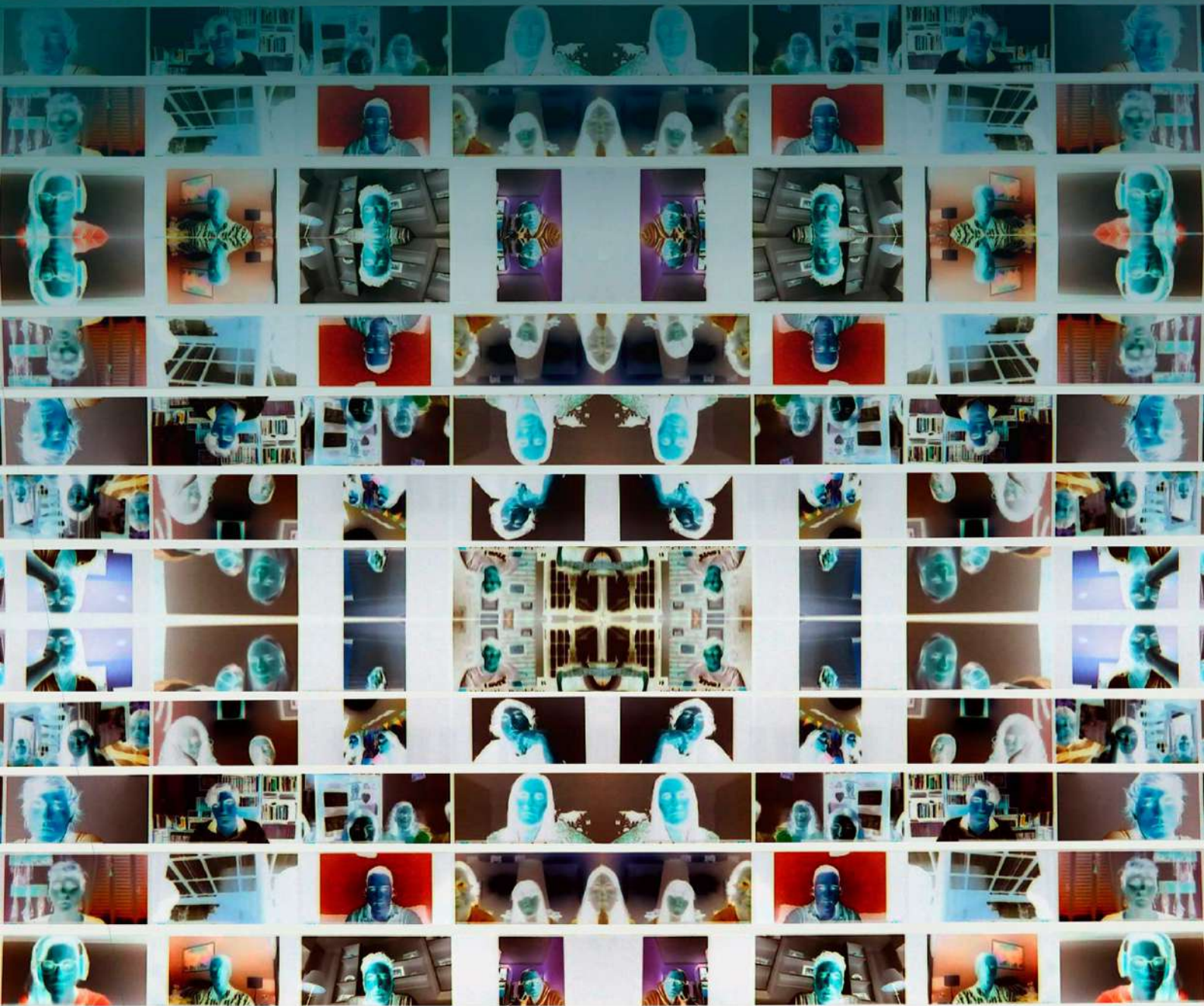


Boletín SIED

Año 2 / Número 4 / Diciembre 2021



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP

SISTEMA INSTITUCIONAL de EDUCACIÓN a DISTANCIA

Tabla de contenidos

EDITORIAL

- **Editorial. Educación a distancia: nuevas estrategias ante nuevos desafíos** - Mayra Ortiz Rodríguez – p. 1-6

EXPERIENCIAS

- **Interacciones Multidisciplinarias en Entornos Virtuales. La Formación de Projectistas Profesionales en Condiciones No Presenciales** - Gustavo Marincoff – p. 7-16
- **El Programa de Virtualización de la Educación Superior (VES I): Capacitación docente en la Universidad Nacional de Catamarca** - Luis Arturo Segura, Patricia Caffettaro – p. 17-27
- **El rol procesador didáctico en la producción de materiales para la educación a distancia** - Valeria Odetti, Eugenia Nuñez, Loli Griffero, Natalia Rodríguez, Andrea Lobos – p. 28-37
- **La figura del asesor tecnopedagógico en el proceso de virtualización de la Escuela preuniversitaria ENET Nº 1 “Prof. Vicente García Aguilera” de la UNCA** - Mariana del Valle Arroyo, Pablo Rafael Parra Cortés – p. 38-47

OPINIÓN Y DEBATE

- **Algunas problemáticas y políticas actuales en torno a la deserción académica y/o trayectorias académicas discontinuas en educación secundaria y educación superior: relevamiento en contextos particulares** - Laura Daniela Orellano, Lorena Gleizer – p. 48-59
- **Políticas públicas en Emergencia Sanitaria en respuesta a las necesidades sociales. Implementación del primer tramo de ejecución del PlanVes en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata** - Laura Daniela Orellano – p. 60-69
- **Neuroeducación y el aprendizaje de una lengua extranjera en la primera infancia.** Roxana Perea Romero, Omayda Despaigne Negret – p. 70-81
- **Ni Educación a Distancia, ni Educación presencial. Sistemas híbridos como método de enseñanza mientras continúa la pandemia.** - Alejandro Lazzeri – p. 82-88

NARRATIVAS TRANSMEDIA

- **El podcasting como formato para propiciar mediaciones didácticas en un curso de formación docente a distancia** - Valeria Odetti, Milagros Langhi – P. 89-99

FOTOGRAFÍA

- **Contribución Fotográfica. Habitar la pandemia.** - Silvina Anconetani – p. 100

ENTREVISTA

- **Entrevista a María Elena Chan Núñez** - Iris Anahí Galvan – p.101-109

COMENTARIO DE TEXTOS

- **Reseña de Reseña de AA. VV. (2021). La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes. Madrid: Fundación Carolina.** - Juan Gerardi – p. 110-116

Editorial

Educación a distancia: nuevas estrategias ante nuevos desafíos

Mayra Ortíz Rodríguez

*Sistema Institucional de Educación a Distancia
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina*

mayra@mdp.edu.ar

Resumen

Esta editorial de nuestro cuarto número reflexiona acerca de los dos ciclos académicos completos que transitamos desde la virtualidad. Luego, expone la convocatoria que dio lugar a esta publicación, fundada en la recopilación y difusión de experiencias en torno al Plan VES (Plan de Virtualización de la Educación Superior) -impulsado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación como parte de sus diversas iniciativas de fortalecimiento de las Universidades de gestión pública-. Además de estos relatos y valoraciones de representantes de diferentes Universidades Nacionales, este volumen aglutina otras experiencias, artículos de opinión, una entrevista y una fotografía. Finalmente, se invita a su lectura.

Palabras clave

Educación a distancia; Universidades Nacionales; nuevas estrategias.

Editorial

Distance education: new strategies in the face of new challenges

Abstract

This editorial of our fourth issue reflects on the two complete academic cycles that we have lived from virtuality. Then, it exposes the call that gave rise to this publication, founded on the compilation and dissemination of experiences around the VES Plan (Virtualization Plan for Higher Education) - promoted by the Secretary of University Policies dependent on the National Ministry of Education, as part of its various initiatives



to strengthen the Universities of public management. In addition to these stories and evaluations from representatives of different National Universities, this volume brings together other experiences, opinion articles, an interview and a photograph. Finally, you are invited to read it.

Keywords

Distance education; National Universities; new strategies.

Fecha de Recepción: 09/12/2021

Fecha de Aceptación: 10/12/2021

Editorial

Educación a distancia: nuevas estrategias ante nuevos desafíos

En un contexto epidemiológico que resultó tan sorpresivo como inusitado, la sociedad toda, de un modo u otro, debió reinventarse. Las tecnologías de la información y de la comunicación adquirieron un rol insoslayablemente protagónico, y proporcionaron herramientas cruciales para que determinadas actividades, en principio, se sostuvieran, y luego, continuaran su desarrollo y todas sus posibilidades de crecimiento. En este marco, las universidades nacionales han transitado dos ciclos académicos completos desde la virtualidad, al tiempo que quienes se desempeñan en las diversas funciones del ámbito universitario, se encuentran en pleno proceso de pensar, hacia el futuro cercano, un sistema híbrido en el que comulgue la presencialidad con todas aquellas estrategias aprendidas, casi forzosamente, durante el bienio pronto a finalizar.

Este cuarto número del Boletín SIED de la Universidad Nacional de Mar del Plata planteó como uno de los ejes de su convocatoria la recopilación y difusión de experiencias en torno a una de las acciones cruciales propuesta por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, surgida durante el último trimestre de 2020 en pro de dotar a las Universidades de diversos recursos para la virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, contemplando además el plano de la gestión (por ende, ateniendo a la dimensiones académica, administrativa, de investigación y de extensión). Se trata del Plan VES (Plan de virtualización de la Educación Superior), aprobado por Resolución Ministerial 2020-122-APN-SECPU#ME, que indudablemente se constituyó como un pilar sustancial de la acción académica en la búsqueda de salvar -al menos en alguna medida- las inequidades en el acceso a los diversos ámbitos de la vida universitaria, expuestas más que nunca por la ausencia de presencialidad.

En este sentido, este número de nuestro Boletín procuró recuperar iniciativas, actividades, líneas de acción, evaluación y seguimiento del Plan VES en diferentes Universidades, estipulando posibles recorridos a partir de perspectivas diversas: el

fortalecimiento de distintas áreas (vinculadas con el desarrollo de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en entornos virtuales; con los proyectos de seguimiento y tutorías; con las herramientas tecnológicas para la inclusión; con la conectividad), las adecuaciones edilicias y/o las tareas en búsqueda de garantizar la bioseguridad. Resultaron de interés particular en esta convocatoria, tanto el comentario como la evaluación del impacto de la política pública y la definición de los posibles enclaves estratégicos para fortalecer a futuro la Educación a Distancia y/o mediada por tecnologías.

Siguiendo esta propuesta, Patricia Caffettaro y Luis Arturo Segura, de la Universidad Nacional de Catamarca, presentan la experiencia de la capacitación docente, en el marco del Plan VES, en su institución. En la misma línea, Laura Daniela Orellano, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en su artículo acerca de las políticas públicas en Emergencia Sanitaria en respuesta a las necesidades sociales, exponiendo los resultados de la implementación del primer tramo de ejecución del Plan VES en la Facultad de Humanidades. Por su parte, Valeria Odetti, Eugenia Núñez, Loli Griffero, Natalia Rodríguez y Andrea Lobos (Coordinadora del SIED de la Universidad Nacional de General Sarmiento y procesadoras didácticas de diversos Institutos de dicha casa de estudios, respectivamente) estipulan el rol procesador didáctico en la producción de materiales para la educación a distancia, tomando como base la experiencia de implementación del Plan VES en su Universidad. Por último, desde la misma Universidad, nuevamente Valeria Odetti pero en este caso junto a María de los Milagros Langhi, describen la experiencia de producción del podcast “Odisea Burbujas” para un curso de formación de docentes, cuyo proceso de diseño fue desarrollado por el equipo del SIED en el marco del plan VES y resultó de una de las acciones realizadas para fortalecer las competencias docentes para la enseñanza a distancia.

En este volumen también se contemplan otras experiencias, y es así que, desde la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata, Gustavo A. Marincoff aborda las interacciones multidisciplinares en entornos virtuales y, en particular, la formación de proyectistas profesionales en condiciones no presenciales, haciendo especial hincapié en el creciente rol de las herramientas digitales como puente interdisciplinario y en el

papel de la virtualidad en los procesos formativos. Desde un poco más lejos, Omayda Despaigne Negret y Roxana Perea Romero, ambas pertenecientes a la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Oriente, Cuba, indagan en la importancia que cobra la neuroeducación hoy en día y cómo esta disciplina contribuye al aprendizaje de un idioma extranjero en la primera infancia.

En la sección *Opinión*, Alejandro Lazzeri, miembro de la Unidad de Apoyo central del SIED de la Universidad Nacional de Mar del Plata, nos propone pensar la implementación de la Educación a Distancia como modalidad exclusiva o como modalidad complementaria, proponiendo que la educación a distancia podría ser una forma complementaria de la educación presencial para expandir los límites físicos y pedagógicos. Y en la sección *Entrevista*, Iris Anahí Galván, de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, presenta un diálogo sobre comunicación y educación con la docente e investigadora María Elena Chan Núñez, Doctora en Educación de la Universidad de Guadalajara, quien plantea algunas cuestiones centrales acerca de la intersección y confluencia de estas dos disciplinas y nos propone asumir el compromiso de pensar la comunicación como parte de la formación profesional.

Asimismo, se incluye una reseña del libro publicado recientemente por la Fundación Carolina, titulado «La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes» (junio 2021). Este volumen agrupa reflexiones y experiencias de diversos autores, que analizan los efectos que el contexto de pandemia ha provocado en las estrategias de formación virtual en la educación superior de los países iberoamericanos.

Por último, en la sección *Fotografía*, este número incorpora una imagen de Silvia Anconetani, perteneciente a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, quien efectúa una filiación entre el elemento iconográfico y una referencia bibliográfica del ámbito disciplinar pedagógico.

Evidentemente, se trata de un número con perspectivas muy diversas y enriquecedoras, que procuran capitalizar el recorrido de aprendizaje en torno a la virtualidad catapultado por el contexto epidemiológico pero a su vez optimizado por la capacidad y el trabajo sostenido de todas las personas que se desempeñan en diferentes

roles en nuestras universidades. Invitamos a su lectura provechosa y agradecemos a quienes lo hacen posible: evaluadoras y evaluadores, autoras y autores, y el público interesado sin cuya mirada atenta este Boletín no sería posible.

Mayra Ortíz 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.



Experiencias



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP

SISTEMA INSTITUCIONAL de EDUCACIÓN a DISTANCIA

Interacciones multidisciplinares en entornos virtuales. La formación de proyectistas profesionales en condiciones no presenciales

Gustavo A. Marincoff

Cátedra Integración Cultural 1

Facultad de Artes

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

nexogam@gmail.com

Resumen

El Diseño Arquitectónico, el Diseño Industrial, el Diseño en Comunicación Visual, y el Diseño Multimedial, entre otras, se definen como disciplinas de carácter proyectual. La existencia de estas orientaciones específicas revela de qué manera la creciente complejidad de las problemáticas sobre las que interviene un proceso de diseño, requiere de la convergencia de múltiples perspectivas expertas. El estudio específico de la formación para diseño de *packaging*, deja ver el creciente rol de las herramientas digitales como puente interdisciplinario para la toma de decisiones de diseño. Parte de las observaciones empíricas en dicho enfoque, da cuenta, asimismo, del papel de la virtualidad en los procesos formativos que optimizan el desempeño del diseñador en la Sociedad del Conocimiento. Estos requerimientos formativos exceden la adquisición de conocimiento procedimental y experticia rutinaria, demandando el desarrollo de experticia adaptativa, en condiciones de cognición distribuida para las que la interacción virtual emerge como un entorno propicio.

Palabras clave

Cognición distribuida; interdisciplinariedad; virtualidad; proyección; interacción.

Multidisciplinary Interactions in Virtual Environments. Project Professionals Training in Off-Classroom Conditions

Abstract

Architectural Design, Industrial Design, Visual Communication Design, and Multimedia Design, among others, are defined as disciplines of a project nature. The existence of these specific orientations reveals how the growing complexity of the problems on which a design process intervenes requires the convergence of multiple expert perspectives. The specific study of training for packaging design revealed the growing role of digital tools as an interdisciplinary bridge for making design decisions. Part of the empirical observations in this approach also reveals the role of virtuality in the training processes that optimize the performance of the designer in the Knowledge Society. These training requirements exceed the acquisition of procedural knowledge and routine expertise, demanding the development of adaptive expertise, in conditions of distributed cognition for which virtual interaction emerges as a conducive environment.

Keywords

Distributed cognition; interdisciplinarity; virtuality; projection; interaction.

Fecha de Recepción: 19/09/2021

Fecha de Aceptación: 25/10/2021

Interacciones multidisciplinarias en entornos virtuales. La formación de proyectistas profesionales en condiciones no presenciales

Introducción

Las transformaciones en el medio ambiente y el cambio cultural son aspectos de la formación profesional en Diseño en el nivel universitario. Un fenómeno emergente que se halla ligado y que configura un conjunto integrado de factores condicionantes de la necesidad humana de optimizar su entorno material habitable; tanto en sus propiedades de uso práctico, como en la definición de las características que hacen de los objetos cotidianos un sistema inteligible, orientado a una finalidad definida y que resulte valorada, por parte de sus destinatarios, por su potencial económico y expresivo. Este es el fundamento básico que motiva la necesidad de adaptación continua de los procedimientos sistemáticos aplicados a la formación de los futuros profesionales universitarios del Diseño. Necesidad debida, en parte, a la rápida evolución de las tecnologías digitales que renuevan la caja de herramientas del proyectista, tanto en lo relativo a la producción de las especificaciones de diseño que guiarán el proceso productivo de los mensajes y objetos de uso cotidiano, como a los recursos digitales que se aplican a la formación profesional.

La virtualidad es, en la actualidad, la dimensión en la que se extiende la interacción docente/estudiante, ya no solo por conveniencia sino con carácter imperativo, razón por la cual cualquier iniciativa de investigación que pretenda encarar la observación, análisis y descripción de un proceso de formación profesional, debe tener a la dimensión virtual de la educación entre sus consideraciones prioritarias.

El proyecto de investigación, aún en proceso, denominado “Morfología e impacto ambiental en el diseño de *packaging*. Análisis, diagnóstico y herramientas para la formación profesional en Diseño”, bajo la dirección del autor de este artículo y encuadrado en el programa de Proyectos Promocionales de Investigación y Desarrollo de la UNLP (código PPID B012), incluye entre sus objetivos el estudio de la viabilidad y el impacto que las nuevas herramientas digitales, disponibles para la generación y procesamiento de información relativa a envases y embalajes; presenta ante su eventual aplicación desde las

etapas formativas de los futuros profesionales de Diseño Industrial y Diseño en Comunicación Visual.

La investigación adopta como Unidad de Análisis,

...la “modalidad organizativa del proceso de enseñanza-aprendizaje”, [entendida como] “los distintos escenarios donde tienen lugar las actividades de enseñanza-aprendizaje” determinados a partir de cómo se organiza al grupo de estudiantes y si las actividades son presenciales o no presenciales (Fortea Bagán, 2019: 12).

Y pretende generar una representación sistemática del estado actual de dicho proceso, para el desarrollo de competencias morfológicas, tecnológico-productivas y comunicacionales requeridas por el futuro proyectista, en una escala interdisciplinaria que involucre estudiantes de Diseño Industrial (Marincoff y Sosa, 2019: 5). Si bien el proyecto circunscribe las observaciones a la formación de futuros profesionales en las especificidades del diseño de *packaging*, el propósito explícito fue, desde el comienzo, estudiar dicho recorte de la realidad académica para, con posterioridad a la obtención de una representación adecuada del proceso completo, ensayar potenciales generalizaciones en la forma de un conjunto de buenas prácticas, de carácter orientativo y sin pretensiones prescriptivas.

En el año 2019, cuando el proyecto dio inicio, nada hacía suponer que durante los siguientes dos años una pandemia, sin precedentes en la historia de la Humanidad, cambiaría radicalmente las condiciones de observación empírica del proceso de enseñanza-aprendizaje, obligando a abandonar la modalidad presencial, típica de las asignaturas implicadas en el estudio de campo, por una modalidad virtual. Este trabajo da cuenta de las alteraciones más importantes que se produjeron en el proceso formativo de diseñadores industriales y en comunicación visual, como consecuencia de la rápida transición forzada a la virtualidad, dentro del marco de observación delimitado por el mencionado proyecto de investigación, considerado como propicio para evaluar el impacto de la ausencia de encuentros presenciales sobre esta actividad académica, y dadas las particularidades del área de conocimiento proyectual.

Interacciones multidisciplinares

El progresivo surgimiento de orientaciones específicas dentro de la formación de proyectistas durante los últimos cincuenta años, revela de qué manera la creciente complejidad de las problemáticas sobre cuya solución interviene un proceso de diseño, requiere, desde la etapa inicial de diagnóstico (Marincoff, 2019: 4-5), de la convergencia de múltiples perspectivas expertas en correspondencia con la distribución social del conocimiento especializado (Berger y Luckmann, 1993: 174). Al interior de la actividad proyectual existen disciplinas especializadas como el Diseño Arquitectónico, Industrial, en Comunicación Visual, el Diseño Multimedial, entre otras. Es por esto que, a partir de la etapa formativa, el perfil del estudiante de Diseño debe ser interpretado en el marco de un enfoque multidisciplinario, y su capacitación demanda cada vez más el desarrollo de habilidades y disposiciones para el desempeño en equipos de trabajo interdisciplinarios (Marincoff, Cortés y Valesini, 2005). Es decir, no se trata solo de la diversidad de aportes multidisciplinarios, sino de su articulación eficiente mediante la convergencia en espacios de interacción, caracterizados por dominios de experticia compartidos, abordados desde marcos referenciales propios de cada disciplina.

El estudio específico de la formación en diseño de *packaging*, reveló el creciente rol de las herramientas digitales como puente interdisciplinario para la toma de decisiones de diseño. Por ejemplo, el *software* para el diseño tridimensional de envases y embalajes no solo expresa las decisiones morfológicas tomadas por el diseñador industrial, sino que, además, parametriza los modelos digitales resultantes para trasladarlos de inmediato al proceso productivo, y, en algunos casos, revela las potenciales implicancias de las especificaciones de diseño en relación con los materiales requeridos, su optimización y hasta su impacto ambiental; determinaciones que con frecuencia requieren experticia en dominios como las ciencias naturales y la ingeniería de producción.

Las condiciones interdisciplinarias de desempeño profesional se hallaban en el núcleo de las consideraciones cuando se planteó el proyecto de investigación, marco empírico a la presente discusión. Y esto fue así, en parte, debido a las ya mencionadas condiciones teórico-metodológicas, que no son otra cosa más que las condiciones imperantes en el actual contexto de la sociedad del conocimiento, y sus correlatos funcionales en la economía del

conocimiento, y la industria del conocimiento dentro de la que los proyectistas encuentran su ámbito natural de desempeño. Pero también existe una fundamentación pragmática: el campo de observación empírica de los diversos casos de nuestra unidad de análisis, esto es, de los diversos procesos de enseñanza-aprendizaje implicados en la formación de futuros proyectistas en las especificidades del diseño de *packaging*, no solo exponía la necesidad de una formación coordinada entre distintas especialidades del Diseño, sino que se fundaba en asignaturas cuyas secuencias didácticas ya recurrían a marcos conceptuales complementarios, provenientes de dominios de conocimiento no proyectuales.

La formación de proyectistas en condiciones de virtualidad

Una parte importante del campo de observación empírica en este proyecto de investigación, se sitúa en los procesos formativos orientados a desarrollar, en el futuro diseñador profesional, las competencias requeridas para optimizar su desempeño en el marco de la sociedad del conocimiento:

Como con la rapidez de los progresos técnicos las competencias pierden rápidamente actualidad, es conveniente fomentar en los distintos ámbitos del conocimiento la adquisición de mecanismos de aprendizaje flexibles, en vez de imponer un conjunto de conocimientos muy definido. Aprender a aprender significa aprender a reflexionar, dudar, adaptarse con la mayor rapidez posible y saber cuestionar el legado cultural propio respetando los consensos. Estos son los pilares en los que deben descansar las sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005: 66).

Estos requerimientos formativos no pueden resolverse únicamente mediante la adopción de herramientas de diseño digital, ya que exceden la adquisición de conocimiento procedimental, base de la experticia rutinaria en la utilización de las nuevas tecnologías. Demanda, por el contrario, el desarrollo de experticia adaptativa (Hatano e Inagaki, 1984: 31) para que el futuro profesional de la proyectación tenga la capacidad de contribuir a la identificación y definición precisa de los problemas que serán resueltos por equipos de trabajo interdisciplinarios (Marincoff, 2019: 8-10).

La asignatura Integración Cultural 1, correspondiente al tercer año del plan de estudios vigente para la carrera de Diseño Industrial de la Universidad Nacional de La Plata, tiene

como finalidad, en línea con el criterio sintetizado por la UNESCO, impartir al estudiante de Diseño el conocimiento teórico y operativo que le permitirá desplegar de manera competente, las habilidades y disposiciones que, como profesional universitario, necesita para situarse frente al comitente del proyecto, al destinatario de su producto, y a los demás profesionales provenientes de otras disciplinas que intervienen en la solución de la problemática; para llevar adelante, dentro de ese marco de referencia, el proceso de toma de decisiones que es prerrogativa de su campo de incumbencias.

Si bien Integración Cultural 1 fue definida institucionalmente como una asignatura de carácter presencial y periodicidad anual, desde el año 2008 se comenzaron a implementar, a iniciativa del autor de este análisis, una sucesión de espacios virtuales cuyo propósito inicial fue extender la interacción docente/estudiante más allá del espacio del aula física. El propósito de la asignatura propone a los estudiantes el análisis de las condiciones sociales y culturales de proyectación; esto es, la exploración, descripción, y la explicación parcial de las condiciones presentes en el contexto social y cultural que inciden sobre las decisiones de diseño de los mensajes visuales y los productos de consumo; condiciones que en gran medida determinan por qué un producto o mensaje diseñado en una determinada sociedad y época, no necesariamente resulta válido, aceptable o efectivo en otra. La propuesta requiere un enfoque interdisciplinario que, para el desempeño profesional del proyectista en el siglo XXI, implica considerar, según el caso, desde remotos antecedentes de la sociedad industrial hasta las condiciones imperantes actualmente en la sociedad del conocimiento.

Para ello, la interacción virtual es tanto un recurso instrumental invaluable, como una instancia concreta de análisis en función de los objetivos de la asignatura. La faceta instrumental se ha venido desarrollando gradualmente desde hace más de una década, inicialmente mediante una página *web* básica que funcionaba como instructivo y cartelera de novedades. Posteriormente pasó a la implementación de un entorno virtual de enseñanza aprendizaje denominado *WebUNLP*, desarrollado y provisto por la Facultad de Informática de la universidad, con funciones adicionales de repositorio estructurado. Más tarde fue reemplazado por un *campus* virtual de base *Moodle*, uno de los estándares más difundidos para la implementación de entornos educativos, gestionado por la Dirección de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de La Plata. En dicho entorno, todas las funciones típicas de un *campus* virtual son aplicadas efectivamente, incluidos los medios

de evaluación en línea. Cuando durante el ciclo lectivo 2020 la pandemia obligó a abandonar la modalidad presencial, Integración Cultural 1 contaba ya con contenidos estructurados en sus propios espacios virtuales y más de diez años de experiencia relativa a la aplicación de dichos recursos para la formación profesional de diseñadores industriales y en comunicación visual, en el dominio de incumbencias que le corresponde a la asignatura según el plan de estudios vigente.

La observación y análisis del proceso de formación profesional —en el dominio de incumbencias de esta asignatura y dentro del marco referencial trazado para el proyecto de investigación que sustenta empíricamente el presente trabajo— reveló que otras asignaturas ligadas al desarrollo de capacidades para idear soluciones de diseño, tales como los denominados Talleres de Diseño Industrial, tuvieron que realizar marcados esfuerzos para adaptarse a la interacción virtual, con los consiguientes retrasos. En contraste, Integración Cultural 1 pudo desplegar procesos equivalentes a los aplicados en la presencialidad en los lapsos temporales típicos. Sin embargo, contra lo que podría esperarse a primera vista, esta diferencia no se fundamenta en la utilización o preparación previa de los recursos educativos de los entornos virtuales institucionales. Sin negar la incidencia de dicho factor, la ventaja relativa se focaliza en los procesos cognitivos a desarrollar en cada caso, y estos, a su vez, dependerían hipotéticamente de los objetivos de la asignatura en cuestión, y muy particularmente del contexto cultural, que engloba los recursos utilitarios y significativos físicos como virtuales.

Para demostrar el modo en que los recursos tecnológicos extienden nuestras capacidades cognitivas, Gregory Bateson (Cole y Engeström, 2001: 37) refería el ejemplo de una persona ciega caminando asistida por un bastón blanco. Su conocimiento del entorno por el que se desplaza va más allá de sus capacidades corporales hasta el instrumento que le sirve de guía, por simple que sea dicho instrumento. Esta perspectiva, conocida como “cognición distribuida”, generaliza el mismo principio a todo instrumento tecnológico incluida, por supuesto, a la tecnología digital:

...la manera como la mente está distribuida depende decisivamente de las herramientas mediante las cuales se interactúa con el mundo, y estas, a su vez, dependen de los objetivos que uno tiene. La combinación de objetivos, herramientas y marco [...], constituye simultáneamente el contexto del

comportamiento y las maneras en que puede decirse que la cognición está distribuida en ese contexto (Cole y Engeström, 2001: 37).

Gracias a la adopción de la perspectiva de la cognición distribuida, se cuenta en este punto del proceso investigativo, con un marco referencial que permite identificar los diversos modos en que el conocimiento se halla repartido no solo entre los múltiples individuos que integran (integramos) la comunidad educativa en cada ciclo lectivo, sino también a través de las diversas representaciones externalizadas de dicho conocimiento, en los recursos digitales que configuran el espacio virtual de encuentro e interacción colaborativa. En este punto de la investigación, aún en proceso, el marco referencial de la cognición distribuida permitiría formular una hipótesis explicativa de las diferencias en el impacto de la virtualidad sobre los diversos procesos de formación profesional de proyectistas, en función de sus objetivos específicos. El siguiente paso lógico es poner a prueba dicha hipótesis.

Bibliografía

- Berger, P. y Luckmann, T. (1993). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En: G. Salomon, (comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 23-74). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Fortea Bagán, M. A. (2019). *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias*. Castelló de la Plana: Unidad de Formación e Innovación Educativa de la Universitat Jaume I. <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/182369/MDU1.pdf>
- Hatano, G. e Inagaki, H. (1984). "Two Courses of Expertise". *Research and Clinical Center for Child Development Annual Report*, (6): 27-36. <http://hdl.handle.net/2115/25206>
- Marincoff, G; Cortés, K. y Valesini, S. (Noviembre de 2005). Arte-Diseño-Comunicación: una aproximación interdisciplinaria al perfil del estudiante, Primer Congreso Iberoamericano de Investigación Artística y Proyectual (CIDIAP), Facultad de Bellas Artes UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/40647>
- Marincoff, G. (2019). "El diseñador como experto adaptativo. Su capacitación para la definición de problemas". *Arte e Investigación*, (15), e021. <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/aei/article/view/782/1150>

Marincoff, G. y Sosa, A. (2019). "Indagaciones para la mejora continua de la formación en diseño industrial. El caso del diseño de packaging". En: *Cuartas Jornadas Estudiantiles e Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales (JEIDAP)*. Universidad Nacional de La Plata: Facultad de Bellas Artes, Secretaría de Ciencia y Técnica, La Plata.

<http://www.fba.unlp.edu.ar/JornadasSecyt/JIDAP2019/jidap/eje7b/eje7b-7.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2005): *Hacia las Sociedades del Conocimiento*, Paris, Ediciones UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>

Gustavo A. Marincoff. Diseñador Industrial (UNLP) orientado a la docencia e investigación sobre las relaciones entre innovación, ciencia, tecnología y sociedad. Profesor Adjunto de Integración Cultural I en carreras de Diseño de la UNLP, estudia los nexos entre sociedad, cultura y cambio tecnológico participando en equipos transdisciplinarios. Experticia en la difusión de recursos tecnológicos digitales en organizaciones educativas de nivel superior, para la optimización de la distribución colectiva del conocimiento.



Experiencias



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP

SISTEMA INSTITUCIONAL de EDUCACIÓN a DISTANCIA

Programa de Virtualización de la Educación Superior (VES): capacitación docente en la Universidad Nacional de Catamarca

Patricia Caffettaro

*Secretaría Académica
Universidad Nacional de Catamarca
patoc37@gmail.com*

Luis Arturo Segura

*Departamento de Educación a Distancia
Universidad Nacional de Catamarca
lsegu38@gmail.com*

Resumen

La Universidad Nacional de Catamarca (UNCA) implementó en el año 2021 distintas ofertas de capacitación, consistentes en cursos, talleres y webinars, correspondientes al Plan VES (Virtualización de Educación Superior), impulsado por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Desde este marco institucional, la Secretaría Académica de la UNCA, junto con su Departamento de Educación a Distancia, puso en marcha distintas acciones destinadas a docentes de la comunidad educativa de la Universidad Nacional de Catamarca. La capacitación se lleva a cabo desde el mes de abril del 2021 hasta noviembre del mismo año y en este relato se presenta un avance de lo hasta aquí realizado.

Palabras clave

Capacitación; virtualidad; docentes; universidad.

Higher Education Virtualization Program (HEVP): Teacher Training at the National University of Catamarca

Abstract

The National University of Catamarca (UNCA) implemented in 2021 different training offers, that consisted in courses, workshops, and webinars, corresponding to the VES Plan (Spanish initials for Virtualization of Higher Education), promoted by the Secretariat of University Policies (known by the Spanish initials, SPU). From this institutional framework, the Academic Secretariat of the UNCA, together with its Department of Distance Education, launched different actions aimed at teachers from the educational community of the National University of Catamarca. The training is taking place from April 2021 and will continue till November of this year. This report presents a preview of what has been done so far.

Keywords

Training; virtuality; teachers; university

Fecha de Recepción: 02/10/2021

Fecha de Aceptación: 12/10/2021

Programa de Virtualización de la Educación Superior (VES I): capacitación docente en la Universidad Nacional de Catamarca

Introducción

El escenario educativo enmarcado por las medidas adoptadas de ASPO (Aislamiento Social preventivo y obligatorio) y DISPO (Distanciamiento Social preventivo y obligatorio), por el sistema educativo nacional y provincial, durante el 2020, visibilizó las reales demandas y necesidades de los docentes en relación con la virtualización de cada espacio curricular/ asignatura. El modo disruptivo por el cual se implementaron las acciones de acompañamiento y asesoramiento desde el Departamento de Educación a Distancia de la UNCA durante ese período, configuró este escenario mediado por tecnologías. En él podemos evidenciar heterogeneidades que atienden al campo disciplinar del que se provenga, las especificidades del área de conocimiento que tengamos a cargo, las características de los/as estudiantes, y los diversos acercamientos y maneras de apropiación de los recursos tecnológicos.

Este contexto institucional y educativo dio las pautas iniciales para diseñar un dispositivo de capacitación para los docentes de la UNCA. Es así que, desde abril del 2021, a través de la Secretaría Académica y su Departamento de Educación a Distancia, se pusieron en marcha distintas acciones de capacitación, enmarcadas en el Plan VES I (Virtualización de la Educación Superior) que, entre los objetivos centrales, persigue el fortalecimiento de las instancias de enseñanza virtual mediante la capacitación de los docentes, orientada a mejorar las capacidades tecnológicas y didácticas para el dictado y la evaluación de las asignaturas.

El proyecto, presentado y aprobado, tuvo como objetivo principal, brindar herramientas teóricas, metodológicas y prácticas para concretar el diseño tecnopedagógico de entornos virtuales, desde un enfoque didáctico comunicacional, considerando la especificidad e integración de las disciplinas. Desde este marco institucional, la Secretaría Académica de la UNCA, junto con su Departamento de Educación a Distancia, puso en marcha distintas acciones y estrategias de

acompañamiento destinadas a docentes de la comunidad educativa de la Universidad Nacional de Catamarca.

Para ello, se diseñó una convocatoria para docentes de las distintas unidades académicas, expertos, especialistas y/o equipos de investigación en materia de educación virtual y uso pedagógico de la TIC. Asimismo, se instó a presentar propuestas de capacitación dirigidas únicamente a docentes de esta universidad, quienes podrán participar de manera libre y gratuita. La convocatoria realizada contempló, dentro de sus pautas y/ o criterios, que las propuestas formativas debían responder a los siguientes ejes temáticos:

Eje 1: Educación virtual

Las propuestas deben brindar herramientas teóricas, metodológicas y/o prácticas para:

- Concretar el diseño tecno-pedagógico de entornos virtuales de trabajo (plataformas).
- Desarrollar procesos y estrategias de tutoría virtual.
- Desarrollar materiales didácticos para la educación virtual.
- Utilizar estratégicamente distintas herramientas educativas de los entornos virtuales (foros, *wikis*, etc.).
- Desarrollar la autogestión del aprendizaje en entornos virtuales.

Eje 2: Uso pedagógico de las TIC

Las propuestas deben brindar herramientas teóricas, metodológicas y/o prácticas para:

- Realizar la inclusión de TIC en las prácticas de enseñanza.
- Desarrollar criterios para el uso y selección de recursos *web* con fines educativos.
- Elaborar materiales didácticos con recursos digitales.
- Conocer y experimentar herramientas digitales que contribuyan a los procesos didácticos.
- Gestionar las TIC en las instituciones educativas.
- Utilizar herramientas y recursos TIC en la vida universitaria

Eje 3: Pedagogía y evaluación digital

Las propuestas deben brindar herramientas teóricas, metodológicas y/o prácticas para:

- Evaluar con TIC y en entornos virtuales (tipos de evaluación y estrategias).
- Desarrollar habilidades y criterios para promover el aprendizaje colaborativo con apoyo de las tecnologías.
- Reflexionar sobre las competencias docentes en los nuevos escenarios educativos.
- Promover el desarrollo de prácticas educativas innovadoras.
- Investigar los procesos educativos mediados por tecnologías.
- Desarrollar criterios para estudiar con apoyo de las tecnologías

La modalidad de las capacitaciones podrá adoptar tres formas: a) Curso con una carga horaria de 30 horas reloj y con una duración de 1 mes. Dicho curso podrá ser replicado una (1) vez. b) Taller con una carga horaria de 30 horas reloj y con una duración de 1 mes y c) *Webinar* (duración 50 minutos).

La información de las distintas propuestas fue recogida a través de un formulario disponible en la nube, mediante el cual se requirió lo siguiente: modalidad de la capacitación (curso, taller o *webinar*), título de la propuesta, destinatarios, objetivos, contenidos mínimos, evaluación final prevista, entre otras.

Una vez recibidas las propuestas, el Departamento de Educación a Distancia, procedió a la selección de las ofertas definitivas que se implementaron a partir de abril del 2021 y continúan hasta noviembre del corriente año, tomando como criterio principal, por un lado, la pertinencia de la propuesta en relación con los ejes temáticos de la convocatoria y, por el otro, la participación equitativa de las distintas unidades académicas en esta convocatoria.

Entre las ofertas presentadas, fueron seleccionadas las siguientes:

MODALIDAD	MESES	TÍTULO DEL CURSO/TALLER/WEBINAR
Curso (30 hs.)	Agosto	Recursos para la enseñanza y el aprendizaje en el contexto digital
Curso (30 hs.)	Junio	La construcción de la interacción en las clases virtuales
Curso (30 hs.)	Mayo	Curso/Taller: Las redes sociales como herramientas educativas

Curso (30 hs.)	Agosto	Aplicaciones en la Nube y trabajo colaborativo
Curso (30 hs.)	Agosto	La Evaluación formativa en la universidad: entre la tradición y la innovación
Curso (30 hs.)	Julio	¿Clases dadas vuelta? El modelo de aula invertida en el nivel secundario y superior
Curso (30 hs.)	Mayo	Estrategias para mis clases a distancia. Uso de recursos: videoconferencias.
Taller (30 hs.)	Junio	Diseño de actividades para el aula virtual
Taller (30 hs.)	Junio	Herramientas <i>Home Office</i> para el trabajo no docente en la UNCa en tiempos de distanciamiento social
Taller (30 hs.)	Agosto	Las redes sociales como herramientas educativas
Taller (30 hs.)	Agosto	Vení a diseñar recursos audiovisuales: estrategias para el diseño de videos didácticos.
Webinar	Agosto	Estrategias y Tips para dinamizar las clases por videoconferencia
Webinar	Septiembre	Herramientas de presentación de información visual para lograr aprendizajes significativos
Webinar	Junio	Innovación en la enseñanza universitaria. Desafíos para la formación docente en tiempos de pandemia
Webinar	Junio	La clase reinventada en pandemia
Webinar	Mayo	La investigación basada en diseño para propuestas educativas mediadas por tecnologías en contextos virtuales

Tabla 1: ofertas de capacitaciones aprobadas correspondientes al Plan VES

A partir de esta selección y posterior notificación a los distintos docentes oferentes, se dio inicio a la capacitación a partir del mes de abril del 2021 y hasta noviembre del corriente año.

Puesta en marcha

Los cursos y talleres se implementaron a través del campus virtual de la Universidad Nacional de Catamarca (<https://uncavirtual.educativa.org>), y se pautó como requisito ineludible para participar ser docente en ejercicio de esta institución educativa.

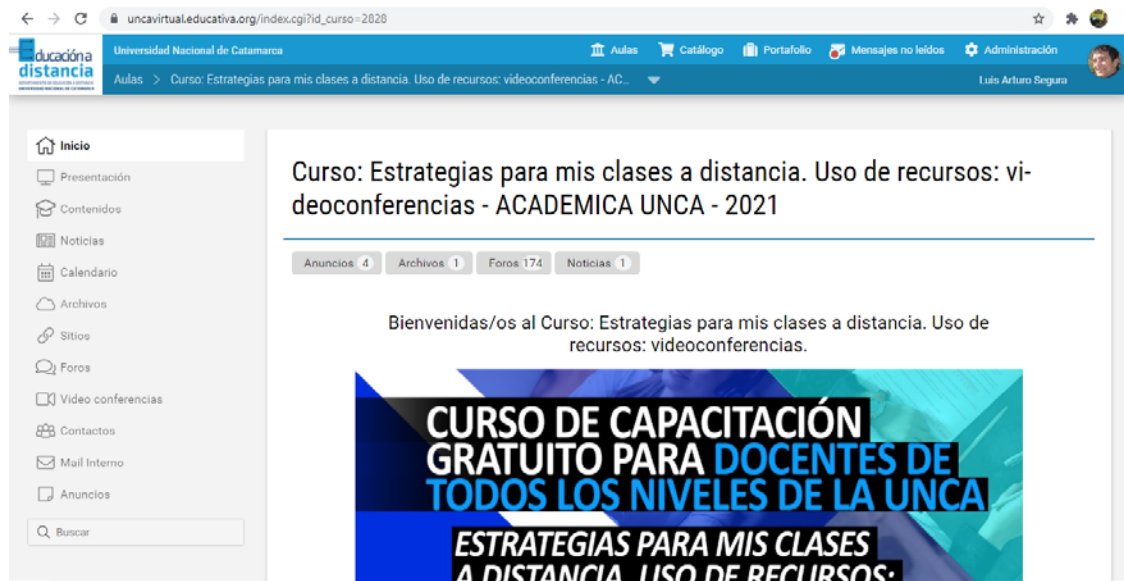


Figura 1: Aula virtual del campus de la Universidad Nacional de Catamarca

El equipo técnico-pedagógico del Departamento de Educación a Distancia asesoró a todos los docentes capacitadores en lo relacionado con el tipo de material a utilizar, la organización de los contenidos en el aula y la evaluación final. En este sentido, se elaboraron instructivos que fueron entregados a los docentes capacitadores antes del inicio del curso o taller a cargo (ver Figura 2).

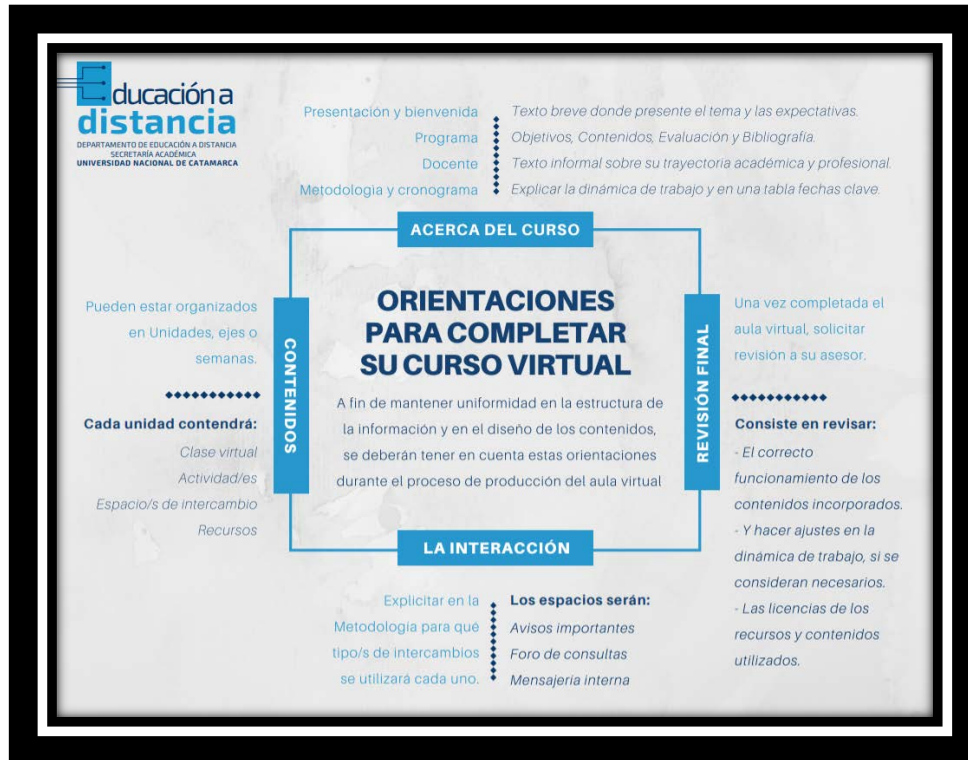


Figura 2: Instructivo en Pdf: Orientaciones para completar su curso virtual

En lo que respecta a los *webinars*, además de los docentes pertenecientes a las distintas unidades académicas de la Universidad Nacional de Catamarca, se convocaron también a especialistas reconocidos de nuestro país, como es el caso de Mariana Maggio, Marilina Lipsman y Silvia Coicaud. Además de ser transmitidos en vivo quedaron alojados en el canal de Youtube del Departamento de Educación a Distancia (<https://www.youtube.com/c/EADUNCA>).



Figura 3: Webinar: “La clase reinventada en pandemia”, a cargo de la Dra. Mariana Maggio

Resultados alcanzados

Desde el inicio de los cursos y talleres en abril del 2021, participaron hasta la actualidad, (septiembre del 2021), un total de quinientos cincuenta docentes provenientes de las distintas facultades y escuelas preuniversitarias. En cuanto a la participación de los docentes de nuestra universidad, en la oferta de cursos y talleres, podemos ver en la siguiente figura cuál fue la procedencia de los mismos:



Figura 4: Procedencia de los docentes por unidades académicas

Como puede observarse en la Figura 4, prácticamente la mitad de los docentes que participaron en estos cursos y talleres (48%), corresponden a las dos escuelas preuniversitarias (Escuela “Fray Mamerto Esquiú” y Escuela ENET N° 1 “Prof. Vicente García Aguilera”). A esta conclusión arribamos si sumamos el porcentaje de docentes de la Escuela Fray (10%) y de la Escuela ENET (38%).

Este alto porcentaje de participación de los docentes de las dos escuelas nos puede indicar algunas connotaciones que tienen que ver, en primer lugar, con la Estrategia Pedagógica Institucional que permitió dar continuidad a las clases de modo virtual, a partir de abril del 2020. En segundo lugar, a partir de lo disruptiva que fue la implementación de las clases virtuales, visibilizaron y dieron surgimiento a necesidades reales de capacitación de los docentes en estrategias innovadoras y diversas.

Sin lugar a dudas, la decisión institucional de brindar las mejores condiciones para garantizar la continuidad de las clases, que se vieron interrumpidas por la pandemia del COVID-19, debía estar acompañada de una diversificada capacitación que movilizó a los docentes, de los diferentes niveles de educación, a realizarlas. Los cursos, en sus diversos formatos, apuntaron a orientar y fortalecer el trabajo pedagógico con estrategias, herramientas y recursos didácticos digitales en entornos educativos virtuales.

Finalmente consideramos necesario retomar estas instancias de capacitación virtual en el 2022, a la luz de la demanda actual de los docentes del nivel preuniversitario y universitario de nuestra universidad, y también por la falta de garantía de la continuidad de las clases presenciales ante un panorama sanitario aún hoy incierto.

Patricia Evangelina Caffettaro. Profesora y Licenciada en Geografía. Filiación institucional: Universidad Nacional de Catamarca. Líneas de investigación: Investigación aplicada en la especialidad de Práctica docente. Cargos actuales: Profesora Titular dedicación simple reducida por el desempeño del cargo de Secretaria Académica de la Universidad Nacional de Catamarca.

Luis Arturo Segura. Profesor y Licenciado en Geografía. Especialista en Educación a Distancia. Mgtr. en Tecnología Educativa. Filiación institucional: Universidad Nacional de Catamarca. Líneas de investigación: Educación a distancia. Cargos actuales: Director del Departamento de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Catamarca. Prof. Adj. Excl. a cargo de las cátedras TIC y Tecnología Educativa, correspondientes al Prof. y la Lic. en Cs. de la Educación de la Universidad Nacional de Catamarca.



Experiencias



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP
SISTEMA INSTITUCIONAL de EDUCACIÓN a DISTANCIA

La figura del asesor tecno-pedagógico en el proceso de virtualización de la Escuela preuniversitaria ENET N° 1 “Prof. Vicente García Aguilera” de la UNCA

Pablo Rafael Parra Cortés

*Departamento de Educación a Distancia
Secretaría Académica
Universidad Nacional de Catamarca
rparra@unca.edu.ar*

Mariana del Valle Arroyo

*Departamento de Educación a Distancia
Secretaría Académica
Universidad Nacional de Catamarca
marroyo@unca.edu.ar*

Resumen

La pandemia por COVID-19 trajo grandes desafíos para las instituciones educativas. En Argentina, el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) devino en el cierre de las escuelas y la migración a entornos virtuales para garantizar la continuidad pedagógica. Es de interés en el presente artículo socializar cómo se llevó a cabo el proceso de virtualización de la Escuela Preuniversitaria ENET N° 1 “Prof. Vicente García Aguilera”, dependiente de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), y la incorporación del asesor tecno-pedagógico como figura clave de dicho proceso. Para su análisis se parte de las funciones desempeñadas por el mismo durante el año 2020-2021 y de las acciones desarrolladas en el marco del Plan de Virtualización de la Educación Superior (VES), desde donde se avanza en la jerarquización de la figura del asesor tecno-pedagógico con el objetivo de afianzar prácticas de enseñanzas aprendizaje y evaluación en Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA).

Palabras clave

Asesor tecno-pedagógico; co-diseño; continuidad pedagógica; entornos virtuales de aprendizaje (EVA); virtualización.

The Figure of the Techno-pedagogical Advisor in the Virtualization Process of the Pre-university School ENET N° 1 “Prof. Vicente García Aguilera” of the UNCA

Abstract

The COVID-19 pandemic brought great challenges for educational institutions. In Argentina, the Preventive and Obligatory Social Isolation (ASPO) resulted in the closure of schools and the migration to virtual environments to guarantee pedagogical continuity. It is of interest in this article to socialize how the virtualization process of the Pre-University School ENET N° 1 “Prof. Vicente García Aguilera”, dependent on the Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), and the incorporation of the techno-pedagogical advisor as a key figure in this process. The analysis starts from the functions performed by this figure during the year 2020-2021 and from the actions developed within the framework of the Virtualization Plan of Higher Education (VES), from where progress is made in the hierarchy of the figure of Techno-pedagogical advisor with the aim of strengthening teaching-learning and evaluation practices in Virtual Learning Environments (EVA).

Keywords

Techno-pedagogical advisor; co-design; pedagogical continuity; virtual learning environments (VLE); virtualization.

Fecha de Recepción: 11/10/2021

Fecha de Aceptación: 29/10/2021

La figura del asesor tecno-pedagógico en el proceso de virtualización de la Escuela preuniversitaria ENET N° 1 “Prof. Vicente García Aguilera” de la UNCA

Introducción

En el mes de abril del año 2020, desde el Departamento de Educación a Distancia, dependiente de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), se inició el proceso de virtualización de las Escuelas preuniversitarias de la mencionada universidad con el objetivo de garantizar la continuidad pedagógica. En dicho proceso se incorporó la figura del asesor tecno-pedagógico, quien fue el encargado de acompañar, capacitar y orientar a los docentes de las distintas unidades académicas para generar propuestas de enseñanzas en Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). Además, a principios del año 2021, se dio inicio a la ejecución del Plan de Virtualización de la Educación Superior (Plan VES), financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. Desde el Departamento de Educación a Distancia, en conjunto con la Secretaría Académica de la UNCA, se pusieron en marcha una serie de acciones que se hacen extensivas a las escuelas preuniversitarias, como son: las capacitaciones destinadas a docentes de todos los niveles de la universidad, la incorporación y continuidad de asesores tecno-pedagógicos, el fortalecimiento de tutorías virtuales para el ingreso y acompañamiento de trayectorias estudiantiles, entre otras.

A partir de dichas acciones, realizadas en el periodo 2020-2021, el presente artículo se propone socializar el proceso de virtualización de la escuela preuniversitaria ENET N° 1 “Prof. Vicente García Aguilera”, destacando las funciones y acciones del asesor tecno-pedagógico en el mismo. A su vez, la importancia de su institucionalización y jerarquización como función primordial para acompañar el fortalecimiento de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en los EVA de las Escuelas de nivel preuniversitario.

El proceso de virtualización de las Escuelas preuniversitarias

El advenimiento de la pandemia, por el virus COVID 19, trajo consigo el cierre abrupto de las escuelas a nivel mundial y con ello una serie de reconfiguraciones en el tiempo, espacio y *curriculum* (Rivas, 2020). En el caso de la Argentina, desde el Ministerio de la Educación de la Nación se estableció desde el mes de marzo de 2020, a través de la Resolución 108/2020, la suspensión temporal de las actividades presenciales de enseñanza por el contexto de emergencia sanitaria.

Ante ello, las escuelas debían dar continuidad a través de modalidades de trabajos alternativos, como lo fue el uso de tecnologías y de modalidades virtuales que posibilitaron que en diferentes provincias se garantizara el derecho a la educación. En el caso de la provincia de Catamarca se adhirió a lo establecido a nivel nacional y desde la Universidad Nacional de Catamarca se acompañó con la resolución rectoral N° 0237/20 que establecía la Aprobación de estrategia pedagógica institucional para Escuelas preuniversitarias y Escuela de Arqueología y Aprobación del plan de trabajo del Departamento de Educación a Distancia de la UNCA.

La resolución mencionada dio el marco para que, desde el Departamento de Educación a Distancia, se desarrollara un plan de virtualización masiva de las escuelas preuniversitarias, iniciando en el mes de abril de 2020 y que se extendió, inclusive, hasta el 2021. Las acciones que se desplegaron desde el departamento se caracterizaron por el diseño de materiales de auto-capacitación, cursos de capacitación y la incorporación de la figura del asesor tecno-pedagógico.

El proceso de virtualización masiva significó para las escuelas, por un lado, un gran desafío al instaurar el uso de las plataformas virtuales como espacios que promuevan la generación de propuestas educativas interactivas y, además, respondan satisfactoriamente a la situación instalada por el contexto sanitario de emergencia; y por otro lado, una oportunidad para expandir los procesos de enseñanza y de aprendizaje a una nueva modalidad educativa que las escuelas preuniversitarias no poseían institucionalmente.

Ahora bien, lo que aconteció durante el año 2020 y 2021 fue un proceso de virtualización acelerada, no planificada y producto de un contexto donde la virtualidad se

convirtió en la opción más viable o incluso, en algunos casos, en la única vía para garantizar la educación. En este punto, nos parece propicio recuperar los aportes de Becerra (2002) quien define cuatro fases en la educación superior virtual en Argentina, de importancia para el análisis de lo acontecido en las escuelas pre-universitarias.

La *primera fase* refiere a la información institucional disponible en la red; la *segunda fase* consiste en la disponibilidad de algunos servicios de gestión administrativa y académica para docentes y estudiantes a través de la red. La *tercera fase* avanza en el rediseño de la gestión académica y administrativa basado en las tecnologías. Este proceso, de mejora de los circuitos de administración y gestión institucional de asuntos académicos, se profundiza en la *cuarta fase*, donde se da lugar al surgimiento de programas de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la virtualidad como oferta académica apoyada en las TIC.

Las fases mencionadas denotan la trayectoria de las instituciones de educación superior en la virtualización paulatina de su sistema y oferta académica. Sin embargo, en otras instituciones, como es el caso de las escuelas preuniversitarias, el proceso de virtualización fue a menor escala y producto de un contexto signado por la emergencia sanitaria por la pandemia del COVID-19.

Antes de la irrupción de la pandemia, las escuelas preuniversitarias transitaban experiencias incipientes de uso de redes sociales y aplicaciones para la comunicación social y el *uso pedagógico voluntario* y como *complemento para la enseñanza en la modalidad presencial*. Pero el contexto del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en Argentina las llevó a pasar, de forma abrupta, a la tercera y cuarta fase de virtualización desarrolladas por Becerra (2002). A partir de ello, las instituciones debieron gestionar los mecanismos necesarios para diseñar propuestas de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías en (prácticamente) la totalidad de su oferta académica.

El Plan VES en la UNCA

En el marco del Plan VES, y para acompañar el proceso de virtualización de las escuelas preuniversitarias de la UNCA, se realizaron acciones específicas de capacitación, destinadas a docentes, que se orientaban al desarrollo y mejora de competencias

tecnológicas y pedagógico-didácticas que se requieren para propuestas de enseñanza mediadas por tecnologías. Durante el contexto de emergencia, los docentes migraron a múltiples plataformas optando, en algunos casos, por la improvisación en las decisiones de orden pedagógico por la falta de incorporación previa de sistemas que ofrezcan propuestas de educación virtual.

La proliferación de tecnologías en los procesos educativos durante la pandemia generó, por un lado, tensiones en el Sistema tradicional de Educación y de Educación a Distancia y, por otro, puso en juego “otras” perspectivas en torno al rol del docente, los estudiantes y el aprendizaje. Tarasow (2010) menciona que la educación que se ofrece en línea implica, necesariamente, cambios políticos y un sinfín de decisiones institucionales que den cuenta de la realidad que se instalan. En consonancia, una política de orden institucional fue el financiamiento e implementación del Plan VES en respuesta a las necesidades que emergieron en el contexto de pandemia y como estrategia para fortalecer procesos de virtualización a largo plazo.

Para la confección de propuestas específicas, en el marco del Plan VES, desde la UNCA se recuperaron aportes teóricos que surgieron durante el período 2020-2021 y que trataron sobre la *educación en tiempos de pandemia*. Se retomaron los aportes de autores tales como Axel Rivas (2020), quien propone una pedagogía de la excepción y nos aporta una serie de caminos posibles para pensar la educación en tiempos de emergencia; Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Fulfer (2020), quienes aseguran que el acceso a la escuela virtualizada implica la definición de funciones de las plataformas, el apoyo pedagógico, la redefinición del currículum (o al menos de decisiones curriculares según los fines educativos) y la adecuación de las propuestas didácticas; y Mariana Maggio (2021), quien nos invita a (re) pensar los ambientes virtuales como una posibilidad para la construcción y transmisión de un acervo pedagógico cultural que cobre sentido en tiempos de pandemia.

Cabe destacar que las principales acciones del plan VES fueron de capacitación docente, pero no se limitaron a ello, sino que también contemplaron la ampliación de la cantidad de asesores tecno-pedagógicos en las escuelas preuniversitarias de la UNCA.

El asesor tecno-pedagógico en las escuelas preuniversitarias de la UNCA

En este escenario, el asesor tecno-pedagógico tuvo la función de acompañar y asesorar a los docentes de las escuelas preuniversitarias “Fray Mamerto Esquiú” (Nivel Primario y Secundario), ENET N° 1 “Prof. Vicente García Aguilera” (Nivel Secundario técnico) en el co-diseño y construcción de sus aulas virtuales para garantizar la continuidad pedagógica, dentro de la plataforma oficial de la universidad: el campus virtual de la UNCA.

La figura del asesor tecno-pedagógico aparece por primera vez en la Resolución Rectoral 0237/20 que aprueba la “Estrategia Pedagógica Institucional” presentada por la Secretaría Académica y el “Plan de trabajo del Departamento de Educación a Distancia” de la UNCA, para garantizar la continuidad pedagógica, y resguardar la enseñanza y el aprendizaje de las dependencias del rectorado antes mencionadas. En dicha resolución, se hace hincapié en que para garantizar la apertura y funcionamiento de aulas virtuales, los asesores tecno-pedagógicos se encargarán de: dinamizar el proceso de funcionamiento de las aulas virtuales, acompañando y asesorando a los docentes para acortar los tiempos de creación, diseño y apertura de las mismas. Así también, el asesor tecno-pedagógico supervisará y realizará ajustes en la implementación del plan de trabajo en función de las decisiones y tiempos estipulados por la Coordinación de las escuelas preuniversitarias y el equipo directivo de la institución.

Las funciones del asesor tecno-pedagógico

Se pueden reconocer cuatro funciones del asesor tecno-pedagógico que fueron claves para el proceso de virtualización de las escuelas preuniversitarias y la escuela de Arqueología. Estas identificaron al mismo como:

- *Facilitador*: el asesor tecno-pedagógico brindaba orientaciones para el diseño y construcción del Entorno virtual de aprendizaje (EVA). Dichas orientaciones no se limitaban a la estipulación de instrucciones para el uso técnico-digital de la plataforma virtual de la UNCA, sino que también sumaban sugerencias teniendo en cuenta la dimensión pedagógica de los EVA.

- *Observador participativo*: para la apertura y matriculación de alumnos en las aulas virtuales, los docentes debían cumplir con una serie de requisitos establecidos en un pre-diseño de aula virtual. Una vez cumplían con los mismos, los docentes se comunicaban con el asesor tecno-pedagógico y este observaba que el aula estuviera en condiciones para ser habilitada. Se producía, así, un proceso de retroalimentación en el cual los asesores tecno-pedagógicos evaluaban y hacían una devolución sobre el trabajo de los docentes en el diseño y construcción de sus aulas virtuales.
- *Gestor*: tareas tales como el relevamiento de datos, construcción de informes y gestión de usuarios en la plataforma virtual de la UNCA fueron, también, tareas desarrolladas por los asesores tecno-pedagógicos de cada escuela. Sin embargo, cabe destacar, que esta no era tarea exclusiva de los mismos, sino que se combinaba con las funciones de otra figura clave del proceso de virtualización: la del asesor técnico-administrativo del Departamento de Educación a Distancia de la UNCA.
- *Co-diseñador*: si bien se planteaba un pre-diseño para la construcción de aulas virtuales, la función del asesor tecno-pedagógico no terminaba allí. El mismo participaba activamente en el co-diseño de aulas virtuales a partir del proceso de retroalimentación que se producía por las observaciones de dichas aulas. En este sentido, es importante rescatar que la producción final de EVA no se daba de manera individual, sino colaborativamente entre el trabajo docente y el del asesor tecno-pedagógico como acompañante y co-diseñador.

El proceso de co-diseño de los EVA cuenta con una serie de etapas que se describen a continuación: la primera etapa parte de un *prediseño* de las aulas virtuales que guía al docente en la construcción de la interfaz, en una segunda etapa, el docente avanza en el *diseño* del entorno a partir de los elementos dispuestos en el prediseño. En una tercera etapa, se propicia el *diseño colaborativo* del EVA donde otros actores participan, tales como: directivos y asesores pedagógicos institucionales; quienes también tienen acceso al seguimiento de la totalidad de aulas virtuales de la institución. Por último, el co-diseño, la cuarta etapa donde los docentes concluyen el proceso de diseño de sus entornos y se

procede a la matriculación y habilitación de las aulas virtuales del docente que presentó en su propuesta. Esta etapa se caracteriza por mostrar una producción que reúne los esfuerzos docentes para la construcción y el diseño de su EVA, como así también, la colaboración e intervención de diferentes actores institucionales para complementar y publicar la propuesta.

Conclusiones

La virtualización de las escuelas preuniversitarias ha posibilitado trazar algunas líneas de acción que son necesarias para fortalecer dicho proceso y, sobre todo, las propuestas de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se generan en una modalidad semi-presencial, híbrida o bimodal. A su vez, resulta necesario avanzar hacia a la jerarquización de la figura y función del asesor tecno-pedagógico, quien se constituye en actor clave en instituciones donde es incipiente la incorporación de las tecnologías para propuestas formativas.

Consideramos que lo acontecido en el año 2020-2021 sienta las bases para la conformación de un equipo de asesores tecno-pedagógicos en las escuelas preuniversitarias, como así también, la incorporación del área de asesoramiento tecno-pedagógico en el organigrama del Departamento de Educación a Distancia de la UNCA con el objetivo de asesorar, capacitar y acompañar en iniciativas y propuestas de educación virtual o mixta.

Bibliografía

- Becerra, M. (2002). "Cambio y continuidad: servicio público y educación superior en entornos virtuales". En: *La Educación Superior en entornos virtuales: el caso del programa Universidad Virtual de Quilmes*. Universidad Nacional de Quilmes: UNQ Ediciones.
- Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Resolución Ministerial del Ministerio de la Educación de la Nación Nº108/2020. Recuperado de:

<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>

Resolución Rectoral de la Universidad Nacional de Catamarca Nº 0237/2020. Aprobación de estrategia pedagógica institucional para Escuelas preuniversitarias y Escuela de Arqueología y Aprobación del plan de trabajo del Departamento de Educación a Distancia de la UNCA.

Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción ¿cómo educar en la pandemia?* Universidad de San Andrés.

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

Pablo Rafael Parra Cortés. Profesor en Ciencias de la Educación. Departamento de Educación a Distancia, Secretaría Académica, UNCA. Asesor tecno-pedagógico de la Escuela Preuniversitaria ENET Nº 1 “Prof. Vicente García Aguilera”, UNCA.

Mariana del Valle Arroyo. Profesora en Ciencias de la Educación. Especialista Superior en Educación Abierta en Entornos virtuales. Departamento de Educación a Distancia, Secretaría Académica, UNCA. Asesora tecno-pedagógica de la Escuela Preuniversitaria ENET Nº 1 “Prof. Vicente García Aguilera”, UNCA.



Experiencias



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP
SISTEMA INSTITUCIONAL de EDUCACIÓN a DISTANCIA

El rol procesador didáctico en la producción de materiales para la educación a distancia

Valeria Odetti

*Coordinadora del Sistema Institucional de Educación a Distancia
Universidad Nacional de General Sarmiento
vodetti@campus.ungs.edu.ar*

Eugenia Núñez

*Procesadora didáctica del Instituto del Conurbano
Universidad Nacional de General Sarmiento
enunez@campus.ungs.edu.ar*

Loli Griffero

*Procesadora didáctica del Instituto de las Ciencias
Universidad Nacional de General Sarmiento
lgriffero@campus.ungs.edu.ar*

Natalia Rodríguez

*Procesadora didáctica del Instituto de la Industria
Universidad Nacional de General Sarmiento
nsrodriguez@campus.ungs.edu.ar*

Andrea Lobos

*Procesadora didáctica del Instituto de Desarrollo Humano
Universidad Nacional de General Sarmiento
llobos@campus.ungs.edu.ar*

Resumen

Este trabajo busca definir el rol del procesador didáctico tomando como punto de partida la experiencia de la Universidad Nacional de General Sarmiento en el proceso de virtualización y desarrollo de materiales educativos durante el transcurso de la pandemia y la implementación del Plan VES. Para ello, y entendiendo que el procesador didáctico actúa como nexo entre equipos docentes y técnicos o de producción, utilizamos como

metáfora el concepto de traductor, en quien convergen la expresión de ideas y posibilidades en diferentes lenguas (la del conocimiento específico, la de la didáctica y la de las TICs en educación), al mismo tiempo que explica y enseña a sus interlocutores sobre cada una de ellas.

Palabras clave

Procesador didáctico; educación a distancia; materiales didácticos.

The Didactic Processor Role in the Production of Learning Materials for E-learning

Abstract

This paper seeks to define the role of the educational processor taking as a starting point the experience of the Universidad Nacional de General Sarmiento in the process of virtualization and development of educational materials during the course of the pandemic and the implementation of the VES Plan. For this purpose, and understanding that the didactic processor acts as a link between teaching and technical or production teams, we use as a metaphor the concept of translator, who converges the expression of ideas and possibilities in different languages (that of specific knowledge, didactics and ICT in education), while explaining and teaching his interlocutors about each of them.

Keywords

Didactic processor; e-learning; didactic materials.

Fecha de Recepción: 24/09/2021

Fecha de Aceptación: 10/12/2021

El rol procesador didáctico en la producción de materiales para la educación a distancia

Introducción

Durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio por la pandemia de Covid-19 las universidades desplegaron diferentes dispositivos educativos de emergencia para sustituir la presencialidad. En algunos casos, las instituciones contaban con áreas de educación a distancia que acompañaron, desde su experiencia, esas decisiones. En otros, las discusiones sobre la modalidad eran incipientes.

Se dio lugar, entonces, a una diversidad de estrategias que podemos enmarcar en dos grandes líneas. Por un lado, la ampliación de la modalidad a distancia entendida como *opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo (...)* (RM 2641-E/2017). Eso significó, especialmente, la producción de materiales didácticos y el diseño de actividades que permitieran el abordaje de los contenidos y la adquisición de los aprendizajes esperados en el contexto de la formación académica, con la mediación docente a través del propio diseño didáctico, pero también de instancias de intercambio a través de las aulas virtuales. A los fines de la comprensión de este artículo es importante destacar que, en el campo propio de la educación a distancia, esta modalidad es denominada también como *e-learning*, educación virtual y/o educación en línea (Tarasow, Schwartzman y Trech, 2014). Estas diversas denominaciones son parte de la discusión que no abordaremos en este artículo, pero que mencionamos para contextualizarlo.

Por otro lado, surgió lo que se llamó educación remota de emergencia. Bozkurt señala que:

Las prácticas durante la pandemia de Covid-19 fueron nombradas con diferentes términos en países diferentes (ej. educación a distancia, educación on line, escuela en casa). De todas maneras, esos términos no describen bien lo que se hizo: puede describirse mejor como Educación Remota de Emergencia (ERE). Es diferente a educación a distancia porque esta es una elección, mientras que la ERE es una obligación por la circunstancia. Entender esto es crucial porque malos entendidos en definiciones nos conducen a malos entendidos en las prácticas. Educación

a distancia es una actividad planificada, en un campo específico; la ERE es una forma de supervivencia en un tiempo de crisis con los recursos que se tenga a mano (2020: 2).

En la misma línea, Feldman señala que es necesario tener en cuenta que muchos docentes no estaban preparados para afrontar una situación de enseñanza por fuera de los espacios físicos cotidianos:

De allí que se utilice la idea de no presencialidad más que términos mucho más adecuados como educación a distancia (...) Lo que se trata de remarcar es la característica de la situación que enfrentamos, más que una decisión pedagógica fundada en otros motivos (Feldman, 2020).

En el marco de esta segunda estrategia, la mayoría de las prácticas se basaron en sustituir la presencialidad por herramientas de videoconferencia y el uso del aula virtual como repositorio digital de las clases grabadas y la bibliografía.

En ese contexto, la Universidad Nacional de General Sarmiento comenzó a organizar su sistema institucional de educación a distancia y, entre las primeras decisiones, se propuso la producción de materiales didácticos que, con el apoyo del Plan de Virtualización de la Educación Superior (VES), permitió el acompañamiento a los y las docentes en la transición entre esa educación remota de emergencia y la construcción de materias con la opción pedagógica a distancia. Para eso se realizó la contratación de un equipo de procesadoras didácticas que articularon el trabajo entre los equipos docentes y los equipos técnicos dependientes de la universidad: UniTV y FM La Uni. El presente trabajo reflexiona sobre la complejidad de ese rol y relata la experiencia de trabajo desarrollada en la UNGS durante el 2021.

El procesamiento didáctico como una traducción entre contenido y forma

Lo primero que hay que señalar es que el uso que se da a la expresión “procesamiento didáctico” no es homogéneo. Desde quienes llaman así a la instancia de “pensar didácticamente” un proceso de desarrollo de un proyecto educativo, hasta quienes, en el campo del *e-learning* y la Educación a Distancia lo consideran un proceso externo, un

“agregado” posterior en la elaboración del material didáctico para esas modalidades. En ambos casos (y en todas las variantes posibles) el procesamiento didáctico incluye un concepto subyacente: contenido y forma (forma didáctica) son dos aspectos que pueden aislarse y abordarse por separado (Rey Valzacchi y Asinsten, 2006). Sin embargo, el desarrollo de ese rol, como lo desplegamos en la UNGS, supone, precisamente, tomar el contenido y la forma en su interdependencia.

En el caso del ejercicio de ese rol en el contexto digital se suma además, como señalan Ozollo y Orlando (2008), la elaboración de una estrategia didáctica digital que potencie la los contenidos, permitiendo que los materiales den lugar a experiencias de aprendizaje particulares, e incluso, interactivas.

De esta manera, nuestra función requiere conocimientos en el campo de la didáctica y en el de la educación a distancia, pero también en los procesos de producción de los diferentes formatos en que resultará el material: audiovisual, hipermedia, *podcast*, etc. De esa manera, articulamos el trabajo entre los equipos docentes, portadores del contenido, y los equipos técnicos, centrados en el abordaje desde lo proyectual. Todo ello, a su vez, sin perder de vista el público objetivo de dichos contenidos: los estudiantes.

Es por eso que proponemos el trabajo del Procesador desde la metáfora del traductor en la posibilidad de interpretar y traducir entre ambas lenguas, disciplinar y técnica, los diálogos que permiten el desarrollo del material didáctico. Según la Real Academia Española (2014) traducir implica:

1. tr. Expresar en una lengua lo que está escrito o se ha expresado antes en otra.
2. tr. Convertir, mudar, trocar.
3. tr. Explicar, interpretar.

En esta línea va el procesador didáctico. En primer lugar, dialoga con el docente sobre sus prácticas y necesidades, analiza entonces, la estrategia de enseñanza general y el abordaje didáctico que realiza de las actividades que la componen. También, indaga en las herramientas necesarias para su resolución. Luego, propone y acompaña al docente durante las instancias de producción del material, en función de los objetivos propuestos. Se genera un proceso creativo con el docente donde se buscan ejemplos y referencias, se guiona, y se preparan los recursos que serán necesarios para la producción

(imágenes, material de archivo, etc.). Por último, se articula con el diseñador digital sobre las posibilidades formales de elaboración de los distintos recursos sonoros, visuales, interactivos y audiovisuales necesarios para el desarrollo de la propuesta. Asimismo, analiza las herramientas que brinda el *campus* y elabora una propuesta de difusión del material junto con el docente y el diseñador digital.

En este proceso de acompañamiento, converge la expresión de ideas y posibilidades en diferentes lenguas (la del conocimiento específico, la de la didáctica y la de las tecnologías digitales), al mismo tiempo que explica y enseña a sus interlocutores sobre cada una de ellas. De este modo, el procesador didáctico se presenta como intermediario y un replicador durante todo el proceso de producción proyectual, siendo quien organiza la producción y sus actores en función de las necesidades pedagógicas, pero también contempla los aspectos formales y técnicos que requiere una educación digital.

Por ello, el procesador didáctico realiza la adecuación tecno-pedagógica del material y las secuencias de las actividades, ajustando las estrategias didácticas y los recursos formales a las posibilidades del entorno virtual. Para ello, se analiza el material teniendo en cuenta las distintas aristas que lo articulan y los actores con los que interactúa, como pueden ser el acceso a la información, el intercambio y desarrollo y la reflexión metacognitiva.

Nuestra experiencia

La articulación entre la construcción del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) de la UNGS junto con los lineamientos del Plan de Virtualización de la Educación Superior (Plan VES) del Ministerio de Educación de la Nación, nuestra universidad decidió abordar una línea de trabajo centrada en la producción de materiales educativos para un conjunto de asignaturas de algunas carreras de grado.

Los primeros encuentros con los equipos docentes consistieron en establecer acuerdos para abordar el contenido a trabajar. En primer lugar, se realizó junto con ellos el relevamiento de sus recorridos en el dictado de la materia y también de sus expectativas en la producción de contenidos digitales con el fin de comprender la lógica con la que el equipo había construido la propia narrativa de cada materia y qué se

imaginaban en relación con los productos a elaborar. En segundo lugar, se construyó en conjunto la organización interna de trabajo con los contenidos disciplinares.

Luego, se desarrolló el plan en el que, en cada encuentro, se abordaron cuestiones como las estrategias de enseñanza, la comprensión de la lógica propia de cada disciplina y se empezó a realizar la traducción al guion que luego sería elaborado con los equipos técnicos.

Los equipos encargados de la realización de los materiales planificados fueron UniTV y FM La Uni, el canal de televisión y la radio de la UNGS. Ambos, con trayectoria en la producción de contenidos, aunque no específicamente con un enfoque didáctico. Fue un desafío, desde nuestro rol como traductoras, encontrar un punto de encuentro entre dos mundos a fin de que dialogaran en una misma sintonía.

Una vez que, junto con el equipo docente, se bocetó la idea del material a producir, comenzó un ida y vuelta entre estos y el equipo técnico, en el que las procesadoras actuamos como intérpretes de los objetivos didácticos y las posibilidades que las herramientas de diseño, producción y edición permiten, los tiempos establecidos y los recursos disponibles. En este punto, el intercambio fue sobre un guion construido a partir de ambas miradas.

En el camino también surgió el desafío de pensar el contexto de recepción de los materiales por parte de los estudiantes. En algunos casos, fueron insertados en el aula virtual o en el repositorio institucional. Pero en otros, trabajamos en el desarrollo de materiales que funcionaran de ejemplo o de referencia para ser compartidos durante los encuentros sincrónicos o vía *mail*.

El desafío fue abordar diversos contenidos pero, también, acompañar la variedad de perfiles de los equipos docentes. En el caso de las materias del Instituto de Desarrollo Humano se trabajó con los docentes titulares y el criterio que se utilizó para desarrollar el material didáctico multimedia fue seleccionar temas que presentaban cierta complejidad conceptual. De esa manera se buscaba facilitar la comprensión y la apropiación de los conceptos.

En el Instituto del Conurbano se trabajó con equipos docentes que no tenían experiencia en la elaboración de recursos audiovisuales y que, en algunos casos, no

estaban familiarizados con el uso del *campus* virtual. Por este motivo, se priorizó, en parte, el acompañamiento en el uso del Aula Virtual por sobre el diseño de recursos didácticos.

Un caso muy distinto fue el del Instituto de Ciencias, donde en general se abordó la producción de materiales que permitiera introducir a los alumnos el tema que el docente profundizaría durante el encuentro sincrónico. Surge así la idea de producir videos, materiales interactivos y *podcasts* que acompañaran al alumno durante la lectura de los textos y el desarrollo de los ejercicios, como un modo de poner en práctica la teoría antes de ser abordada por parte del docente.

En cuanto al Instituto de Industria, se trabajó con cuatro equipos docentes, de los cuales solo uno tenía experiencia en el desarrollo de materiales audiovisuales. El eje principal que guio la construcción de dichas propuestas fue contar con materiales que pudieran ser utilizados tanto en las materias seleccionadas como en aquellas correlativas donde esos contenidos fuesen reciclados. Por esta razón es que las voces de colegas docentes de comisiones paralelas y ayudantes de cátedra fueron enriquecedoras al momento de diagramar los guiones.

Para seguir pensando

El rol del equipo de educación a distancia en el contexto de la universidad supone el despliegue de una serie de estrategias que involucran aspectos didácticos, comunicaciones y tecnológicos que no pueden reducirse a la metáfora del traductor. En esta ocasión, usamos dicha metáfora solo para hablar de las mediaciones entre equipos docentes y equipos de producción en un proceso de diseño de materiales didácticos digitales.

Si bien en la mayoría de los casos trabajamos con asignaturas de los primeros años de las diferentes carreras, surge el interrogante sobre qué sucederá cuando debemos trabajar en los materiales de los niveles superiores. ¿Cómo haremos, como procesadoras didácticas, para reconocer si la forma (el material producido) facilita la comprensión del contenido, cuando estos van mucho más allá de nuestros conocimientos generales del tema?

Por otro lado, no debemos perder de vista que nuestra actividad se enmarcó en un plan de educación remota de emergencia en el que el empleo de las tecnologías fue la única alternativa viable para seguir enseñando y aprendiendo. Surge entonces la necesidad de reflexionar sobre el recorrido que hemos hecho durante este año para, a su vez, proyectar la adaptabilidad de nuestro rol en un posible escenario combinado donde el desarrollo de propuestas pedagógicas didácticas a distancia sea una opción establecida dentro de la oferta académica de la Universidad.

Sin duda, estos son algunos de los interrogantes que aportan a la construcción continua del rol del procesador didáctico y sus competencias. Nuestro objetivo es, entonces, estar atentas a los próximos desafíos que pudieran surgir luego de la pandemia. De este modo, nos proponemos seguir acompañando a los docentes de la Universidad en el desarrollo de sus necesidades pedagógicas.

Bibliografía

- Bozkurt, A. *et al.* (2020). "A Global Outlook to the Interruption of Education Due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a Time of Uncertainty and Crisis". *Asian Journal of Distance Education*, 15(1): 1-126.
- Feldman, D. (2020). "Enseñanza sin presencialidad. Algunas notas para una situación no esperada". Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. [Sitio web] <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>
- Ministerio Nacional de Educación RM 2641-E/2017. Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/275000-279999/275872/norma.htm>
- Real Academia Española. (2014). Traducir. En Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/traducir>
- Rey Valzacchi, J., & Asinsten, J. (2006). "Problemas del 'procesamiento didáctico': la experiencia de Ieseve Virtual". *Virtual Educa*. Retrieved 28 July 2021, from http://tizaymouse.com/PDFs/TyM-Procesamiento_Didactico-VE2006.pdf.
- Ozollo, F., & Orlando, M. (2008). "Elaboración de materiales de aprendizaje: de una secuencia lineal a una colaborativa". Mendoza: UNCU Virtual. Retrieved from https://vino.bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/1085/ozolloorlandoelaboracion.pdf

Schwartzman, G., Tarasow F. y Trech M. (2014). *De la educación a distancia a la educación en línea. Aportes a un campo en construcción*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones; FLACSO.

Valeria Odetti es Mg. en Educación, lenguajes y medios. Es la Coordinadora del SIED en la UNGS y su línea de investigación se centra en los entornos didácticos digitales.

Eugenia Núñez es Mg. en Educación en la sociedad Global. Procesadora didáctica del Instituto del Conurbano. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Loli Griffero es Diseñadora de Imagen y Sonido y Profesora en Docencia Superior. Procesadora didáctica del Instituto de las Ciencias. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Natalia Rodríguez es Esp. en Educación mediada por TIC. Procesadora didáctica del Instituto de la Industria. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Andrea Lobos es Esp. en docencia en entornos virtuales. Procesadora didáctica del Instituto de Desarrollo Humano. Universidad Nacional de General Sarmiento.



Opinión Debates



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP
SISTEMA INSTITUCIONAL de EDUCACIÓN a DISTANCIA

Algunas problemáticas y políticas actuales en torno a la deserción académica y/o trayectorias académicas discontinuas en educación secundaria y educación superior: relevamiento en contextos particulares

Lorena Gleizer

Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
lorenagleizer@gmail.com

Laura Daniela Orellano

Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
lauradorellano@gmail.com

Resumen

El presente trabajo pretende dar cuenta de ciertas políticas implementadas en los últimos años en educación secundaria y educación superior en cuanto a los problemas relacionados con la deserción o fracaso académico y trayectorias discontinuas. Si bien el periodo de estudio abarcado comprende un contexto de emergencia sanitaria donde la educación presencial ha migrado a una virtual, lo que implicó la complejización de ciertas cuestiones tales como el acceso a los datos recabados, que se encuentren afectados producto de la pandemia, proponemos un primer análisis que con el retorno a la presencialidad se podrá replicar con el objetivo de contrastar. Asimismo, incluye la experiencia de implementación de algunas propuestas dentro de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Escuela Secundaria Nº 5 de la ciudad de Miramar, en un intento de darlas a conocer con el objetivo de que puedan repetirse y/o mejorarse para contribuir a una sociedad más justa y equitativa.

Palabras clave

Políticas públicas; educación secundaria; educación superior; deserción; discontinuidades; acciones de acompañamiento.

Some Issues and Actual Policies Regarding Academic Dropout and/or Discontinuous Academic Programs in

High School and Higher Education: Research in Specific Contexts

Abstract

This paper aims to provide an overview of some policies that have been applied in recent years in high school and higher education regarding the problems associated with dropout or academic failure and discontinuous programs. Despite the fact that the studied period includes a context of health emergency where face-to-face education has become a purely virtual one, which has implied some complex issues such as access, leading the collected data to be affected by the pandemic, we propose a first analysis that can be replicated with the return to face-to-face education with the objective of contrasting. It also includes some proposals implemented within Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata and Escuela Secundaria Nº 5 of Miramar, in an attempt to make them available so that they can be reproduced and/or improved in order to contribute to a fairer and more equitable society.

Keywords

Public policies; high school education; higher education; dropout; discontinuities; follow-up actions.

Fecha de Recepción: 25/09/2021

Fecha de Aceptación: 28/10/2021

Algunas problemáticas y políticas actuales en torno a la deserción académica y/o trayectorias académicas discontinuas en educación secundaria y educación superior: relevamiento en contextos particulares

Introducción

La educación superior ha aumentado significativamente el crecimiento de la matrícula en nuestro país desde la década del cincuenta, sin tomar en cuenta el periodo correspondiente a la dictadura militar. Este crecimiento, en relación con la cantidad de ingresantes, viene acompañado de algunos problemas en los que centramos nuestros estudios diferentes investigadores del campo y actores educativos. Entre ellos, destacamos la deserción o fracaso académico, las trayectorias académicas muy prolongadas en relación con los planes de estudio que conllevan bajas tasas de graduación, entre otros.

Este inconveniente no se presenta solo en educación superior, es un tema de la agenda de políticas públicas y de gran visibilidad en educación secundaria, donde la tasa de abandono y sobre edad inunda nuestra cotidianeidad con índices preocupantes¹. Podemos mencionar, por lo tanto, que gran parte de la matrícula abandona y/o posterga sus estudios no solo durante la educación obligatoria, sino también en los primeros años de educación superior.

La educación tiene por delante un gran desafío en una sociedad que se caracteriza por su desigualdad. Nos encontramos desde hace décadas con estudiantes con grandes expectativas e incertidumbre al ingresar al nivel superior. Es por ello que en este trabajo se realiza un primer análisis de dos contextos particulares; por un lado, la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y por el otro, la Escuela Secundaria Nº 5 de la ciudad de Miramar, con el objetivo de dar respuesta a ciertos interrogantes tales como la incidencia, en estos últimos años, de las políticas implementadas en la matrícula, así como las discontinuidades que se presentan en ambos

¹ Los valores más altos en cuanto a deserción en la educación obligatoria, los encontramos en los últimos años de educación primaria, así como en los primeros años de educación secundaria.

niveles educativos y el recorrido por diferentes propuestas que apuntan a reducir índices de deserción, ausentismo y/o baja tasa de graduación. Por último, hay que recalcar que el estudio se presenta en un contexto inédito, sin precedentes, en el que debido a la emergencia sanitaria hemos tenido una educación centralmente mediada por tecnologías.

Algunos indicadores

Entre las metas educativas que firmaron hace algunos años los presidentes y ministros de educación de Iberoamérica para alcanzar en el 2021, se indica en la Nº 4: *Universalizar la educación primaria y la secundaria básica y ampliar el acceso a la educación secundaria superior*. Asimismo, dicho documento expresa la necesidad de escolarizar a los estudiantes de nivel primario y secundario básico en condiciones satisfactorias, en lo que se refiere no solamente a garantizar el acceso, ya que existen indicadores que evalúan los logros a alcanzar en cada país. En Argentina, para el 2021 se propone que la tasa se incremente entre el 60% y el 90%. En este aspecto, podemos indicar que en el año 2018 el porcentaje total de promoción a nivel país de la secundaria alcanzó el 77.98%². Si tomamos como ejemplo la Escuela Secundaria Nº 5 de la ciudad de Miramar, observamos que el número de egresados que han finalizado sus estudios en el 2020, en un contexto particular producto de la pandemia, alcanza niveles muy bajos: 35 %³, lo que nos muestra que estamos alejados de alcanzar dicho nivel.

Por otra parte, la integración de las TIC en la educación forma parte de la agenda de todos los países de América Latina. Si bien se introdujeron en la escuela hace varias décadas, cada vez ocupan un lugar más predominante al traer consigo cambios epistémicos y políticos con desafíos pedagógicos y a su vez culturales. Ahora, *¿qué hemos notado estos años en la educación secundaria y en los inicios de la educación superior?; ¿qué ejemplos podemos identificar en la práctica de esos cambios que mencionamos?; ¿qué ha sucedido con la irrupción de la pandemia?*

² Ver datos completos sobre la eficiencia interna por nivel y año de estudios en <https://drive.google.com/file/d/1DleP10KDIgYcuZKuTfRGX3ZI-jSF5o4s/view>

³ Vale indicar que las tasas más bajas se encuentran en las situaciones de mayor vulnerabilidad.

Por un lado, podemos referirnos al acceso. En primer lugar, contamos con tecnologías que nos permiten estar conectados todo el tiempo. Dispositivos como cámaras fotográficas, calculadoras, filmadoras nos brindan acceso al correo electrónico, a redes sociales, cumplen funciones de televisión, radio, etc. y a su vez tienen la particularidad de transformarnos en productores de información, aparte del rol tradicional que ocupamos como consumidores. Ahora, este acceso *¿es democrático?*

Revisemos algunos datos en relación con la Escuela Secundaria Nº 5 de la ciudad de Miramar:

- El 80% de los estudiantes del último año de la escuela secundaria Nº 5 de la ciudad de Miramar solo tiene un teléfono móvil con escaso espacio de almacenamiento. La mayoría de esos alumnos además, no cuenta con wi-fi ni internet en sus hogares, así que depende de los datos de su celular que se consumen rápidamente.
- Los alumnos, en general, tuvieron que aprender el uso de plataformas y *apps* que hasta el momento no habían utilizado ni escuchado jamás, como por ejemplo: *Classroom, Zoom, Google Meet*, entre otras.
- La gran mayoría de los estudiantes consultados expresaron que el principal problema que atravesaron en el 2020 fue el aislamiento de sus compañeros y docentes, lo que hizo que lo emocional se sumara al sentimiento de agobio. Por otra parte, la falta de conocimiento a la hora de trabajar con archivos PDF, realizar descargas, navegar en plataformas, escanear y sobre todo la falta de organización a la hora de resolver las actividades propuestas. Muchos dijeron que se sentían abrumados por el *bombardeo diario de actividades* y que preferían esperar a volver a la presencialidad, cosa que en el año 2020 se fue dilatando hasta fin de año.

En educación superior sucede algo similar. Luego de consultar a los ingresantes del ciclo lectivo 2021 de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata podemos afirmar que:

- Gran parte de los estudiantes no cuentan con computadoras y/o dispositivos de uso exclusivo. Así como tampoco con acceso a wi-fi. En su mayoría, utilizan su

teléfono celular para acceder al aula virtual, leer la bibliografía obligatoria y realizar actividades.

- Al preguntarles si requerían asesoramiento en el manejo de tecnologías, la mayoría solicitó capacitación en paquete Office. También tuvieron serias dificultades al momento de tener que manejarse dentro del aula virtual, así como de diseñar mapas conceptuales, actividades multimedia, leer y comprender textos, etc.

En el mismo sentido, y más allá de los datos obtenidos en nuestra práctica profesional que se encuentran acotados a dos contextos particulares en dos municipios de la provincia de Buenos Aires, hemos estado analizando datos a nivel nacional para compararlos con nuestra realidad dentro de las aulas. Para ello, consultamos el proyecto *Las llaves de la educación*⁴ que examinó los sistemas educativos de América Latina durante quince años. Cuando nos adentramos en algunos datos y variables, para comparar con nuestras miradas dentro de algunas escuelas de educación secundaria de la ciudad de Miramar y de la Facultad de Humanidades de nuestra Universidad, nos encontramos con que, si tomamos las pruebas *Aprender* desde del 2005 al 2017, solo el 63,5% de los estudiantes de educación secundaria de grados superiores comprende textos. Por otro lado, otro dato a mencionar es el obtenido por la *Encuesta Nacional de Hogares* en los años 2001, 2006, 2012 y 2017 en el que tomando los conglomerados urbanos de nuestro país, solamente el 63,7% de los jóvenes entre 20 y 22 años de edad ha culminado sus estudios secundarios.

Esta descripción abre el interrogante sobre la distribución desigual del acceso, una desigualdad que debido a las medidas de ASPO⁵ y DISPO⁶, producto de la pandemia, la acentúa aun más, no solo a nivel nacional, sino que trasciende las fronteras.

⁴ El proyecto coordinado por el Centro de Investigación Aplicada en Educación de la Universidad de San Andrés ha analizado entre los años 2004 y 2019 más de 450 sistemas educativos subnacionales de Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México y Perú con el objetivo de mejorar las prácticas, así como procesos y resultados educativos. Puede obtenerse más información en <https://www.llavesdelaeducacion.org/>

⁵ ASPO: Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.

⁶ DISPO: Distanciamiento social preventivo y obligatorio.

Políticas públicas y legislación en educación

Si realizamos un recorrido histórico de los últimos veinte años en cuanto a políticas públicas en educación, podemos ver que luego de superada la crisis del 2001 comienza un periodo en el que la educación ocupa un eje central y en el que se destaca la aprobación de diversas leyes⁷. El 14 de diciembre del 2006 se aprobó la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que junto a la Ley provincial N° 13.688 aprobada seis meses después, tienen que ver, entre otras cuestiones, con la continuidad de los estudios superiores como un eje central de la educación secundaria. Por tanto, existe una constante articulación entre ella y la educación superior, que suele ir desde charlas y orientación vocacional dentro el ámbito escolar, lanzamientos de programas específicos de acompañamiento a los egresados en el tránsito al ingreso al nivel superior, pasando por muestras educativas donde los estudiantes de los últimos años acceden a la información sobre las carreras que ofrecen los Institutos de formación Docente, los Institutos Superior de Formación Técnica, los Centros de formación y las Universidades de la zona. *¿Pero es suficiente?* Ciertamente creemos que no.

Cuatro años más tarde, mediante el Decreto 459/2010, surge el programa *Conectar Igualdad* con el fin de proporcionar computadoras a alumnas, alumnos y docentes de educación secundaria, especial y de Institutos de Formación Docente de escuelas públicas, así como de capacitar a los docentes en el uso de dicha herramienta y la elaboración de propuestas educativas para incorporarlas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Dos años después, Juan Carlos Tedesco (2012) propone una serie de retos en el campo educativo, que hoy siguen vigentes y algunos vienen a colación del programa. Entre ellos encontramos la priorización de la educación inicial, la formación en competencias digitales, el establecimiento de ejes curriculares que se centren en la alfabetización científica, así como también nos convoca a involucrarnos en las agendas de cambio educativo.

Al referirnos a los retos propuestos y observar la realidad casi diez años después, notamos que el diseño curricular vigente de seis años de secundaria obligatoria,

⁷ Aparte de las mencionadas y detalladas, encontramos la Ley de Financiamiento Educativo, la de Educación Técnico-profesional y la Ley de Educación Sexual Integral.

establece solo en 4º año una materia denominada NTICX, con lo cual es muy difícil que en un corto periodo de tiempo nuestros estudiantes puedan alcanzar una alfabetización digital que les otorgue mayor autonomía y les brinde nuevas herramientas digitales, hoy tan necesarias. A su vez, podemos recalcar que el programa *Conectar Igualdad* también ha sido discontinuado.

Entre las políticas públicas tendientes a mejorar los niveles de calidad educativa de los últimos años, destacamos la resolución 113 dictada en septiembre del 2020: *PlanVes: Plan de Virtualización de la educación superior*. La misma tiene como meta sostener y dar continuidad a la virtualidad, no solo contribuir con equipamientos y recursos humanos, sino con capacitaciones e instancias de formación. Vale aclarar, que esta resolución fue dictada seis meses después de las medidas de ASPO sancionadas en la pandemia. Por lo tanto, sigue siendo tema en la agenda pública la falta de equipamiento, la necesidad de acceso a internet, la importancia de la formación, entre otras cuestiones.

En los aspectos a destacar, podemos mencionar que esta resolución dictada por el Poder Ejecutivo Nacional, de la que la Universidad Nacional de Mar del Plata, forma parte, brinda no solo la posibilidad de contar con recursos humanos y tecnológicos para el acompañamiento y formación de estudiantes y docentes, sino también con proyectos de vinculación entre actores de los diferentes niveles educativos. Es decir, intenta alcanzar aquellos retos que planteaba Tedesco casi diez años atrás, acompañando y sosteniendo las trayectorias de nuestros estudiantes y por ende, achicando las brechas existentes.

Por último, destacamos que el Ministerio de Educación de la Nación luego de las medidas de ASPO, lanzó el programa *Seguimos Educando* que proponía la difusión de contenidos educativos para educación obligatoria en las distintas áreas de conocimiento, de acceso gratuito, así como la elaboración y distribución de cuadernillos con actividades. A su vez, el Ministerio también suscribió un acuerdo con el Ente Nacional de Comunicaciones para la navegación gratuita en plataformas educativas, donde se beneficiaron no solo los estudiantes de educación obligatoria, sino también aquellos pertenecientes a educación superior.

Si bien se ve un trabajo continuado en el diseño de políticas públicas en materias educativas, *¿qué observamos los actores en nuestro paso por las aulas?*

Discontinuidades entre el nivel secundario y nivel superior

Como mencionamos anteriormente, la democratización de la educación superior no solo se alcanza con la masificación de la matrícula universitaria, ni tampoco se soluciona achicando la brecha tecnológica. Gran parte de los estudiantes encuentran que sus técnicas de estudio y/o sus prácticas de lectura y escritura no son suficientes para la aprobación del plan de estudios de la carrera elegida. Diversos especialistas están de acuerdo con que la educación superior debe hacerse cargo de la enseñanza de ciertas prácticas de lectura y escritura. Liliana Cubo de Severino (2007) presenta una serie de posibles soluciones para abordar estas dificultades cotidianas en las aulas, ejemplo de ello es la realización del Taller de Géneros Académicos dictado por la Universidad de Buenos Aires.

Por otra parte, el reconocido lingüista chileno Giovanni Parodi (2007), menciona que este panorama no difiere del que se da en otros contextos. Afirma que en EE. UU. y Europa se implementan programas de apoyo lingüístico, lectura y escritura no solo en ámbitos educativos, sino también en laborales.

Consideramos que este tipo de propuestas son pertinentes para que los estudiantes puedan trabajar el paso secuencial requerido en los procesos de lectura y escritura, y logren, de este modo, una alfabetización continua disminuyendo algunas de las barreras que obstaculizan por un lado el aprendizaje y por el otro el rendimiento académico. La transición entre ambos niveles implica una ruptura, no es un proceso natural apropiarse del discurso especializado y requiere una labor diaria, así como cierta dedicación, organización y conocimiento en aspectos centrales de la lectura y escritura.

Algunas conclusiones

Luego de realizar un recorrido por algunas de las políticas implementadas y analizar ciertas discontinuidades que observamos entre ambos niveles educativos podemos decir que la universidad tiene la responsabilidad de tender puentes hacia la cultura académica a la que aspira el ingresante. Si bien la emergencia sanitaria, producto de la pandemia de Covid-19, ha profundizado las brechas de inequidad y desigualdad, destacamos que se han definido ciertas políticas públicas, para disminuirlas, tales como

la implementación del PlanVes que pretenden responder a las dificultades de los estudiantes en su tránsito por la educación superior.

A lo largo del desarrollo del mismo, docentes universitarios y de educación obligatoria nos hemos reunido para repensar nuestras prácticas, realizar talleres de formación y un grupo de más de cien tutores, coordinados por más de diez docentes de nuestra casa de estudios, han acompañado a los ingresantes en sus primeros pasos dentro de la Universidad. Este tipo de apoyo a los estudiantes que recién comienzan intenta garantizar el acceso, la permanencia y la formación adecuada. Consideramos que la unión y el trabajo en conjunto entre los actores de los diferentes niveles es enriquecedor y posibilita el diseño de estrategias para trabajar en la mejora de los problemas detectados.

Desde la Universidad Nacional de Mar del Plata se sigue trabajando en la continuidad de la actividad de Plan de tutorías de pares (PlanVes) enfocado, en este tramo, en recabar, analizar y producir información que por un lado, analice cuantitativa y cualitativamente la situación de los ingresantes 2021 en cuanto a la permanencia y/o retraso en su primer año como estudiantes universitarios; así como también se centra en diseñar herramientas e indagar en posibles dispositivos que permitan que los ingresantes puedan adaptarse a la vida universitaria, así como continuar sus estudios.

Por tanto y para finalizar, se deben tender puentes entre ambos niveles, debe haber una articulación constante entre la educación secundaria y la superior no solo a la hora de acompañar a los adolescentes en la elección de la carrera, sino a través de todo el recorrido al brindarle herramientas que les sean útiles y les den seguridad en la primer etapa académica, momento en donde es notable la mayor deserción.

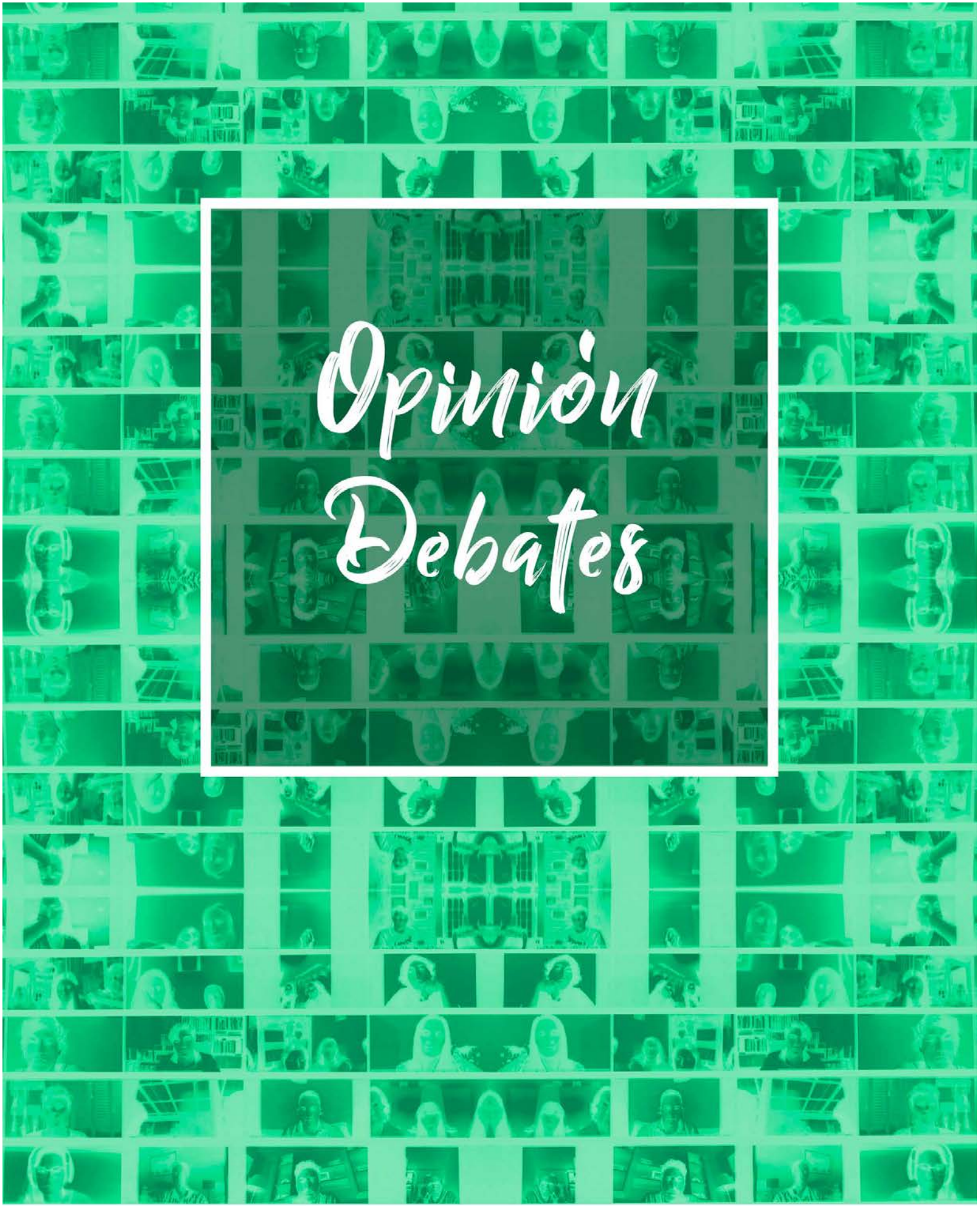
Bibliografía

- Araujo, S. (2017). "Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad". *Espacios en Blanco. Revista de Educación (Serie Indagaciones)*, 27: 35-61.
- Cubo de Seferino, L. (coord.) (2007). *Leo pero no comprendo: estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Comunicarte.

- Bracchi, C. (2010). *Diseño curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior. ES4: nuevas tecnologías de la información y la conectividad*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
- Decreto 459/2010. Conectar igualdad. Boletín Oficial de la República Argentina, (31877), 1 (2010)
- Educ.ar (2021). *Plataforma seguimos educando*. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/155238/plataforma-seguimos-educando>
- Garmendia, E. y Malvassi, S. A. (2012). "El aprendizaje en la universidad y las TIC". *Ediciones virtuales SEAD*, 2(8). Recuperado de <https://www.mdp.edu.ar/uabierta/editorialvirtual/08/editorial08.htm>
- INDEC (2021). *Sistema Integrado de Estadísticas Sociodemográficas (SESD)*. Recuperado de <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Institucional-Indec-IndicadoresSociodemograficos>
- Ley, N. 13.688/2007. Ley de Educación Provincial. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007).
- Ley, N. 26.206/2006. Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 28 (2006).
- Ministerio de Educación (2021). *Evaluación e información educativa: Aprender*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/aprender>
- Ministerio de Educación (2021). *Evaluación e información educativa: Indicadores educativos*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/indicadores>
- Parodi, G. (2007). "El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un *corpus* de estudio". *Signos*, 40(63): 147-178.
- Resolución 2020/113, de 24 de septiembre, PlanVES: Plan de Virtualización de la Educación Superior, Poder Ejecutivo Nacional (2020).
- Rivas, A. et al. (2020). *Las llaves de la educación. Estudio comparado sobre la mejora de los sistemas educativos subnacionales en América Latina*. Fundación Santillana: Madrid.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Universidad San Andrés (2021). *Las llaves de la educación: estudio comparado sobre la mejora de los sistemas educativos subnacionales de América Latina*. Recuperado de <https://www.llavesdelaeducacion.org/>

Lorena Gleizer. Profesora en Historia (UNMdP), docente titular de Historia y Trabajo y Ciudadanía en la EESN° 5 y Secretaria de EESA N°1 “B Yraizoz” de General Alvarado.

Laura Daniela Orellano. Licenciada en Bibliotecología y Documentación (UNMdP). Especialista docente de Nivel Superior en educación y TIC. Estudiante de la Maestría en Ciencia Tecnología y Sociedad. Supervisora en la Biblioteca del Colegio de Abogados de la ciudad de Mar del Plata. Ayudante graduada en la Cátedra Metodología del Trabajo Intelectual aplicada al estudio de la Bibliotecología y en el Taller de Tesis (LICAD). Facultad de Humanidades, Departamento de Ciencia de la Información (UNMdP). Tutora virtual en la cátedra Metodología del trabajo intelectual aplicada a la bibliotecología. Correctora de estilo de la revista Nueva Crítica Penal. Miembro del grupo de investigación GICEC. Investigadora en formación en temáticas relacionadas a alfabetización universitaria y motivación.



Opinión Debates



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP

SISTEMA INSTITUCIONAL de EDUCACIÓN a DISTANCIA

Políticas públicas en Emergencia Sanitaria en respuesta a las necesidades sociales: implementación del primer tramo de ejecución del PlanVes en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Laura Daniela Orellano

Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
lauradorellano@gmail.com

Resumen

El presente trabajo desarrolla la implementación de políticas públicas para sostener y dar continuidad a la virtualidad dentro de la educación superior en contexto de emergencia sanitaria, y el trabajo que se realiza entre los actores educativos con el objetivo de cerrar la *brecha de la matriculación*. A su vez, el vínculo entre ciencia y políticas públicas y su rol de dar respuesta a las necesidades de la sociedad, así como el trabajo de la educación superior no solo como transmisora, sino productora de conocimiento. Por último, una primera aproximación a los resultados de la implementación del primer tramo del PlanVes en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Palabras clave

Políticas públicas; educación superior; deserción; discontinuidades; acciones de acompañamiento.

Public Policies in Health Emergencies, Responses to Social Needs: Implementation of the First Section of PlanVes, at the Faculty of Humanities of the National University of Mar del Plata

Abstract

This paper presents the development of public policies to sustain and give continuity to e-learning in higher education within the context of a health emergency, as well as the work that is carried out behind them among educational actors with the aim of closing the “enrollment gap” and decreasing inequalities. Additionally, the link between science and public policies and their role in answering society's needs, as well as the work of higher education not only as a provider but also as a knowledge producer. Finally, a first approach to the results of the execution of the first stage of PlanVes in Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Keywords

Public policies; higher education; dropout; discontinuities; follow-up actions.

Fecha de Recepción: 30/09/2021

Fecha de Aceptación: 22/10/2021

Políticas públicas en Emergencia Sanitaria en respuesta a las necesidades sociales: implementación del primer tramo de ejecución del PlanVes en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Introducción

La ciencia y la tecnología constituyen actividades desarrolladas por diferentes actores en contextos históricos concretos que determinan, entre otras cosas, la calidad de vida de la sociedad. A su vez, esta, tal como menciona Ziman (2003) establece el lugar de la ciencia en ella y su estatuto dentro de la estructura social.

En este caso particular a analizar, no nos centraremos en la tecno-ciencia utilitaria, sino en funciones no instrumentales en las que ciencia, tecnología y sociedad, son parte de las políticas públicas. Por tanto, el análisis se concentra en la educación superior, y tal como menciona Nuñez Jover (2018) la ciencia también tiene una presencia relevante ya que es la institución donde no solo se difunde, sino se produce gran parte del conocimiento científico. Al analizar este contexto, sin reducirnos al laboratorio, logramos captar las relaciones entre ciencia y sociedad. Por otra parte, Elzinga y Jamison (1996) agregan que ciencia y educación superior deben ser consideradas como un factor productivo en pie de igualdad con el trabajo y el capital, en la búsqueda del crecimiento económico. Vale aclarar en este aspecto, que la emergencia sanitaria producto de la pandemia Covid-19, ha profundizado las brechas existentes de inequidad y desigualdad, con lo que es necesario la toma de decisiones y el diseño de políticas públicas para lograr mayores niveles de calidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje en educación superior.

Esta toma de decisiones en el diseño de políticas públicas en materia educativa, requiere contar con información relevante y de calidad centrada en las necesidades del sector más vulnerable, con el objetivo de que puedan, no solo acceder a la educación superior, sino permanecer y reducir los índices de deserción y/o fracaso académico. Se realizará una revisión de la primera parte del programa PlanVes: *Plan de Virtualización de*

la *Educación Superior* y su implementación en la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, durante el primer cuatrimestre del corriente año. Retomando a Oszlak y O'Donnell (1995) estudiaremos una arista de las políticas públicas para contribuir al conocimiento del estado latinoamericano, más precisamente al argentino.

Políticas públicas/estatales

Oszlak y O'Donnell definen a las políticas públicas/estatales como:

un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil. De dicha intervención puede inferirse una cierta direccionalidad, una determinada orientación normativa, que previsiblemente afectará el futuro curso del proceso social hasta entonces desarrollado en torno a la cuestión (1995: 12).

A su vez, los autores sostienen que las interacciones no tienen características únicamente objetivas, sino que son atravesadas por una dimensión subjetiva en la que cada actor definirá y percibirá cierta posición frente a la cuestión que no tiene porqué ser homogénea ni unívoca, así como tampoco permanente. Es importante que no se prescinda del proceso social del que son parte, para estudiarlas en contexto. Al respecto, Dagnino (2018) afirma que las políticas van a estar en relación con el gobierno de turno. Por otro lado, por lo general se estudia la causa de las mismas, aunque otro enfoque propone investigar el impacto, es decir, las consecuencias que provoca su implementación. En este último aspecto Oszlak y O'Donnell afirman que: *frecuentemente se tropieza aquí con un problema análogo al de multicolinealidad: podemos conocer el impacto total de un conjunto de variables, pero no tenemos medio de desentrañar qué proporción de ese cambio es atribuible a cada una de ellas (1995: 20).*

En cuanto a las etapas de las políticas, Müller (1998) las presenta en forma de secuencia organizada que nos permite identificar las diferentes facetas de la acción pública. En un primer momento se reconoce el problema, luego se expresa el tratamiento del mismo. En tercer lugar, se implementa el programa que, en un momento posterior,

se evaluará. Y, por último, se termina el programa donde puede iniciarse, en ocasiones una nueva acción.

En relación con el tema acotado al estudio presentado, podemos mencionar que las políticas públicas/estatales constituyen un tema prioritario para poder dar respuesta a las dificultades de los estudiantes en su tránsito por la universidad. A su vez, nos situamos en un momento histórico sin precedentes, en el que, debido a la emergencia sanitaria producto de la pandemia, se interrumpió la educación presencial que migró a una netamente virtual, lo que llevó al diseño de políticas públicas que garantizaran y protegieran el derecho a la educación. Nos centraremos, en este caso, en el análisis de la tercera etapa según Müller.

PlanVes: Plan de Virtualización de la educación superior

Herrera (1995) refiere a la categoría *Proyecto nacional* es decir, al grupo de objetivos, el modelo de país, definidos por los dirigentes que deben encontrarse en relación con el ideal de sociedad. En cuanto a políticas públicas tendientes a mejorar los niveles de calidad educativa de los últimos años, destacamos la resolución 113 dictada en septiembre del 2020 que concierne al *PlanVes: Plan de Virtualización de la educación superior*. Esta tiene como metas sostener y dar continuidad a la virtualidad, no solo al contribuir con equipamientos y recursos, sino con capacitaciones e instancias de formación, así como con proyectos de vinculación entre actores de los diferentes niveles educativos. Es decir, intenta acompañar y guiar las trayectorias de nuestros estudiantes a la vez que angostar las brechas existentes.

En la convocatoria, cada Universidad debía proponer actividades a desarrollar de acuerdo con ciertos ejes de trabajo que la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) acompañaría en el seguimiento de la ejecución. A su vez, transcurridos trece meses desde la transferencia de los fondos, se debe presentar una rendición académica que dé cuenta del cumplimiento del plan, junto con un informe de los resultados obtenidos. Podemos mencionar que, por lo tanto, apunta no solo a asistir las trayectorias de los ingresantes, sino a producir nuevos conocimientos en pos del *Proyecto nacional*.

Educación superior

Vitarelli afirma que:

la educación es un bien público y que la educación superior es el ámbito de creación y difusión de un conocimiento especializado que debe circular democráticamente dentro de la sociedad con el fin de asegurar el crecimiento y la igualdad de oportunidades (2016: 74).

A su vez, la educación superior establece diversas y complejas relaciones con el estado, el mercado y la sociedad, donde actualmente se está conformando la agenda encargada de indagar dichas cuestiones.

Entre esas relaciones observamos algunos avances e inconvenientes. Desde hace décadas se percibe un crecimiento en la matrícula de ingresantes a las universidades públicas. Ese crecimiento, que constituye uno de los fenómenos sociales más significativos del último tiempo, desafortunadamente viene seguido de elevados índices de deserción y/o fracaso académico, lo que acarrea bajas tasas de graduación y/o trayectorias educativas más allá de los tiempos estipulados en los planes de estudio. Esta masificación universitaria menciona Gallo *presenta una dinámica que aparece divorciada de los requerimientos del desarrollo económico y social (2005: 57)*. Políticas públicas tales como la implementación del PlanVes apuntan a brindar soluciones a esta situación que se ha profundizado con la irrupción de la pandemia¹ Covid-19.

Análisis del caso

La Universidad Nacional de Mar del Plata, centró su convocatoria en el segundo eje propuesto que se titula: “*Fortalecimiento de Proyectos de seguimiento y Tutorías*”. Dentro de este eje, la universidad se encuentra trabajando en la formulación de estrategias que favorezcan el seguimiento virtual de los alumnos a través, por ejemplo, de tutorías. En una primera etapa, se designaron durante el periodo comprendido entre los meses de

¹ Interrumpió la educación presencial que migró hacia una educación netamente virtual con las medidas de ASPO y DISPO.

abril y agosto 10 coordinadores y 100 tutores que dividieron su área de acompañamiento de acuerdo con sus unidades académicas.

Cada coordinador contaba con un grupo de tutores a su cargo a los cuales asistía y guiaba, realizando seguimientos y supervisando las acciones desarrolladas, era un nexo entre los diferentes actores educativos. Por otra parte, cada tutor, promovía el acompañamiento a los ingresantes lo que favoreció la inclusión a la vida universitaria y brindó apoyo para garantizar la permanencia.

En esta instancia propongo realizar un primer análisis del trabajo llevado a cabo en una de las unidades académicas, *Facultad de Humanidades*, de la cual formé parte del plan como coordinadora de dicho proyecto, con el objetivo de planificar su continuidad. Para una segunda etapa, en los meses que restan, formamos parte del proyecto convocados por el Sistema Institucional de Educación a Distancia, (SIED) en el que analizaremos cualitativa y cuantitativamente el camino recorrido con el objetivo de definir algunos resultados que permitan obtener instrumentos para la continuidad del Plan el año entrante, no sólo en cuanto a la participación, sino a los desafíos que se presentaron, al uso de herramientas y dispositivos virtuales, a la accesibilidad, entre otras cuestiones.

Nuestra unidad académica estuvo coordinada por dos docentes, quienes supervisamos a los dieciséis tutores asignados, trabajando en relación estrecha con la Secretaría Académica y el Área correspondiente a Asuntos Estudiantiles.

Los tutores² estuvieron trabajando en forma sincrónica, dedicaron gran parte del horario destinado al cargo para contestar a demanda las consultas por mensajería instantánea de los ingresantes³; se trabajó en la producción de recursos multimedia para dejar a disposición de los ingresantes, se ofrecieron encuentros sincrónicos por *Zoom*, se crearon recursos referentes a técnicas de estudio, alfabetización informacional y

² Vale aclarar en este aspecto que en nuestra Facultad cuenta, desde hace tres años, con la OCA 284/18 que creó el "*Programa integral de acompañamiento a la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad*". Durante el primer cuatrimestre a su vez, contamos con la presencia de cuatro tutores adicionales que se designaron desde la unidad académica.

³ Este año se inscribieron a la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, más de 2800 alumnos. Lo que trajo aparejado demoras en la matriculación e inscripción virtual producto de la pandemia.

trámites académicos. Tres de los tutores pertenecientes al Departamento de Ciencia de la Información, a su vez, trabajaron en la elaboración de una base del conocimiento que brindará, a futuro, respuestas automáticas a las consultas de los estudiantes de las carreras dictadas en opción pedagógica a distancia.

Cuantitativamente, se respondieron más de 980 consultas durante el periodo, se crearon más de dieciséis videos y otro número similar de recursos de ayuda a los ingresantes, que se complementan con los de la mesa de ayuda del SIED. Destacamos, a su vez, el apoyo a cuestiones emocionales y relacionadas con las expectativas y miedos que se encuentran al momento del ingreso a la educación superior. Si bien no se ha podido reemplazar el espacio físico que ocupaban antes de la pandemia los espacios de tutores pares designados por la facultad, se pudo trabajar dentro del aula virtual en un ambiente cálido y de compañía constante.

Consideraciones finales

Aunque no podemos presentar resultados completos en cuanto al análisis de los datos, observamos, en primera instancia, que se ha acompañado a un gran número de ingresantes, de los cuales, no contamos con registros completos de todos, ya que no podemos verificar quiénes han visto los videos y/o descargado los recursos, por ejemplo. Es decir, que tal como afirmaban Oszlak y O'Donnell (1995) no deberíamos atribuirle el impacto a cada una de las decisiones tomadas.

Lo trabajado sí demuestra que la ciencia, en conjunto con las políticas públicas, produce respuestas a las necesidades sociales (políticas y económicas) y los conocimientos son transferidos a la sociedad, con lo que, estudios en Ciencia, tecnología y sociedad funcionan como *vehículo de renovación de los sistemas educativos, como fundamentos de políticas en ciencia y tecnología* (Nuñez Jover, 1999: 7).

Los tutores han logrado acompañar a los ingresantes de nuestra Facultad en un contexto particular, en el que los alumnos inscriptos en carreras con opción pedagógica presencial, se vieron obligados, como consecuencia de la pandemia, a acceder a una

educación virtualizada en la que lo emocional se sumó al sentimiento de incertidumbre, angustia y agobio que trajo el contexto actual, inmerso en una crisis social sin precedentes.

Los coordinadores, por otra parte, hemos trabajado como nexos entre los distintos actores educativos, haciendo escuchar sus voces, pensando en estrategias futuras para que las brechas sean cada vez más pequeñas y a su vez, el análisis de los datos obtenidos en su totalidad, se constituya en un recurso valioso como fuente de conocimiento, lo que ubicará, una vez más, a la universidad no solo como transmisora del saber, sino como su principal productora.

Vale aclarar, para finalizar, que tal como afirman Arocena y Sutz para disminuir la exclusión social, *Tiene pues máxima importancia la construcción de políticas para (la generación, transmisión y uso de) el conocimiento que contrarresten esa tendencia y apunten hacia la inclusión social* (2009: 101). Es decir, que si las políticas contrarrestan la tendencia, y apuntan a cerrar la *brecha de la matriculación*, vamos también a cambiar la vinculación marcada entre desigualdad y subdesarrollo por la *de igualdad y desarrollo*, lo que aumentaría la capacidad de innovación y un mayor uso y producción de conocimiento.

Bibliografía

- Araujo, S. (2017). "Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad", *Espacios en Blanco. Revista de Educación (Serie Indagaciones)*, 27: 35-61. Recuperado de <https://digital.cic.gba.gob.ar/handle/11746/7271>
- Arocena, R. & Sutz, J. (2009). "Sistemas de innovación e inclusión social", *Pensamiento Iberoamericano*, 5(2): 99-120. Recuperado de <https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00735.pdf>
- Dagnino, R. (2018). *La ciencia que se impulsa en América Latina inhibe la inclusión social*. Recuperado de <https://www.unsam.edu.ar/tss/renato-dagnino-la-ciencia-que-se-impulsa-en-america-latina-inhibe-la-inclusion-social/>
- Elzinga, A., y Jamison, A. (1996). "El cambio de las agendas políticas en ciencia y tecnología", *Revista Zona Abierta*, 75(76): 91-132.

- Gallo, M. E. (2005). "Masificación de la educación superior: una reflexión acerca de sus causas y contradicciones", *Faces*, 11(22): 49-64. Recuperado de http://nulan.mdp.edu.ar/135/1/FACES_n22_49-64.pdf
- Herrera, A. O. (1995). "Los determinantes sociales de la política científica en América Latina. Política científica explícita y política científica implícita", *Redes*, 2(5): 117-131.
- Muller, P. (1998). "La producción de las políticas públicas", *Innovar*, (12): 65-75.
- Muller, P., Jolly, J. F. & Vargas, C. S. (2010). *Las políticas públicas*, 3. Bogotá: Universidad Externado.
- Núñez Jover, J. (1999). *La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar*. La Habana: Félix Varela.
- Oszlak, O. y O'donnell, G. (1995). "Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación", *Redes*, 2(4): 99-128.
- Resolución 2020/113, de 24 de septiembre, PlanVES: Plan de Virtualización de la Educación Superior, Poder Ejecutivo Nacional (2020).
- Resolución 2020/122, de 25 de septiembre, PlanVES: Plan de Virtualización de la Educación Superior, Poder Ejecutivo Nacional (2020).
- Vitarelli, M. F. (2016). "Educación superior, sociedad y política en Argentina", *Universidades*, 66(67): 65-78.
- Ziman, J. (2003). "Ciencia y sociedad civil", *Isegoría*, (28): 5-17.

Laura Daniela Orellano. Licenciada en Bibliotecología y Documentación (UNMdP). Especialista docente de Nivel Superior en educación y TIC. Estudiante de la Maestría en Ciencia Tecnología y Sociedad. Supervisora en la Biblioteca del Colegio de Abogados de la ciudad de Mar del Plata. Ayudante graduada en la Cátedra Metodología del Trabajo Intelectual aplicada al estudio de la Bibliotecología y en el Taller de Tesis (LICAD). Facultad de Humanidades, Departamento de Ciencia de la Información (UNMdP). Tutora virtual en la cátedra Metodología del trabajo intelectual aplicada a la bibliotecología. Correctora de estilo de la revista Nueva Crítica Penal. Miembro del grupo de investigación GICEC. Investigadora en formación en temáticas relacionadas con la alfabetización universitaria y motivación.



Opinión Debates



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP

SISTEMA INSTITUCIONAL de EDUCACIÓN a DISTANCIA

La implementación de la Educación a Distancia como modalidad exclusiva o como modalidad complementaria

Alejandro Lazzeri

*Sistema Institucional de Educación a Distancia
Secretaría Académica
Universidad Nacional de Mar del Plata
falazzeri@gmail.com*

Resumen

La educación a distancia fue la modalidad adquirida forzosamente durante la pandemia del Covid-19 que garantizó, aunque sea de forma parcial, el acceso a la educación en 2020. Esto ocasionó que los docentes revieran sus prácticas de enseñanza a la vez que quedaron a la vista distintas desigualdades existentes en cuanto al acceso a internet de banda ancha de alta velocidad. Este año, 2021, es el año en el que la comunidad educativa retorna a las aulas presenciales en un esfuerzo por volver a una nueva normalidad que trae nuevos interrogantes. La Secretaría Académica, las Unidades Académicas y la Universidad en este contexto de pandemia han implementado diferentes acciones para garantizar el derecho a la educación como así también replicar la participación de los docentes y los estudiantes en un entorno virtual que, aunque no es lo mismo que un entorno presencial, sigue siendo parte del “mundo universitario”. La educación a distancia podría ser una forma complementaria de la educación presencial para expandir los límites físicos y pedagógicos.

Palabras clave

Educación a distancia; educación presencial; pandemia; complementariedad.

Distance Learning Implementation as an Exclusive Mode or as a Complementary Mode

Abstract

Distance Learning was the acquired necessarily modality during the covid-19 pandemic that guaranteed, even though in a partial way, the access to Education in 2020 which caused that teachers review their teaching methods while different existing inequalities have been exposed on the matter of high speed broadband internet access. This year 2021 is the year when the educational community comes back to face-to-face classrooms in an effort to go back to a new normality that brings new questions. The Academic Secretary, the Academic Units and the University have implemented different actions in this pandemic context to guarantee the Education rights also a way to replicate the participation of teachers and students in a virtual environment knowing that it is not same as a face-to-face environment but still is a part of the “university world”. Distance Learning could be a complementary way to face-to-face Learning in order to expand physical and pedagogical limits.

Keywords

Distance Learning; blended Learning; pandemic; complementarity

Fecha de Recepción: 25/03/2021

Fecha de Aceptación: 11/12/2021

La implementación de la Educación a Distancia como modalidad exclusiva o como modalidad complementaria

Desarrollo

Desde que comenzó a sentirse la pandemia en Argentina, a principios de 2020, el debate siempre estuvo alrededor de cuándo iba a terminar, cuánto daño iba a causar y qué cambios estructurales iban a acontecer. La educación no estuvo marginada de esta discusión, ni de las consecuencias de la pandemia.

Es allí donde la educación a distancia tuvo que abrirse camino a la fuerza atravesando resistencias de todo tipo. Los docentes debieron repensar sus prácticas que sacaron a la luz distintos problemas ocultos: de conectividad y un cierto analfabetismo tecnológico que parecía no ser tan pronunciado previo a la pandemia, tanto entre docentes como entre estudiantes.

Luego de casi dos ciclos lectivos (2020 y 2021) en educación a distancia y por momentos en educación presencial, surge la siguiente pregunta: ¿la educación presencial volverá a ser el método exclusivo de enseñanza o podría surgir un sistema mixto? No se pretende responder esta pregunta en su totalidad, pero se puede arribar a una aproximación a lo largo de este artículo, una respuesta subjetiva por supuesto.

En un país grande como Argentina, la educación a distancia es una forma de asegurar el derecho a la educación en tanto y en cuanto las clases puedan llegar físicamente a lugares que jamás se hubiera pensado en la educación presencial. Sin embargo, no hay que dejar de lado a la educación presencial y es aquí donde la versatilidad de la educación a distancia puede convertirse en una modalidad complementaria capaz de extender los horizontes de la presencialidad. Siguiendo a Rinesi, la educación es:

... un derecho humano, en la acepción más amplia de esta expresión sobre la que hemos hablado: en la acepción de esta expresión que permite nombrar por medio de ella el conjunto de atributos que definen el piso de lo que vamos considerando una dignidad deseable de lo humano... (Rinesi, 2015: 64).

Se podrían pensar nuevas estrategias como la resolución de tareas utilizando algún recurso tecnológico para realizar un cierre en forma presencial. También se podrían pensar nuevas estrategias en torno a la expansión de la oferta de carreras a distancia para que estudiantes, que no pueden desplazarse a un centro de estudios, puedan obtener un título universitario.

Cabe destacar que muchas universidades, escuelas de todo tipo de nivel educativo, centros de formación e institutos terciarios, han tenido que dar el paso hacia la gestión de sus propios estudiantes en una plataforma virtual. En este sentido fue mucho más fácil para las universidades que ya lo realizaban a través del SIU Guaraní.

En algunos casos, se utilizaron servicios de aulas virtuales como *Google Classroom* o *Edmodo* y en otros, simplemente *Moodle* que, si bien son gratuitos, tienen la particularidad de que debe haber una o varias personas que se ocupen de la gestión de la totalidad del aula virtual en cuanto a los usuarios, ya sean docentes o estudiantes.

En la Universidad, el SIED (Sistema Institucional de Educación a Distancia) de la Universidad Nacional de Mar del Plata expandió en este periodo su oferta de talleres virtuales que invitan a la reflexión de las prácticas docentes. Se creó la “Mesa de ayuda para docentes” que cuenta con recursos destinados a este público.

En cuanto a la oferta docente, se realizaron talleres con docentes propios del SIED como así también se brindó la infraestructura y acompañamiento para que docentes de las Unidades Académicas de la Universidad y otras Universidades pudieran proponer sus talleres.

Se puede destacar también el caso de la Facultad de Ciencias Agrarias cuya iniciativa tuvo que ver con la convocatoria del SIED en la creación de una nueva carrera íntegramente a distancia: la Tecnicatura Universitaria en Producción Vegetal Intensiva.

Para los estudiantes, el SIED diseñó y llevó adelante decisiones destinadas a estudiantes tales como:

- “Acreditación de competencias básicas en *Moodle* para ingresantes” que aborda cómo utilizar un aula bajo entorno *Moodle*.
- “Estudiar con tecnología” cuyo fin es incorporar distintos recursos informáticos que sirvan para el desempeño del o la estudiante en su vida universitaria, como copiar

apuntes, compartirlos con otros compañeros o trabajar colaborativamente en herramientas como el *Google Drive*.

- “Escritura Académica” que tiene que ver con todo aquello relacionado con la interpretación de consignas y el establecimiento de comunicaciones formales con un docente en un ámbito virtual, pero que no deja de ser universitario.
- “Mesa de ayuda para estudiantes”.

La Secretaría Académica de la Universidad en articulación con las Unidades Académicas y el SIED, que depende de la Secretaría Académica, implementó el Plan de Virtualización de la Educación Superior (PlanVES). Un plan cuyo fin es fortalecer la educación a distancia en las Universidades en el marco de la pandemia.

Inicialmente, la Secretaría Académica convocó a tutores y a coordinadores para que acompañaran a ingresantes a la Universidad en el primer semestre del 2021. Este trabajo consistió en ingresar en las dinámicas de los jóvenes creando nuevas cuentas de redes sociales, formación de grupos de *WhatsApp* para comunicarse con ellos como así también la asesoría y comunicación a través de los sistemas de video conferencia *Cisco Webex*, *Zoom* y *Google Meet* para desarrollar tareas de acompañamiento y ayuda.

Todo el trabajo de preselección fue muy arduo y se desarrolló de forma virtual. Los postulantes enviaron por medios digitales la documentación requerida para participar sin la necesidad de una instancia de entrega en papel.

En mi opinión, no creo conveniente desarticular este nuevo conocimiento, *know how*, y modalidad de trabajo que se ha generado en la comunidad universitaria como así también aprovechar la plasticidad con la que cuenta la educación a distancia, lo que genera una alternativa como propone Maggio:

...Las alternativas que se abren cuando se ponen en juego estas propuestas son múltiples y pueden resultar apasionantes. Se discute el sentido de lo que se enseña y se toman decisiones justamente para que recupere el significado que hace rato dejó de tener... (Maggio, 2018: 17).

El hecho de que un docente pueda, en cualquier momento del día o en cualquier lugar, subir un contenido o una tarea y que, en cualquier momento del día o en cualquier lugar, el estudiante pueda aprender o realizar una tarea es un fenómeno fascinante. Sin

embargo, hay que tener cuidado con la precarización de las relaciones entre los docentes y los estudiantes. No solo en lo que refiere a las condiciones de trabajo de los docentes, sino en cuanto al vínculo personal, existente entre el docente y el estudiante que sirve para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La educación a distancia llegó para quedarse previo a la pandemia y se consolidó en el transcurso de ella como alternativa y complemento a la educación presencial, pero también es una modalidad que demanda un mayor desarrollo tecnológico e informático. Este es un problema que habrá que resolver para que se pueda garantizar el derecho a la educación.

En 2021, nos encontramos en un sistema en el que la educación a distancia y la educación presencial pueden ser complementarias. No se pueden negar los beneficios de la educación presencial pero tampoco los problemas. Hay estudiantes que no son capaces de acceder físicamente a las clases presenciales por encontrarse a grandes distancias de los complejos universitarios o, simplemente, por cuestiones económicas, lo que hace que la educación a distancia también sea esencial. Por otro lado, no todas las personas tienen acceso ilimitado a internet de banda ancha en sus casas y necesitan de la educación presencial.

La educación a distancia no es una forma de excluir a la educación presencial, sino una forma de complementarla y garantizar el derecho a la educación superior. Cabe destacar que hay que resolver un dilema: la educación es gratuita, pero el acceso a internet requiere de un costo extra.

En el caso de la Universidad Nacional del Mar del Plata se realizaron convenios con empresas de telecomunicaciones para el acceso gratuito a las páginas *web* de la universidad y se otorgaron becas para el acceso a internet para poder realizar un desplazamiento hacia un lugar donde poder tener acceso a una conexión a internet. La educación a distancia es una forma de expandir los horizontes físicos de la educación y de garantizar el derecho a ella.

Bibliografía

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.

Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Alejandro Lazzeri. Profesor Adjunto del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Licenciado en Turismo, Profesor de Nivel Superior, Maestrando en Desarrollo Turístico Sustentable, en Administración de Negocios y cursando la Especialización en Docencia Universitaria.



Opinión Debates



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP

SISTEMA INSTITUCIONAL de EDUCACIÓN a DISTANCIA

Neuroeducación y el aprendizaje de una lengua extranjera en la primera infancia

Omayda Despaigne Negret

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

Roxana Perea Romero

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

Resumen

La neuroeducación, devenida disciplina educativa para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, requiere que los docentes adquieran una base de información científica sobre cómo aprende el cerebro para mejorar la calidad de la enseñanza. El presente trabajo tiene como objetivo principal profundizar en la importancia que cobra la neuroeducación hoy en día y como la misma contribuye al aprendizaje de un idioma extranjero en la primera infancia. Es necesario conocer los beneficios, estrategias y recursos didácticos que posibilitan la enseñanza de una segunda lengua a edades tempranas. El cerebro infantil es como una esponja y está abierto a nuevos, divertidos e interesantes aprendizajes gracias a la plasticidad cerebral que existe en estas edades. Para la realización de este trabajo se utilizaron los métodos de análisis y síntesis enfocados a una investigación teórica y analítica. La neuroeducación consiste en acercar la ciencia al aula para que tanto profesores como padres sepan realmente qué intervenciones inciden positivamente en el aprendizaje infantil y cuáles son las causas por las que lo hacen, a fin de que se puedan poner en práctica en distintos contextos educativos.

Palabras clave

Neuroeducación; neuroplasticidad; lenguaje; inglés; niños.

Neuroeducation and the Learning of a Foreign Language in Early Childhood

Abstract

Neuroeducation as an educative discipline aimed at optimizing the teaching and learning process requires that teachers acquire a scientific information basis about how the brain learns to enhance the quality of teaching. This paper has as main aim to deepen on the importance of neuroeducation nowadays and the way it contributes to learn a foreign language at early childhood. We need to know the benefits, strategies and didactics resources that make possible the teaching of a second language in early years. The child brain is like a sponge and is opened to new and funny learning thanks to the brain plasticity at these ages. Neuroeducation consists on taking the science to the classroom in order that as teachers as parents really know the interventions that stress positively in the child learning and the causes why they do it to put them into practice in different educative contexts.

Keywords

Neuroeducation, neuroplasticity, language, English, children.

Fecha de Recepción: 26/09/2021

Fecha de Aceptación: 11/12/2021

Neuroeducación y el aprendizaje de una lengua extranjera en la primera infancia

Introducción

Las Neurociencias son el conjunto de ciencias y disciplinas científicas y académicas que estudian el sistema nervioso, y centran su atención en la actividad del cerebro y su relación e impacto en el comportamiento (Gago & Elgier, 2018). Se presenta como una rama de investigación bastante reciente cuyo origen se remonta a la década de 1960 (Borck, 2016); aborda aspectos neurobiológicos de la conducta apoyados en la Psicología cognitiva, la Lingüística, la Antropología y la Inteligencia Artificial, entre otros. Además, se trata de un conjunto de ciencias cuyo interés por ser estudiadas ha aumentado durante la última década del siglo xx (Martín-Loeches, 2015).

Los avances que han generado las neurociencias en la actualidad han sido de gran importancia para comprender que los estudios del cerebro tienen incidencia directa en la educación. Según el Dr. C Francisco Mora, el futuro de la enseñanza pasa inexorablemente por la aplicación de la neurociencia. Intentar enseñar sin conocer cómo funciona el cerebro será algo así como intentar diseñar un guante sin antes haber visto una mano (Mora, 2017). El aludido especialista también planteó que vivir bajo los fundamentos de la cultura *neuro*, es hoy una necesidad para sacar el mayor provecho pedagógico a partir de conocer cómo funciona el cerebro. “Cerebro y educación son como dos caras de la misma moneda” afirma (Paniagua, 2013: 73).

Para Leganés (2013) el cerebro está íntimamente relacionado y conectado con todo lo que sucede en el aula. Dicho órgano, según Jiménez Vélez (2003), es un sistema creativo y renovador, a partir de las experiencias de los sujetos con el entorno físico-social y cultural lo cual posibilita su enriquecimiento en su dimensionalidad, mediante intervenciones pedagógicas pertinentes.

Hoy, todavía, la base del aprendizaje en educación se sustenta en la filosofía de la educación, la psicología del aprendizaje, la pedagogía y otras ciencias bajo el velo de la ignorancia del funcionamiento del cerebro. La Psicología y la Pedagogía según Unzueta (2011) siempre han coexistido interdisciplinariamente, pero el nuevo aporte de las

neurociencias les facilita analizar los procesos de aprendizaje y su interacción con los aspectos neurobiológicos involucrados en el aprendizaje: la neuroeducación, devenida disciplina educativa para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, requiere que los docentes adquieran una base de información científica sobre cómo aprende el cerebro para mejorar la calidad de la enseñanza.

Desarrollo

El éxito educativo en el futuro está en el conocimiento de las funciones cerebrales a través de las cuales docentes y padres podrán estimular el cerebro al desarrollar mejores estrategias didácticas, pues una atención neuro-maternal apropiada facilitará el paso del niño por las diferentes etapas (Paniagua, 2013). La responsabilidad de docentes y padres radica en guiar y acompañar a los niños en este proceso de aprendizaje y crecimiento continuo, no solo para la escuela, sino, también y sobre todo, para la vida.

La neuroeducación advierte la necesidad de vincular el placer y el aprender a partir del estudio de las sensaciones y emociones ya que toda la información que captamos por medio de los sentidos pasa primero por el sistema límbico o cerebro emocional (activa la amígdala en procesos importantes) antes de ser enviado a la corteza cerebral encargada de los procesos cognitivos, todo lo cual consolida un recuerdo de manera más eficiente. La emoción es el ingrediente secreto del aprendizaje. En la primera infancia la actividad lúdica produce grandes emociones, de modo que los docentes deben implicarlas en el aprendizaje.

Unas de las temáticas trabajadas en neuroeducación es el concepto de neuroplasticidad cerebral que constituye una ventana a la vida porque implica que todos los niños pueden mejorar, incluidos aquellos con condicionamientos genéticos. Sabemos que el talento se construye con esfuerzo y una práctica continúa. De ahí que la neuroplasticidad cerebral sea considerada una capacidad del cerebro para asimilar los estímulos del mundo a su alrededor. Estudios han arrojado la existencia de “ventanas plásticas” o periodos críticos en los que un aprendizaje se ve más favorecido que otro. De modo que la edad óptima para aprender una lengua oscila entre los 3 a 5 años y se cierra con la lateralización cerebral antes de la pubertad (Mora, 2013).

La neuroplasticidad cerebral también revela la flexibilidad del niño ante múltiples estímulos, porque en la edad infantil, se produce la actividad sináptica más intensa que el hombre vive a lo largo de su vida, todo lo cual favorece el aprendizaje de una o más lenguas extranjeras.

Cuando en la interconexión neuronal (sinapsis) se liberan sustancias químicas como la dopamina, serotonina y endorfinas, la transmisión del mensaje se da con mayor rapidez y facilidad y perdura por más tiempo. En este aspecto, se necesita estimular al cerebro para que secrete estas sustancias en mayor cantidad, para que los aprendizajes sean más duraderos. Con cada estimulación y experiencia se “realambra” el cerebro produciendo nuevos aprendizajes; por esa razón, debemos crear ambientes fluidos y variados que despierten la curiosidad, produzcan placer y bienestar y favorezcan el aprendizaje. Lo cual supone que durante el tiempo que los niños están en clases se les permita realizar diferentes actividades espontáneas: ponerse de pie, estirar el cuerpo, escuchar música; tales actividades estimulan el cerebro para que comience a liberar estas sustancias químicas.

Los procesos de aprendizaje y la experiencia propiamente dicha van modelando el cerebro que se mantiene a través de incontables sinapsis; estos procesos son los encargados de que vayan desapareciendo las conexiones poco utilizadas y que tomen fuerza las que son más activas. Si bien las asociaciones entre neuronas se deciden, sobre todo, en los primeros quince años de vida, y hasta esa edad se va configurando el diagrama de las células nerviosas, las redes neuronales dispondrán todavía de cierta plasticidad. Las sinapsis habilitadas se refuerzan o se debilitan a través del desarrollo por medio de nuevos estímulos, vivencias, pensamientos y acciones; esto es lo que da lugar a un aprendizaje permanente.

La enseñanza y la formación en la niñez ofrecen estímulos intelectuales necesarios para el cerebro y su desarrollo, ya que permiten el despliegue de las capacidades cognitivas y hacen más viables los aprendizajes. Precisamente, entre los 3 y los 10 años de edad, el cerebro infantil es un buscador incesante de estímulos que lo alimentan y que el mundo ofrece. Y, a su vez, es un seleccionador continuo que extrae cada diminuta parte que merece ser archivada. Esta decisión se basa en los procesos de atención que

hacen que, de entre la amplia gama de estímulos, los órganos de los sentidos seleccionen los que conviene elaborar conscientemente. A los niños les encantan las sorpresas y a sus cerebros también... un entorno cambiante y variado que cada día despierte la curiosidad hacia lo nuevo, lleva casi de modo automático a aprender (Friedrich y Preiss, 2003).

Anteriormente se pensaba que el aprendizaje de una lengua extranjera de forma simultánea al aprendizaje de la lengua materna traería perjuicios a los niños para adquirir su lengua nativa. Sin embargo, hoy gracias al estudio del cerebro se conoce que el aprendizaje de una lengua extranjera puede aprenderse simultáneamente a la lengua materna (*both languages in one go*) Este nuevo aprendizaje potencia las redes neuronales de la lengua materna. Autores como Penfield y Roberts (1959) o Lenneberg (1967) y Ortiz (2020) se refieren a la primera infancia como el periodo crítico para empezar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, a la vez que se adquiere la lengua materna. Por lo general, si se continúa con el proceso en las siguientes etapas del desarrollo, las posibilidades de dominar la lengua extranjera, de forma más certera, son más elevadas.

Si bien es cierto que los factores anteriormente mencionados son importantes y sitúan al niño en el centro del proceso de aprendizaje, hay otros factores que son clave:

- La didáctica: se destaca el papel de los docentes que enseñan la lengua extranjera, la metodología que utilizan, los materiales y actividades que proponen. Es decir, todos los aspectos directamente relacionados con el proceso de enseñar un idioma a niños de la primera infancia.
- El contexto social en el que está inmerso el menor durante este proceso de aprendizaje: los padres y el entorno más cercano son los referentes para el aprendiz.
- El tiempo: aprender una lengua extranjera lleva su tiempo pues se aprende fuera del entorno cultural y social.

Las investigaciones han demostrado que los niños que dominan una lengua extranjera poseen mejores desempeño en la lengua materna. Mientras más pequeños mejores resultados se obtendrán. La frase que a menudo se escucha “Los niños son una esponja”

tiene mucho sentido para el aprendizaje de una lengua extranjera. Existen varios estudios y teorías que confirman la importancia de aprender lenguas extranjeras en la primera infancia, porque estimula la escucha, el uso de palabras, y el aprendizaje de nuevos códigos comunicacionales. Se producen cambios a nivel de la corteza cerebral, se constata que las áreas involucradas poseen mayor densidad de la materia gris y mayor integridad de la materia blanca. Estos cambios facilitan la posterior adquisición del idioma y lo que es más importante: su uso de forma natural, al igual que en la lengua materna. Camerun (2001) plantea que al aprender una lengua extranjera los niños desarrollan, de forma más eficiente, las áreas de la comprensión auditiva, la pronunciación y la entonación.

Los niños durante el aprendizaje de la lengua materna utilizan diferentes estrategias de creación lingüísticas. Este proceso en el aprendizaje de una lengua extranjera pasa como una transferencia semántica o gramatical conocido por interlingua, en la que se mezclan elementos de la lengua materna con la lengua extranjera. También es muy común el uso de códigos cruzados, o códigos mezclados, es decir, el uso de una palabra de la lengua materna en la lengua extranjera. Estos fenómenos constituyen símbolos de aprendizaje pues los niños no solo imitan a los adultos sino también crean sus propias reglas lingüísticas.

¿Cómo fomentar una mayor plasticidad cerebral en los niños?

Ofrecer a los niños un entorno rico en estímulos positivos y libres de estrés o ansiedad. Realizar ejercicios, juegos y diversas actividades. La práctica de ejercicios físicos y juegos permitirá que el cerebro del niño reciba numerosas recompensas. Según Bueno (2020), los ejercicios proporcionan bienestar físico y mental pues los músculos segregan una proteína que viaja al cerebro promoviendo la neuroplasticidad cerebral y la neurogénesis en el hipocampo, generando nuevas conexiones y aprendizaje más eficiente. La práctica de ejercicios estimula la producción de endorfinas las cuales generan sensación de bienestar, placer y están ligadas a la atención y la concentración.

Beneficios que reporta el aprendizaje de una lengua extranjera

Aprender una lengua extranjera durante la primera infancia genera beneficios en el niño, entre los cuales se pueden destacar los siguientes:

- Mayor desarrollo cognitivo.
- Mejor capacidad de comunicación.
- La mente se vuelve más flexible y creativa.
- Mejoran las habilidades de resolución de problemas.
- Rapidez mental.
- Mejor concentración y atención selectiva.
- Ayuda a programar los circuitos cerebrales del niño.
- Logran aprender otros idiomas con mayor facilidad.

Se ha demostrado que el aprendizaje en edades tempranas de una lengua extranjera favorece el pensamiento crítico, la flexibilidad de la mente y la creatividad. Un estudio realizado (Harwich Massachusetts en 2007) arrojó que las lenguas extranjeras a edades tempranas aumenta el desarrollo de las habilidades matemáticas. Pero, además, se confirman mejoras en el rendimiento académico en general ya que se está ofreciendo a los niños una mayor flexibilidad cognitiva y habilidades de pensamiento creativo.

El estudio de lenguas extranjeras también ha demostrado tener efectos positivos sobre la memoria y capacidad de escucha. Mejora las habilidades cognitivas especialmente el rendimiento de las habilidades básicas, pues cuando un niño aprende una lengua extranjera con ella aprende también nuevas habilidades necesarias para ser competente en esa lengua. Cuando los niños están estudiando simultáneamente una o más lenguas extranjeras, a edades tempranas, se fomentan su creatividad y flexibilidad, alcanzando niveles más altos de desarrollo cognitivo.

Estrategias didácticas para el aprendizaje de una lengua extranjera

El juego constituye un mecanismo natural arraigado genéticamente que despierta la curiosidad, es placentero, de ahí que se libere dopamina que hace que constituya una auténtica recompensa cerebral y que facilite la transmisión de información entre el hipocampo y la corteza prefrontal, promoviendo la memoria de trabajo. A esta edad, el juego constituye una necesidad para el aprendizaje. Piaget desarrolló la idea de que el

niño aprende cuando se implica en acciones, cuando le da sentido al mundo explorando, descubriendo y jugando.

El enfoque pedagógico basado en el uso del juego, fomenta el desarrollo y el aprendizaje en diversas áreas. El juego libre y el guiado son dos tipos distintos de aprendizajes: el primero está dirigido por el niño y su motivación es interna y, el segundo, es guiado por el adulto y se orienta a un objetivo específico de aprendizaje.

El juego libre parece ser especialmente beneficioso para el desarrollo de las competencias sociales y la autorregulación. El juego guiado parece más efectivo en la adquisición de habilidades académicas. Al estructurar el entorno, incorporar objetivos de aprendizaje y modificar juegos prediseñados, padres y docentes pueden mejorar las oportunidades de aprendizaje de niños pequeños. Al proveer una gama de juguetes diversa (bloques de madera, materiales de manualidades, rompecabezas, libros, disfraces) se estimula a los niños a crear juegos dramáticos y explorar nuevas posibilidades.

Para optimizar el aprendizaje de una lengua extranjera, el cerebro necesita de la repetición de todo aquello que tiene que asimilar. Una de las mejores maneras de aprender y almacenar la información en la memoria a largo plazo es la repetición de la información. Sin embargo, si el material a aprender es repetido de la misma manera puede ser extremadamente aburrido para los alumnos y comenzarán a liberar adrenalina como consecuencia de la fatiga. Por ello, una buena estrategia de neuroeducación es que la repetición del material se haga de diferentes formas y desde una variedad de actividades y experiencias.

El uso de canciones constituye un medio para desarrollar la audición a través de la repetición. La principal ventaja de las canciones en inglés para niños es que estarán aprendiendo un nuevo idioma, casi sin darse cuenta, ya que asociarán el momento de cantar a un momento lúdico y en absoluto a “tener que estudiar”. También mejoran notablemente la pronunciación. Sus ganas de repetir exactamente lo que escuchan, le llevan a aprender a imitar sonidos, la entonación y el ritmo. Su disposición natural para comunicarse le permite disfrutar lo que imitan de forma espontánea pues no tienen desarrollado el sentido de la pena.

Recursos didácticos para el aprendizaje de una lengua extranjera

Utilizar algunos recursos didácticos: colores, imágenes, símbolos, diagramas son ventajosos para el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en la primera infancia, puesto que estimulan el hemisferio derecho y potencian su conexión con el izquierdo; de modo que se puedan aprovechar las funciones de ambos; en este sentido se busca la organización de los recursos didácticos con elementos sensoriales, de manera que el componente verbal formado por conceptos y palabras, esté reforzado por la creatividad de imágenes y símbolos, dando lugar a una unidad o estructura de conocimiento (Ontoria, 2005).

Conclusiones

Los aportes desde las neurociencias son de suma importancia para comprender y buscar mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Actualmente, se reconoce que el rol docente es esencial dentro del proceso formativo de los estudiantes pues no se limita a una mera transferencia de conocimientos, sino que el proceso interactivo alumno-profesor produce cambios a nivel biológico, cognitivo y emocional. Y precisamente, bajo las condiciones y contexto del mundo globalizado actual, se requieren de estrategias innovadoras que permitan intencionar de manera más efectiva el aprendizaje de los educandos, despertando su interés y motivación hacia el aprendizaje con sentido y reflexión.

La enseñanza de una segunda lengua debe tener sus inicios en los primeros años de vida del niño, cuando el cerebro muestra mayor nivel de neuroplasticidad que incide en la estimulación de sus capacidades lingüísticas, motoras e intelectuales.

Los centros de enseñanza deben formar tanto a docentes como padres con las ventajas de la neuroeducación para conocer como estimular el cerebro de los niños.

La preparación de las educadoras en una segunda lengua, debe realizarse con dualidad de propósitos aprender y aprender a enseñar la lengua extranjera; de ella dependerá la adquisición del idioma por los niños.

Bibliografía

- Álvarez, M. (2010). "El inglés, mejor a edades tempranas". *Pedagogía Magna*, edición 5, 251-256.
- Blakemore, S & Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación* (2º Ed.). Barcelona: Editorial Ariel.
- Borck, C. (2016). "How We May Think. Imaging and Writing Technologies across the History of the Neurosciences". *Studies in History and Philosophy of Science Part C: Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences*, 57: 112-120.
- Bueno, D. (2020). "La neuroeducación: cómo ayuda la neurociencia en el aprendizaje". Entrevista tomada de: <https://cienciasdelasalud.blogs.uoc.edu/neuroeducacion-como-ayuda-neurociencia-en-aprendizaje-educacion/>
- Gago, L., & Elgier, Á. (2018). "Trazando puentes entre las neurociencias y la educación. Aportes, límites y caminos futuros en el campo educativo". *Psicogente*, 21(40), 476-494.
- Guillén, J. (2017). "Neuroeducación en el aula: de la teoría a la práctica". Nota tomada del sitio: <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2017/06/19/neuroeducacion-en-el-aula-de-la-teoria-a-la-practica/>
- Jiménez, V. (2003). *Neuropedagogía, lúdica y competencias*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Leganés, E. (2013). "Aprovechamiento de la especialización fonetológica en el proceso de adquisición de una segunda lengua". Universidad de Córdoba. Tesis doctorado. España. <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/11558/2014000000916.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lenneberg, E. (1975). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín-Loeches, M. (2015). "Neurociencia y educación: ya hemos alcanzado el punto crítico". *Psicología Educativa*, 21(2): 67-70.
- McKay, S. L. (2003). "Teaching English as an International Language: Implications for Cultural Materials in the Classroom". *TESOL Journal*, 9(4): 7-11.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Osorio, F. F. & Pereira, F. (2011). "Hacia un modelo de educación para el emprendimiento: una mirada desde la teoría social cognitiva". *Cuadernos de Administración*, 24(43), 13-33.

- Paniagua, M. N. (2013). "Neurodidáctica: una nueva forma de hacer educación". *Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 6(6). Recuperado de http://www.scielo.org.bo/pdf/rfer/v6n6/v6n6_a09.pdf
- Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and Brain-mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Piaget, J (1969). *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books.
- Delibegović, N. y Pejić, A. (2016). "The Effect of Using Songs on Young Learners and Their Motivation for Learning English". *An Interdisciplinary Journal*, 1(2), 40-54.

Roxana Perea Romero. 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.

Omayda Despaigne Negret. Doctora en Ciencias Pedagógicas 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.



Narrativas transmedia



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP

SISTEMA INSTITUCIONAL de EDUCACIÓN a DISTANCIA

El podcasting como formato para propiciar mediaciones didácticas en un curso de formación docente a distancia

Valeria Odetti

Sistema Institucional de Educación a Distancia

Universidad Nacional de General Sarmiento

vodetti@campus.ungs.edu.ar

María de los Milagros Langhi

Sistema Institucional de Educación a Distancia

Universidad Nacional de General Sarmiento

mlanghi@campus.ungs.edu.ar

Resumen

En este artículo exponemos la experiencia de producción del podcast “Odisea Burbujas” para un curso de formación de docentes en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Este proceso de diseño fue desarrollado por el equipo del SIED en el marco del plan VES y resultó de una de las acciones realizadas para fortalecer las competencias docentes para la enseñanza a distancia. Se analizan todos los aspectos involucrados en la producción de este tipo de recursos así como también las diferentes articulaciones con el resto de los elementos de una propuesta educativa en línea. A partir de la experiencia emergen potencialidades del podcasting para mediar didácticamente instancias de formación sobre la enseñanza en entornos en línea.

Palabras clave

Podcast educativo; educación en línea; rol docente; recursos educativos.

Podcasting as a Format to Encourage Didactic Mediations in an Online Teacher Training Course

Abstract

This paper shows an experience of producing the “Odisea Burbujas” podcast for an online teacher training course at National University of General Sarmiento. The design process was developed by the SIED team and supported by the VES government program. The podcast and the course were the result of the effort to improve teaching skills for online tutoring. This work analyzes the aspects which are involved in the development process of the educational podcast furthermore the connection with others online course’s components. From this experience emerges potentialities for instances of didactic mediations in teacher training courses about teaching at online environments.

Keywords

Educational podcast; online education; teaching role; educational resources.

Fecha de Recepción: 29/09/2021

Fecha de Aceptación: 22/10/2021

El podcasting como formato para propiciar mediaciones didácticas en un curso de formación docente a distancia

El advenimiento de las plataformas de contenidos “on demand” es uno de los rasgos característicos de los últimos tiempos en cuanto a la producción, distribución y consumo cultural. Los procesos educativos no son impermeables a estas dinámicas y más aún, es deseable que ciertas formas de producción cultural se introduzcan con sentido y pertinencia pedagógica en los ámbitos educativos abriendo la oportunidad tanto a docentes como estudiantes de ser productores de contenidos. En particular, desde hace más de veinte años, el podcasting cobró relevancia gracias a plataformas que permitieron la distribución y sindicación de los contenidos audibles.

En el campo de la educación en línea la utilización del formato podcasting fue transformándose de acuerdo a dos aspectos principales. Por una parte, gracias a las posibilidades tecnológicas para producir y consumir contenidos a partir de las oportunidades de la web 2.0, y por otra parte, debido a las investigaciones en el campo didáctico que evidencian potencialidades del podcasting para el aprendizaje. Los propósitos de su utilización en educación superior se vinculan con la mejora de la flexibilidad en los procesos de aprendizaje tanto en tiempo como en espacio; con brindar mayor accesibilidad a los contenidos a aprender principalmente a partir de dispositivos móviles; y a nivel didáctico, con potenciar las experiencias de aprendizaje de los y las estudiantes (McGarr, 2009; Salmon y Nie, 2008). En esta línea nos preguntamos, ¿qué potencialidades presentaría el podcasting en la formación de la docencia en línea? ¿Qué mediaciones didácticas propicia o potencia este formato en la formación docente?

En este artículo exponemos la experiencia de producción del podcast “Odisea Burbujas” para un curso de formación de docentes en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Este proceso de diseño fue desarrollado por el equipo del SIED en el marco del plan VES y resultó de una de las acciones realizadas para fortalecer las competencias docentes para la enseñanza a distancia.

Descripción de la experiencia

El curso “El rol docente en el diseño de una propuesta de Educación a Distancia” es una oferta de formación para docentes de la Universidad Nacional de General Sarmiento (en adelante, UNGS) que tiene como objetivo principal aportar conceptos introductorios y habilidades básicas para desarrollar la tarea docente en línea. Para este curso se produjo el podcast “Odisea burbujas”¹ que cobró un valor didáctico significativo dentro del diseño pues resultó ser un articulador de los contenidos temáticos y, a la vez, permitió que fueran posibles mediaciones didácticas para andamiar el desarrollo de conocimientos vinculados con la docencia en entornos virtuales, ya que partió de las experiencias previas de los y las participantes como docentes de la UNGS. En este sentido, cada semana de la cursada, se ofrecía a los y las participantes un episodio del podcast que proponía algunos de los ejes principales que permiten pensar las particularidades de la docencia en línea: el rol docente, el aula virtual, las actividades y los recursos.

El desarrollo del podcast “Odisea Burbujas” tuvo tres instancias: preproducción, producción y postproducción, las cuales se inspiraron en el modelo de diez pasos de Edirisingha, Salmon y Nie (2008) que agrupa las decisiones a considerar para desarrollar un podcast educativo. En nuestra experiencia, observamos que las decisiones tomadas coinciden con las propuestas en este modelo y las reorganizamos en las tres instancias antes mencionadas.

¹ Puede escuchar el *podcast* “Odisea Burbujas” en [Spotify](#), [Google Podcast](#) o [Anchor](#).

Podcast “Odisea Burbujas” - Instancias de desarrollo			
	Preproducción	Producción	Postproducción
Decisiones del “Modelo de 10 pasos”² Edirisingha, Salmon y Nie (2008)	(1) el propósito o las razones pedagógicas		
	(2) el medio utilizado (audio solo o audiovisual)		
	(3) la convergencia (en qué medida se integra el podcast con otras instancias formativas)		
	(4) la autoría y las contribuciones de contenido		
	(5) la estructura del podcasting (frecuencia y sincronización)		
			(6) la reusabilidad del contenido
	(7) la duración		
	(8) el estilo (presentación, entrevista, diálogo)		
	(9) la estructura de organización del contenido		
			(10) el sistema de acceso (VLE, RSS)

Tabla 1: Instancias de producción del podcast “Odisea Burbujas” y decisiones de diseño

En la primera instancia, la preproducción, se decidió el nombre y la metáfora subyacente para organizar los contenidos de la temporada de *podcast* y de cada episodio. Se inspiró en un programa televisivo infantil homónimo emitido en la televisión mexicana entre 1979

² Extraído de Edirisingha, Salmon y Nie (2008: 154). Traducción propia.

y 1984³. Las odiseas burbujas implicaban el viaje a través de tiempos y espacios para resolver desafíos que, en el caso de la temporada de *podcast*, utilizamos en tres sentidos diferentes: por un lado, recuperamos la palabra “burbujas” para resignificarla en el momento actual plagado de políticas educativas que las referían como instancias de separación entre grupos; por otro, lo vinculamos con el desafío docente de pensar la enseñanza en línea más allá de un tiempo sincrónico o de un único espacio físico común; y finalmente la metáfora cobró sentido en tanto estructuró las diferentes secciones (o “viajes”) dentro de cada episodio que se repitieron a lo largo de la temporada completa.

Estas secciones son:

- *Burbuja compartida*: consiste en la entrevista a un/a especialista en el tema central del episodio. Esta sección tiene, entre las preguntas específicas para cada invitado/a, dos que son fijas y que se repiten en todos los episodios: ¿qué es para vos la EaD hoy? ¿Qué tres recomendaciones le darías a un colega luego de entregarle la “llave” de su aula virtual?
- *Burbuja de experiencias*: es un espacio breve de 3 o 4 minutos donde un o una docente de la UNGS cuenta una experiencia relacionada con la temática central del episodio.
- *Odisea recomendada*: les sugerimos a los y las oyentes del *podcast* un material (video, texto, etc.) para que profundicen en relación con la temática que se trabajó en el episodio. A la hora de la distribución, los enlaces se colocaron en la descripción de cada episodio.

A partir de todo esto, el hilo conductor de “Odisea Burbujas” nos permitió “viajar” por diferentes perspectivas, voces y ejemplos para recolectar experiencias, conceptos teóricos y reflexiones vinculadas con la docencia en entornos en línea. De este modo, la idea original que organizó los contenidos posibilitó, a la vez, integrar, desde el diseño del *podcast*, las mediaciones didácticas que vinculan el contenido teórico con el recorrido propuesto para los/as participantes.

³ El programa televisivo “Odisea Burbujas” fue creado por Silvia Roche y emitido originalmente por el Canal de las Estrellas (México). Su argumento: un científico y sus amigos animales viajaban a través del tiempo y del espacio para resolver problemas ambientales provocados por un antagonista.

Hasta aquí la preproducción del *podcast* implicó decisiones didácticas y de gestión de contenidos. Las primeras nos condujeron a pensar en la metáfora e identificar qué tipo de discusiones resultarían pertinentes para los/as participantes del curso con la finalidad de problematizar los tópicos abordados cada semana. Las segundas, las decisiones de gestión de contenidos, enlazaron la selección de expertos/as que trajeran a discusión los contenidos y el formato de esas intervenciones. Todos estos aspectos de la preproducción se plasmaron en un guion que estructuraba cada episodio.

La instancia de producción del *podcast* se realizó sincrónicamente, tanto con las voces expertas que se sumaron como con las intervenciones de las moderadoras durante los episodios. Si bien las dos grabaciones se realizaron en momentos diferentes, ambas fueron en sesiones sincrónicas de trabajo. Esta característica le aportó dinamismo y naturalidad a la conversación que se pretendía plasmar en cada episodio.

En la posproducción, la última instancia del desarrollo del *podcast*, operaron dos acciones principales: la edición de cada episodio y la distribución. Para la edición se tuvo en cuenta la estructura definida en la preproducción y se optó por la utilización de herramientas *opensource* y música con licencia de uso no comercial⁴. Para la distribución se prefirió Anchor, una herramienta de uso gratuito pero propiedad de *Spotify Ltd*.

Análisis pedagógico de la experiencia

Diseñar instancias de formación para docentes implica siempre el esfuerzo por ofrecer propuestas cuyo formato sea modelizador de nuevas prácticas posibles. Eso se refuerza aún más en la educación en línea, que debe distanciarse de las formas propias de la presencialidad. El contexto de la educación remota de emergencia (Hodges et.al., 2020) supuso además, establecer diferencias con las prácticas de educación por videoconferencia que se generalizaron en el ciclo 2020 y 2021 y que se confundió con la modalidad a distancia. En este caso, entonces, la propuesta era nueva en formato, contenidos y también en los recursos estructuradores.

⁴ Para la edición de cada episodio se utilizó *Audacity* y la música de las cortinas de cada sección se tomó de pistas de *Pixabay Music* y *Free Music Archive*.

Desde el punto de vista de los objetivos de aprendizaje del curso, la elección del formato *podcast* como elemento central tuvo que ver con:

- *Plantear otra temporalidad.* El *podcast* es portable y cada participante lo aborda en función de sus tiempos. Con esto se reforzó la vinculación asincrónica que caracteriza a la Educación a Distancia como modalidad educativa. Además, resulta una abstracción de la vida cotidiana que rompe con ciertas concepciones del tiempo que caracterizaron las distintas fases del ASPO y DISPO. Intentamos configurar, como señala Campbell (2005), un teatro de la mente, un espacio donde los/as participantes pudieran sumergirse en una historia que los/as interpelara y al mismo tiempo les diera indicios sobre cómo resolver los conflictos didácticos que la adecuación a la emergencia les proponía.
- *Habilitar recorridos personalizables de lectura.* Cada episodio tiene un principio y un fin, por lo que cada participante puede escucharlo en un orden diferente al que se publicó en el curso sin perder el sentido dentro del canal de Odisea Burbujas. A los fines del curso, los episodios fueron secuenciados y vinculados entre sí en el mismo discurso de las moderadoras. Con esto quisimos evidenciar que la secuenciación de contenidos es parte de las decisiones pedagógicas que los/as docentes deben tomar, pero siempre sabiendo que los/as estudiantes transitarán su propio camino. Al respecto, la totalidad de participantes del curso indicaron que el *podcast* “Odisea burbujas” les sirvió como organizador de los conceptos y temáticas abordadas.
- *Vincular los elementos de la propuesta formativa.* El lugar del *podcast* en el curso fue de articulación con las actividades, la tutoría y las lecturas y materiales adicionales. Esto también fue modelizador de cómo todos los elementos tienen que establecer conexiones entre sí para que la propuesta sea coherente. Pero además, en el caso particular de los formatos sonoros, las investigaciones afirman que el impacto, la motivación y el uso de los *podcast* por parte de los/as estudiantes se incrementa en tanto se integran en las propuestas de enseñanza y no se constituyen como un recurso extra o complementario para ampliar los contenidos (Edirisingha, Salmon y Nie, 2008).

- *Anticipar el recorrido de formación.* El tráiler de “Odisea Burbujas” se usó en el aula del curso y, además de presentar y organizar el contenido de la temporada, también brindó información clave para entender la metáfora que introduce y articula los contenidos en cada episodio. De esa manera, esta pieza ofició como hoja de ruta para orientar la escucha y mostrar la estructura completa que ofrecíamos.

Todos los aspectos antes mencionados se construyeron en una metáfora visual que distribuyó el aula virtual del curso a través de portadas de discos de vinilo, que se colocaban en el tocadiscos cada semana.

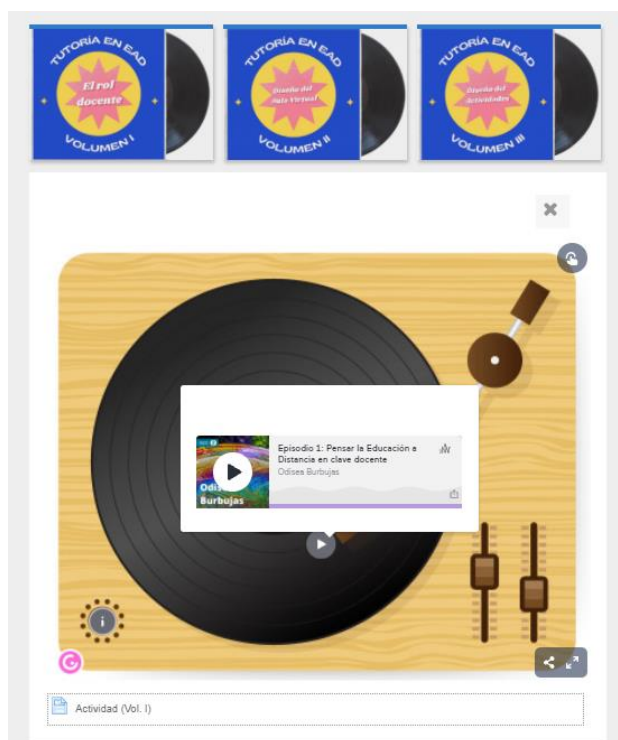


Figura 1: metáfora visual de discos de vinilo y tocadisco que estructuró el aula virtual del curso

Conclusiones y perspectivas

La utilización del formato *podcasting* resultó potente para la formación de los/as docentes que participaron del curso en, al menos, tres sentidos. El primero fue el valor que le

otorgaron al *podcast* según lo dieron a conocer en los diferentes espacios de intercambio y en la encuesta final. El segundo, la sensibilización que vivenciaron respecto del uso del podcasting para sus propias clases: lo destacaron en el pedido expreso de nuevas capacitaciones sobre *podcast* educativo. El tercero, inesperado para los propósitos del curso, la valoración de los episodios en el contexto más amplio de la propia universidad y de la educación en línea a tono con un formato de recurso educativo abierto. Este último aspecto quedó en evidencia cuando los/as docentes invitados en cada episodio difundieron el trabajo entre sus colegas, en sus propias instituciones y en redes sociales. Desde una perspectiva didáctica, el uso de este formato fue adecuado para el enfoque con el que quisimos encarar los contenidos. Esto propició mediaciones insertas en un relato que recuperó las discusiones propias del campo de la educación a distancia y las articuló con las experiencias docentes y con los desafíos de los gestores de la modalidad en el contexto actual.

Una de las dificultades con las que nos encontramos fue la escasa literatura en español sobre *podcast* educativos lo que constituye un obstáculo para entusiasmar a muchos/as educadores a aventurarse en la producción de estos recursos. Creemos que es necesario apuntar a la investigación empírica que permita sistematizar algunos procesos y construir ciertos elementos teóricos que orienten, desde la realidad de nuestras universidades latinoamericanas, formas de facilitar la construcción de estas piezas así como la colaboración interinstitucional en la difusión.

Bibliografía

- McGarr, O. (2009). "A Review of Podcasting in Higher Education: Its Influence on the Traditional Lecture", *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3): 309-321.
- Campbell, G. (2005). "There's Something in the Air: Podcasting in Education", *EDUCAUSE Review*, 40(6): 33-34. <http://www.test.cobw.com/MultiMedia%20Articles/Podcasting%20in%20Education.pdf>
- Salmon, G. y Nie, M. (2008). "Doubling the Life of iPods". En G. Salmon and P. Edirisingha (eds.), *Podcasting for learning in universities* (pp. 1-11). Reino Unido: McGrawhill.

Edirisingha, P.; Salmon, G. y Nie, M. (2008). "Developing Pedagogical Podcasts". En G. Salmon, and P. Edirisingha, (eds.), *Podcasting for learning in universities* (pp. 153-168). Reino Unido: McGrawhill.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). "The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning". Disponible en: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Valeria Odetti es Mg. en Educación, lenguajes y medios (UNSAM), Esp. Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO/Argentina) y Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Actualmente coordina el SIED-UNGS; es docente de posgrado en Argentina, Uruguay y Costa Rica; y coordina la Usina de Experiencias en Educación y Tecnologías del PENT FLACSO Argentina. Su línea de investigación se centra en los entornos didácticos digitales.

María de los Milagros Langhi es Esp. en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO/Argentina), Lic. en educación (UFLP/México). Actualmente es asesora tecnopedagógica del SIED-UNGS; es docente de grado en la UFLP; y asistente en la gestión de contenidos y procesamiento didáctico en PENT FLACSO Argentina. Su línea de investigación se centra en los materiales didácticos digitales y la didáctica en educación en línea.



Fotografía

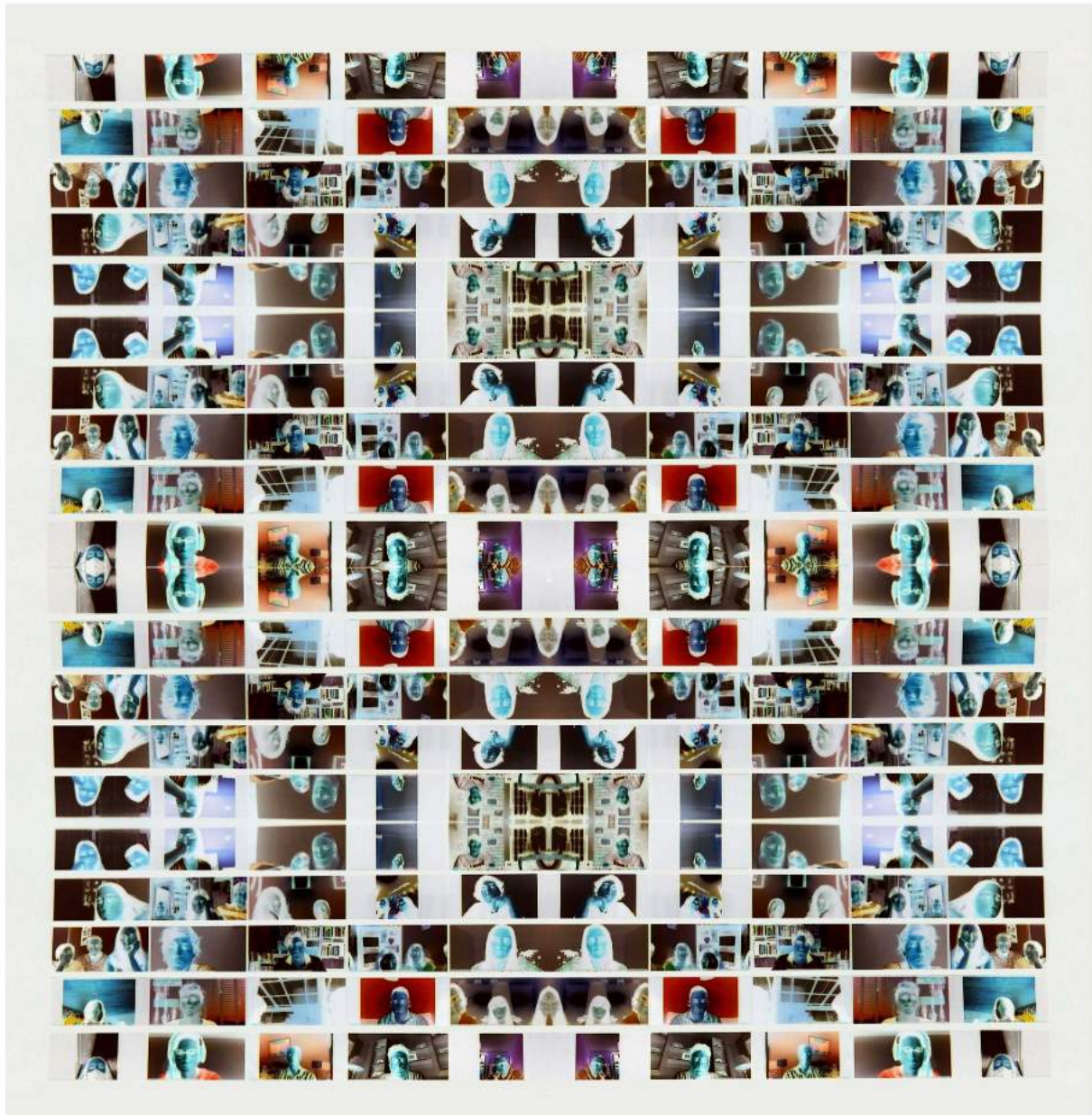


SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP

SISTEMA INSTITUCIONAL de EDUCACIÓN a DISTANCIA



“Saber enseñar no es transferir conocimiento sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. Quien enseña aprende al enseñar y quien enseña aprende a aprender” (Freire, 2008: 136)

 LIC. SILVINA ANCONETANI

Freire, P. (2008): *Pedagogía de la autonomía : saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.



Entrevistas



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP

SISTEMA INSTITUCIONAL de EDUCACIÓN a DISTANCIA

Entrevista a María Elena Chan Núñez

Iris Anahí Galván

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
galvaniris97@gmail.com

Resumen

Conversamos con María Elena Chan Núñez sobre comunicación y educación. La investigadora plantea algunas cuestiones centrales de la intersección y confluencia de estas dos disciplinas. Nos propone asumir el compromiso de pensar la comunicación como parte de la formación profesional.

Palabras clave

Educación; comunicación; tecnología educativa.

Interview with María Elena Chan Núñez

Abstract

We had a conversation with María Elena Chan Núñez about communication and education. The researcher raises some central questions about the intersection and confluence of these two disciplines. She proposes us to assume the commitment to think communication as part of professional training.

Keywords

Education; communication; educative technology.

Fecha de Recepción: 08/12/2021

Fecha de Aceptación: 11/12/2021

Entrevista a María Elena Chan Nuñez

Presentación

La relación y diálogo de la comunicación y la educación constituye un campo complejo de confluencia de dos disciplinas. Hay diversas posturas respecto de esta “intersección” que, además, se ve interpelada por el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación.

Ante el aislamiento social, preventivo y obligatorio establecido ante el avance del COVID-19, surgen preguntas para revisar los aportes de este campo Comunicativo/Educativo. Por ello, decidimos entrevistar a una representante del campo disciplinar y del ámbito latinoamericano. María Elena Chan Núñez es docente e investigadora y puede aportar su mirada a problemáticas actuales desde el campo de la Comunicación/Educación. Es Doctora en Educación, profesora e investigadora de tiempo completo de la Universidad de Guadalajara, y detenta la categoría nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores. Actualmente es Jefa de la Unidad de Programas Estratégicos del Sistema de Universidad Virtual de la propia Universidad de Guadalajara. Ha fungido como formadora de académicos en diversas instituciones públicas del país desde 1988, realizando más de trescientos cursos y talleres en la línea de diseño curricular e instrumentación de modalidades educativas no convencionales.

Entrevistadora (E): ¿Cuál es el objeto de estudio de la Comunicación y la Educación en este contexto histórico? ¿Cuáles pensás que son las variaciones o las continuidades?

María Elena Chan Núñez (MECN): Yo creo que la relación entre educación y comunicación es de las más antiguas relaciones entre campos disciplinarios. Creo que grandes educadores han tenido la comunicación como eje central de lo que es el acto educativo.

Podemos citar entre los más emblemáticos a Sócrates que centró toda su pedagogía en el diálogo, lo que es la mayéutica socrática finalmente es comunicación que produce formación; y tenemos otros autores centrales como Freinet, a finales del siglo XIX e inicios del XX, con una pedagogía que perdura hasta nuestros días. Es la

pedagogía más significativa en lo que es el campo de la comunicación educativa: él, básicamente, lo que hizo fue centrarla en el uso de la imprenta doméstica hecha justo “caseramente”, digamos para que los niños a través de boletines expresaran sus ideas y fuera su producción comunicativa el eje de su educación. Lo mismo pasa en América Latina con un educador como Freire, que también todo el conocimiento metodológico se basa en la educación y hay muchos autores latinoamericanos que también están en esa línea. Sobre todo se ha demostrado en el campo de la educación popular.

¿Cuáles son las actualizaciones de esto? ¿Por qué hoy puede ser importante esta interacción entre la comunicación y la educación? Yo pensaría que lo que se actualiza son los medios, el tipo de tecnología con la que hoy estamos básicamente conviviendo permanentemente. Dejan de ser medios solamente de comunicación para constituir un entorno de vida. Y yo creo que eso es una diferencia importante, porque la mayor parte de nuestra vivencia diaria es comunicativa, por lo tanto, la educación no escapa de eso y más que nada todos estos medios y entornos hacen que la educación pueda ser vivida comunicativamente de modo mucho más accesible de lo que lo fue en otro momento histórico.

E: ¿Cuáles son las problemáticas de hoy para el campo de la comunicación y la educación? Pensando ya en problemáticas de enseñanza, de aprendizaje o incluso en la gestión.

MECN: Sí, yo creo que esta vivencia de la tecnología que la tenemos tan asumida de manera omnipresente como un entorno más de vida, a mí en eso me gusta mucho el pensamiento de Javier Echeverría que, desde España, plantea esta cuestión de los tres entornos en los que vivimos: el *entorno biológico/natural*, el *entorno social*, que es un entorno que construimos los seres humanos, al igual que un tercer *entorno de naturaleza digital*, pero que es como otro entorno sobre el que vivimos, interactuamos, tiramos significados, entonces los tres tienen peso en la vida cotidiana. Y yo creo que de ahí viene una problemática, o varias, que estamos asumiendo en la educación. Hoy, los seres humanos estamos tan inmersos en mensajes e información que para la escuela

ha cambiado el significado que mucho tiempo fue el central, que transmitía información o que la validaba, de acuerdo, por supuesto, a disciplinas o sitios, porque hoy estamos todo el tiempo buscando y tenemos acceso a lo que queremos saber y entonces la escuela ya no es más propietaria del saber como lo fue siempre. Sin embargo, hay tanta información circulando que lo que se hace difícil, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje, es discernir la calidad de la información y qué se hace con ella. Yo creo que hasta los noventa, principios de los 2000, lo que teníamos eran medios sobre los que podíamos navegar, explorar, tener mucha información y muy pocos se asumían, o nos asumíamos, como productores de contenido. Yo creo que el cambio radical a partir de lo que es la *web*, son las interacciones y que todos produzcamos contenidos; plantea un reto distinto en la educación porque no se trata solamente de formar personas que pueden evaluar la calidad informativa, consumir lo mejor y procesarlo, lo cual siempre fue un fin central en la educación, sino que ahora añadimos el desafío de asumir un papel activo en la construcción de ese entorno digital por parte de todos como ciudadanos que lo habitamos.

Otra capacidad asociada es el saber posicionarse, saber que nuestra imagen es pública y lo que producimos es también público y que puede tener implicancias. Eso tiene un sentido, que todavía en la escuela no le acabamos de dar de manera suficiente, creo yo, porque no estamos acostumbrados a pensar que lo que producimos y comunicamos va a tener repercusiones públicas más allá de lo que normalmente era, por ejemplo, entregar una tarea. La entrega de tareas era un mensaje que se quedaba casi siempre con el profesor o, si acaso, en el grupo y no había repercusiones más allá de esa pequeña comunidad. Y ahora mucho de lo que producimos, de lo que pensamos, sea a veces una broma o sean cosas que tengan mucho mayor peso, un reclamo, una idea, una nueva idea sobre algo, todo puede tener repercusiones de las que tenemos que tomar conciencia y eso es comunicación. Entonces ¿cómo es que eso está penetrando en la educación? Yo digo que, claro, es un problema de aprendizaje, un problema de enseñanza, y lo tenemos en la gestión del currículum desde los primeros niveles, porque antes se decía que “educamos con los medios” y después se dijo “educamos para los medios”, y yo creo que hoy estamos en ese punto: mucho de la educación que vemos

en cualquier campo científico de conocimiento, finalmente tiene que ver con qué idea se va a reproducir y publicar, en dónde se va a publicar, y qué repercusiones va a tener para otros. Entonces, hablamos de "educomunicación" como han llamado algunos autores o también la "comunicación educativa como centro" de lo que es la educación integral de las personas.

***E:** Pensando en esa formación pero en la actualidad, ¿cuáles son los desafíos para la comunicación y la educación en las universidades latinoamericanas?*

MECN: Yo creo que en la Universidad es en donde menos ha penetrado el sentido de la comunicación educativa. En la educación popular tuvo su auge, y yo creo que sigue la tradición ahí, probablemente también en la educación básica ha penetrado a través de lo que es todo ese paradigma de la educación para la recepción. Se tiene mucha más conciencia de la calidad, o de lo importante que es que los niños evalúen o sepan diferenciar lo real de lo ficticio. Ahora que tienen más posibilidades de selección porque no están asumiendo solo los canales de una televisión abierta que tenía una programación cerrada, hoy hay muchas más posibilidades de elección, la comunicación se vuelve todavía más importante en esas edades, en los niños, adolescentes y jóvenes. Entonces, ¿qué pasa en la universidad? Yo creo que hay que asumir el asunto de la comunicación como parte de las profesiones, es una competencia dentro de las profesiones y es una competencia que no está suficientemente abordada. Yo diría que está dentro de un campo más amplio al que yo le llamaría "competencia ciber-cultural" que tiene que ver en cómo, a través de la tecnología, los profesionales de cualquier campo, dominan la profesión porque utilizan estas herramientas digitales para acceder a información, procesar conocimiento. En el centro pondría yo la comunicación porque ciertamente no hay casi ninguna profesión que pueda eximirse de lo que son los medios de comunicación para trabajar con otros, sean sus pacientes, sus clientes o sus proveedores. No importa en qué contexto estemos hablando de la profesión, en cualquier campo científico-profesional, la comunicación se pone en el centro, a través de estas mediaciones que ahora son también técnicas, como al trabajar en equipo, aun a distancia.

Yo creo que la pandemia nos ha dejado esta lección de manera más clara, porque todo lo que tiene que ver con el teletrabajo pasa por el uso de la comunicación, la posibilidad de colaboración utilizando este tipo de herramientas, el hecho de poder producir juntos objetos y bienes tangibles virtualmente, yo me cuestionaría si alguna profesión está fuera de eso. Otro elemento importante dentro de lo que es la comunicación sería la parte de la representación de las ideas, o la posibilidad de hacer sentir a los otros a través de entornos y objetos virtuales, evocar cosas que no están presentes; por ejemplo, mucho del arte y de lo que se tuvo que hacer en términos de expresión artística durante el año pasado, y lo que llevamos de este 2021, ha tenido que explorar formas más creativas para poder ejecutarse a través de estos medios. Entonces, yo diría que, por supuesto, psicólogos, médicos, gente de las áreas contables, o del Derecho, todos han tenido que migrar buena parte de su práctica a entornos virtuales y, en el fondo, eso es una competencia de comunicación, tanto para representar o sea lo que tiene que ver con el diseño del entorno, el pensar en cómo estás manejando tu imagen frente a cámara —por ejemplo en algo tan sencillo o el manejo del discurso— lo que queremos hacer llegar a otros y que eso tendría que ver también con el manejo de redes. En el fondo, todo es competencia comunicativa y yo creo que hay ahí un desafío muy importante para las universidades porque es cómo integramos al currículo profesional este tipo de competencias, particularmente las que tiene que ver con la capacidad de interacción a través de distintos medios y la capacidad de representación o expresión de las ideas también utilizando la virtualidad.

***E:** En Argentina, en el campo de la Tecnología Educativa, algunos investigadores han venido trabajando en la innovación de la enseñanza, recreando las prácticas, promoviendo experiencias que articulan hipertextualidad, transmedia, modificando la linealidad. ¿Cómo se articularía esto con propuestas educativas accesibles teniendo en cuenta los principios del diseño universal del aprendizaje?*

MECN: Finalmente, frente a lo que estamos es que hay esfuerzos muy relevantes, principalmente en Argentina, con innovaciones como la transmediación en

mercadotecnia, o en campos artísticos-audiovisuales, donde han tenido un desarrollo más acelerado, al trasladarlos al campo educativo me parece que hay un gran acierto. Al mismo tiempo, esta transferencia al campo educativo tiene su complejidad porque supone que los docentes tienen que aprender lenguajes expresivos, técnicas, y desarrollar habilidades digitales para procesar imágenes, editar y realizar una gran cantidad de producciones que antes no estábamos obligados a hacer y yo creo que eso es una parte importante de lo que es hoy la práctica docente.

Sin embargo, yo pienso que ahí el desafío principal, me parece, es como al estilo de Freinet, colocarnos esta cuestión de la transmediación, y todo lo que tiene que ver con la producción cada vez más avanzada, utilizando diferentes tecnologías. Hoy por hoy, lo que es muy interesante es que a veces con un móvil —un móvil inteligente— se puede hacer gran cantidad de cosas que antes requerían de un estudio de producción porque ahora estas aplicaciones permiten muchas cosas que ni nos imaginamos. Creo que cada vez facilita y se hace más transparente para el usuario y eso nos coloca en la posibilidad de tener unas producciones más creativas pero al mismo tiempo más accesibles. Pero yo pondría estas herramientas en las manos de los estudiantes. Yo creo que, si bien es muy importante que los docentes entiendan lo que significa trabajar con los medios y hacer estas articulaciones entre medios para producir contenidos más atractivos —es parte de la profesión docente—, pienso que no es tanto esa la clave, sino el hecho de que sean los estudiantes los que produzcan.

Insisto en el estilo Freinet, ¿por qué? porque quien más aprende es el que produce las ideas para propósitos de comunicación. Eso lo sabemos, en distintas teorías de aprendizaje se insiste en esa parte, porque es quien procesa y comunica, es en el momento de querer trabajar con otros o de exponerlo hacia los otros donde el aprendizaje se da, entonces, por eso es tan importante poner a producir a los estudiantes, de cualquier nivel y particularmente, a los universitarios, contenidos que puedan tener esa sustancia y ese sentido de querer dar a conocer a otros: informes, resultados de proyectos, ideas innovadoras en cualquier campo, generar discusiones, toda esa producción comunicativa es indispensable para el aprendizaje y su

formalización. Ahora que los estudiantes buscan un mejor dominio de esos medios, es cuando más factible podemos hacer esta educación centrada en sus producciones.

Yo creo que aquí está el desafío educativo: entender que si bien el docente tiene que saber de qué se trata la virtualización, no necesariamente es el que crea el principal producto, puede ser de gran ayuda que produzca recursos, pero lo más importante es que el estudiante sea quien produzca y articule los medios. Y en esto hay algunas propuestas que son interesantes, como el diseño transparente que permite que cada persona encuentre sentido en las actividades de aprendizaje, las ponga en su contexto y se hable de ejemplos o casos que sean significativos. En el aprendizaje transparente, el desafío se pone en el centro y luego el estudiante tiene que manejar distintos medios para hacerse de información, procesarla, publicarla y colaborar con otros. Es decir, toda la actividad va a girar en torno a un buen desafío. Ese es el principal reto docente: cómo planteamos situaciones desafiantes, no importa si va a durar una semana, un mes o todo un curso, pero de modo que alrededor de esos pequeños o grandes proyectos se detonen las capacidades de las personas. Se pueden recomendar los medios, pero es la producción del contenido por parte de los estudiantes lo que se convierte en la actividad central, entonces, yo creo, que la apuesta tendría que ir hacia allá. Cada vez más hacia el aprendizaje por casos, problemas y proyectos, lo cual hace el modelo lo suficientemente universal porque siempre el estudiante encontrará a qué darle valor, situar el aprendizaje en su entorno, en su cotidianidad, en aquello que más le preocupa. Entonces, ahí es donde embonamos este diseño educativo que requiere medios, pero medios puestos en las manos de los estudiantes sobre todo.

A modo de cierre

Lo acontecido en el campo educativo en los últimos dieciocho meses plantea interrogantes y presenta incertidumbres respecto de cómo será la educación en general, y la educación universitaria, en particular. El campo de la Comunicación/Educación ha planteado aportes educativos para el campo de la Comunicación, y viceversa. En este caso, abordamos particularmente el proceso educativo porque el avance comunicacional de las tecnologías es transversal a todas las prácticas sociales. Como dice la Dra Chan

“la mayor parte de nuestra vivencia diaria es comunicativa, por lo tanto, la educación no escapa de eso y, más que nada, todos estos medios y entornos hacen que la educación pueda ser vivida comunicativamente de modo mucho más accesible de lo que lo fue en otro momento histórico”. De la conversación se pueden destacar varios elementos para seguir pensando la compleja relación entre educación y comunicación: los entornos tecnológicos y los entornos de vida, la construcción activa de nuestro entorno digital de vida como ciudadanos.

Queremos agradecer a la Dra. Chan Nuñez por su disposición y sus aportes.

Iris Anahí Galván. Estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (falta defensa de tesis) de UNICEN. Integrante del equipo docente del Proyecto “Sistemas inteligentes de personalización y flexibilización para mejorar la calidad de la Educación Superior Virtual en América Latina (YachaY)”.



Comentarios de libros



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
UNMDP

SISTEMA INSTITUCIONAL de EDUCACIÓN a DISTANCIA



**AA. VV. (2021). *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes*. Madrid: Fundación Carolina, pp. 242
ISBN 978-84-09-31551-2**

Juan Manuel Gerardi
Universidad Nacional de Mar del Plata
igerardi@mdp.edu.ar

Fecha de recepción: 10/10/2021

Fecha de aceptación: 13/12/2021

Palabras clave

Enseñanza, Aprendizaje, Humanidades Digitales.

Keywords (5)

Teaching, Learning, Digital Humanities.

En el último año, de forma constante, se multiplicaron las publicaciones referidas a educación en tiempos de pandemia. Como rasgo común, y sobresaliente, las aportaciones en esta materia recogen experiencias docentes orientadas a brindar respuestas a la problemática multifacética de la continuidad pedagógica. El libro que comentamos a continuación responde a la genealogía mencionada puesto que sistematiza las reflexiones de sus protagonistas,

colocando el acento en la necesidad de pensar el contexto que emerge en la pos-pandemia (aunque todavía no sabemos con ciencia cierta cuándo ocurrirá esta etapa). *La educación superior en Iberoamérica* cuenta con el respaldo de Fundación Carolina, institución que desde el año 2000 fomenta el intercambio en materia educativa y científica entre los países que integran la comunidad Iberoamericana de Naciones y España. De manera tal que la publicación sintetiza, también, un esfuerzo colectivo que tiene una extensa trayectoria.

Esta obra colectiva presenta un prólogo, una introducción y doce capítulos organizados en dos partes sucesivas. La primera compila cuatro artículos que evalúan los efectos visibles de la pandemia en la educación superior, donde los autores ponderan el impacto de las políticas públicas y exploran los fundamentos teóricos de nuevos modelos educativos. La segunda sección reúne ocho contribuciones que abordan experiencias prácticas resultado de procesos de enseñanza y de aprendizaje situados.

Ángeles Moreno Bau, en el prólogo, destaca un rasgo común que ha quedado manifiesto con la pandemia: la desigualdad educativa. En su opinión, esta situación excepcional incrementó la brecha entre países desarrollados y en vías de desarrollo en materia de acceso a los servicios básicos de salud, educación y seguridad social. En este contexto, indica que la educación se convirtió en uno de los pilares para asegurar los objetivos de desarrollo sostenible y constituye uno de los ejes centrales que España definió para reducir las inequidades sociales, de género y de inclusión digital en la cooperación internacional. En este sentido, Moreno Bau enfatiza que la aplicación masiva de tecnologías de diverso tipo, en todos los niveles educativos, abre un espacio para la cooperación internacional destinada a formar profesionales capaces de integrar diversos saberes y convivir con la hibridación de modelos pedagógicos. De manera tal que la Universidad Iberoamericana adquiere un rol protagónico como agente de cambio y promotor de la recuperación económica y cultural. Por tal razón, promueve cooperación internacional, la asociación estratégica y la potenciación de las ventajas comparativas que complementan recursos y producen el encuentro entre necesidades de diverso tipo.

Antonio Sanahuja y Hugo Camacho realizan una interesante introducción en la que presentan los objetivos que animaron la publicación. Revelan que la problemática tratada forma parte de un debate abierto y, en buena medida, parcial y provisorio. En efecto, las transformaciones producidas en la educación superior por la COVID-19 vinieron a acelerar procesos que se encontraban en distintos grados de desarrollo en las Universidades Iberoamericanas. Sin embargo, los resultados de esta instalación emergente han sido dispares y desafiantes. En su opinión, con base en el consenso que comienza a perfilarse, las instituciones deben abogar por la integración de competencias y desarrollos tecnológicos, fundados en modelos pedagógicos que contemplen las diversidades regionales y fomenten la búsqueda asociaciones locales, regionales e internacionales.

En el capítulo uno, Francesc Pedró explora los efectos de la pandemia en la educación superior en América Latina y el Caribe. Revisa las respuestas que las universidades produjeron en este contexto, el modo en que emplearon sus recursos limitados para contener económica, social y emocionalmente a los estudiantes y las familias y las capacidades técnicas y pedagógicas que tuvieron que potenciar para garantizar el acceso a la educación de los sectores más desfavorecidos. Este estudio presenta una serie de orientaciones que se presentan como directrices de políticas públicas pensadas para el futuro.

El capítulo dos reproduce un documento, publicado originalmente en 2020, por la CEPAL y UNESCO. En este se aborda la crisis sistémica que produjo la pandemia y que dio como resultado el incremento de la pobreza, la aparición de nuevas desigualdades y la pauperización de la calidad de vida en toda América Latina. El estado de situación se completa con una exploración de las medidas proyectadas a corto y mediano plazo, incluyendo sugerencias para propiciar planes de innovación educativa que en este ámbito resultan fundamentales con vistas al desarrollo social, económico y cultural.

Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer, en el capítulo tres, indagan las posibilidades que trajo consigo la virtualización de la educación superior. Conciben a las instituciones educativas como espacios de transferencia de conocimientos, capaces de promover debates acerca de la conveniencia de profundizar la instrumentalización tecnológica

y repensar los vínculos entre la sociedad, el Estado y la formación intelectual de la cultura digital. El artículo prospecta los caminos a seguir para democratizar el conocimiento atendiendo a las demandas y/o problemas que la sociedad encuentra en tiempos aciagos.

Alan Fairlie, Jessica Portocarrero y Esthefany Herrera, por su parte, remiten a un tema que tiene una notable actualidad en las agendas de las instituciones universitarias: la internacionalización de la educación superior. En esta presentación, los autores argumentan que, producto de la pandemia, se produjo una transición de la internacionalización en el extranjero, modelo predominante en la formación de profesionales y la conformación de equipos de investigación, a la internacionalización en casa. En función de ello, y tomando como modelo la experiencia de países andinos, examinan los mecanismos disponibles para propiciar la movilidad virtual y favorecer los procesos de validación de trayectorias, proyectos y planes de cooperación.

Como ya advertimos más arriba, en la segunda parte del libro se encuentran experiencias concretas que muestran algunas de las posibles respuestas a la emergencia de la Covid-19. Así, Gemma Xarles i Jubany y Pastora Martínez Samper presentan un programa de ayuda en el ámbito de la educación superior. Entre las diversas iniciativas mencionadas, describen el programa “Docencia no presencial de emergencia” con el que Universitat Oberta de Catalunya pretendió dar respuesta a los principales problemas de la virtualización: falta de interacción, acceso desigual al sistema, saturación de información, etc. Las autoras proponen potenciar este programa mediante la coordinación de diversos sectores sociales e instituciones educativas, generando líneas de interacción más ágiles y dinámicas en torno a la reducción de la brecha digital y socioeconómica en América Latina y España.

El capítulo seis, a cargo de Irma Zoraida Sanabria, presenta modelos educativos elaborados bajo el concepto de “aprender a aprender” en la formación de grado y posgrado de la Universidad Nacional Experimental del Tachira, Colombia. Estos modelos, de acuerdo con la autora, son importantes porque fomentan la autonomía del estudiantado, facilitan la comunicación entre docentes y estudiantes y generan constantes procesos de

retroalimentación. Sanabria concluye que la flexibilidad de los entornos virtuales resulta esencial para diseñar condiciones de aprendizaje acordes con los tiempos que corren.

A continuación, Marina Patricia de Luca sugiere algunas aportaciones en materia de recursos didácticos pensados para espacios de enseñanza no presenciales. Señala que las tecnologías digitales pueden reportar algunos problemas, por lo que resulta imprescindible facultar a los usuarios en una conciencia crítica, mediante procesos de alfabetización digital inclusivos e igualitarios.

En el capítulo ocho, a cargo de David Carabantes Alarcón, se interroga qué pasa con las prácticas académicas deshonestas, como el plagio, en las nuevas modalidades de enseñanza y de aprendizaje. El autor destaca las posibilidades fácticas que otorgan los medios digitales para la copia y el fraude por lo que impele a los actores educativos a pensar en los principios básicos de la integridad académica. Sintetiza los argumentos de diversos programas académicos que vienen trabajando la cuestión, buscando marcos normativos más precisos y diseñando estándares éticos que permitan redefinir las responsabilidades básicas de estudiantes, docentes y autoridades institucionales en garantizar verdaderos procesos de aprendizaje.

Germán Gallego comenta la modalidad “presencialidad virtual” desarrollada en el Centro de Innovación TIC de la Universidad Autónoma de Occidente, en Colombia. Este modelo fomenta la co-construcción del conocimiento y la generación de comunidades educativas con un fuerte anclaje en las actividades formativas y la enseñanza de competencias. De acuerdo con el autor, el enfoque articula tres dimensiones: los encuentros sincrónicos en comunidad, el intercambio con el profesorado y el estudio independiente. La principal ventaja del sistema sería flexibilizar las pautas de cursada optando por integrar formas de comunicación complementarias.

Magdalena Bas Vilizzio relata la experiencia como docente del curso “Práctica de Comercio Exterior” de la Universidad de la República, Uruguay. En esta tarea, la autora destaca la importancia de conocer al estudiantado, comunicar, motivar y contextualizar. El abordaje de la problemática implicó la necesidad de generar un espíritu crítico mediante el

conocimiento teórico y la discusión de casos de actualidad que incentivaban la interacción grupal.

En el capítulo once, Santiago Yépez Suárez propone aplicar, con fines formativos, Facebook y otras plataformas en el ámbito educativo. Describe la experiencia del Proyecto Vidas Virreinales que implicó la construcción colectiva de docentes, investigadores y estudiantes de la Historia virreinal hispanoamericana. El autor destaca que los estudiantes se integraron como co-participes del proceso educativo y generadores de contenido. En su opinión, esto produjo que se mantuviera la iniciativa de todo el equipo, por lo que considera que deben generarse más proyectos de este estilo, sin desconocer las dificultades que pueden enfrentar los equipos docentes para su aplicación.

Cierra la publicación Luis Paulo Mercado con un análisis de los aportes de las tecnologías de la información y de la comunicación a la enseñanza de la educación física. Quizás el ámbito que mayores dificultades ha tenido para desarrollar su actividades académicas en el contexto de emergencia sanitaria y distanciamiento social. Para Mercado se trata de reestructurar las formas de enseñanza e implicar a los docentes en otras áreas de formación que complementan el entrenamiento físico. El capítulo narra diez propuestas que el autor implementó y que tienen un enorme valor para todos aquellos lectores que necesiten abordar su práctica desde la virtualidad. Incluso se podría decir que las propuestas son aplicables a la educación física no escolar.

Como se podrá observar, las iniciativas, reflexiones y proyectos descriptos por los autores y las autoras del volumen motivan a los lectores a repensar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Consideramos muy valiosas estas aportaciones, pero advertimos que en este punto, avanzado de la discusión de la problemática, resulta necesario una síntesis que pondere los aspectos tratados. Este libro debería formar parte de un estado de la cuestión no escrito sobre la educación en pandemia. Animamos a los y las especialistas a escribirlo.

Juan 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.