación Secundaria del partido de General Pueyrredon. Anteriormente con desempeño como Subsecretario de Extensión de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Coordinador de los Centros de Extensión Universitaria. Secretario del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. jm.marcosjoaquin@gmail.com.

Experiencias



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP
SISTEMA INSTITUCIONAL de EDUCACIÓN a DISTANCIA

Nuevos desafíos en el proceso de institucionalización del SIED del IUPFA

Ingrid Bondarczuk

*Centro de Educación a Distancia Universitaria
Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina
ibondarczuk@universidad-policial.edu.ar*

Leticia B. Messina

*Centro de Educación a Distancia Universitaria
Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina
lmessina@universidad-policial.edu.ar*

Mauro R. Travieso

*Centro de Educación a Distancia Universitaria
Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina
mtravieso@universidad-policial.edu.ar*

Resumen

El presente trabajo aborda un conjunto de desafíos que emergen como resultado del proceso de formalización del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) del Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina (IUPFA). La nueva normativa (RES MEyD Nº 2641/2017) impulsó procesos de reflexión sobre aspectos relacionados con la gestión académica de la opción pedagógica a distancia, estableciendo como prioridad la necesidad de avanzar en el diseño de estrategias y dispositivos más potentes que permitan:

- fortalecer la escritura y la oralidad académica.
- Ampliar las formas de acceso para garantizar prácticas educativas inclusivas.
- Robustecer el plan de seguimiento y monitoreo.

Asimismo, se postuló analizar la posibilidad de que las prácticas profesionales, entendidas como ámbitos de aplicación en una instancia final de la formación académica, requieran presencialidad de los estudiantes.

Para finalizar, se esbozan algunas líneas de acción que tienen como objetivo enfrentar estos desafíos.

Palabras clave

educación a distancia; sistema institucional; accesibilidad; prácticas profesionales; oralidad y escritura; prácticas de seguimiento y evaluación

New challenges in the materialization process of IUPFA's Institutional System of Distance Education

Abstract

This article addresses a set of challenges that emerge as a result of the implementation process of University Institute of Argentine Federal Police's (IUPFA in Spanish) Institutional System of Distance Education (SIED in Spanish).

The new regulation (Ministerial Resolution No. 2641/2017) promoted reflection processes on aspects related to the academic management of the distance education option, establishing as a priority the need to advance in the design of more powerful strategies and mechanisms that allow:

- To reinforce orality, academic writing and interaction.
- To expand forms of access to guarantee inclusive educational practices.
- To strengthen the monitoring and assessment plan.

And also to analyze that professional practices, applicable towards the final stages of academic instruction, may require the physical presence of the students.

To conclude, some lines of action are outlined with the aim to address these challenges.

Keywords

distance education; institutional system; accessibility; professional practices; orality and writing; monitoring and assessment practices

Fecha de Recepción: 27/04/2021

Fecha de Aceptación: 10/05/2021

Nuevos desafíos en el proceso de institucionalización del SIED del IUPFA

Introducción

El Centro de Educación a Distancia Universitaria (CEDU) del IUPFA inició su actividad en el año 1997. Desde entonces, estuvo directamente vinculado a la gestión de la carrera de Abogacía a distancia.

A partir de la creación del Ministerio de Seguridad de la Nación en el año 2010 (DE MS N° 1993/2010), se avanzó en una serie de numerosas modificaciones para las Fuerzas Policiales y de Seguridad (FFPPySS), y en particular para el IUPFA. Apoyándose en el Informe de Evaluación Externa realizado por la CONEAU, en el año 2007 se inició un proceso de reforma institucional que se tradujo en el Estatuto del IUPFA (RES ME N° 1363/2012). En el año 2012 el CEDU pasó a depender de la Secretaría Académica del IUPFA (RES REC N° 568/2012), y se aprobó en 2013 su estructura orgánica funcional (DISP SA N° 1180/2013), quedando compuesta por cinco (5) áreas de trabajo (Ver Figura 1):



Figura 1: Áreas de trabajo del CEDU

Al constituirse el CEDU como el área de la Secretaría Académica del IUPFA responsable de las ofertas a distancia, comenzaron a asumir especial relevancia los aspectos pedagógico-didácticos propios de esta opción.

En el año 2014, a través de la Resolución N° 600, el Ministerio de Seguridad de la Nación expresó la necesidad de adecuar la oferta formativa del IUPFA para el personal policial de la institución, promoviendo la profesionalización de la fuerza, a partir de una articulación entre el trayecto de formación inicial (en la Escuela de Cadetes “Crio. Gral. Ángel Pirker”) y el de formación continua de sus funciones, de manera que les permitiera alcanzar la obtención de un título de grado y posgrado (ver tabla 1):

	PREGRADO	GRADO	POSGRADO
	Unidad Académica de Escuela de Cadetes “Com. Gral. Juan Ángel Pirker”	Unidad Académica de Formación de Grado	Unidad Académica Escuela Superior de Policía “Com. Gral Enrique Fentanes”
Seguridad Ciudadana	Tecnicatura Universitaria en Seguridad Pública y Ciudadana orientada a la formación policial	Ciclo de complementación curricular - Licenciatura en Seguridad Ciudadana	Carrera de Especialización en Seguridad Ciudadana
Investigación Criminal	Tecnicatura Universitaria en Seguridad Pública y Ciudadana orientada a la investigación criminal	Ciclo de complementación curricular - Licenciatura en Investigación Criminal	Carrera de Especialización en Investigación Criminal
Gestión en Siniestros	Tecnicatura Universitaria en Seguridad Pública y Ciudadana orientada a la Gestión en Siniestros	Ciclo de complementación curricular - Licenciatura en Gestión en Siniestros	Carrera de Especialización en Gestión en Siniestros
Gestión en seguridad de las tecnologías de la información y comunicaciones policiales	Tecnicatura Universitaria en Seguridad Pública y Ciudadana orientada a la gestión de las tecnologías de la información y comunicaciones policiales	Ciclo de complementación curricular - Licenciatura en Gestión de las tecnologías de la información y comunicaciones policiales	Carrera de Especialización en Gestión de las tecnologías de la información y comunicaciones policiales

Tabla 1: RES MS N° 600/2014 - Anexo II
“Articulación de trayectos formativos”

En el año 2013, comenzó el proceso de virtualización de las materias del Ciclo de Complementación Curricular Licenciatura en Seguridad Ciudadana, a iniciar durante el ciclo lectivo 2014.

Desarrollo

Con la creación de los Ciclos de Complementación Curricular (CCC) virtuales (RES MS N° 600/2014), comenzó a gestarse el SIED, que fue aprobado en el año 2016 por el Consejo Académico del IUPFA (RES CA N° 18/2016). Durante el proceso de evaluación externa acontecido en el año 2017, la CONEAU realizó recomendaciones tendientes a fortalecer el SIED existente, que fueron oportunamente atendidas. Asimismo, la nueva normativa (RES MEyD N° 2641/2017) que acompañó el proceso de formalización del SIED del IUPFA (RES SPU N° 172/19) invitó a considerar otros aspectos relacionados con la gestión académica vinculados con la *oralidad y la escritura académicas*, la *accesibilidad académica*, el *plan de seguimiento y mejora de los proyectos pedagógicos* y la *presencialidad de las prácticas profesionales en las carreras a distancia*.

- Oralidad y escritura académicas

La formación universitaria en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje convoca a pensar sobre el modo en que estudian y aprenden los destinatarios de estas propuestas, que transcurren en escenarios que expanden las posibilidades de acceso, la construcción colectiva y la difusión del conocimiento. El desafío viene acompañado de la ampliación de las herramientas de interacción, con las que se gestan nuevas formas de participar y comunicarse, y que requieren por parte del cursante fortalecer sus competencias comunicativas. Con este propósito, el CEDU viene implementando desde el año 2016 el Curso de Introducción a la Vida Universitaria a Distancia (IVUD), orientado a introducir nuevas prácticas comunicativas mediante experiencias de aprendizaje que facilitan, al mismo tiempo, el desarrollo de habilidades relacionadas con el conocimiento y dominio de las herramientas propias del Campus Virtual del IUPFA (DISP SA N° 109/2018). De esta

forma, se integran los conceptos de alfabetización académica¹ y de alfabetización digital, definido este último como “el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes (técnicos, lingüísticos, cognitivos, sociales), que se requieren para comunicarse con la tecnología electrónica” (Cassany 2006: 177).

En las instancias de cursada, se promueve la inclusión de espacios de comunicación, interacción y trabajo colaborativo como foros, correo, chat y wikis, para lograr de manera progresiva la familiarización por parte de los estudiantes con estas herramientas y el reconocimiento de los tipos textuales o diversos estilos de escritura propios de cada espacio. Para favorecer la oralidad en estos entornos, se alienta el empleo de recursos como la videoconferencia, los podcast, y las participaciones grabadas en los foros para presentar un tema o exponer ideas en un debate entre pares.

Se prevé, como línea de acción, la apertura de un espacio virtual que bajo la modalidad de taller, tenga como propósito favorecer el desarrollo de las competencias necesarias para la producción oral y/o escrita y la interpretación del conocimiento de la cultura discursiva disciplinar. Tiene como destinatarios a los estudiantes de los CCC para que, aquellos que opten por participar de la propuesta, logren comprender, resignificar y analizar de manera crítica los textos literarios y académicos propuestos, así como hacer un uso adecuado de la lengua oral y escrita en situaciones comunicacionales diversas.

- *Accesibilidad al entorno virtual y a los contenidos digitales*

El concepto de *accesibilidad* hace referencia a la cualidad o requisito que deben presentar los entornos, objetos y/o dispositivos, de modo que sean utilizables por todas las personas, y que independientemente de sus posibilidades técnicas, cognitivas y/o aptitudes físicas, tengan acceso a toda la información y funcionalidades. Situando esta definición en el ámbito educativo y particularmente en la opción pedagógica a distancia, el concepto de *accesibilidad académica* “procura avanzar en el diseño de entornos y recursos educativos

¹ Se considera a la alfabetización académica como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino 2003:13).

digitales que puedan ser usados en condiciones de confort, seguridad e igualdad por todos los miembros de la comunidad educativa y en particular, por aquellas personas con discapacidad” (López 2003: 22). En relación con la plataforma E-ducativa que le da soporte al Campus Virtual del IUPFA, actualmente la misma no se encuentra vinculada a un estándar de accesibilidad. Sin embargo, se llevan a cabo ajustes en base a solicitudes y reportes particulares de cada organización, sobre características específicas del usuario y de las herramientas de las que disponga. Las recientes incorporaciones de video-respuestas en clases virtuales y foros, la opción de dictado por voz y la adecuación del tamaño de la tipografía por unidades de medida REM dan cuenta de un avance hacia un entorno más accesible.

Con el fin de *ampliar las formas de acceso para garantizar prácticas educativas inclusivas* se prevén las siguientes líneas de acción:

- Efectuar un diagnóstico inicial del campus y de la institución (trabajo conjunto con la Unidad Permanente de Planificación y Evaluación de la Información).
- Realizar un relevamiento de experiencias exitosas de accesibilidad académica en EVEAs de instituciones educativas de nivel superior de la región.
- Promover la creación de un área o instancia institucional destinada a la capacitación y asesoramiento sobre accesibilidad académica.
- Elaborar una guía para diseñar contenido accesible para las ofertas educativas que adoptan el modelo pedagógico del SIED en el Campus Virtual del IUPFA.

- *Plan de seguimiento y mejora de los proyectos pedagógicos:*

El IUPFA cuenta con un “Plan de seguimiento y monitoreo” (RES CA N° 18/2018) que tiene como propósito recabar y analizar información que permite apreciar el proceso de desarrollo del proyecto educativo virtual y realizar ajustes tendientes a la mejora del mismo. No obstante, en el Informe de Evaluación del SIED del IUPFA, la CONEAU ha señalado que es preciso ampliar información relativa a este proceso, en cuanto a la periodicidad en que se administra y a la elaboración de los planes de mejora. La revisión de estos aspectos ha permitido robustecer el plan de seguimiento y monitoreo que evalúa las condiciones de infraestructura, los aspectos técnicos y recursos pedagógicos involucrados, el desempeño

de los docentes, las prácticas que tienen lugar en el aula y los itinerarios de los alumnos (ver tabla 2).

Esta información es obtenida a través de...	Instrumentos para la recolección de datos	Información obtenida
La plataforma	<p>Planilla de observación: Al finalizar el dictado de una asignatura el coordinador pedagógico del CEDU aplica la planilla de observación del aula virtual.</p> <p>Reportes de acceso: Al finalizar la cursada de la asignatura, desde la administración del Campus Virtual, el Webmaster genera un reporte de los accesos del tutor, desde el inicio de la cursada hasta el cierre definitivo del aula.</p>	<p>Actividad de los estudiantes durante la cursada de la materia. Presencia del tutor en los espacios de interacción del aula virtual. Matrícula inicial: inscriptos, y Matrícula real: se obtiene sustrayendo de la matrícula inicial los alumnos inactivos, es decir aquellos que nunca comenzaron a cursar la materia.</p>
Los estudiantes	<p>Encuesta dirigida a los estudiantes que son administradas al finalizar la cursada de la asignatura.</p>	<p>Valoración acerca de los materiales, recursos y actividades propuestas para cada asignatura. Estimación acerca del acompañamiento del tutor y otras observaciones. Apreciación de la experiencia de usuario.</p>
Los docentes	<p>Al finalizar el dictado de la asignatura se administra una encuesta a los docentes tutores.</p>	<p>Retención real. Apreciación de los materiales, recursos y actividades de la asignatura. Posibles modificaciones en los materiales, recursos y actividades de la asignatura. Valoración sobre el acompañamiento por parte de la coordinación pedagógica del CEDU.</p>
Mesa de ayuda	<p>Aplicación para la gestión de proyectos colaborativos, donde el personal del CEDU registra las consultas técnicas de los usuarios.</p>	<p>Consultas técnicas ocasionales y frecuentes.</p>

Tabla 2: Dispositivo de Evaluación Permanente CEDU IUPFA

Al finalizar cada cuatrimestre, la información obtenida es reunida en un informe denominado *Dispositivo de Evaluación Permanente*² (DEP), que el CEDU construye y socializa con las Direcciones de las Carreras de cada CCC a distancia.

Este proporciona insumos fundamentales para la evaluación del proyecto con los propósitos de:

- Fortalecer el rol tutorial

El DEP permite conocer el desempeño de los docentes tutores convocados por las Direcciones de Carrera en relación con el ejercicio tutorial y la presencia en el aula, y es utilizado para impulsar acciones y tomar decisiones orientadas a mejorar los resultados.

- Elevar la calidad de los materiales didácticos

El Reglamento de Actividades Académicas a Distancia (RES CA Nº 18/2018) fija como plazo 2 (dos) años de vigencia para los materiales, siendo luego sometidos a revisión. A cargo de esta tarea están los docentes tutores, quienes habiendo implementado la propuesta en varias oportunidades, conocen sus fortalezas y debilidades. Las apreciaciones de los docentes tutores con relación a los materiales diseñados recogidas mediante las encuestas, son organizadas y acopiadas en un único documento para ser entregado a cada equipo de cátedra al momento de actualizar y enriquecer los materiales didácticos. Con este objetivo, son convocados a un encuentro que se desarrolla bajo la modalidad taller a cargo de los coordinadores pedagógicos del CEDU. Este comparte con antelación una guía que orienta y agiliza el trabajo de revisión de los materiales. Por último, se registran las propuestas surgidas en el encuentro para luego modificar los materiales didácticos.

- Mejorar la dinámica de cursada

La información obtenida mediante las planillas de observación y las encuestas a estudiantes y docentes permite revisar las decisiones adoptadas e implementar mejoras en la dinámica de cursada (cantidad de asignaturas de cursada simultánea, superposición de actividades

² Desde su creación a la actualidad, los instrumentos de recolección de datos han sufrido modificaciones en virtud de las necesidades y demandas que han ido emergiendo en la implementación de los Ciclos de Complementación Curricular (CCC), explorando nuevos aspectos del proyecto.

de aprendizajes de las asignaturas, plazos asignados para la realización de actividades, entre otros).

- Favorecer la experiencia del usuario en el Campus Virtual

El CEDU valora los datos obtenidos mediante las encuestas acerca del desempeño y la experiencia de los estudiantes y docentes en el Campus Virtual del IUPFA. Estos son utilizados para introducir mejoras en los procesos decisorios sobre la estructuración y organización del espacio virtual (cantidad, nombre y orden de las secciones, organización de los materiales en el aula, introducción de iconos y enlaces, entre otros).

- Incrementar la calidad del servicio de soporte técnico

Las consultas técnicas de los usuarios que son recepcionadas por el personal del CEDU, son sistematizadas (FAQs) con el objetivo de ofrecer orientaciones centradas en las necesidades identificadas, favorecer la autonomía de los usuarios y optimizar los procesos para la resolución de problemas.

El estudio de la información recogida permite introducir ajustes para mejorar los proyectos educativos, a la vez que nutre las líneas de investigación que lleva adelante el área.

- *Prácticas profesionales*

Los CCC no se encuentran comprendidos en el Art. 43 de la Ley N° 24.521. En estas carreras, las prácticas profesionales (PP) se presentan como espacios de permanente integración transversal, con niveles de profundización progresivos; es decir, no constituyen un ámbito de aplicación como instancia final de la formación académica. Se llevan adelante en el entorno virtual, del mismo modo que el resto de las asignaturas del Plan de estudio, mediante diversas herramientas y espacios de interacción del campus que aseguran el seguimiento y supervisión del desempeño del estudiante por parte del docente tutor. Desde estos espacios se propone posibilitar una intervención profesional en cargos y funciones estratégicos de la institución policial y en otros ámbitos institucionales vinculados al campo, habilitando a los futuros egresados a realizar tareas de diagnóstico y asesoramiento integral, evaluación, docencia e investigación en organismos públicos de seguridad, diversas áreas de políticas de seguridad, en los distintos niveles de gobierno, ámbitos comunitarios y empresas privadas. No obstante, es preciso desarrollar una mirada

prospectiva, para analizar la situación con miras a un futuro en el que las prácticas requieran presencialidad por parte de los estudiantes. Las múltiples dependencias policiales de la PFA distribuidas en todo el territorio nacional resultan potenciales unidades de apoyo académicas para que los estudiantes realicen sus prácticas profesionales bajo la supervisión de personal especializado en la materia.

Dicho esto, la línea de acción prioritaria es avanzar en la elaboración de un reglamento de prácticas profesionales de las ofertas académicas a distancia que requieran presencialidad, para establecer las características y organización de las prácticas profesionales y del espacio virtual, las funciones y responsabilidades de los diferentes actores intervinientes, entre otros.

Conclusiones

Resulta sustancial continuar reflexionando sobre las distintas dimensiones del SIED del IUPFA, con miras a la próxima evaluación y posterior validación prevista para el año 2023.

A lo largo de este trabajo se han trazado líneas de acción que conducirán a:

- fortalecer la escritura y la oralidad académicas para desenvolverse en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje de nivel superior.
- ampliar las formas de acceso para garantizar prácticas educativas inclusivas, independientemente de las posibilidades técnicas, cognitivas y/o físicas de las personas.
- recabar y analizar información que permita apreciar el proceso de desarrollo del proyecto y realizar ajustes tendientes a la mejora del mismo.
- reglamentar las prácticas profesionales de las ofertas educativas a distancia que requieran presencialidad y constituir las unidades de apoyo académicas.

Bibliografía

Agencia Nacional de Discapacidad (2019). *Guía de lenguaje adecuado en temas de discapacidad*.

Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/manual_andis_0.pdf

Carlino, Paula (2003). "Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles" en *Educere*, vol. 6, núm. 20, enero-marzo 2003, p. 409-42.

- Cassany, D. y Ayala, G. (2006). *Nativos e inmigrantes digitales en la escuela*. CCE Participación Educativa.
- CONEAU (2007). Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina. Informe de Evaluación Externa de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Buenos Aires. Argentina.
- CONEAU (2017). Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina. Informe de Evaluación Externa de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Buenos Aires. Argentina.
- IUPFA (2012). Resolución Rectoral 568. Buenos Aires, Argentina.
- IUPFA (2013). Disposición Secretaría Académica 1180. Buenos Aires, Argentina.
- IUPFA (2016). Resolución Consejo Académico 18. Buenos Aires, Argentina.
- IUPFA (2018). Disposición Secretaría Académica 109. Buenos Aires, Argentina.
- IUPFA (2018). Resolución Consejo Académico 18. Buenos Aires, Argentina.
- Ley 26653 (2010). *Ley de accesibilidad de la información en las páginas web*. Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/175000-179999/175694/norma.htm>
- Ley de Educación Superior (2005). Ley Nº 24.521. Buenos Aires, Argentina.
- López, A. (2003). *Libro Blanco de Accesibilidad. Por un nuevo paradigma, el Diseño para Todos, hacia la plena igualdad de oportunidades*. España. Recuperado de: <https://www.aspaym-asturias.es/images/stories/documentos/Accesibilidad/Libro Blanco de la Accesibilidad.pdf>
- López, A. (2018). Accesibilidad académica en la educación superior virtual. En E. Alvarenga (Comp.), *Las mil caras de la Universidad*. Buenos Aires: Dunken. Recuperado de: <http://nulan.mdp.edu.ar/3038/1/lopez-2018.pdf>
- López, A., Restrepo Bustamante, F. A. y Preciado Mesa, Y. P. (2015). Accesibilidad académica: un concepto en construcción. En *Formación virtual inclusiva y de calidad para el siglo 21*. Granada, España: Editorial de la Universidad de Granada. Recuperado de: <http://www.esvial.org/wp-content/files/CAFVIR2015pp59-66.pdf>
- Ministerio de Educación. (2012). Resolución 1363. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación y Deportes (2017). Resolución 2641. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019). Resolución SPU 172. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Seguridad (2010). Decreto 1993. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Seguridad (2014). Resolución 600. Buenos Aires, Argentina.

Ingrid Bondarczuk es licenciada en Ciencias de la Educación. Actualmente se desempeña como Directora del Centro de Educación a Distancia del IUPFA.
ibondarczuk@universidad-policial.edu.ar

Leticia B. Messina es licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en entornos virtuales de aprendizaje y maestranda en Tecnología Educativa. En la actualidad, es Coordinadora pedagógica de la Secretaría Académica del IUPFA. Imessina@universidad-policial.edu.ar

Mauro R. Travieso es profesor en Ciencias de la Educación. Actualmente, ejerce el rol de Coordinador pedagógico del Centro de Educación a Distancia del IUPFA.
mtravieso@universidad-policial.edu.ar

Opinión Debates



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP

SISTEMA INSTITUCIONAL de EDUCACIÓN a DISTANCIA

APUNTES sobre/para la docencia universitaria

RedTE.Ar

*Red de Equipos de Docencia, Investigación y Extensión
en Tecnología Educativa de Universidades de Argentina*

red.te.ar.educativa@gmail.com

Resumen

El 2020 fue un año complejo que seguramente quedará en nuestra memoria. En el ámbito educativo en particular, los recuerdos se encontrarán vinculados a la suspensión de las clases presenciales y los denodados esfuerzos por asegurar la continuidad pedagógica. Por eso, es necesario detenernos a evaluar lo sucedido para intentar comprender los nuevos saberes y las estrategias que la formación universitaria y profesional tiene y tendrá que atender. El presente texto presenta seis dimensiones para pensar los entornos de enseñanza y de aprendizaje: nuevos territorios; apertura del tiempo; trabajo docente colectivo, entre pares, en equipos; interacciones con sentido didáctico; experiencia estudiantil; desigualdades y vulnerabilidades socioeconómicas. En cada dimensión, ofrecemos alternativas e interrogantes que permitirán tomar decisiones relevantes en los próximos años. Como cierre, se delinean una serie de nudos problemáticos y desafíos a futuro relativos a las prácticas de enseñanza, los sujetos de aprendizaje y las actividades de investigación, extensión y cooperación.

Palabras clave

Docencia Universitaria; Tecnología Educativa; Entornos de Enseñanza y de Aprendizaje

NOTES about / for University teaching

Abstract

2020 was a complex year that will surely remain in our memory. Particularly in the educational field, memories will be linked to the suspension of face-to-face classes and the hard efforts to ensure pedagogical continuity. Therefore, it is necessary to evaluate what happened in order to try to understand the new knowledge and the strategies that superior and professional training has to and will have to address. This text presents six dimensions to think about teaching and learning environments: new territories; opening of time;

collective teaching work, among peers, in teams; interactions with a didactic sense; student experience; socioeconomic inequalities and vulnerabilities. In each dimension, we offer alternatives and questions that will allow making relevant decisions in the coming years. In closing, we present a series of problematic nodes and future challenges related to teaching practices, learning subjects and research, extension and cooperation activities.

Keywords

University teaching; Educative technology; Teaching and Learning Environments

Fecha de Recepción: 05/05/2021

Fecha de Aceptación: 11/05/2021

APUNTES sobre/para la docencia universitaria

I. INTRODUCCIÓN

El 2020 fue un año complejo que seguramente quedará en nuestra memoria. En el ámbito educativo en particular, los recuerdos se encontrarán vinculados a la suspensión de las clases presenciales y los denodados esfuerzos por asegurar la continuidad pedagógica. La pandemia implicó un cambio fundamental sobre las imágenes y creencias de lo que significa aprender y enseñar en los distintos niveles del sistema educativo como producto, entre otros aspectos, del desacople entre la actividad de enseñanza, los edificios y las aulas. De este modo, lo que era una modalidad poco frecuente - la virtualidad - se transformó en una opción común, y lo que era común, la presencialidad, se transformó en una posibilidad remota.

Quienes participamos de la Red de Equipos de Docencia, Investigación y Extensión en Tecnología Educativa entendemos que plantear el escenario de la presencialidad como el único posible para el despliegue de la educación implica al menos desconocer la diversidad de experiencias de las que participaron docentes y estudiantes de todo el territorio argentino. La educación a distancia se viene desarrollando hace varios años en el país y en el mundo, de modo tal que en la actualidad los medios que la posibilitan y fortalecen se encuentran ampliados y extendidos.

En tanto a fines de 2019 el planteo extendido se centraba en la necesidad urgente de cambios y actualizaciones que el sistema demanda desde largo tiempo, hoy no pensamos lo sucedido durante 2020 como falencia y debilidad, como mero producto de la urgencia y la improvisación sino como expresión de la diversidad de formas y modos que requiere ser entendido en su complejidad. Esto supone reconocer un escenario configurado con las formaciones implementadas a partir de políticas públicas que se instrumentaron desde la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006).

Por eso, es necesario detenernos a evaluar lo sucedido para intentar comprender los nuevos saberes y las estrategias que la formación universitaria y profesional tiene y tendrá

que atender. Para ello, se presentan siete dimensiones para pensar los nuevos entornos de enseñanza y de aprendizaje. El orden de presentación de estas reflexiones no implica una secuencia pudiéndose comenzar por aquella que genere más interés.

II. NUESTROS REGISTROS DEL 2020

1. Nuevos territorios

En el marco de la virtualización forzada se trazan nuevas geografías. El aula como espacio físico deja de ser una frontera establecida para el desarrollo de las tareas de enseñanza. Los entornos digitales son habitados, vivenciados y convertidos en lugares de aprendizaje y de enseñanza:

- 1- las propuestas llevadas a cabo permiten trascender las fronteras del aula a través de actividades intercátedras, el trabajo con estudiantes de otras sedes u otros países.
- 2- la necesidad de encuentros sincrónicos en toda la comunidad académica (estudiantes, docentes, personal administrativo y de apoyo) supusieron la exploración de nuevas herramientas y el desarrollo de propuestas en múltiples plataformas.

En este momento de reflexión, es preciso reconocer:

- la desigualdad en el acceso a los dispositivos y la conectividad que evidencia dificultades para continuar con las tareas habituales. Más allá de los esfuerzos desarrollados para mitigar esta situación, muchos estudiantes y profesores se han visto con dificultades para continuar sus tareas.
- la ampliación del tiempo de trabajo docente, superior a las dedicaciones pagas que hablan de nuevas condiciones laborales que será necesario revisar, discutir, defender como espacios que asumimos los trabajadores y trabajadoras de la educación. En tiempos de pandemia el uso de las TIC para muchos/as docentes pareciera generar la posibilidad de prácticas con satisfacción y, al mismo tiempo, con sensaciones de agotamiento y sobresaturación.
- situaciones de ampliación de oportunidades vinculadas con la coyuntura que están siendo indagadas y ameritarán nuevas investigaciones.

2. Apertura del tiempo

La flexibilidad brindada en el contexto de enseñanza remota de emergencia permitió el seguimiento del proceso, con obligaciones curriculares que pudieron concretarse sin las habituales restricciones de tiempo y espacio, alternativas valoradas como altamente positivas por el estudiantado. Sin embargo, un número importante de docentes por el afán de ser eficientes y acompañantes dieron de sí más de lo recomendable y es así como vieron flaquear sus fuerzas a medida que pasaba el año, lo que obligó a repensar actividades, organizar tiempos propios y de estudiantes, y entender que todos tenemos derecho a la desconexión digital.

Este es un aprendizaje que consideramos debe quedar para siempre ya que el tiempo es una dimensión que requiere un diseño específico tanto para el trabajo docente como para las demandas hacia el estudiantado. La organización temporal se refiere al conjunto de las tareas de enseñanza y aprendizaje en los aspectos tanto sincrónicos como asincrónicos, resultando fundamental evitar el agotamiento y la saturación cognitiva. En este sentido, rutinas, cronogramas, recordatorios y prórrogas fueron algunas de las estrategias utilizadas para organizar la temporalidad de las propuestas de enseñanza.

3. Trabajo docente colectivo, entre pares, en equipos

El trabajo docente en la universidad se configura con distintos formatos: en cátedras o equipos, entre otros. Generalmente se hacen cargo de tareas de enseñanza, de investigación y de extensión. También reconocemos modos de trabajo colaborativo: trabajo colectivo entre docentes del propio equipo y co-diseño con estudiantes. Surgidas antes de la pandemia, estas estrategias se configuran como modalidades alternativas a la transmisión oral de información (pensada como única e inmutable) ya sea en su modalidad virtual o presencial. En síntesis, la reflexión conjunta con docentes o estudiantes permite construir diseños pedagógicos que dan lugar a nuevas configuraciones educativas.

Otra actividad muy presente en los meses de enseñanza remota de emergencia fueron las capacitaciones en diversos formatos, extensiones y profundidades. Las actividades realizadas por los equipos de esta Red pudieron ser transferidas a nuevos escenarios de desempeño o a asesorías y acompañamientos a otros equipos docentes con interés en

revisar sus propuestas pedagógicas. También registramos una tendencia a la documentación del trabajo colectivo, que se fue expandiendo en las redes sociales y construyendo como saber didáctico en comunidades de práctica.

4. Interacciones con sentido didáctico

Las interacciones didácticas, al igual que en otros niveles del sistema educativo, se llevaron a cabo a través de modalidades sincrónicas y asincrónicas. Los campus virtuales, las aplicaciones para videoconferencias o mensajería instantánea, y algunas redes sociales fueron los canales privilegiados para el desarrollo de las propuestas de enseñanza. El seguimiento de las mismas se realizó fundamentalmente en pequeños grupos, y fue una estrategia sostenida por los equipos docentes para asegurar o fortalecer el desarrollo de actividades.

Sin embargo, más allá de las estrategias más conocidas en el sistema educativo como la transmisión oral de información y la evaluación conceptual, se abrieron nuevas posibilidades, experiencias de aprendizaje, basadas en la modalidad de taller, canales en salas virtuales o de streaming, clases en espejo internacionales con tecnologías, propuestas de trabajo que incorporan a integrantes de la familia del estudiantado y de la comunidad, simulaciones, estrategias lúdicas, proyectos colaborativos, y variedad de formatos y presentaciones elaboradas por estudiantes.

En síntesis, en el contexto de la pandemia, y específicamente durante el aislamiento, se profundizaron las decisiones y se dio lugar a nuevas revisiones de las posturas didácticas. Estas tomas de decisión definieron la modalidad de interacción y dieron lugar a la voz de una amplia variedad de actores en la producción de conocimiento.

Los soportes virtuales lejos de establecer una modalidad única de interacción habilitaron distintas posibilidades de trabajo en función de las decisiones docentes.

5. Experiencia estudiantil

El aislamiento forzoso demandó un replanteo del rol estudiantil. Mientras que la virtualidad constituía una modalidad electiva, en este contexto se transformó en una modalidad única para transitar los estudios de nivel superior.

La experiencia estudiantil se vio interpelada por las condiciones reales de conectividad y conexión. No obstante, la vinculación de los/as estudiantes con las propuestas educativas va más allá de esto, pues sus modos de aprender se ven atravesados por los cambios culturales de nuestra sociedad. Las prácticas habituales de comunicación a través de teléfonos móviles que la mayor parte de los jóvenes realiza, por ejemplo, constituye un fenómeno que ha ejercido una gran sinergia en los procesos educativos.

En consecuencia, se desarrollaron distintas acciones orientadas a comprender los nuevos modos de habitar la experiencia educativa en la población estudiantil. Algunas de las acciones realizadas en tal sentido fueron:

- relevar a través de encuestas diversas dimensiones de la vida del estudiantado (condiciones de trabajo, equipamiento, conectividad, tiempo disponible, estado de ánimo, entre otras).
- repensar los modos en que se desarrolla el diálogo pedagógico (soporte, canales, frecuencia, modalidad, etc.). En algunos casos, se establece un lugar de referencia como el campus virtual pero se utilizan todos los canales posibles para poder comunicarse y asegurar la continuidad de la tarea.
- potenciar mayores niveles de autonomía en el estudio.
- configurar nuevas formas de agrupar a los estudiantes a partir de distintas motivaciones y propuestas.

En síntesis, la experiencia del estudiantado se transforma merced a las nuevas alternativas que brindan los entornos y a que el cuerpo docente desarrolla diagnósticos y estrategias para plantear nuevas modalidades de intervención.

6. Desigualdades y vulnerabilidad socioeconómica

Las desigualdades quedaron reflejadas claramente en las dificultades de acceso a dispositivos y conectividad de calidad de algunos y algunas estudiantes y docentes. También emergieron complicaciones vinculadas al trabajo remoto desde el hogar, especialmente en el caso de docentes. Creemos que las condiciones familiares, donde todos los miembros pasaron a tener actividades laborales, sociales, escolares, mediante dispositivos digitales, complejizaron el estudio universitario. Esto provocó que las brechas

sociotecnológicas se profundizaran, haciendo cada vez más necesario contar con un dispositivo y una buena conectividad para continuar trabajando y estudiando.

Además, el aislamiento en el hogar llevó a la población estudiantil y docente a tener que atender las tareas de cuidado y por lo tanto contar con menos tiempo para estar disponible conectándose con sus compañeros/as. Lo mismo ocurre con quienes tuvieron que continuar trabajando en sus casas a tiempo completo. En aquellas propuestas que requerían un trabajo colaborativo, se vio, sobre todo, la desigualdad entre aquellos que sí podían hacerse de tiempo y de las condiciones tecnológicas necesarias, y aquellos que dependían de, por ejemplo, la conectividad de los espacios laborales en los que trabajaban y de los que en estos momentos carecían.

III. NUDOS PROBLEMÁTICOS

A partir de los aprendizajes del 2020 que pudimos recapitular en el apartado anterior, identificamos algunos nudos problemáticos. Les invitamos a reflexionar sobre los mismos para pensar y proyectar posibles escenarios de enseñanza y de aprendizaje mediados por tecnologías.

El derecho a la educación en la universidad implica, entre otros aspectos, **garantizar el acceso a dispositivos y a conectividad**. ¿Qué tipo de políticas públicas e institucionales hacen lugar a este derecho? ¿Qué condiciones de macro, meso y micropolítica necesitamos los docentes para desarrollar prácticas de enseñanza que atiendan a las diferencias y a las desigualdades en pos de una universidad orientada al desarrollo individual y social?

La **desigualdad y vulnerabilidad socioeconómica** son realidades que configuran las condiciones de enseñanza y fueron profundizadas durante la pandemia. ¿Cuáles son los nuevos posicionamientos y decisiones institucionales necesarios para afrontar el desafío de la enseñanza?

En el transcurso del ASPO se hicieron visibles y, en algunos casos se exacerbaron, síntomas de agotamiento y sobresaturación entre docentes y estudiantes. ¿Por qué suponemos que el trabajo virtual se realiza sin restricciones de tiempo y espacio, “en un

contexto 24/7"? ¿Qué **condiciones de trabajo y formas de organización del tiempo y del espacio** es preciso considerar? ¿Conocen los docentes los derechos que los amparan dentro de esta coyuntura?

En el contexto de educación remota de emergencia se llevaron a cabo adecuaciones curriculares para garantizar la continuidad pedagógica. ¿Qué aspectos de los procesos institucionales y sus regulaciones-macro requieren revisión a la luz de dicha experiencia? ¿Cómo se reconocen los aportes del campo de la Tecnología Educativa en los procesos de gestión institucional y en prácticas de enseñanza renovadas?

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje presenciales, históricamente sincrónicos y en un mismo espacio físico, se vieron modificados poniendo en cuestión el concepto "presencial" circunscripto a la proximidad de los cuerpos. ¿Qué implica la presencialidad ante las posibilidades interactivas y comunicacionales que ofrece la tecnología? ¿Qué actividades y prácticas educativas surgidas en el ASPO resultaron relevantes y fecundas? ¿Qué nuevos contratos pedagógicos deberían generarse en la articulación entre institución-docentes-estudiantes? ¿Cómo podemos potenciar la mayor flexibilidad de las propuestas virtuales para brindar mayores oportunidades educativas a las personas que trabajan?

En el contexto que nos impuso la pandemia observamos continuidades y rupturas en **el rol de estudiante** y en **el rol de docente** ¿Cómo nos interpela al colectivo docente la experiencia vivenciada? ¿Qué aprendimos del estudiantado?

En relación con el trabajo docente, durante el ASPO, se desarrollaron **prácticas colaborativas** -entre pares, co-diseño de propuestas con estudiantes, entre otras-. ¿Qué desafíos nos plantean estas experiencias? ¿Cómo se pueden recuperar y sistematizar?

Durante la pandemia se hizo un uso extendido de las redes sociales. ¿Qué cuestiones relacionadas con **la privacidad y la intimidad** tendríamos que considerar al proponer interacciones con sentido didáctico en las redes sociales?

IV. EN PERSPECTIVA: ALGUNOS DESAFÍOS HACIA ADELANTE

De las dimensiones desarrolladas se desprende un conjunto de desafíos que merecerían ser recuperados en el marco de líneas de acción estratégicas que, superando la coyuntura,

permitan abordar viejas y nuevas problemáticas educativas. Las perspectivas a futuro se organizan en tres ejes: prácticas de enseñanza, sujetos de aprendizaje y tareas de investigación, extensión y cooperación. Invitamos a reflexionar como colectivo docente sobre lo vivido a fin de reconocer oportunidades, riesgos, necesidades y desafíos actuales y por venir.

Dimensión relativa a las prácticas de la enseñanza

- Repensar las prácticas docentes a partir de una revisión crítica **sobre el propio campo/área disciplinar** para definir modalidades alternativas de enseñanza, nuevas necesidades a la luz de su transformación epistemológica y el reconocimiento de las demandas estudiantiles de hoy, con una visión crítico-pedagógica que integre las posibilidades didácticas de la tecnología.
- Imaginar **nuevas propuestas y escenarios de enseñanza**, que recuperen aspectos valiosos de los espacios sincrónicos y asincrónicos mediados por dispositivos rompiendo con prácticas instituidas y unidireccionales que se animen a cuestionar aquello que sucedía por defecto y avancen hacia el co-diseño, en función de los condicionantes y posibilidades de la mediación tecnológica.
- Sistematizar **experiencias y aprendizajes** realizados en el contexto de la enseñanza remota de emergencia por el **colectivo docente**, para repensar un modo de gestión de la enseñanza que recupere las buenas prácticas. Sumar la voz de los actores para pensar juntos y trabajar de modo colaborativo en la reconstrucción de modelos pedagógicos.
- Reconocer **la singularidad de las prácticas de la enseñanza**, contrariamente a la homogeneidad que ha caracterizado la formación en la Educación Superior. Sostener la diversidad, la creatividad, la originalidad en la búsqueda de soluciones a problemáticas particulares.
- Profundizar el **trabajo en equipo**, que rompa la soledad del aula presencial. Equipos de cátedra, por áreas curriculares, interdisciplinarios, que promuevan el trabajo colaborativo, menos jerárquico, con distribución de tareas que posibiliten sumar aportes con diferentes experticias y trayectorias (disciplinares, pedagógicas, tecnológicas).

- Profundizar la revisión colectiva en tanto trabajadores docentes de la dimensión **tiempo** como condición de posibilidad de nuevas estrategias de enseñanza en la virtualidad en función de evitar el agotamiento y la saturación cognitiva.

Dimensión relativa a los sujetos de aprendizaje

- Sostener y diseñar nuevas estrategias que permitan profundizar la **construcción de vínculos con los estudiantes y entre ellos**, vínculos que promuevan la comunicación a través del reconocimiento del “otro” como sujeto socio-histórico y que favorezcan la interacción didáctica.
- Entender y profundizar en el conocimiento de los **modos de aprender** de los estudiantes y su transformación en relación con los cambios culturales, con énfasis en el pensamiento crítico, resolución de problemas en entornos mediados por tecnologías, aprendizaje colaborativo en ambientes digitales, trabajo en equipo, capacidad de adaptarse a circunstancias cambiantes que permitan construir conocimientos y aplicarlos a casos específicos.
- **Propiciar reflexiones metacognitivas y didácticas** en los estudiantes acerca de lo que implica aprender en la virtualidad, a los fines de contribuir a la construcción del oficio de estudiante de nivel superior cuando hay mediación tecnológica.

Dimensión relativa a la investigación, la extensión y la cooperación.

- Reconocer la relación entre **investigación** y práctica **educativa** como parte del proceso de mejora de la acción docente y del campo de la tecnología educativa.
- Comprender y profundizar **la reflexión crítica sobre la propia actividad docente y la de los estudiantes** como una acción estratégica de mejora de las prácticas comprometida con el contexto en el que se suceden. Esto permitirá entender, entre otros aspectos, de qué manera las tecnologías pueden contribuir al desarrollo cognitivo y a un mejor aprovechamiento de los entornos, cómo adquirir competencias y estrategias adecuadas para hacer un uso pedagógico de los recursos digitales, cómo innovar y mejorar la tarea docente en ambientes digitales como así también profundizar acerca de los nuevos roles.

- Desarrollar **investigaciones sobre las experiencias vividas** en el nivel superior durante la pandemia, incluyendo estudios que adopten metodologías participativas que involucren a los sujetos de las instancias formativas que permitan construir saber original y relevante.
- Realizar acciones de **difusión, comunicación y capacitación** a partir de los problemas detectados en la investigación y las acciones identificadas en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Red de Equipos de Docencia, Investigación y Extensión en Tecnología Educativa de Universidades de Argentina. red.te.ar.educativa@gmail.com
TW: @redte_ar
IG: @redte.ar

Opinión Debates



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP
SISTEMA INSTITUCIONAL de EDUCACIÓN a DISTANCIA

Orientación Educativa mediada por tecnologías

Rodrigo César Gonzalo Josserme
Sistema Institucional de Educación a Distancia
Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina
rodrigo.josserme@gmail.com

Resumen

El artículo indaga la utilidad y evalúa el impacto del uso de las tecnologías para implementar y/o acompañar los procesos y las prácticas orientadoras. Asimismo, se analiza y problematiza el rol y las funciones de profesionales de la orientación en un contexto atravesado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Las preguntas que guiarán las reflexiones son: 1) ¿Qué recursos y estrategias virtuales, multimediales y tecnológicas pueden emplearse para mediatizar los procesos y prácticas de orientación educativa? y 2) ¿De qué manera se modifican las intervenciones orientadoras, el rol y las funciones de los profesionales frente a la mediatización tecnológica? Se aportan discusiones acerca de recursos y herramientas susceptibles de ser empleados para la mediatización tecnológica de la orientación educativa. Los/as orientadores/as tienen ante sí el desafío de reconvertir sus prácticas y funciones, lo cual requerirá del desarrollo de líneas específicas de investigación y de capacitación.

Palabras clave

Orientación educativa; Tecnología Educativa; Orientación mediada por tecnologías

Educational Guidance mediated by technologies

Abstract

The article investigates the usefulness and evaluates the impact of the use of technologies to implement and / or accompany the processes and guiding practices. Likewise, the role and functions of guidance professionals in a context crossed by Information and Communication Technologies (ICT) are analyzed and problematized. The questions that will guide the reflections are: 1) What virtual, multimedia and technological resources and strategies can be used to mediate the processes and practices of educational guidance? and 2) How are guidance interventions, the role and functions of professionals modified in the face of technological mediatization? Discussions are provided about resources and tools

that can be used for the technological mediatization of educational guidance. Guidance counselors face the challenge of reconverting their practices and functions, which will require the development of specific lines of research and training.

Keywords

Educational Guidance; Educational Technology; Technology-mediated Guidance

Fecha de Recepción: 04/03/2021

Fecha de Aceptación: 14/04/2021

Orientación Educativa mediada por tecnologías

Orientación mediada por tecnologías

Se concibe a la Orientación Educativa como el conjunto de discursos, prácticas, tareas y estrategias especializadas (a cargo de profesionales con formaciones académico-disciplinares distintas: psicólogos, psicopedagogos, licenciados en ciencias de la educación, trabajadores sociales, entre otros) que configuran procesos de acompañamiento de la pluralidad de actores que conforman la institución educativa, con la meta de sostener y mejorar las trayectorias estudiantiles (Bayeto, 2015; Gonzalez Bello, 2008; Greco y otros, 2014; Mariño Castro, 2012; Rascovan, 2003). Aborda un amplio espectro de problemáticas y de conflictos inherentes al dispositivo escolar, que atraviesan dimensiones pedagógicas, sociales y subjetivas (Korinfeld, 2003). Su conceptualización ha evolucionado de intervenciones individuales, diagnósticas y centradas en las problemáticas particulares de los sujetos, hacia perspectivas que contemplan las interacciones y condiciones institucionales (Ehuleche, 2000; Grañeras Pastrana y Parras Laguna, 2009; Greco y otros, 2014; Molina Contreras, 2004). No representa una disciplina sino la delimitación de un campo de problemáticas e intervenciones que apunta a una perspectiva crítica de los discursos instituidos en los escenarios educativos, un enfoque interdisciplinario que promueva la integración de los sujetos a los proyectos educativos institucionales y un abordaje desde la complejidad que desnaturalice los fenómenos sociales y que propicie la deconstrucción de las tramas que tejen las situaciones problemáticas institucionales (Greco y otros, 2014; Korinfeld y Rascovan, 2003).

Al interior de las instituciones educativas los procesos y prácticas orientadoras se instrumentan a través de los equipos, departamentos o áreas de orientación educativa. En Argentina, la Resolución de Consejo Federal de Educación 239/14 los denomina de forma genérica como “Equipos de Apoyo y Orientación Escolar que trabajan en el ámbito educativo” (EAyO). Los EAYO se constituyen en un actor dentro de la institución educativa, con funciones específicas vinculadas a la implementación de la orientación educativa y con la particularidad de desempeñar un rol transversal a la tarea pedagógica y puente entre los

demás roles que se despliegan en el contexto escolar (Bayeto, 2016; Calvo et al., 2003; Fernández Tobal y Greco, 2015; Greco et al., 2014; Ledda y Ullman, 2016; Polverg, 2009; Vercellino y Bertoldi, 2012).

La orientación mediada por tecnologías ha adoptado en el contexto europeo, fundamentalmente en España, diferentes denominaciones E-orientación (Cabeza Leiva, 2010; De Pablo Pons, 2016; Pantoja y Campoy, 2001; Pantoja, 2004; Santana Vega, 2011); Orientación virtual (Sanz, 2008); Orientación digital, Orientación telemática o teleorientación (Graneras Pastraña y Parras Laguna, 2008); Orientación a distancia (Nogueira Pérez et al., 2005) y Orientación 2.0 (Fernández Torres, 2011). Todas estas definiciones tienen en común el uso de tecnologías para la orientación educativa, es decir el empleo o aplicación de diferentes recursos y herramientas tecnológicas, digitales, virtuales y multimediales para implementar, complementar, acompañar y/o reforzar procesos y prácticas orientadoras desplegadas en instituciones educativas. Se considera apropiado referir especialmente a la mediación que aportan las tecnologías en los procesos y prácticas orientadoras. Es decir que su principal función, más allá de aspectos instrumentales, se vincula con mediar entre el orientador, su práctica y los destinatarios (sean estos estudiantes, docentes y/o familias). De ese modo, la tecnología se piensa como un soporte o medio alternativo y/o complementario para la comunicación, vinculación, interacción y encuentro entre orientadores, prácticas y destinatarios. Al momento poco sabemos acerca de las particularidades de estas mediaciones tecnológicas en el campo de la orientación educativa, demandando investigaciones de resultados, procesos e impactos. A su vez, esta perspectiva requiere de orientadores capacitados para analizar de manera crítica las potenciales ventajas y desventajas del desarrollo y la aplicación de tecnologías en su práctica orientadora. Por ello el término que se adoptará en el presente trabajo es el de orientación mediada por tecnologías.

Funciones de los orientadores en los procesos de mediatización tecnológica

Es importante comenzar este apartado aclarando dos cuestiones:

a) Las tecnologías no vienen a reemplazar el contacto cara a cara o presencial, sino a promover otros espacios y entornos en los cuales la comunicación e interacción con fines orientadores son posibles, deseables y en los que inevitablemente tendremos que incursionar. La pandemia demostró la acuciante necesidad de alfabetización y capacitación tecnológico-digital de orientadores.

b) Las tecnologías no sustituirán a orientadores humanos, sino que enriquecerán, complementarán y ampliarán las experiencias, perspectivas, procesos y prácticas orientadoras.

Llevar adelante procesos de orientación a través de tecnologías implica la identificación, selección e implementación de diferentes herramientas y recursos. La planificación del proceso inevitablemente tiene que estar a cargo de un profesional de la orientación, quien planteará propósitos, adaptará las herramientas a los fines del proceso de orientación y adecuará el acompañamiento a las particularidades de los entornos virtuales. La hipótesis básica es que la orientación educativa puede llevarse a cabo haciendo un uso integrado de herramientas y recursos digitales, multimediales y virtuales; y con la presencia indispensable de orientadores que planifiquen, implementen, monitoreen y supervisen todas las instancias del proceso de orientación. La pandemia de COVID 19 que azotó al planeta durante el 2020 aportó numerosa evidencia de que virtualizar procesos de Orientación Educativa es posible y permite resultados óptimos. Existen múltiples experiencias, proyectos y actividades organizadas y puestas en marcha por equipos y profesionales de la orientación para dar continuidad a los procesos de orientación y acompañamiento desplegados. Destacan aquellas que han tenido que diseñarse por quienes se desempeñan como orientadores en diferentes instituciones educativas, por un lado para materializar la continuidad pedagógica y, por otro, la de sus funciones al interior del sistema educativo.

Las funciones del orientador en la orientación mediada por tecnológicas implicarán:

1. La identificación y selección de recursos factibles de ser empleados para efectuar procesos y prácticas orientadoras,
2. La planificación, configuración y diseño de experiencias, actividades y proyectos orientadores,

3. Implementación y monitoreo de las acciones desarrolladas por las personas,
4. Interacción y comunicación a través de diferentes medios y soportes con los participantes de los procesos orientadores,
5. Supervisión y evaluación de todo el proceso, su impacto y resultados.

En tal sentido las tecnologías se transforman en herramientas que facilitan el acercamiento a los procesos y áreas de orientación de las instituciones, a orientadores calificados y a experiencias desarrolladas por profesionales. Introduce nuevas dimensiones en la orientación educativa: a) Ubicuidad, b) Hipertextualidad, c) Multimodalidad y d) Accesibilidad. A su vez, inevitablemente plantea el debate en torno a la inclusión en tanto las tecnologías visibilizan las denominadas brechas digitales tanto en lo que refiere al acceso de dispositivos, conectividad y conocimientos necesarios para su uso.

Potenciales recursos y herramientas para la orientación educativa

En la bibliografía predominan tres enfoques o modos de uso de las TIC en la orientación: 1) Como recurso, 2) Como Medio y 3) Como Desarrollo (Sobrado Fernández y Ceinos Sanz, 2009). Sobrado Fernández et al. (2012) puntualizan que los principales usos de las TIC en orientación son como recurso de evaluación, diagnóstico y autodiagnóstico; soporte para el asesoramiento, orientación y consulta; herramienta de información; medio de comunicación; instrumento de formación e investigación y apoyo para la gestión de procesos y acciones orientadoras. Cabero Almenara (2003) plantea que las TIC se pueden utilizar en la orientación para las siguientes grandes actividades: para la información escolar y profesional; para la realización de acciones de tutorización; como herramientas para el diagnóstico y autodiagnóstico; como instrumentos para la formación de los orientadores; como herramienta para la gestión y la administración; para la información y orientación familiar y para la orientación a los profesores (Cabero Almenara, 2003). Gavilán (2020) indica que las tecnologías se utilizan en orientación como estrategias concomitantes y complementarias de todas las prácticas y la interacción personal, prevaleciendo su aceptación como fuente de información, pero con escasa presencia en el proceso específico de la orientación. La autora hipotetiza que esta cuestión puede deberse a que la

mayoría de los orientadores en Argentina provienen de las disciplinas psicológicas o psicopedagógicas, campos en los que se le da suma importancia al encuentro interpersonal, o cara a cara.

A su vez, diferentes autores revisan y reseñan herramientas y recursos tecnológicos y virtuales susceptibles de ser empleados en la práctica orientadora (Barriocanal Cantoral, 2008; Cabero Almenara, 2003; Díaz López, 2011; Gutierrez Gay, 2006; Hernando Gómez, 2009; Malik y Sanchez, 2003; Marqués Graells, 2008; Muñoz Carril y González Sanmamed, 2014; Nogueira Pérez et al., 2005; Pantoja Vallejo, 2001; Rodríguez Rodríguez y Rodríguez Moscoso, 2006; Rodríguez y Valverde, 2003; Santana Vega, 2011; Sanz Esbrí, 2008; Sobrado Fernández, 2006). Existe amplia coincidencia respecto a la dificultad para que la tecnología reemplace a la función de los profesionales de la orientación, siendo utilizada principalmente como un instrumento de apoyo y de complementación, permitiendo ampliar el alcance de los procesos de asesoramiento y ayuda a un número mayor de personas (Sobrado Fernández, 2006).

A continuación se reseñan algunas herramientas y sus posibles usos en un encuadre orientador:

- 1) Webs y blogs empleando herramientas tales como Wix, Padlet, Blogger o Wordpress. Esto permitiría compartir y presentar información e incluso diseñar un canal interactivo mediante el cual los sujetos involucrados en el proceso orientador puedan estar en contacto con variedad de materiales textuales, hipertextuales y audiovisuales.
- 2) Aulas virtuales mediante plataformas como Moodle, Ed mode o Classroom. Las aulas virtuales pueden configurarse como unidades que permitan el despliegue de procesos de orientación mediatizados por TIC. Son el soporte tecnológico que permitirá llevar adelante procesos tales como: 1) Comunicación, 2) Interacción, 3) Presentación de materiales en distintas modalidades y formatos (textual, audiovisual, presentaciones visuales, audios, etc.) y 4) Secuenciación de propuestas y actividades orientadoras.
- 3) Redes sociales. A través de la gestión de perfiles en Instagram, Facebook o Twitter se abre la posibilidad de difusión de información breve e instantánea con usuarios, el intercambio de mensajes y la interacción a través de comentarios.

- 4) Comunidades de aprendizaje. Por ejemplo, el empleo de Whatsapp o Telegram para generar grupos de aprendizaje e intercambio de experiencias, reflexiones u opiniones.
- 5) Gestión de encuentros sincrónicos. Plataformas tales Zoom, Google Meet, Cisco Webex o Jitsi posibilitan llevar a cabo entrevistas individuales o sesiones grupales. Aquí también se incluyen las transmisiones en directo por Youtube o empleando sistemas como StreamYard, que permiten generar encuentros para su difusión a grandes grupos de usuarios e incluso para que su registro audiovisual permanezca luego de realizada la actividad.

Discusiones

Las TIC se definen no solamente como recursos, herramientas y programas que se utilizan para procesar, administrar y compartir información mediante diversos soportes tecnológicos; sino que se las ubica en el ámbito académico y educativo con la finalidad principal de promover procesos cognitivos y de aprendizaje en las personas que las empleen. Es en tal sentido que se consideran TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento). Pero además, el campo de la orientación educativa centraliza sus intervenciones en el acompañamiento y en promover la reflexión de los sujetos acerca de sí mismos, sus proyectos y decisiones, los factores que intervienen en sus trayectorias educativas y las variables del entorno en el que se encuentran. Por lo tanto, en el campo de la orientación educativa, las tecnologías no solamente son empleadas como TIC o TAC, sino principalmente como Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP).

Los/as orientadores/as deberán asumir una función central vinculada con la selección de las herramientas y recursos que mediatizarán tecnológicamente la orientación educativa y con el discernimiento de los impactos que tengan tales tecnologías tanto en la vinculación con los usuarios y en los procesos y resultados de las intervenciones de orientación. Es así que se deberán promover líneas de investigación acerca de la mediatización tecnológica de la orientación educativa y de capacitación que permitan profundizar en la alfabetización digital-tecnológica de profesionales.

La alfabetización, formación y adquisición de competencias tecnológico-digitales por parte de los orientadores representa el basamento que permitirá la vinculación del campo de las tecnologías con el de la orientación educativa. Por lo tanto, las TIC deben ser pensadas no solamente con una finalidad comunicativa sino como tecnologías que pueden potenciar y promover procesos y prácticas orientadoras innovadoras y ajustadas a las necesidades de los sujetos. La respuesta acerca del para qué y cómo usan los orientadores las TIC remite a acciones individuales, en escenarios institucionales particulares, fuertemente ligadas a la experiencia y alfabetización tecnológica de cada orientador. Ante este escenario tan heterogéneo ¿se puede generar un marco o encuadre orientador que modelice actores, relaciones y procesos optimizando las prácticas llevadas a cabo? El concepto de interfaz entendida como “[...] una red de actores humanos y tecnológicos que interactúan y mantienen diferentes tipos de relaciones entre sí”; caracterizada principalmente por las leyes de interacción y de innovación, y también por los principios de ecosistema, transformación, evolución-coevolución, complejidad y práctica política (Scolari, 2019, p.2), resulta potente para reflexionar acerca de la posibilidad de materializar un modelo de carácter metodológico y analítico de orientación mediada por tecnologías.

Referencias bibliográficas

- Bargueño, J. (7-27 de febrero de 2005). “La orientación y las nuevas tecnologías en las instituciones educativas: dos vías hacia la mejora de la calidad”. [Comunicación virtual]. V Congreso Internacional Virtual de Educación.
- Barriocanal Cantoral, L. (2008): “Internet como recurso para la Orientación Educativa”, *Orion Revista Técnico Profesional de la Asociación de Orientadores de Granada*, (4), pp. 103-111. http://www.asosgra.org/images/pdf/orion_04
- Bayeto, G. (2016): “Los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar y sus normativas desde la perspectiva de las políticas públicas de inclusión educativa: el caso de los Departamentos de Orientación Educativa (DOE) en escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Problemas y debates para la investigación sobre sus prácticas”, *Investigaciones en Psicología*, 21(1), pp. 13-25.

- Bonet Amela, B., Gil Beltrán, J., y Ramos García, M. (2005): "Aproximación al estudio de las web de los servicios de orientación de las universidades españolas", en B. Silva y L. Almeida (Coord.). *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Centro de Investigação em Educação (CIEd) Instituto Educação e Psicologia Universida de Minho.*
- Cabero Almenara, J. (2003): Las nuevas tecnologías aplicadas a los procesos de orientación educativa, en B. Bermejo y J. Rodríguez (Coord.). La orientación educativa y la acción tutorial en enseñanza secundaria. *GID.*
- Cabeza, A. (2010): "Importancia de las tecnologías de la información y la comunicación en la orientación educativa". *Pedagogía Magna*, 8, 26-33.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3627971>
- Calvo, L.; León, F. y Nardo, N. (2003): *Generación Abierta. El rol de los profesionales de los Departamentos de Orientación en la Escuelas Medias.*
<http://www.generacionabierta.com.ar/notas/33/orientacionescuelas.htm>
- De Pablos Pons, J., Colás Bravo, P., González Ramírez, T., Villaciervos Moreno, P., Conde Jiménez, J., y Reyes de Cózar, S. (2016): "La participación de los universitarios en la cultura digital de los servicios de e-orientación", *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología*, 15 (2), 67-80. <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.15.2.67>
- Díaz López, C. (2011): "Recursos Online para la Orientación Educativa". *Orion Revista Técnico Profesional de la Asociación de Orientadores de Granada*, (6), 23-29.
http://www.asosgra.org/images/pdf/orion_06
- Ehuletche, A. (2000): "Aportes de la Psicología educacional en contextos de cambio e innovación", en N. Elichiry. *Aprendizajes de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo.* Ed. Manantial, pp. 138-159.
- Fernández Tobal, C. y Greco, M. B. (2015): "Intervenciones de un equipo de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales en una escuela de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires", *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 2 (2), 87-98. http://relapae.untref.edu.ar/wp-content/uploads/relapae_2_2_tobal_greco_equipo_orientacion_escolar.pdf
- Fernández Torres, F. (2011): "Taller del Orientador 2.0. Funciones de las TIC en Orientación Educativa". *ACLPP informa*, (25), pp. 16-18.
http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3800725

- Fontes, S; García-Gallego, C; Quintanilla, L; Rodríguez, R; Rubio de Lemus, P. y Sarriá, E. (2010): *Fundamentos de investigación en Psicología*. Madrid: UNED.
- García de Del Compare, M. (2009): "Formación de orientadores en Argentina: La incorporación de las tecnologías a las prácticas orientadoras", *Revista Aprendizaje Hoy*. 29 (73).
- Gavilan, M. (2020): "La orientación entre la pandemia y el futuro". *Orientación y Sociedad*, 20 (1).
<https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/10238/9016>
- Grañeras Pastrana, M. y Parras Laguna, A. (Coord.). (2009): *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación, Política social y Deportes, Centro de Investigación y Documentación Educativa - Gobierno de España.
- Greco, B. y Toscano A. G. (2014): *Trayectorias educativas en escuela media: Desafíos contemporáneos de la obligatoriedad*, Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Ciudad de Buenos Aires. Argentina.
- Greco, M.B.; Alegre, S. y Levaggi, (2014): *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Gutierrez Gay, A. (2006): "Las Nuevas Tecnologías en Orientación Educativa". *Orion Revista Técnico Profesional de la Asociación de Orientadores de Granada*, (3), pp. 51-60.
http://www.asosgra.org/images/pdf/orion_03
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014): *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernando Gómez, A. (2009): "Nuevas tecnologías, otras formas de hacer.", *Cuadernos de Pedagogía*, (389), pp. 73-75.
http://www.angelhernando.net/documentos/2009_Cuadernos_de_Pedagogia.pdf
- Korinfeld, D. (2003): *La intervención de los equipos técnicos en la escuela y el campo de la salud mental. Discursos y prácticas en orientación educativa*, Colección Ensayos y Experiencias, 47, pp. 6-22.
- Korinfeld, D. (2013): "Espacios e instituciones suficientemente subjetivizados", en D. Korinfeld, D. Levy y S. Rascován. *Entre adolescentes y adultos en la escuela* (97-122), Ed. Paidós.
- Korinfeld, D. (2013). "Los equipos de orientación, espacios de interlocución", en D. Korinfeld, D. Levy y S. Rascován. *Entre adolescentes y adultos en la escuela*, Ed. Paidós, pp. 215-258.
- Ledda, Ma. A. y Ullman, A. (2015): "Equipos de Orientación Escolar. Espacios emergentes para gestionar la comunicación", *Revista Letras Facultad de Periodismo y Comunicación Social* (UNLP), (3), pp. 137-143. <https://perio.unlp.edu.ar/letras/historico/letras3/>

- Malik, B. y Sánchez, M. (2003): "Orientación para el desarrollo de la carrera en Internet". *Comunicar Revista Científica de Comunicación y Educación*, 10 (20), pp. 97-109. <https://doi.org/10.3916/C20-2003-14>
- Mariño Castro, C. (2012): "Análisis de los servicios de orientación educativa en España". *Innovación educativa*, (22), pp. 217-228. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/321407>
- Marques Graells, P. (3 de octubre de 2008): "Las Nuevas Tecnologías al servicio de los Orientadores Escolares: un reto para la innovación en orientación". *VI Jornada para Orientadores Escolares*, Madrid, España.
- Molina Contreras, D. (2004): "Concepto de Orientación Educativa: Diversidad y Aproximación". *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-22. <https://doi.org/10.35362/rie3512924>
- Muñoz Carril, P. y González Sanmamed, M. (2015): "Utilización de las TIC en orientación educativa: Un análisis de las plataformas web en los departamentos de orientación de secundaria". *Revista Complutense de Educación*, 26 (2), 447-465. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43396
- Nogueira-Pérez, M., Fernández-Sestelo, M., Muradás-López, M. y Porta-Marín, M. I. (2005): "El uso de las TIC para la orientación educativa a distancia: valoraciones de los orientadores de A Coruña", en B. Silva y L. Almeida (Coord.). *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Centro de Investigação em Educação (CIEd) Instituto Educação e Psicologia Universida de Minho*.
- Ocampo, J., Pulupa, J. y Knezevich, A. (2017): "Beneficios y limitaciones del empleo de TIC en la orientación vocacional de estudiantes de educación secundaria de Guayaquil, Ecuador". *Revista Científica Maskana*, 8, 333-342. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/maskana/article/view/1473/1146>
- Pantoja Vallejo, A. (2001): "Orientación educativa, nuevas tecnologías y sociedad de la información". *Congreso Internacional Virtual de Psicología Educativa*. <http://www.psie.cop.es/uploads/murcia/Ciber%20Educa.pdf>
- Pantoja Vallejo, A. y Campoy Aranda, T. (2001): "El orientador ante las nuevas tecnologías", *Agora digital*, (2). <http://hdl.handle.net/10272/3449>
- Pantoja Vallejo, A. y Zwierewicz, M. (2008): "Procesos de orientación en entornos virtuales de aprendizaje", *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 19 (3), pp. 282-290. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.19.num.3.2008.11429>

- Polverg, I. (2009): *Orientación educativa y modelos de intervención: tareas de los equipos de orientación escolar en escuelas de educación primaria de la ciudad de La Plata*. SEDICI- Repositorio Institucional de la UNLP.
- Rascován (2003): "Las prácticas de la Orientación Educativa" en D. Korinfeld, D. Levy y S. Rascován. *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. Ed. Paidós, pp.185-210.
- Rey Fernández, E. Pérez; Nogueira Pérez, M. & Couce Santalla, A. (2013): "El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Orientación Educativa: explorando la familiaridad y preparación de los profesionales del ámbito en España", *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10 (24), pp. 45-57. <http://remo.ws/remo-24/>
- Rodríguez Rodríguez, J. L. y Rodríguez Moscoso, Y. (2006): "Las tecnologías de la información y Comunicación en la Orientación Profesional: Recursos". *VI Congreso Internacional Virtual de Orientación*.
- Rodríguez, J. y Valverde, A. (2003): "Tecnologías al servicio de la orientación y de apoyo al aprendizaje." *Comunicar Revista Científica de Comunicación y Educación*, 10 (20), pp. 89-96. <https://doi.org/10.3916/C20-2003-13>
- Romero Oliva, C. y Montilla Coronado, M. (2015): "La utilización de las TIC en la orientación educativa: un estudio exploratorio sobre la situación actual de uso y formación entre los profesionales de la orientación". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*. 26, (3), 78 – 95. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16402>
- Santana Vega, L. (2011): "La aplicación de las nuevas tecnologías al campo de la orientación profesional", en C. González González (Dir.), *Nuevas tendencias en TIC y Educación. Volumen I. Recopilación de artículos de investigación*. Bubok Publishing S.L.
- Sanz Esbrí, J. (2008): "Recursos tic para la orientación escolar. Software y servicios de apoyo telemático a la labor del orientador". *VI Jornada para Orientadores Escolares*, Madrid, España.
- Scolari, C. (2019): "¿Cómo analizar una interfaz?", *Revista Hipermediaciones*. <https://hipermediaciones.com/2019/01/26/como-analizar-una-interfaz/>
- Sobrado Fernández, L. (2006): "Las competencias de los orientadores en el ámbito de las TIC (Tecnologías de Información y la Comunicación): diagnóstico y desarrollo". *Estudios sobre Educación*, (11), pp. 27-43. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/24330/20612>

Sobrado Fernández, L. M. y Ceinos Sanz, M^a. C. (2009): "Diseño de un mapa de competencias de las tic integradas en la actuación de los profesionales de la orientación". *Bordón Revista de Pedagogía*. Vol 61 (3), pp. 137-149.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28762/15360>

Sobrado Fernández, L. M.; Ceinos Sanz, M^a.C. y García Murias, R. (2009): "Modelo de habilidades de las tics y nuevo perfil profesional de los consejeros de orientación en algunos países europeos". *Orientación y Sociedad*, 9.

<https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/8289/7312>

Sobrado Fernández, L. M.; Ceinos Sanz, M^a.C. y García Murias, R. (2012): "Utilización de las TIC en orientación profesional: Experiencias innovadoras", *REMO (Revista Mexicana de Orientación Educativa)*. IX (23), pp. 2-9. <http://remo.ws/revistas/remo-23.pdf>

Ullman, A. (2016). "¿Gestión de la comunicación en Equipos de Orientación Escolar?" *Revista Letras Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP)*, (4), pp. 137-14.

<https://perio.unlp.edu.ar/letras/historico/letras4/>

Rodrigo Josserme. Licenciado y Profesor en Psicología. Especialista en Docencia Universitaria. Magíster en Gestión Universitaria. Postítulo en Educación y TIC, y en Políticas y Programas Socioeducativos. Especialidad en Psicología Educativa – mención Docencia e Investigación, del Colegio de Psicólogos de la Pcia. de Bs. As. Se desempeña como psicólogo educacional en el Colegio Nacional "Dr. Arturo U. Illia" dependiente de la UNMDP, profesor adjunto de la UAC-SIED UNMDP y profesor del Nivel Superior en diferentes cátedras del ISFD N° 19.

Opinión Debates



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP
SISTEMA INSTITUCIONAL de EDUCACIÓN a DISTANCIA

Bilingüismo. Importancia y beneficios para los niños

Roxana Perea Romero

*Departamento de Lenguas Extranjeras
Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba
roxanaperea9013@gmail.com*

Omayda Despaigne Negret

*Departamento de Lenguas Extranjeras
Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba
omayda@uo.edu.cu*

Resumen

El bilingüismo se define como la capacidad que tiene un individuo para hacer uso de dos lenguas indistintamente; una persona bilingüe es aquella que puede comunicarse y expresarse, en forma clara y precisa, en dos idiomas. Si una persona comienza a aprender un idioma desde su primera infancia, lo adquirirá como su segunda lengua, sin embargo, también observamos que entre mayor se es, más difícil es aprenderlo. Este artículo tiene como objetivo principal dar a conocer la importancia del bilingüismo en la actualidad, sobre todo en los primeros años de vida. Ha quedado evidenciado que normalmente los niños no tienen prejuicios para asimilar un nuevo sistema fónico, semántico y gramatical, y sienten menos temor a equivocarse que los adultos, a los que se les dificulta más aprender un idioma. El cerebro está preparado para adaptarse a nuevos aprendizajes debido a la plasticidad que le caracteriza en estas etapas de crecimiento.

Palabras clave

Bilingüismo, primera infancia, teoría, lenguaje, aprendizaje

Bilingualism: Importance and Benefits for Children

Abstract

Bilingualism is the capacity that a person has to make use of two languages indistinctively, a bilingual person can communicate and express in a clear and precise way in two languages. If a person begins to learn a language since its childhood it will acquire it as its second language, however, it is known that as older a person is, it is more difficult to learn it. The main aim of this article is to demonstrate how important bilingualism is nowadays, specifically in first childhood. It has been proved that children don't have any prejudice to assimilate a new phonetic, semantical or grammatical system, and they are less afraid to

get wrong than adults. Taking into account the before mentioned, we can affirm that the right stage to learn a second language is childhood, due to the brain plasticity and the lack of cortical specialization that characterizes this stage.

Keywords

Bilingualism, first childhood, theory, language, learning

Fecha de Recepción: 14/04/2021

Fecha de Aceptación: 10/05/2021

Bilingüismo. Importancia y beneficios para los niños

Introducción

El lenguaje es una de las facultades más típicas de nuestra especie, se adquiere por el simple hecho de la interacción con otras personas y requiere un entrenamiento específico como otras conductas. Desde el momento del nacimiento, los niños producen ruidos que son el inicio de la actividad que les permitirá preparar su aparato bucofaríngeo durante los primeros 12 meses de vida y conllevará a la aparición de las primeras palabras. Los niños a partir de entonces comienzan a utilizar la lengua que emplean sus padres; hay casos en los que los niños, ya sea porque cada uno de los progenitores habla una lengua diferente o porque la sociedad en la que viven utiliza otro idioma, aprenden a hablar simultáneamente dos lenguas, a estos niños se les denomina bilingües.

Es evidente la importancia que ha adquirido en nuestros días la adquisición de una segunda lengua. Desde los años sesenta, numerosas publicaciones científicas han probado empíricamente los beneficios de comenzar el aprendizaje de la segunda lengua en la edad temprana.

Autores como Penfield y Roberts (1959) o Lenneberg (1967) hablan de la primera infancia como el periodo crítico para empezar el proceso de aprendizaje de la segunda lengua, a la vez que se adquiere la lengua materna. Los estudios ponen de manifiesto que si los niños entran en contacto con la segunda lengua de forma natural, estable y continua —desde el nacimiento hasta aproximadamente los tres años— se adquiere de manera simultánea a la lengua materna y por lo general, si se continúa con el proceso en las siguientes etapas del desarrollo, las posibilidades de dominar la segunda lengua son más elevadas que si no se ha expuesto al niño al idioma. Los autores hacen alusión a factores neurobiológicos, cognitivos, afectivos, motivacionales y relacionados con la personalidad del niño, como decisivos en el proceso.

Para la realización de este artículo la autora utilizó el método histórico-lógico con el objetivo de dar a conocer, de cierta forma, los antecedentes históricos del bilingüismo así como los principales lingüistas que han realizado sus investigaciones sobre dicho tema.

También se utilizó el método de análisis síntesis para explicar algunos conceptos y definiciones importantes y necesarias para entender un poco mejor este tema del bilingüismo y su puesta en práctica en la actualidad y, sobre todo, los miles de beneficios que trae consigo aprender un nuevo idioma, y mejor aún si es durante la primera infancia. A lo largo de toda la investigación para la conformación de este artículo, la autora llega a la conclusión de que se hace necesario que tanto padres como educadoras de la primera infancia, comiencen a preparar a los niños en el aprendizaje de un segundo idioma, ya que serían múltiples los beneficios, además de que se divertirían muchísimo aprendiendo a través de juegos, canciones y videos en inglés.

Desarrollo

La teoría psicolingüista de los años cincuenta del siglo XX dio credibilidad a la distinción entre los términos intralingüístico e intralingüístico. Ervin y Osgood (1954) diferenciaron entre lo que ellos denominaron el bilingüismo coordinado y el compuesto. Basaron su interés en cómo los bilingües almacenaban los dos códigos lingüísticos y propusieron como consecuencia dos sistemas distintos de almacenamiento:

- a) El bilingüe almacena por separado las dos lenguas, como dos sistemas independientes. Es el denominado bilingüismo coordinado y es típico de los bilingües “verdaderos”, los que adquirieron las dos lenguas a la vez desde su nacimiento.
- b) Bilingüismo compuesto calificará a una persona bilingüe que ha aprendido la L2 tomando como punto de partida la L1.

Si la adquisición de una segunda lengua se produce simultáneamente y en las mismas condiciones que la adquisición de la primera, resulta difícil establecer distingos entre la primera y la segunda y nos encontramos en la situación conocida como bilingüismo inicial. Obviamente, aquí no aparece ningún rasgo específico de la adquisición de una segunda lengua, aunque sí la posibilidad de que existan diferencias entre la adquisición de una y de dos lenguas.

Cuando se adquiere una primera lengua, la lengua materna, y posteriormente se adquiere una segunda como consecuencia de la inmersión del niño, en una comunidad bilingüe

—que puede abarcar al padre y a la madre, pero también a la comunidad familia-escuela y a la sociedad entera—, entonces sí aparecen problemas específicos ligados a la adquisición de la segunda lengua, pero atenuados al producirse en un contexto natural bilingüe.

Naturalmente esta somera tipología no es nítida, ni está radicalmente diferenciada, dado que existen situaciones sumamente borrosas e intermedias entre los tres tipos citados, especialmente entre el segundo y el tercero. Sobre los diferentes tipos de bilingüismo y las situaciones y rasgos que los caracterizan pueden verse MacKey (1967), Valencia (1972), Fishman (1976), Hornby (1977), Alatis (1978), Fantini (1982 y 1985), Baetens-Beardsmore (1982), Vaid (1986), Harley et al. (1987), Appel y Muysken (1987), Romaine (1989) y Siguán y Vüa (1991).

Al precisar el concepto de adquisición de una segunda lengua, se está obligado a contrastar los conceptos de adquisición y de aprendizaje para distinguirlos o para considerarlos equivalentes. A veces se utiliza el término “adquisición” para referirse al manejo de una lengua que se consigue de forma espontánea en un contexto natural, mientras que el término “aprendizaje”, que en ocasiones se usa para lo mismo que el anterior, tiende normalmente a vincularse a una actividad intencional, que conlleva una actividad complementaria de tipo instruccional, la mayor parte de las veces en un contexto institucional (Krashen, 1983).

De esta manera, en el acto comunicativo no sería suficiente con seguir las reglas lingüísticas que determinan una lengua, sino que también sería imperativo incluir otros aspectos que sobrepasan la lingüística, como por ejemplo, el estatus de las personas que intervienen en el proceso de comunicación. Estas variables permitirían considerar el bilingüismo desde un modelo teórico mixto que involucre la lingüística, la psicolingüística y la sociolingüística.

Por otro lado Deprez (1994) plantea que el bilingüismo desde el nivel preescolar facilita el aprendizaje de otros idiomas, al mismo tiempo que se desarrolla la capacidad de abstracción, la interacción entre las habilidades lingüísticas y culturales, la escucha, la adaptación, la creatividad y el criterio. El conjunto de todas estas capacidades metalingüísticas que se desarrollan en cada grado escolar, favorece los procesos de aprendizaje de otras disciplinas educativas, prepara al alumno para conceptualizar los dos

sistemas lingüísticos y coadyuva al desarrollo de la lengua materna. Es más notorio el desarrollo de las habilidades simbólicas, abstractas y lógicas en los niños bilingües que en los que solo hablan un idioma. El bilingüismo se define como la capacidad que tiene un individuo para hacer uso de dos lenguas indistintamente; una persona bilingüe es aquella que puede entender, comunicarse y expresarse, en forma clara y precisa, en dos idiomas.

Sabemos que si una persona comienza a aprender un idioma desde su primera infancia, lo adquirirá como su segunda lengua, sin embargo, también observamos que entre mayor se es, más difícil es aprenderlo. Una de las teorías más conocidas acerca del desarrollo de la capacidad de aprendizaje de los niños es la de Piaget (1961); sostiene que la infancia se transita en etapas definidas, acordes con el intelecto y la capacidad de percibir de los niños. Afirma que el principio de la lógica se desarrolla antes de adquirir el lenguaje a través de la actividad sensorio-motriz del bebé, en interrelación e interacción con el medio sociocultural. Este autor explica que desde el nacimiento hasta los dos años de edad, el niño ejerce control para obtener y organizar todas sus experiencias del mundo exterior: sigue con los ojos, explora con ellos, voltea la cabeza; con sus manos toca, aferra, suelta, avienta, empuja; con la boca explora los sabores y texturas; mueve su cuerpo y extremidades.

En este mismo sentido, Bongaerts (1989) arguye que no es solamente una cuestión fisiológica la que restringe la habilidad para aprender otro idioma a cierta edad, sino que también deben tomarse en cuenta otros factores relacionados directamente con la edad, como la motivación para adquirir una segunda lengua, la integración a una comunidad de habla extranjera, la disponibilidad de tiempo para estudiar y practicar, la colaboración de los interlocutores nativos, la interferencia de la lengua materna, el temor a hacer el ridículo, entre otros. Normalmente los niños no tienen prejuicios para asimilar un nuevo sistema fónico, semántico y gramatical, y sienten menos temor a equivocarse que los adultos, a los que se les dificulta más aprender un idioma. De lo anterior se puede afirmar que la etapa idónea para aprender una segunda lengua es la infancia, dada la plasticidad del cerebro y la falta de especialización cortical que caracteriza a esta etapa.

En los primeros años de vida, el cerebro de un niño es como una esponja. Por eso, los expertos en el lenguaje recomiendan que los menores aprendan otros idiomas a temprana edad. El bilingüismo no solo mejora la atención, sino que sirve de entrenamiento

mental y ayuda a ejercitar la memoria de los pequeños. Durante los primeros años de vida es cuando se generan más conexiones neuronales. Este periodo, en el que se forma el cerebro del niño, es perfecto para alimentarlo con información y con estímulos lingüísticos.

Los padres siempre están preocupados por la educación de sus hijos, la globalización, el Internet, la televisión y la posibilidad de un futuro con mayores y mejores oportunidades, factores que están influyendo en el aprendizaje de los niños. Sabemos que aprender un segundo idioma les permitirá viajar por todo el mundo, conocer gente nueva y abrir sus horizontes. La educación hoy en día debe ir más allá del aprendizaje de las materias básicas impartidas en la escuela, es necesario que los niños además de su idioma materno, expandan sus conocimientos aprendiendo otro idioma, y qué mejor que el inglés que se habla en la mayor parte del mundo. Es así que existen grandes ventajas que tiene el niño al aprender inglés.

- Al haber aprendido inglés a temprana edad, el niño adquiere vocabulario y al estar expuesto a este idioma de manera cotidiana en televisión, en la computadora o en Internet podrá ampliarlo.
- Ayuda a apreciar las diferencias, a ser más comprensivos, tolerantes y respetuosos con la identidad cultural, los derechos y los valores de los otros.
- Los niños se vuelven más creativos y desarrollan mejor las habilidades de resolución de problemas.
- Ayuda a programar los circuitos cerebrales del niño para que posteriormente, le sea más fácil aprender más idiomas.
- Les ayuda a desarrollar la confianza necesaria y a ser más comunicativos.
- Les ayuda a prepararse para el futuro. Nuestra educación ahora exige que aprendan otro idioma, así que aquellos que ya tienen una base pueden avanzar más.

En los primeros años de vida del niño el cerebro está formándose, alimentándose de estímulos y conocimientos. Es por ello que los beneficios que puede aportar aprender una segunda lengua desde bien pequeños pueden ser tantos:

- Los niños que hablan más de una lengua son más creativos.
- Mejoran su capacidad para realizar múltiples tareas.

- Ayuda a afianzar su personalidad y pensamiento crítico.
- Su memoria se desarrolla.
- Tienen menos prejuicios con niños de otros países e idiomas.
- Crece su respeto y tolerancia hacia los demás.

En la era tecnológica en la que vivimos, la mayor parte de información la van a encontrar en otro idioma que no es el suyo. Conocerlo desde pequeños hará que su cultura se amplíe y serán mejores profesionales.

Conclusiones

El aprendizaje de una segunda lengua debe ser como el aprendizaje del idioma nativo: debe seguir las fases lógicas de escuchar, comprender, hablar y por último leer y escribir. Pero no debemos olvidar lo más importante: el niño debe de divertirse con el aprendizaje. En definitiva, en esta fase infantil el desarrollo cognitivo será mucho más importante que el desarrollo lingüístico como tal.

Cualquiera puede aprender un nuevo idioma. A algunas personas les resulta más fácil que a otras, pero todos podemos lograrlo. Las personas que pueden hablar bien dos idiomas son bilingües. Los niños, en especial, pueden aprender a ser bilingües. Pueden aprender dos idiomas en el hogar, en la escuela o en la comunidad. Algunos niños aprenden muy bien ambos idiomas, pero la mayoría aprende un idioma mejor que el otro.

Los padres interesados en que sus pequeños aprendan un segundo idioma deberán dedicarle tiempo, paciencia y tratar de mantenerlos motivados en todo momento, a través de juegos didácticos, canciones, videos, libros de cuentos. Otro factor importante es la repetición de palabras y frases constantemente, ya que esto permite que el niño aprenda mucho más rápido y mejor.

Numerosos estudios e investigaciones citan los beneficios cognitivo-lingüísticos de hablar dos idiomas con facilidad. Los expertos han descubierto que los niños que hablan con facilidad dos idiomas obtienen mejores resultados en las pruebas de conocimientos metalingüísticos que los que hablan un solo idioma.

En fin, que pueden ser miles los beneficios de hablar una segunda lengua, todo es cuestión de proponérselo y de pensar que hoy en día sería lo mejor para nuestros niños y niñas, para su desarrollo intelectual y para su vida profesional.

Bibliografía

- Bongaerts, T. y Nanda, P. (1989): "Communication Strategies in L1 and L2: Same or Sifferent?", *Applied Linguistics*, 10(3): 253-268
- Deprez, Ch. (1994): *Les enfants bilingües, langues et familles*, Credif, París.
- Ervin, S. M. & Osgood, C. E. (1954): "Second Language Learning and Bilingualism", *Abnormal Soc.Pshychol*, 49 (Supl.): 139-149.
- Fantini, A. (1982): *La adquisición del lenguaje en un niño bilingüe*. Herder, Barcelona.
- Fishman, J. (1976): *Bilingual Education. An International Sociological Perspective*. Newbury House.
- Krashen, S. (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Michigan, Oxford University Press.
- Lenneberg, E. (1967): *Biological Foundations of Language*, New York, John Wiley & Sons.
- Penfield, W. & Roberts, L. (1959): *Speech and Brain-mechanisms*, Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Piaget, J. (1961): *La formación del símbolo en el niño*, México, Fondo de Preescolar. Guía didáctica, México, McGraw-Hill Infantil.
- Romaine, S. (1989): *Bilingualism* (Second Edition), Oxford, Basil Blackwell.
- Vaid, J. (Ed.) (1986): *Language Processing in Bilinguals: Psycholinguistic and Neuropsychological Perspectives*, Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Web Sites útiles

- American Council on the Teaching of Foreign Languages: www.actfl.org. Consultado: 10/05/2021
- British Council: <http://www.teachingenglish.org.uk/teaching-kids>
Consultado: 10/05/2021
- Center for Applied Linguistics: www.cal.org/resources/digest
Consultado: 10/05/2021
- Washington, DC: Center for Applied Linguistics. Available at <http://www.cal.org/resources/archive/digest/1989elemfl.html>
Consultado: 10/05/2021

Roxana Perea Romero es Licenciada en Lengua inglesa con Segunda Lengua Francés. Profesora de Inglés de la Facultad de Lenguas Extranjeras Universidad de Oriente. Línea de investigación: Realización de tesis doctoral sobre la enseñanza del inglés en la primera infancia. Coordinadora del Grupo de Especialistas de la Lengua inglesa (GELI) en la Provincia de Santiago de Cuba. Cuba. roxanaperea9013@gmail.com

Omayda Despaigne Negret es Doctora en Ciencias Pedagógica y Profesora Titular del Departamento de lenguas extranjeras de la Universidad de Oriente. Es miembro activo de los tribunales de Mínimo y Cambio de categoría. Laboró por tres años en Jamaica como asesora de educación y como profesora en el programa de la lectura para niños con dislexia. omayda@uo.edu.cu

Narrativas transmedia



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP
SISTEMA INSTITUCIONAL de EDUCACIÓN a DISTANCIA

¿Por qué escuchar a la Edad Media? Apuntes sobre un proyecto de transmedia en Historia

Gisela Coronado Schwindt

Universidad Nacional de Mar del Plata
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
coronadogisela@gmail.com

Mariana Zapatero

Pontificia Universidad Católica Argentina “Santa María de los Buenos Aires”, Argentina
mariana.zapatero@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo nos proponemos presentar y reflexionar sobre la utilización de archivos digitales de audio en la difusión de contenidos históricos. A partir del año 2018, diversos profesionales de las humanidades colaboraron en un proyecto radial sobre distintos tópicos de los tiempos medievales. Esta iniciativa fue la base para la transformación de este material sonoro en formato podcast disponible en la aplicación multiplataforma sueco-estadounidense *Spotify*. La disponibilidad de este material supuso una mayor difusión de los contenidos históricos trabajados, demostrando la potencialidad de estos canales para la divulgación de la Historia a través de un lenguaje afable, sin tecnicismos, que supuso un mayor acercamiento a un público general.

Palabras clave

Historia, Edad Media, *podcast*, divulgación

Why listening to the Middle Ages? Notes on a transmedia project in History

Abstract

In this paper we present and reflect upon an experience in the use of digital audio files in the dissemination of historical content. Since 2018, various humanities experts participated on a radio project on different topics related to the medieval times. This initiative was the basis for the transformation of this sound material into a podcast which is available on the Swedish-American multiplatform application *Spotify*. The availability of this material implied

a greater dissemination of the historical contents worked on. Consequently, the potential of these channels for the dissemination of history through a friendly language, without technicalities, was evidenced, which meant a greater approach to a general public.

Keywords

History, Middle Ages, *podcast*, dissemination

Fecha de Recepción: 24/02/2021

Fecha de Aceptación: 26/03/2021

¿Por qué escuchar a la Edad Media? Apuntes sobre un proyecto de transmedia en Historia

El acelerado desarrollo tecnológico de los medios digitales y de almacenamiento reforzó el desafío que se ha planteado desde hace tiempo, sobre la forma de transmitir y difundir el conocimiento producido en los ámbitos universitarios y centros de investigación. La preocupación por presentar el resultado de las pesquisas históricas al público general interesado en la Historia no es una inquietud nueva, por el contrario, es una preocupación constante en el colectivo académico. Más aún, se puede plantear como parte del compromiso social que tiene el historiador. Otra arista de esta discusión es la necesidad de que los y las estudiantes de educación superior adquieran esta experticia en la transmisión y difusión de los contenidos. En consecuencia, surge un cuestionamiento mayor a las injerencias profesionales de la carrera en Historia, que suele acotarse a la docencia e investigación (Aguilar Casas, 2020). Este campo de desarrollo profesional está desaprovechado por las instituciones educativas puesto que solo se centran en preparar a futuros profesionales en la labor de investigación, descuidando la formación en las herramientas necesarias para hacer asequible los resultados de sus trabajos a la sociedad. Ante los desafíos que hemos reseñado, las y los historiadores tienen ante sí un potencial nicho de trabajo que se transforma en imprescindible para la retroalimentación entre la investigación científica y sus posibles consumidores, ya sean especializados o solo interesados.

En el ejercicio docente, debemos atender a múltiples niveles de enseñanza posibles, desde aquellos específicamente académicos hasta los que corresponden a la divulgación científica o de difusión general, que involucran a las políticas educativas y sus objetivos. Por ello, a partir de una experiencia docente en una universidad uruguaya, se pudo gestionar una red de intereses educativos y culturales entre diversos sujetos, a través de vías académicas y de medios de comunicación, como por ejemplo la aplicación multiplataforma *Spotify*.

En el año 2018 la Universidad de Montevideo debía cumplir con su currículum de formación en Humanidades y disponer del dictado de la materia Historia Medieval; con un criterio amplio en las posibilidades de formación, ofrecieron la asignatura como curso obligatorio para sus alumnos y como curso de extensión para interesados en general. De

este modo, se realizó la difusión en una de las radios locales, transmitiendo la relevancia potencial de un recorrido histórico especializado. Ya entonces, se había logrado duplicar a los grupos de asistentes y los objetivos, pues la conexión universidad-radio gestó un proyecto de alcance más general. Este trayecto histórico se convirtió en un potencial medio para acercar a la comunidad imágenes diversas de la época medieval, desmontando prejuicios y valorando las raíces culturales occidentales que replican en los tiempos actuales. En consecuencia, se organizó un grupo variado de participantes, temas y procedencias. Estudiantes, profesores iniciales, especialistas, entusiastas de universidades uruguayas y argentinas se dedicaron a explorar en audios la vida cotidiana medieval.

El ciclo se denominó “Tres minutos en la Edad Media” y fue transmitido a través de la radiofonía “Radio Oriental” (AM 700, Uruguay)¹. El propósito que guio el proyecto fue el de poder establecer un espacio de diálogo entre docentes de universidades de Argentina y Uruguay y un público en general sobre cómo podemos percibir los tiempos medievales en nuestra sociedad (Romero, 2011) por medio de las invenciones de esta época tan lejana en el tiempo. Si nos detenemos a pensar, de la Edad Media heredamos el papel, los botones, la ropa interior, los pantalones, los anteojos, el reloj, el pañuelo, las notas musicales, la imprenta, los números árabes y la lista puede seguir (Frugoni, 2008). Asimismo, hay interrogantes que interpelan nuestra realidad actual: ¿cómo entender las fronteras europeas del siglo XXI?, ¿cómo comprender los movimientos actuales del islam?, ¿cómo explicar la supervivencia de las catedrales góticas?, ¿cómo justificar la organización de los estados?, ¿dónde buscar las fuentes de muchos de los idiomas, de nuestro sistema bancario, de las organizaciones gremiales y de las universidades? Cuestiones que nos llevaron a plantearnos qué es la Edad Media, ¿solo una época de atrocidades y tormentos o la época romántica de los caballeros y sus castillos? (Eco, 2016: 12-57). Por ello, en cada entrega, distintas voces permitieron conocer luces y sombras de los tiempos medievales, a lo largo de sus mil años, a través de breves destellos que nos revelaron que cerca estamos de la Edad Media:

¹ <https://oriental.com.uy/inicio/>

- La vida cotidiana: un día en una ciudad medieval: Mariana Zapatero (Pontificia Universidad Católica Argentina “Santa María de los Buenos Aires”).
- Las fiestas medievales: Martina Díaz Sammaroni (Universidad Nacional de Mar del Plata).
- El amor: Verónica Barragán (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires).
- La muerte: Silvina Mondragón (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires).
- La moda: Gisela Coronado Schwindt (Universidad Nacional de Mar del Plata /CONICET).
- La cocina: Alain Chedeville
- Los animales medievales: Alberto Asla (Universidad Nacional de Mar del Plata).
- Los rebeldes medievales (los goliardos): Daniela Kaplan (Universidad de Montevideo).
- Por una Edad Media sensorial: Gerardo Rodríguez (Universidad Nacional de Mar del Plata /CONICET).
- El mundo de Dante: Franco D’Acunto (Universidad Católica Argentina “Santa María de los Buenos Aires”).

Este grupo de trabajo logró una sinergia que enriqueció a todos sus participantes a partir de la experiencia conjunta; logró difundir y mostrar el pasado medieval a través de un lenguaje entretenido y atrayente a lo largo de tres minutos, lo que aseguró la atención de los oyentes.

Ante este primer desafío, se redoblaron las ideas de difusión, a fin de que este conocimiento continuara en acción gracias a la intervención técnica de *Radiofónicos en Vivo*², la radio digital de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica Argentina, quienes organizaron un *podcast*³ con los mismos audios a los que les agregaron un matiz sonoro vivencial y posibilitando su disponibilidad en la aplicación *Spotify*. Se afianzó la divulgación con la adición de voluntades y recursos.

El *podcast* se ha convertido en los últimos años en una herramienta beneficiosa y práctica para la difusión de contenidos de diverso tipo, tanto educativos como de entrenamiento. Este archivo digital de audio (Geoghegan y Klass, 2007), que se distribuye

² <http://radiofonicosenvivo.uca.edu.ar/quienes-somos.php>

³ <https://open.spotify.com/show/0MLnT6bosaOaYe5E3Yu66r>

por internet, tiene la ventaja de permitir el acceso a la información sonora desde cualquier dispositivo, ya sea fijo o móvil (Solano Fernández y Sanchez Vera, 2010: 125-139), lo que permite su exploración automática, la actualización de nuevos archivos y facilita la interconexión entre diversos recursos a partir de los motores de búsquedas y preferencias de cada usuario.

La utilización del *podcast* para la difusión de contenido histórico posee la virtud de promover el conocimiento libre y de fácil adaptación según la audiencia. En particular, es una herramienta muy flexible en el ámbito educativo ya que permite elaborar guiones según la necesidad de cada grupo de estudiantes. Asimismo, se pueden destacar algunas de las ventajas del *podcast*. En primer lugar, las cognitivas, puesto que potencia las competencias de comunicación y relación personal de los y las estudiantes, fomenta el aprendizaje colaborativo, la interpretación, el análisis, la selección y la difusión de contenidos. En segundo lugar, favorece el aprendizaje autónomo y la autogestión, ya que permite escucharlo en cualquier momento y lugar lo que contribuye a gestionar y utilizar los contenidos según las necesidades de cada estudiante (Piñeiro-Otero, 2012: 1-12).

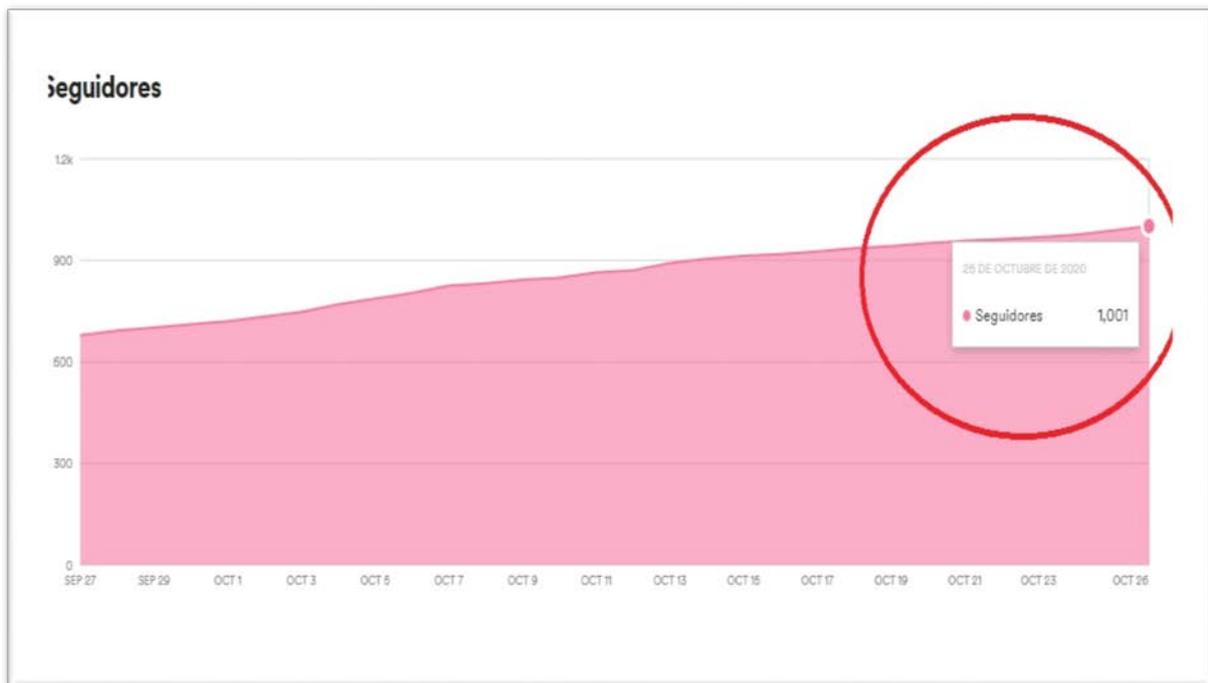
Si bien el objetivo original del proyecto fue favorecer un diálogo entre el ámbito universitario y una audiencia general, nuestras miras estuvieron también en el público universitario, aquel en el que ejercemos nuestra labor diaria. De esta necesidad y del entusiasmo que generó el primer ciclo, *Tres minutos en la Edad Media* tuvo una segunda edición. En esta oportunidad nos preguntamos ¿quiénes nacieron, pensaron, sintieron, trabajaron o murieron en los tiempos medievales? (Fossier, 2017). La Historia se trata de seres humanos, de individuos cuyas vidas, inventadas o verdaderas, han pasado a la posteridad, pero también de aquellos cuyos nombres se han perdido en el tiempo. La Edad Media la palpitaron desde hombres como Carlomagno, Robin Hood o el campesino Bodo y mujeres como Juana de Arco, Leonor de Aquitania o Marina Fernández. En esta ocasión, nuestras voces dieron a conocer las vidas de diversos protagonistas de la época medieval:

- Matilda de Canossa: Martina Díaz Sammaroni (Universidad Nacional de Mar del Plata).
- Azalais de Portraignes - Bettisia Gozzadini: Alain Chedeville.
- Rey Arturo: Alberto Asla (Universidad Nacional de Mar del Plata).
- Isabel la Católica: Daniela Kaplan (Universidad de Montevideo).

- Desde Berceo a Guadalupe: Gerardo Rodríguez (Universidad Nacional de Mar del Plata /CONICET).
- Santa Radegunda: Franco D'Acunto (Pontificia Universidad Católica Argentina "Santa María de los Buenos Aires).
- Ende: Yessy Belén Zufiría (Universidad de Montevideo).
- Al-Kindi (Abū Yūsuf Ya'qūb ibn Ishāq al-Kindī): Francisco O'Reilly (Universidad de Montevideo).
- Enalviello: Juan Cruz López Rasch (Universidad Nacional de La Pampa).
- San Brandán: David Rodríguez Chaves (Universidad Nacional de La Pampa).
- Rodrigo Díaz de Vivar, el Cid Campeador: Raquel Miranda (Universidad Nacional de La Pampa).
- Aisha (A'ishah bint Abi Bakr): Susana Violante (Universidad Nacional de Mar del Plata).

A lo largo de estos 12 *podcasts* conocimos a distintos sujetos que participaron en los procesos históricos que dieron origen a la cultura occidental. Protagonistas de un tiempo tan lejano y a la vez tan cercano si tenemos en cuenta los objetivos primarios de todo ser humano: una existencia feliz en comunidad.

Ahora bien, además de la intencionalidad del proyecto y su ejecución, los resultados son los que nos marcan las cuestiones a mejorar y los pasos a seguir. Por ello resulta significativo tener en cuenta cuál fue el recibimiento de este *podcast* en la plataforma *Spotify*. Para ello contamos con una serie de datos que nos revelan que, hasta octubre de 2020, un promedio de 10.000 personas visitaron alguno de los episodios, de los cuales 7.000 escucharon todo el archivo. El rango etario de mayor escucha es de personas entre los 28 y 44 años, seguido por aquellos entre 35 y 44 años. En cuanto al lugar de origen de los oyentes, Argentina preside el podio con 281, destacándose Chile (56), España (23), Ecuador (21), Estados Unidos (14), Paraguay (7), Filipinas (4), Australia (3). A estos datos debemos agregar que, debido a la cantidad de oyentes que tuvo el ciclo, *Spotify* lo recomienda como uno de los primeros *podcast* en las búsquedas de la referencia "historia".





País

#	PAÍS	CORRIENTES
1	Argentina	281
2	Chile	56
3	España	23
5	México	2
5	Ecuador	21
6	Estados Unidos	14
6	Perú	1
8	Paraguay	7
9	Filipinas	4
10	Australia	3

A modo de conclusión

La magia de aprender y enseñar une al género humano, a sujetos de un pasado que se cuenta lejano por cantidad de siglos, pero que se acercan a nosotros a través de los interrogantes que podemos plantear sobre los registros documentales que legaron. Esta curiosidad por leer u oír sobre nombres célebres o anónimos nos conecta con la necesidad primaria del ser humano de saber de dónde venimos, qué y cuándo pasó, cuestiones que hacen a la realidad histórica.

Esta fue la esencia de la experiencia sobre personajes y temáticas medievales que se hicieron carne en las voces de historiadores de diversos ámbitos en el ciclo *Tres Minutos en la Edad Media*, para alcanzar el espíritu atento de quienes gustan aprender. La Edad Media es una valiosa excusa en el axioma de que todos los sujetos del pasado y de cada presente somos necesarios. La propuesta es aprovechar la potencialidad de los actuales medios de comunicación para actualizar la acción de los objetivos profesionales como agentes sociales, que todo aquello que se estudia y se investigue se dinamice estimulando el saber que propone pensar, comparar y unir experiencias.

Bibliografía

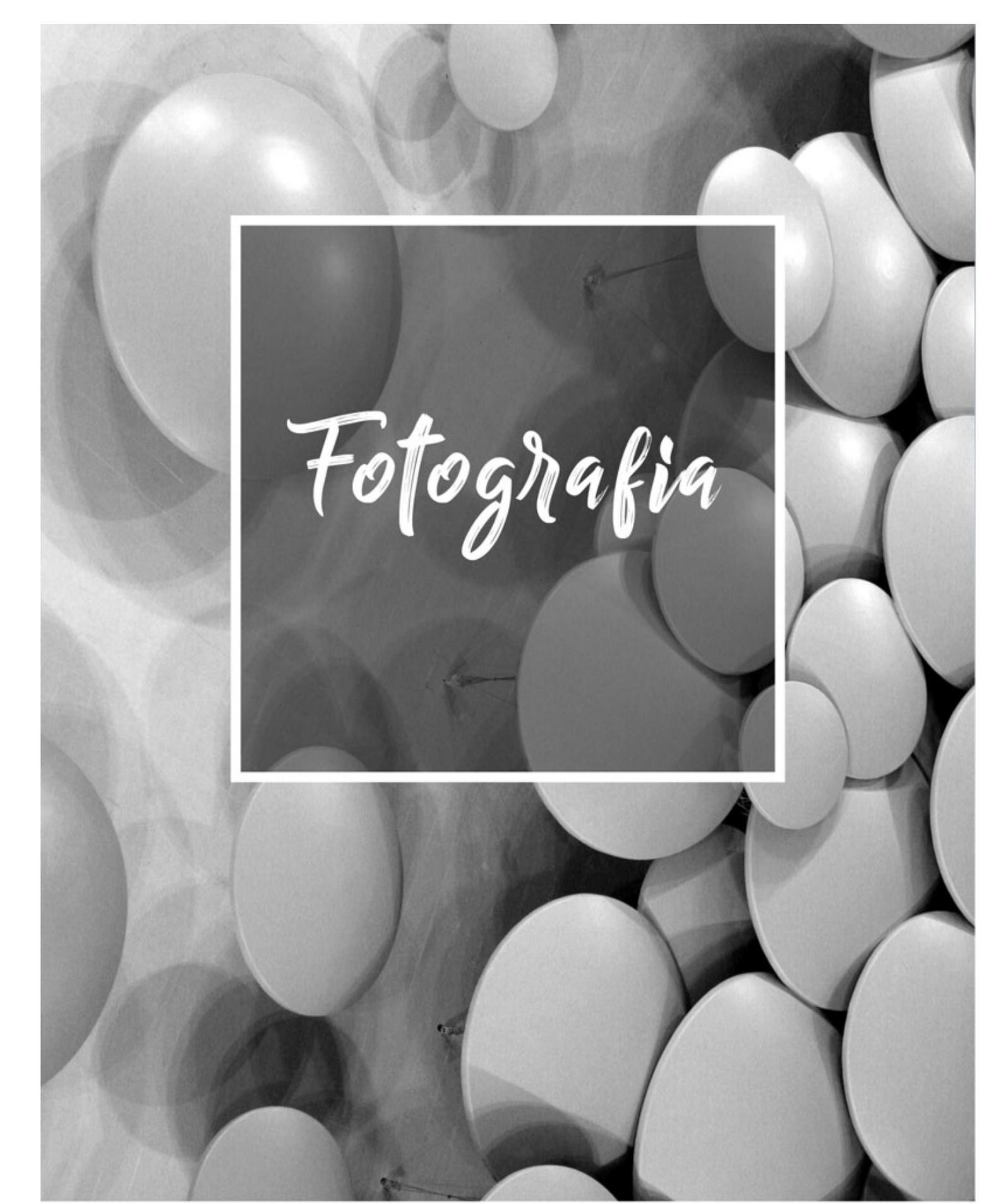
- Aguilar Casas, E. (2020-2021): "Hacer historia para el público", *La Bola*, 10 <http://labola.com.mx/la-bola-4/difundir-la-historia-a-traves-de-la-radio-una-experiencia/> (Consultado 10/11/2020).
- Eco, U. (2016): "Introducción a la Edad Media", en U. Eco (coord.), *La Edad Media. Bárbaros, cristianos y musulmanes*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Fossier, R. (2017): *La Gente de la Edad Media*, Madrid, Taurus.
- Frugoni, C. (2008): *Botones, bancos, brújulas y otros inventos de la Edad Media*, Barcelona, Paidós.
- Geoghegan, M. W. & Klass, D. (2007): *Podcast Solutions. The Complete Guide to Audio and Video Podcasting*, New York, Springer-Verlag.
- Piñeiro-Otero, T. (2012): "Los podcast en la educación superior. Hacia un paradigma de formación intersticial", *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 58: 1-12.

Romero, J. L. (2011): *La cultura occidental del mundo romano al siglo XX*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Solano Fernández, I. M^a y Sanchez Vera, M^a M. (2010): "Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo", *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36: 125-139.

Gisela Coronado Schwindt. Profesora y Licenciada en Historia (Universidad Nacional del Sur). Doctora en Historia (Universidad Nacional de Mar del Plata). Becaria Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Actualmente es docente de Historia Universal General Medieval del Departamento de Historia e investigadora especializada en cuestiones medievales en el Grupo de Investigación y Estudios Medievales del Centro de Estudios Históricos, ambos de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Sus publicaciones y participaciones en reuniones académicas se centran en las cuestiones relacionadas con la Historia de los sentidos, en particular el ámbito hispánico bajomedieval. coronadogisela@gmail.com

Mariana Zapatero. Profesora, Licenciada y Doctora en Historia (Pontificia Universidad Católica Argentina "Santa María de los Buenos Aires"), Se desempeña como Profesora Pro Titular Historia Medieval y Profesora Adjunta Historia España de la Carrera de Historia – Facultad de Ciencias Sociales - Universidad Católica Argentina y Presidente Fundación para la Historia de España (Argentina). Sus principales líneas de investigación son Historia del abastecimiento y consumo urbano medieval, Historia de la Alimentación, Transferencias culturales. mariana.zapatero@gmail.com

An aerial, black and white photograph of a crowded beach. Numerous people are scattered across the sand, many holding up umbrellas. The scene is captured from a high angle, showing the layout of the beach and the density of the crowd.

Fotografía



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP
SISTEMA INSTITUCIONAL de EDUCACIÓN a DISTANCIA



*"El mundo cambió las reglas. Distancias y cercanías.
La sensación de ser parte de un todo."*

 DIEGO MEQUETSE

Entrevistas



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP

SISTEMA INSTITUCIONAL de EDUCACIÓN a DISTANCIA

**“La Inteligencia artificial es como un gran caleidoscopio,
que cada vez adquiere mayor desarrollo”
Entrevista a Silvia Coicaud**

Claudia Floris

Sistema Institucional de Educación a Distancia

Universidad Nacional de Mar del Plata

direccionsied@mdp.edu.ar

Inti Artero Ituarte

Sistema de Institucional de Educación a Distancia

Universidad Nacional de Mar del Plata

arteroituarte@mdp.edu.ar

Resumen

Conversamos con Silvia Coicaud sobre su libro *Potencialidades didácticas de la inteligencia artificial: videojuegos, realidad extendida, robótica y plataformas*. Buscamos comprender el impacto específico de las tecnologías en la educación, así como algunos de los resultados que han producido ciertos ensayos en esta área.

Palabras clave

Educación, Inteligencia artificial (I.A.), Formación docente, Videojuegos, Tecnologías educativas

"Artificial Intelligence is like a great kaleidoscope, which is increasingly developing"
Interview with Silvia Coicaud

Abstract

We had a conversation with Silvia Coicaud about her book *Potencialidades didácticas de la inteligencia artificial: videojuegos, realidad extendida, robótica y plataformas*. We seek to understand the specific impact of technologies on education, as well as some of the results that certain trials have produced in this area.

Keywords

Education, Artificial intelligence (A.I.), Teacher training, Video games, Educational technologies

Fecha de Recepción: 08/05/2021

Fecha de Aceptación: 11/05/2021

“La Inteligencia artificial es como un gran caleidoscopio, que cada vez adquiere mayor desarrollo”
Entrevista a Silvia Coicaud

Presentación

Sin duda, la pandemia provocada por el Covid-19 ha generado la necesidad de replantear aspectos esenciales de nuestra sociedad. Y si la salud fue el eje vertebrador de esos cambios, la educación fue el polo de constantes intercambios entre académicos, docentes, estudiantes y entusiastas participantes itinerarios en redes sociales y cafés (al aire libre). Es por ello que, en esta ocasión, hemos decidido entrevistar a una voz autorizada sobre la cuestión educativa y particularmente sobre cuestiones vinculadas a mediación tecnológica en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Silvia Coicaud es Profesora asociada en la cátedra de Tecnología Educativa y de Didáctica General del eje pedagógico didáctico de los profesorados de la Universidad Nacional de la Patagonia “San Juan Bosco” (UNPSJB). Es Doctora en Didáctica y Organización Escolar, Magíster en Educación Superior y Especialista en Docencia Universitaria. Es docente en diversos cursos de posgrado y autora de artículos científicos que abordan la problemática educativa en entornos tecnológicos. Con motivo de la publicación de su último libro —Potencialidades didácticas de la inteligencia artificial— realizamos la siguiente entrevista buscando comprender el impacto concreto de las tecnologías en la educación, como así también algunos de los resultados que han arrojado ciertos ensayos en esta materia. En el marco de una sociedad cada vez más marcada por la ubicuidad, la integración de imagen y texto, la inmediatez en el acceso a la información y el intercambio entre individuos, es necesario repensar nuestra forma de vincularnos con los saberes —múltiples y en sentido amplio—, de hacerlos propios, de comunicarlos y enseñarlos.

Entrevistadores (E): *Potencialidades... es producto de una serie de trabajos, ensayos y proyectos que la autora ha presentado y experimentado. Es portadora de una rica trayectoria en el análisis de mediación tecnológica en educación y la práctica educativa. Pero ¿cómo llegó al actual objeto de estudio? ¿Qué riqueza particular encuentra en la inteligencia artificial?*

Silvia Coicaoud (SC): El libro *Potencialidades didácticas de la Inteligencia Artificial* publicado por Noveduc surge a partir de mi interés por las prácticas educativas transformadoras, que resultan disruptivas respecto de los modos de enseñanza y aprendizaje a los que estamos acostumbrados, y que se vienen realizando sin demasiados cambios desde los orígenes mismos de la escuela como institución. La irrupción de nuevas tecnologías emergentes, como son los videojuegos, la realidad aumentada y virtual, la robótica y las analíticas del aprendizaje, entre otras muchas estrategias, recursos y programas que se han generado en el ámbito educativo, constituyen propuestas valiosas que posibilitan pensar y llevar a la práctica otras formas de enseñanza. La Inteligencia artificial es como un gran caleidoscopio, que cada vez adquiere mayor desarrollo. Son muchas sus posibilidades, tanto para obtener información relevante para los docentes acerca de los procesos de aprendizaje como también para realizar investigaciones educativas. O para que los docentes puedan acompañar a cada estudiante en su estudio, ayudándolo a superar dificultades puntuales mediante el diseño de sistemas de tutorías inteligentes.

E: *Una de las ideas que circunda el texto es la de “jugar en serio”. Buscando materializar esa idea: ¿Qué características debe tener un juego para ser considerado objeto de estudio? ¿Qué se considera un “juego complejo”? ¿Qué elementos debe aportar/contar/transmitir? ¿Podrías comentarnos algún estudio de caso?*

SC: Los juegos complejos no se pueden resolver fácilmente y en poco tiempo. Son holísticos y se necesita contar con diversas habilidades. La experiencia acerca de distintas estrategias utilizadas en otros juegos que se han jugado, resulta muy importante. Muchos de estos juegos son los llamados “videojuegos serios”, que demandan desafíos, análisis de aspectos polivalentes, resolución de problemas, creatividad, pensamiento táctico y a veces, toma de postura ante situaciones dilemáticas. Algunos se juegan en red, lo cual propicia el aprendizaje colaborativo y la interactividad. La potencialidad que ofrecen los videojuegos resulta promisorio, y nos lleva a pensar en propuestas educativas diferentes que recuperan el valor de estos productos culturales para el aprendizaje de diversas temáticas. El videojuego *Minecraft*, por ejemplo, ofrece un diseño que permite a los docentes utilizarlo para enseñar materias no solo tecnológicas, sino también de otras disciplinas como

Historia, Geografía, Matemática, Lengua o Arte. Plantea una multitud de desafíos y hay que gestionar distintos recursos para decidir qué objetivo lograr. Pero como no se sabe lo que hay que hacer, o qué hay que construir o fabricar, se requiere efectuar una investigación previa —desde la *web* o con ensayo y error— para buscar las estrategias, lo cual resulta un trabajo muy enriquecedor. Además, con este juego se puede aprender un nuevo lenguaje: la programación *mod* de *MinecraftEDU*. Los problemas se resuelven desde un planteamiento reduccionista, pues a partir del abordaje de varios subproblemas se alcanza el objetivo principal. Esto se logra con mucha creatividad y trabajo colaborativo. En nuestro contexto, el videojuego de entrenamiento “Líderes audaces” diseñado por Carina Lion y Verónica Perosi pretende capacitar para el liderazgo empresarial y organizacional distribuido, a partir de climas de trabajo, de cohesión, participación y colaboración de equipos. La transmedialidad en el formato permite ser participante y al mismo tiempo co-creador, desde una multiperspectiva que posibilita que distintos personajes tomen decisiones en escenarios diferentes.

Una cuestión importante a tener en cuenta para seleccionar buenos videojuegos es analizar si permiten realizar un juego simbólico y libre, cuyos escenarios posibiliten estrategias que contribuyan a la simulación y a construir una narrativa en la cual los hechos tengan un significado relevante. También es preciso conocer la interfaz del juego, las reglas principales, las dinámicas de jugabilidad y el tipo de procesamiento cognitivo que demanda. Sabemos que existen muchos videojuegos comerciales muy valiosos para aprender, pero no hay que perder el sentido didáctico de la propuesta de enseñanza. El componente lúdico del juego tiene que motivar y dinamizar, pero no debe ser el único objetivo.

***E:** En el texto señalás que ser usuario de la inteligencia artificial no es suficiente para poder generar un análisis reflexivo sobre ella. A fin de ampliar esta idea ¿qué elementos debe tener en cuenta un docente que busca incorporar estrategias de mediación tecnológica en sus prácticas? ¿Qué tipo de relación debe tener el docente con las tecnologías al momento de planificar la estrategia y durante el desarrollo de la misma?*

SC: Además de conocer las posibilidades para la educación, las experiencias e investigaciones que se están desarrollando en este campo, es importante que el docente

reflexione críticamente sobre los aspectos éticos que intervienen, pues los sistemas informáticos a través de la inteligencia artificial logran recabar información de todo tipo acerca de alumnos y docentes, por lo cual las instituciones educativas y los actores responsables deben ser muy conscientes de esto, y tener en claro qué se puede y qué no se puede indagar, cómo y para qué hacerlo, y de qué manera se van a utilizar. Es fundamental también que se informe a los docentes y al alumnado acerca de todo esto. La transparencia en el manejo de los datos que suministran los sistemas de Inteligencia Artificial es una condición insoslayable.

***E:** Una de las críticas más comunes al uso de tecnologías, en el plano social, es el supuesto uso excesivo y poco productivo que hacen, parte, de niños y adolescentes. En oposición a esto, conociendo el tipo de habilidades que permiten desarrollar: ¿cómo afecta el uso en la sistematización de prácticas, habilidades y saberes? ¿Qué ocurre con la autonomía de los sujetos? ¿En todo momento se potencia? ¿Cómo se puede trabajar para favorecer la misma?*

SC: El uso lúdico de las tecnologías digitales por parte de niños y adolescentes, muchas veces excesivo y difícil de amenguar por parte de los adultos, es un fenómeno de nuestra sociedad actual. Pero creo que la educación remota que ha irrumpido como consecuencia de la pandemia por Covid, si bien ha originado múltiples problemas y dificultades, también ha propiciado un mayor aprovechamiento de las tecnologías para los procesos educativos en todos los niveles. Ha sido un aprendizaje forzoso y difícil en muchos casos, pero se ha logrado cierta sistematización de las prácticas educativas mediadas por tecnologías digitales. Hace décadas que estas tecnologías existen, como también existen posibilidades para la capacitación docente desde hace mucho tiempo, por lo cual si algo positivo ha tenido esta penosa etapa de pandemia es que se ha reconocido y valorado la importancia que tienen las tecnologías para enseñar y aprender, logrando en muchos casos una mayor autonomía en el estudio. Por supuesto, esto ha sido posible en el caso de que estén dadas las condiciones de acceso a la conectividad y a los dispositivos, lo cual sabemos que no sucede para numerosas familias de países emergentes como el nuestro.

E: *La formación docente es uno de los ejes centrales del libro. ¿Cómo se trabaja en nivel superior con la mediación tecnológica? ¿Qué estrategias se enseñan y cuáles deben ser adquiridas o experimentadas por el propio docente?*

SC: El trabajo con mediaciones tecnológicas en el nivel superior no es homogéneo. Las prácticas son muy diversas, y nos encontramos con docentes que utilizan las TIC para la gestión institucional, comunicación con colegas y trámites laborales, pero no para enseñar con ellas. Pero también hay docentes que diseñan recursos tecnológicos diversos, que enseñan a partir de tecnologías emergentes, que investigan y difunden sus prácticas innovadoras. La capacitación debe ser un proceso de enseñanza recíproca en las instituciones de nivel superior, en donde los que han adquirido más experiencia y formación puedan compartir sus saberes tecno-pedagógicos con quienes no lo han logrado. No da resultado planificar una misma capacitación para todos, sino que es preciso pensar propuestas “a la carta”: situadas, contextualizadas y referidas a las prácticas concretas, disciplinarias, posibles y cotidianas.

E: *El desarrollo de estrategias que faciliten el aprendizaje ¿es tarea del docente o institucional?*

SC: Es tarea de todos, de la institución, más allá de las autoridades de turno, de los docentes y de los propios estudiantes. Cada uno desde su rol puede aportar a mejorar el aprendizaje, ya sea generando las políticas y condiciones para que ocurra de la mejor manera posible; inventando, creando, probando y analizando formas de enseñanza en el caso de los docentes, y sugiriendo, proponiendo y apoyando el trabajo creativo y más “jugado” de los profesores por parte de los estudiantes.

E: *Las capacitaciones docentes ¿son suficientes para mejorar la calidad de aquellos que ya están insertos en el sistema educativo?*

SC: Las capacitaciones nunca son suficientes. Porque la docencia es una práctica social, y como tal es cambiante, dúctil, receptora de múltiples demandas. Todos los docentes sabemos que tenemos que aprender todo el tiempo, tanto las actualizaciones de nuestra ciencia como los aportes que nos ofrece la didáctica y la tecnología educativa, entre otras

disciplinas importantes para la formación docente, que nos ayudan a pensar en otras formas de enseñar y de evaluar.

E: *La educación mediada por tecnología vivió un fuerte impulso durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio del año 2020. ¿Qué primeros balances puede señalar respecto del uso de tecnologías? ¿Qué líneas de trabajo —a futuro— visibilizó esta situación?*

SC: Como te decía antes, el ASPO 2020, que continúa en la actualidad en muchos aspectos, le dio un fuerte impulso a la educación mediada por tecnologías. Pero como todo proceso abrupto e disruptivo, faltó tiempo para reflexionar sobre los aspectos pedagógicos en su relación con las tecnologías. Se experimentó, se cambiaron estrategias de enseñanza y evaluación, se rediseñaron propuestas curriculares, se replantearon criterios para seleccionar contenidos. Todo eso fue muy importante, pero fue como subirse a un tren en movimiento y tener que agarrarse rápidamente de algo para no caerse... Ahora falta que nos demos un tiempo para evaluar lo realizado, para valorar lo que hicimos, recuperando el andamiaje que nos facilitaron las tecnologías digitales. Seguir apostando por una enseñanza que le dé otro lugar al pensamiento del alumno a partir de medios y recursos tecnológicos potentes, invenciones que nos brinda la cultura en un mundo que las exige cada vez más.

E: *La selección y jerarquización de contenidos ha sido una de las tareas que los docentes de escuela media debieron atravesar durante el 2020. Las respuestas, en ese sentido fueron muy disímiles: algunos pudieron adaptar su planificación y otros no. Las estrategias disruptivas que presentás en Potencialidades... nos invitan a seleccionar contenidos prioritarios. ¿Qué criterios debe tener en cuenta un docente al momento de iniciar esta tarea? ¿Qué habilidades deben priorizarse? ¿Cómo configurar la secuenciación de contenidos para trabajar con realidad extendida?*

SC: Los criterios para seleccionar contenidos y su forma de secuenciación se vinculan con la disciplina y la propuesta didáctica. Pero entiendo que la relevancia de lo que elegimos para que los alumnos aprendan, la actualidad de esos contenidos y su capacidad para promover un pensamiento crítico y argumentativo que se traduzca en producciones

elaboradas por ellos, son algunos criterios importantes para jerarquizar los conocimientos que nos proponemos transmitir. La realidad extendida permite participar inmersivamente en un mundo virtual a partir de la combinación de dimensiones simbólicas, sensoriales y empíricas. De esta manera, se pueden visualizar conceptos abstractos de las ciencias, incluso fenómenos inobservables, como si fuera un mapa ubicuo en el tiempo y el espacio con dimensión narrativa. Pero se requiere que los docentes seleccionen conocimientos que sean pertinentes y significativos, para que la propuesta didáctica no se convierta en un mero artificio de innovación, o una instancia de gamificación desvinculada de los contenidos y de la propuesta de enseñanza.

E: *¿Es la mediación tecnológica la herramienta necesaria para consolidar la interdisciplinariedad en la educación?*

SC: En la medida en que los docentes adquieran un metalenguaje crítico acerca de las TIC podrán enseñar a partir de propuestas interdisciplinarias. Esto implica construir en forma conjunta y colegiada juicios reflexivos acerca de su potencialidad para la enseñanza y el aprendizaje mediado por tecnologías, superando enfoques banales sustentados en la idea de la mera “aplicación” de recursos y programas.

A modo de cierre

Queremos agradecer los valiosos aportes de la Dra. Coicaud. De la conversación se pueden destacar varios elementos para seguir pensando la compleja relación entre educación y tecnología. Nos atrevemos a glosar sus palabras señalando algunas claves vertidas por la autora: reflexionar sobre la inteligencia artificial como un gran caleidoscopio, entender que el componente lúdico del juego debe servir al objetivo de motivar e incentivar a los estudiantes, apostar a una enseñanza que potencie el uso y medios tecnológicos, etc. En este sentido, valoramos la posibilidad de encontrarnos y seguir dialogando a fin de construir un metalenguaje crítico para enseñar y aprender a partir de propuestas interdisciplinarias.

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

en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías —CEA— Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Docente, investigadora y extensionista en temáticas de Educación, Comunicación Social y Tecnologías de la información y la comunicación, en diferentes niveles del sistema educativo (inicial, primario, secundario y terciario —grado y posgrado—) y en diferentes modalidades (presencial, distancia y combinada). Con trayectoria en gestión universitaria desde 2019 es Directora del Sistema Institucional de Educación a distancia de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Como representante de la Universidad Nacional de Mar del Plata en la RUEDA, forma parte del Comité ejecutivo de dicha red. direccionsied@mdp.edu.ar

Inti Artero Ituarte. Profesor en Historia. Jefe de Trabajos Prácticos del Sistema Institucional de Educación a Distancia. Ha publicado diversos artículos e interviene activamente como integrante de proyectos de investigación en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Director de la Plataforma CLASES-UNMDP. arteroituarte@mdp.edu.ar

Comentarios de libros



Comentario crítico
Coicaud, Silvia (2020).
Potencialidades didácticas de la
inteligencia artificial: Videojuegos,
realidad extendida, robótica y
plataformas. Mediaciones tecnológicas
para una enseñanza disruptiva,
Noveduc, pp.128 ISBN: 978-987-538-679-2.

Inti Artero Ituarte
Unidad de Apoyo Central - Sistema Institucional de Educación a Distancia
Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina
arteroituarte@mdp.edu.ar

Fecha de recepción: 26/10/2020

Fecha de aceptación: 03/11/2020

Palabras clave

Didáctica, Inteligencia Artificial, Mediaciones Tecnológicas.

Keywords (5)

Didactics, Artificial Intelligence, Technological Mediations.

El último libro de Silvia Coicaud es producto de un análisis centrado en experiencias - personales y compartidas- y puede constituirse en un material de referencia ineludible para todas aquellas personas que desean involucrarse con la innovación educativa. Con una exquisita escritura analítica, descripción pormenorizada de estudios de caso e integración de conceptos, la autora reconstruye el mapa actual de la enseñanza mediada por tecnologías y ofrece una serie de herramientas para abordar prácticas disruptivas en la enseñanza.

Potencialidades didácticas... es una invitación a la reflexión sobre el rol docente, el papel que asumen los estudiantes y las expectativas que la sociedad asigna a la educación. La lectura nos acerca al análisis de la pedagogía basada en la experiencia, mientras nutre el recorrido de sus páginas describiendo secuencias didácticas, proyectos y dispositivos que acontecen en las aulas (presenciales y virtuales). En ese marco, las tecnologías son recuperadas bajo el concepto fuerte de *herramientas*: no son un mero soporte sino que nos permiten construir nuevos productos culturales, nuevas preguntas y respuestas, nuevas formas de pensar. A partir este concepto, la interrelación entre inteligencia humana y artificial se erige como un factor esencial para la construcción de significados. La autora plantea la necesidad de incorporar la *innovación* como parte de los instrumentos que permitan acceder -o reelaborar- nuevos saberes.

La incorporación de la Inteligencia Artificial al proceso de enseñanza y aprendizaje es un desafío para docentes y estudiantes, de allí que Coicaud decide centrar su enfoque en el rol de los primeros, por su calidad de gestores del proceso de enseñanza-aprendizaje, señalando la necesidad de pensar los contenidos escolares en función de los intereses de los sujetos que transitan la formación personal y académica en el ámbito escolar. En este sentido, una de las labores centrales de los docentes es la de jerarquizar contenidos: se debe atender a la construcción y problematización de usos y prácticas de la cultura, tanto para la realización personal como para favorecer su participación en el mercado laboral. En relación con esta tarea, la autora pone el énfasis en la necesidad de cuestionar la linealidad y secuencialidad de los diseños curriculares, con el objeto de desplazar los límites auto-impuestos tanto por docentes como por equipos de gestión. Sin embargo, entendemos, este aspecto no corresponde solo a los agentes educativos involucrados en el aula, sino que es extensivo a toda la sociedad.

Coicaud señala que el mayor desafío de la sociedad transmedia es el de formar estudiantes y docentes alfabetizados y hábiles en destrezas multimediales. Las herramientas metodológicas no son solo un soporte, sino parte de la reestructuración educativa que nos debemos. Enseñar y aprender con tecnología implica una revisión constante de los saberes enseñados, tanto de recursos como de soportes. Es necesario discutir los contenidos

prioritarios; a las preguntas básicas: ¿qué enseñar y cómo hacerlo? debemos incorporar ¿qué lugar le asignamos a la mediación tecnológica?

En cuanto a la organización del texto, el primer capítulo –“*El desafío de incrementar pensamientos y realidades a través de las tecnologías*”- analiza los enfoques epistemológicos conectivistas, los cuáles explican la capacidad de sintetizar, relacionar y reconocer patrones como habilidades fundamentales en la realidad educativa que nos acontece. En este sentido, la autora propone el trabajo interdisciplinario, no como estrategia puntual, sino como necesidad pedagógica. Concebir el proceso educativo como parte de un constructo que excede los saberes invita a la apertura analítica, no solo desde la multiperspectiva disciplinar, sino desde las habilidades que son puestas en práctica para asumirlos y reinterpretarlos. Esto requiere de una formación continua de los docentes en el metalenguaje crítico.

“*La inteligencia artificial en educación, desarrollos promisorios e inquietantes*” es el título del segundo capítulo. En él, Silvia Coicaud reúne las primeras reflexiones críticas sobre la Inteligencia Artificial. En cuanto a los beneficios que dicha inteligencia promueve se encuentran: a) sistema de tutorías inteligentes adaptado a necesidades específicas y a cada persona; b) reconocimiento de patrones colaborativos, que visibilizan y facilitan estrategias efectivas de trabajo conjunto; c) agentes conversacionales: que favorecen el diálogo con y entre estudiantes; d) moderación inteligente, para la participación, debate y exposición en grupos numerosos; e) herramientas analíticas del proceso de aprendizaje (como rúbricas y encuestas).

La autora no deposita su análisis en el plano ideal sino que acerca propuestas precisas sobre cómo trabajar y, al mismo tiempo, brinda posibles soluciones a las dificultades que puedan surgir. En este sentido, cobra actualidad y valor el planteo del problema ético en relación al uso: ¿qué datos son plausibles de recabar sin violar la privacidad? ¿Quién los posee? ¿Con qué fin? ¿Quién regula dicha recolección? ¿Cómo se divulgan? ¿Qué sucede con la propiedad intelectual en los trabajos colaborativos? Por nuestra parte nos animamos a sumar algunos interrogantes: ¿qué ocurre con la autonomía de los sujetos? ¿En todo momento se potencia? ¿Cómo se puede trabajar para favorecer la misma? ¿Cómo afecta

el uso de las tecnologías en la sistematización de prácticas, habilidades y saberes por fuera del soporte?

En el capítulo que cierra este primer bloque analítico, *“Robótica educativa para problematizar el aprendizaje”*, la autora repone la experiencia de la robótica en las prácticas educativas describiendo la importancia de su uso en el aula (particularmente en casos de nivel secundario y superior). Describe diversos casos y estrategias para su aplicación dando cuenta de experiencias cercanas, detallando la utilización de recursos, exponiendo logros y problemáticas, Coicaud expone casos de estudio que no se agotan en su puesta en práctica, ya que pretenden reconstruir lazos entre los sujetos que experimentan y las estrategias de aprendizaje. Por otra parte, señala que el acercamiento a la robótica no se restringe a aprender sobre robots o solucionar problemas electrónicos en ellos, sino que destaca la importancia que surge del análisis, síntesis, relación/integración y puesta en práctica de ese conocimiento.

Los capítulos 4 y 5 son parte de un bloque conjunto atravesado por un mismo eje vertebral: aprender a partir de la experimentación. “La prueba y el error” se conjugan como posibles respuestas ante la problemática propuesta, aunque esto no debe constituir un proceso acabado, sino que forma parte de una invitación a seguir pensando. Coicaud recupera la (re)pregunta y la incertidumbre como herramientas de aprendizaje continuo -tanto de saberes como de habilidades- y no como un fin en sí mismo.

El cuarto capítulo trabaja sobre la dimensión de “realidad/es extendidas”. En *“Aprender con realidad extendida -virtual y aumentada-”*, Coicaud analiza la implementación de estrategias de enseñanza basadas en prácticas de *inmersión*. Buscando favorecer el desarrollo de la experiencia como elemento constitutivo del proceso enseñanza-aprendizaje advierte que el uso de las tecnologías permite a los sujetos acceder a nuevas habilidades de forma independiente, reflexiva y dinámica. La inmersión emerge como proceso constructor de nuevos saberes, donde el sujeto se relaciona con el saber, poniendo en juego su incertidumbre junto a la experiencia de transitar por ella. Este tipo de prácticas son aconsejadas y mejor aprovechadas para el abordaje de aquellos conceptos abstractos, que necesitan una mayor diversidad de estrategias para su aprehensión. Esta actividad requiere

que los docentes seleccionen los conocimientos pertinentes y relevantes para que la propuesta no sea solo un recreo lúdico y posibilite una profundidad valerosa en su análisis. En el quinto capítulo -“*Los videojuegos como narraciones lúdicas que potencian el aprendizaje*”-, Coicaud profundiza los planteos del apartado anterior. Propone un análisis didáctico de los videojuegos: asumirlos como productos culturales, resignificados simbólicamente, capaces de fomentar nuevas habilidades y saberes. La autora destaca la importancia de jugar “seriamente”: abordar juegos complejos, que desarrollen habilidades colaborativas, facilita la incorporación de estrategias de construcción conjunta de conocimientos y del aprendizaje basado en problemas.

Los últimos dos apartados del libro buscan acercar nuevas miradas respecto a las estrategias de mediación de tecnología. En el sexto capítulo, Coicaud presenta su propia perspectiva acerca de las bondades y dificultades de las plataformas educativas de mayor uso en Argentina. Entre los aspectos positivos señala el enfoque social desde donde se consolidan redes de conocimiento y se comparten estrategias para ello. El carácter colaborativo es potenciado con interfaces de fácil acceso, canales de comunicación interna sin necesidad de abandonar la plataforma, rápido acceso a los contenidos, etc. No obstante, considera que para el funcionamiento correcto de estas plataformas los docentes deben favorecer dinámicas de contenidos secuenciadas de manera acordes a estos objetivos. Desplazar el dispositivo de clase a la plataforma es parte de una reincidencia en anquilosadas prácticas que deben superarse.

El séptimo capítulo, “*Prácticas disruptivas para la innovación en el enseñar y el aprender*”, es una invitación al desafío docente. Coicaud alienta la construcción de nuevos dispositivos y de nuevas estrategias para la enseñanza y el aprendizaje en un marco de incertidumbre. No lo plantea en el plano de las dificultades socio-económicas coyunturales, sino en la incertidumbre de acercarse a lo nuevo y desconocido, de proponer(se) nuevas lecturas sobre lo ya conocido, para desafiar lo aprendido y generar productos culturales nuevos o diferentes. Este capítulo propone orientar la educación a partir de la problematización, la reflexión crítica, la búsqueda de significados no triviales, la elaboración de criterios evaluativos grupales e individuales, etc.

Al ser la formación de los docentes uno de los ejes centrales, Silvia Coicaud pone el foco en una realidad puntual y específica: la inteligencia artificial acontece la realidad cotidiana de los sujetos involucrados en el proceso educativo, por lo que es necesario que todos puedan adquirir estas habilidades. Los estudiantes no solo deben disponer de las herramientas sino saber usarlas, pensar y construir nuevos sentidos con ellas. Parafraseando a Buckingham (2008), la verdadera brecha tecnológica se encuentra en el capital cultural necesario para desarrollar las habilidades requeridas.

Reducir la brecha entre quienes acceden a los medios tecnológicos es una responsabilidad de los Estados -entendidos de manera amplia y en sus diferentes escalas- pero es una responsabilidad de quienes asumen las tareas educativas la responsabilidad de construir herramientas de análisis crítico, incorporando la tecnología de forma reflexiva, identificando conexiones y lazos -sociales/ cognitivos/ conceptuales y materiales-. En un mundo interdependiente e interconectado aprender no es una tarea individual sino colectiva.

Es necesario comprender la educación como un proceso cognitivo integral que excede la explicación del docente por videollamada o mediante una actividad en el aula, por eso la autora sostiene la importancia de educar con estrategias de aprendizaje que trasciendan el marco escolar. La inteligencia artificial se erige, entonces, como el espacio de interacción de nuestras habilidades y saberes con los productos de la cultura que nos acontecen. El texto de Coicaud se constituye como un aporte valioso para la reflexión de la práctica docente. Aportando recursos, pero ante todo experiencias, se erige como un elemento de tremenda actualidad y proyección para este contexto de educación dual, mediada por tecnologías y demandante de una reestructuración de las formalidades educativas.

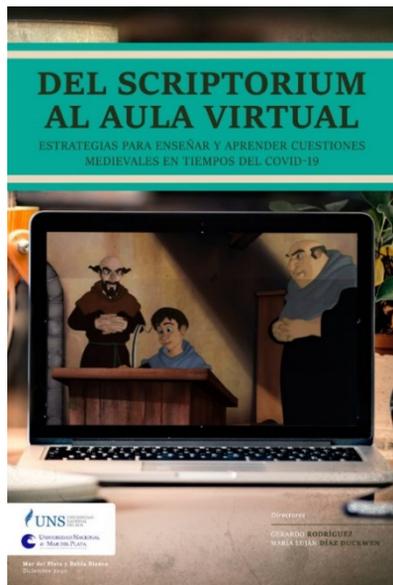
Bibliografía

Buckingham, D. (2008). *Alfabetizaciones en medios digitales. Un enfoque alternativo del uso de la tecnología en la educación. Más allá de la tecnología*. Buenos Aires: Ed. Manantial.

Inti Artero Ituarte. Profesor en Historia. Jefe de Trabajos Prácticos del Sistema Institucional de Educación a Distancia. Ha publicado diversos artículos e interviene activamente como integrante de proyectos de investigación en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

arteroituarte@mdp.edu.ar

Comentarios de libros



Comentario crítico de Rodríguez, G. y Díaz Duckwen, M. L. (Dirs.). (2020). *Del scriptorium al aula virtual. Estrategias para enseñar y aprender cuestiones medievales en tiempo de Covid-19*, Mar del Plata- Bahía Blanca, Universidad Nacional de Mar del Plata-Universidad Nacional del Sur, pp. 288.

ISBN 978-987-544-967-1

Leandro Wallace
Universidad Nacional del Sur
leaweco@yahoo.com

Fecha de recepción: 23/04/2021

Fecha de aceptación: 28/04/2021

Palabras clave

Enseñanza, Aprendizaje, Humanidades Digitales.

Keywords (5)

Teaching, Learning, Digital Humanities.

La obra reseñada cuenta con 288 páginas divididas en 12 capítulos de autores pertenecientes a diferentes instituciones. El primer capítulo, que cumple la función de prólogo, está a cargo de los directores de la compilación: Gerardo Rodríguez (UNMDP-CONICET) y María Lujan

Díaz Duckwen (UNS), profesores a cargo de Historia Medieval en sus respectivas universidades. Allí los autores nos relatan el panorama que impulsó la creación del libro: las restricciones ocurridas por la irrupción del virus Covid-19 y la necesidad de una nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. A continuación “Prácticas y reflexiones en torno al oficio de enseñar y de aprender cuestiones medievales en tiempos pandémicos”, a modo de introducción general, presenta las colaboraciones y sus autores, definiendo los aportes de cada trabajo en relación con la convocatoria que animó la producción del libro.

El tercer capítulo está a cargo de Yanelin Brandon García (Universidad de la República) titulado “¿Convivencias medievalizadas? Enseñar historia medieval en Uruguay en tiempos de Covid 19”. La autora nos relata las experiencias, herramientas y actividades que fueron utilizadas para sortear el traspaso al mundo digital. Particularmente, las conexiones realizadas entre la enseñanza, las herramientas digitales y la cinematografía, a partir de las relaciones entre la pintura “La procesión al calvario” de Pieter Brueghel y la película “El molino y la cruz” (2011).

Al colocar el foco en la utilidad de internet para el acceso a diversas fuentes medievales y los méritos de conformar una página de referencia propia, Laura Carbó (Fundación Historia de España/Grupo de Investigación y Estudios Medievales) desarrolla su experiencia en “La propuesta de un sitio web en el aula: el estudio de caso de la iconografía los XL mártires de Sebaste”. Por su parte, Mariana della Bianca (Universidad Nacional de Rosario) presenta su vivencia, en “Enseñar Historia Medieval en tiempo de pandemia”, al frente de una cátedra universitaria dedicada a la enseñanza del período medieval y las modificaciones realizadas al programa de la materia. María Lujan Diaz Duckwen (UNS), “Memoria de la experiencia docente universitaria virtual durante el 2020”, reflexiona sobre la actividad docente y los nuevos lugares y roles adjudicados. Los más importantes pasaron a ser organizador y moderador de nuevas salas de discusión, los foros; de facilitador, habilitando y subiendo el material necesario para ser accedido por el alumno; y como estudiante de las aplicaciones y programas que permitieron

el funcionamiento de las clases. Todo ello a partir del traslado de las clases presenciales a la esfera digital y en la conformación de un curso sobre el mundo medieval para ser llevado delante de forma totalmente computarizada.

La enseñanza secundaria tiene su relato de la mano de Daví Lopes Franco y Leonardo Lennertz Marcotulio (Universidade Federal do Rio de Janeiro) en “Leitura de textos medievais na educação básica: uma proposta de sequência didática”. Los autores se centraron, principalmente, en la necesidad de una rápida adaptación y traspaso al uso de nuevas tecnologías. Al mismo tiempo, plantearon la centralidad de la creatividad y autonomía del docente para adaptar la práctica normal a las nuevas circunstancias. En ese sentido, desarrollan su experiencia de relacionar la lectura de un texto medieval, tomado del *Nobiliário de Espanha escrito pelo Senhor Conde D. Pedro*, con una adaptación fílmica del mismo, reproducido por *Sítio do Pica Pau Amarelo*, haciéndolo más accesible al público joven. Finalmente, explican los ejercicios paleográficos que dicha conexión intertextual les permitió realizar.

“Enseñar y aprender historia europea en el aula virtual ¿Una quimera?” de Javier Chimondeguy y Silvina Mondragón (Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires) reflexiona sobre la modalidad de enseñanza mediada por tecnología y relata la experiencia llevada adelante por las cátedras de Historia Medieval y Moderna de dicha casa de estudios. Al mismo tiempo, resaltan las diferentes vivencias entre alumnos que cursaron ambas materias de forma totalmente digital y la de aquellos que debieron experimentar tanto la cursada presencial como a distancia. El futuro de estas modalidades mixtas y su impacto se encuentran entre las reflexiones finales de ambos autores. Gerardo Rodríguez, Juan Cruz Oliva Pippia y Matías Gomes (UNMDP) nos presentan, en “Medieval 2.0: bitácora de una experiencia de docencia universitaria virtual en tiempos pandémicos”, las modificaciones que llevaron a cabo, desde la materia, para poder garantizar un cursado exitoso. Desde la división de las entregas virtuales del material en Pregones, Clases, Guías de lecturas y de trabajos, y Tutorías por chat, hasta la carga de clases grabadas. Esto último permitió que aquellos alumnos que no pudieran

cumplir con un horario fijo de clases no perdieran el acceso al desarrollo del contenido. A la par de todo ello, se hicieron conocedores de la situación de los mismos al hacer frente a una nueva forma de cursar la materia. Así como también de su perspectiva una vez finalizado el cuatrimestre. Al mismo tiempo, resaltan la necesidad de mantener un intercambio fluido y multi-plataforma entre profesores y estudiantes.

En un tono diferente encontramos “El conocimiento histórico en tiempo de *Wikipedia*: el problema de la autoría y el acceso a las fuentes literarias y visuales” de Federico J. Asiss-González (UNSJ-CONICET), Walter J. Carrizo y Ricardo A. Araya Reinoso (UNSJ-CONICET-UNC). Los autores problematizan el mundo digital desde otro punto de vista. Así, investigan la función de *Wikipedia* como fuente de información y su relación con las concepciones y acepciones de lo que significa ser un autor. Por su parte, cambiando de plataforma virtual, Javier Chimondeguy (Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires) revisa una serie de *hashtags* relacionados con el mundo medieval y su reproducción en la red social *Twitter*. En el último capítulo de esta compilación, “La peste negra: entre el pasado medieval y el presente. Un abordaje desde periódicos argentinos actuales”, David Waiman (UNS) analiza notas de periódicos argentinos que hacen uso de la peste negra como elemento comparativo con la presente pandemia. Al mismo tiempo, examina cómo dicha experiencia medieval fue retratada por estos medios de comunicación actuales.

Tras esta revisión de los diferentes capítulos que componen esta compilación podemos observar una serie de similitudes en lo relatado. Ello se debe principalmente al carácter global de la pandemia y a las medidas similares llevadas a cabo por los diferentes espacios de toma de decisión (gobiernos nacionales, provinciales, autoridades universitarias). De esta forma, la obra plantea el recuento de lo ocurrido en un año altamente inusual. La duda que nos queda es si se mantendrá como inusual solo de momento. Al mismo tiempo, nos permite acercarnos a unas experiencias y quehaceres variados, tanto geográficamente, en un marco nacional, como en su alcance internacional, con la colaboración de colegas de países vecinos. Ello permite la comprensión del alcance, al menos regional, de la pandemia global.

Una primera conclusión que se puede extraer de esta lectura es el carácter dual del mundo digital, tanto por los desafíos que presenta como las oportunidades que provee. Varios de los capítulos aquí reseñados presentan esta reflexión entre sus líneas. Al igual que lo hacen las diferentes relaciones entre el mundo medieval y el mundo extraacadémico que ocurren mediados por internet. En su aspecto de revisión de las experiencias “áulicas”, deseamos resaltar la preocupación por lograr acercar de manera efectiva el contenido de los programas universitarios al alumnado. La lectura de esta obra permite una mirada sobre las dificultades y novedades que un brusco, y forzado cambio de modalidad, imprimió sobre la enseñanza del mundo medieval. Frente a un segundo año donde la situación se mantiene, relativamente, bajo los mismos términos, sería interesante poder obtener una segunda reflexión por parte de los autores: después de casi tres cuatrimestre/semestres en este formato: qué se modificó en su mirada desde la escritura de la compilación, qué se mantuvo igual, qué significó poder contar con los tiempos de planificación, casi, normales. Al igual que promover la posibilidad de incluir voces desde el otro lado del aula/pantalla.

Las “nuevas (viejas) tecnologías” nos interpelan con su presencia, ya que se encuentran en uso y circulación, y se relacionan con aspectos del mundo académico. La pregunta para los investigadores será si aprovecharán esta experiencia obligada para apropiarse de estos medios y participarán de los cambios introducidos por ellas, o por el contrario, deberán adaptarse al pulso externo que impulsara sus propias visiones y lecturas de, por ejemplo, el mundo medieval. En las líneas reseñadas aquí se puede vislumbrar la inventiva y las capacidades que permitirán una participación activa y productiva en estos intercambios.

Leandro Wallace. Estudiante avanzado de la Licenciatura en Historia de la Universidad Nacional del Sur. leaweco@yahoo.com