

Desafíos y propuestas en el ingreso a la Universidad en tiempos de aislamiento

Challenges and proposals when entering the University in times of isolation

Cecilia Nobile¹, Lorena González¹

¹ Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Económicas, La Plata, Argentina

cecilia.nobile@econo.unlp.edu.ar, lorena.gonzalez@econo.unlp.edu.ar

Recibido: 20/11/2020 | Aceptado: 09/01/2021

Cita sugerida: C. Nobile and L. González, “Desafíos y propuestas en el ingreso a la Universidad en tiempos de aislamiento,” *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, no. 28, pp. 274-281, 2021, doi: 10.24215/18509959.28.e34

Esta obra se distribuye bajo **Licencia Creative Commons CC-BY-NC 4.0**

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo realizar un relato de experiencia de educación en una asignatura de primer año de la FCE-UNLP ante la situación atravesada en pandemia del virus Covid-19. Para ello se enmarca en la denominada enseñanza remota de emergencia (ERM), como forma alternativa de dar clases por un tiempo debido a una crisis, a una fuerza mayor que no permite impartir la instrucción de la manera original. Se exponen los desafíos enfrentados, principales ejes de trabajo, la “caja de herramientas” utilizada y algunos resultados y opiniones que se recabaron luego de la finalización del cuatrimestre. Los resultados obtenidos han sido alentadores, tanto por la cantidad de estudiantes que pudieron seguir estudiando y lograron aprobar la materia como por sus opiniones respecto al camino recorrido.

Palabras clave: Propuesta pedagógica; Educación remota de emergencia; Ingresantes; Relato de experiencia.

Abstract

The objective of this paper is to carry out an educational experience report in a first-year subject at FCE-UNLP in the face of Covid-19 pandemic. It is part of the so-called emergency remote teaching (ERM), as an alternative way of teaching for a certain period of time due to a crisis, a force majeure that does not allow the instruction to be

imparted in the original way. The challenges faced, main lines of work, the “toolbox” used and some results and opinions that were gathered after the end of the semester are exposed. The results obtained have been encouraging, both for the number of students who were able to continue studying and were able to pass the subject and for their opinions regarding the experience.

Keywords: Pedagogical proposal; Emergency remote education; First-year students; Experience report.

1. Introducción

Debido a la pandemia del virus Covid-19, la resolución 104/2020 del Ministerio de Educación que recomendaba la adecuación de todas las actividades desarrolladas en las universidades, la incertidumbre ante un panorama tan complejo y la información incompleta y cambiante con que se contaba, el 16 de marzo de 2020 se suspendieron transitoriamente todas las actividades de la Facultad de Ciencias Económicas (en adelante FCE) de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante UNLP).

La FCE, como otras unidades académicas de la UNLP comenzaron una carrera contra el tiempo para dar continuidad al proceso de enseñanza, “...a partir de la instauración de la cuarentena y asumiendo que se trata de una situación transitoria y de emergencia, comenzaron a trabajar de manera veloz para disponer sus entornos virtuales en una gran parte de las materias programadas...” [1]. De esta manera comenzó a

desarrollarse lo que se ha denominado enseñanza remota de emergencia (ERM), es decir, una forma alternativa de dar clases por un tiempo debido a una crisis, a una fuerza mayor que no permite impartir la instrucción de la manera original [2] Si bien se registran múltiples experiencias de integración de TIC en asignaturas de primer año, como la expuesta por Camoz, Lion y Guglielmone [3] y aun en propuestas de articulación del Nivel Medio y el Universitario, como el descripto por Madoz y Gorga [4], la ERM se distingue de las propuestas mediadas por TIC por varias razones.

Las características de este tipo de enseñanza están relacionadas, principalmente, con la falta de planificación y, muchas veces, de formación por quienes deben tomar la responsabilidad de llevarla adelante, lo que distancia esta modalidad de la denominada educación a distancia [5]. Asimismo, otro aspecto a destacar es el rol de los estudiantes, ya que los cursos a distancia cuentan con participantes que han elegido la modalidad, cuentan con las herramientas necesarias y poseen ciertas capacidades para desarrollar la experiencia con éxito. En el caso de la ERM, los estudiantes no han elegido esta forma de tomar las clases y no hay certeza de que cuenten con los dispositivos y software necesarios, ni con los conocimientos y habilidades para transitar la modalidad eficazmente.

En este marco, la FCE comenzó a desarrollar la ERM para la mayoría de los cursos que se encontraban activos, los cuales se adaptaron a la situación de diferente modo, cada uno a su ritmo e implementando prácticas diferentes.

El objetivo de este trabajo es compartir la experiencia en el marco de la ERM de una asignatura de primer año de la FCE, Administración I, cuyos estudiantes habían comenzado su ciclo lectivo el 17 de febrero, por lo tanto, al momento de la suspensión de clases habían concurrido sólo durante un mes a la Institución, específicamente a 8 clases presenciales.

Se expondrán en primer lugar los desafíos que se presentaron ante la suspensión transitoria de clases y la implementación de la ERM. En segundo lugar, los principales ejes sobre los que se trabajó para adaptar la propuesta pedagógica y la “caja de herramientas” que fue construida a lo largo de este proceso y que quedará como uno de los aprendizajes. Finalmente, se presentarán algunos resultados y opiniones que se recabaron luego de la finalización del cuatrimestre.

2. Clases Remotas de Emergencia en el ingreso

En este apartado se abordarán los tópicos relacionados con los desafíos y propuestas llevadas adelante para continuar el dictado de la asignatura Administración I en este contexto extraordinario de pandemia y aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) implementado en nuestro país.

2.1. La asignatura: administración I

La materia objeto de estudio es Administración I “Introducción a la administración y al estudio de las organizaciones”, incluida en el ciclo propedéutico de la FCE, junto a Contabilidad I e Introducción a la Economía. Este ciclo posee un régimen especial de cursada, definido por la Ordenanza 171/17 dentro del Plan de Estudios VII de esa Unidad Académica, el cual establece, entre otras disposiciones, un cursada de 128 horas, distribuidas en 6 hs semanales obligatorias y presenciales y un régimen de aprobación sin examen final para aquellos alumnos que obtengan una nota final promedio de 7 puntos como mínimo.

Al tratarse de un ciclo introductorio, todos los inscriptos en la FCE deben cursar esta materia, independientemente de la carrera que seguirán con posterioridad. Como la cantidad de alumnos que se recibe por año es elevada, se han creado 3 cátedras paralelas con 6 comisiones cada una, cuyos contenidos mínimos son iguales.

Abordar las problemáticas de los estudiantes que ingresan a la universidad es muy complejo, dada la diversidad de situaciones, conocimientos, emociones y estilos de aprendizaje que hay en el aula. Esto dificulta la construcción de propuestas generales, inclusivas y exitosas, que puedan implementarse cada año para que todos los estudiantes logren su máximo desempeño. Sin embargo, y a pesar de la dificultad, se ha logrado implementar una modalidad de cursada “flexible”, escuchando a sus protagonistas, trabajando en equipo y construyendo propuestas diferentes cada año [6], es decir a través de un acercamiento a la investigación-acción que *“...es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas”* [7].

La metodología de la investigación acción es un término utilizado en primer lugar por Lewin [8] en varias de sus investigaciones, aunque actualmente abarca diferentes perspectivas y enfoques. Resulta adecuada ya que indaga, reflexiona y analiza al mismo tiempo que pone en práctica cambios que respondan a ese diagnóstico. Esto se da en un marco que no sólo son investigados comportamientos por parte de los estudiantes, sino que también se someten a examen las prácticas y conductas de los propios docentes, transformándose en analistas y analizados al mismo tiempo. A decir de Colmenares y Piñeiro [9]

“...se asume una postura ontoepistémica del paradigma socio-crítico, que parte del enfoque dialéctico, dinámico, interactivo, complejo de una realidad que no está dada, sino que está en permanente deconstrucción, construcción y reconstrucción por los actores sociales, en donde el docente investigador es sujeto activo en y de su propia práctica indagadora.”

Esta metodología ha permitido lograr muy buenos resultados a través del tiempo, mayor retención de estudiantes, mejores experiencias en el aula y un clima de trabajo creativo. Esto reafirma que escuchar a los estudiantes e incorporar sus sugerencias puede mejorar significativamente una propuesta pedagógica, tal como lo afirman Vanoli y Zatti [10] a propósito de las opiniones de los estudiantes que participaron en el curso de ingreso a distancia de la Facultad Regional de Bahía Blanca y expresaron sus opiniones "...*alientan a continuar el desarrollo del trabajo propuesto, buscando implementar las mejoras necesarias para optimizar tanto el rendimiento académico de los estudiantes como el uso de la infraestructura y los recursos físicos y humanos...*"

Sin embargo, la cursada estaba pensada bajo una modalidad presencial, la que ante un escenario de ERM se vio modificada completamente. Esto trajo un nuevo y gran desafío para las autoras del presente trabajo, quienes son responsables de la Comisión 3 de la asignatura mencionada y que el año 2020 recibieron 141 estudiantes que vieron suspendidas sus clases presenciales.

2.2. Los desafíos (Las preguntas)

El primer interrogante que se presentó fue ¿Continuaremos dando clases? ¿De qué manera? Ambas preguntas fueron respondidas rápidamente gracias a que todos los estudiantes se encontraban matriculados en el entorno virtual de la FCE denominado AU24 (Moodle), lo que facilitó el primer contacto para informar el modo en que se continuaría el proceso educativo. Por otro lado, la Institución realizó las gestiones necesarias para contar con licencias de la plataforma Zoom, lo que permitió a los profesores reemplazar las clases presenciales como primera medida ante la urgencia. Otro aspecto que contribuyó a mantener el contacto ante el desconcierto inicial fue el grupo de Instagram que se había creado en el inicio del año y al que la mayoría de los estudiantes seguía.

Luego del primer contacto donde se informó la modalidad en que se continuarían las clases, surgieron muchos interrogantes por parte de los estudiantes, en su mayoría relacionados con la obligatoriedad de las clases sincrónicas, la forma de evaluación, la realización de trabajos prácticos, acceso a los materiales de estudio.

Pueden sintetizarse las problemáticas surgidas en el mencionado contexto, de la siguiente manera:

- El cronograma realizado al inicio del año ya no podía aplicarse, ya que los tiempos para abordar los temas, realizar actividades y dar las devoluciones respectivas, responder las dudas y evaluar, no iban a ser los mismos que cuando se desarrollaban en la presencialidad.
- La forma en que se realizaba el seguimiento y contención de la gran cantidad de alumnos que se reciben todos los años no podía llevarse a cabo porque estaba basada en el contacto cara a cara. El

sistema de tutorías para los ingresantes tampoco estaba diseñado para la no presencialidad.

- La forma de evaluar y certificar la cursada tampoco podía mantenerse porque los exámenes no estaban pensados para que los estudiantes tuvieran los materiales de estudio consigo ni para que pudieran contactarse con cualquier compañero durante su resolución.

Por último, el gran desafío era lograr que todos los ingresantes pudieran transformarse en "estudiantes universitarios", es decir, que se sintieran parte de la Institución, trazaran vínculos, adquirieran ciertos hábitos de estudio e investigación propios del nivel superior, aprendieran a estudiar y resolver problemas en equipo. Esto, en mayor o menor medida, se hacía posible a través del contacto personal con los profesores, los ayudantes alumnos, los tutores, sus propios compañeros de aula, etc. ¿Cómo lograrlo en este contexto?

Dado que muchos de los estudiantes dieron aviso que no contaban con una conexión a internet más allá de su celular, se comenzó una redefinición de la propuesta pedagógica para poder cumplir con los objetivos planteados por la cátedra bajo las nuevas condiciones que se presentaban, con la premisa básica de la calidad en la enseñanza y la inclusión.

2.3. Adaptación de la propuesta (acción y reflexión)

Como primera medida se organizó el espacio virtual del AU24 específico de la comisión, para que su navegación fuera intuitiva y sencilla. Puede verse el diseño del AU24 en la imagen 1.

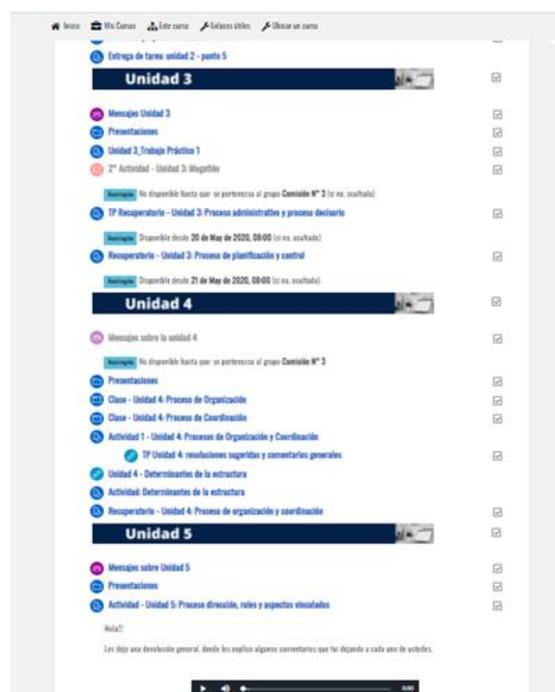


Imagen 1. Vista general del espacio virtual de la comisión 3 en el AU24 (Moodle)

Como la cátedra decidió dar clases teóricas para todas las comisiones de manera sincrónica, en la comisión 3 se estableció que la cursada fuera, en gran medida, asincrónica, con una sola clase optativa por semana para realizar consultas, debatir ciertos temas, revisar trabajos prácticos, etc. También se decidió incorporar a los tutores a la modalidad virtual, articulando a los docentes y tutores a través del Instagram, lo que ofreció un espacio de confianza a los estudiantes.

Tanto a nivel de la cátedra como de la comisión, se fue elaborando un cronograma semanal, el que se iba monitoreando y actualizando a medida que transcurría el tiempo. Asimismo, se rediseñaron las guías didácticas preexistentes y se les incorporó información más específica sobre los recursos disponibles para cada tema, actividades propuestas y pautas de evaluación.

Cada unidad fue revisada para decidir la forma en que se abordarían sus contenidos de acuerdo a su nivel de complejidad, la sencillez de las lecturas asociadas, la necesidad de desarrollar ejemplos adicionales, entre otros criterios.

Los recursos de cada unidad se estructuraron de la siguiente manera:

- **Introducción:** video animado o infografía, donde se describían los temas a trabajar, conceptos previos relacionados, lecturas obligatorias y recorrido propuesto por los materiales. Un ejemplo de Infografía puede verse en la imagen 2.



Imagen 2. Infografía interactiva de un punto de una unidad, como complemento de las guías didácticas

- **Presentaciones en formato descargable:** se rediseñaron las presentaciones en formato PPT para que sirvieran de guía para la lectura y la

síntesis de los conceptos principales. Se compartieron en formato pdf para que fueran descargables y accesibles sin conexión. Un ejemplo de este tipo de material puede verse en la imagen 3.



Imagen 3. Presentación en formato pdf descargable

- **Materiales explicativos:** se confeccionaron diferentes tipos de recursos para explicar y ampliar la lectura de la bibliografía.
 - Videos explicativos utilizando las presentaciones compartidas, de modo que los alumnos pudieran verlos las veces que fuera necesario, en el momento deseado. Para esto se usaron herramientas como ScreenCast-o-Matic, Loom y TinyTake que permiten grabar la pantalla y el audio de la propia computadora del docente.
 - Videos interactivos que proponían ejemplos, videos adicionales, actividades de comprobación en determinados puntos de la explicación. Para esto se usaron recursos de H5P. Un ejemplo de este tipo de material puede verse en la imagen 4.
 - Materiales interactivos que recuperaban los aspectos más importantes del tema, ampliaban algunos aspectos clave con gráficos o videos a través de una navegación libre (no lineal). Para realizarlos se utilizaron herramientas como Genial.ly y H5P. Un ejemplo de este tipo de recurso puede verse en la imagen 5.



Imagen N° 4. Ejemplo de video interactivo utilizando H5P

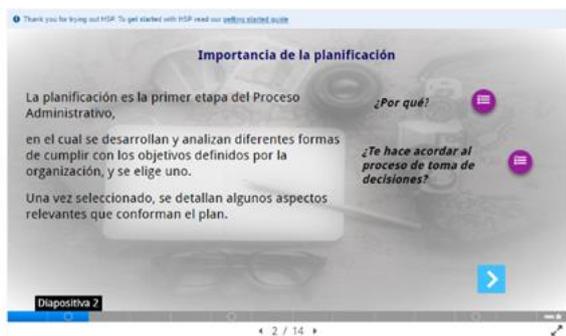


Imagen 5. Ejemplo de presentación interactiva utilizando H5P

Esta diversidad de recursos surgió por la necesidad de explicitar todo aquello que antes se “conversaba” en el aula y se reforzaba en el espacio de tutorías de manera oral, pero que en un contexto de clases remotas debe estar disponible y accesible en todo momento, porque debe darse mayor andamiaje a los estudiantes para acompañarlos durante el proceso de aprendizaje.

- **Actividades:** Adquirieron una relevancia mayor, ya que la acreditación de la cursada estaba relacionada a la entrega de ciertas tareas. Se diseñaron nuevas actividades tanto de aplicación de los temas principales como de relación, aunque algunas fueron de entrega obligatoria y otras optativas. Las obligatorias incluían consignas a desarrollar, donde se requería un cierto nivel de análisis y comprensión de los contenidos básicos. Las optativas eran, en su mayoría, de resolución en línea y su objetivo era reforzar algunos conceptos, relacionarlos con otros previamente trabajados, etc. Para estas últimas se utilizaron crucigramas y sopas de letras en Educaplay, muros colaborativos en Padlet, cuestionarios en el mismo Moodle. Se puede observar una actividad en la imagen 6, la cual muestra una sección de uno de los muros construidos colaborativamente.

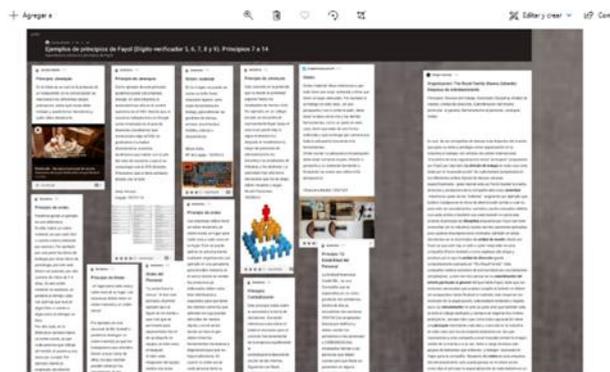


Imagen 6. Ejemplo de actividad colaborativa en Padlet

Una actividad que merece ser destacada por los resultados obtenidos es aquella en la que se propuso realizar un material multimedial a partir de la observación de una película y la aplicación de ciertos conceptos teóricos. Se ofrecieron 3 películas disponibles en las plataformas de streaming vigentes, aunque se contaba con un video descargable alternativo para el caso que algún estudiante no tuviera acceso a esas plataformas. A partir de la aplicación de conceptos relacionados con la función directiva y roles gerenciales debían confeccionar un material en la plataforma genial.ly, en Prezi, ScreencastOmatic, un video publicado en Youtube o un audio, para lo que se pusieron a disposición de los estudiantes diferentes tutoriales para que aprendieran a usar las diferentes herramientas. No sólo se logró que todos realizaran la actividad, sino que fue destacada como la mejor de la cursada porque, además de contribuir a la comprensión de la temática de la unidad, incorporaron herramientas que serían útiles para otras actividades en otras materias y en otros ámbitos.

Se destinó un gran esfuerzo a las correcciones y devoluciones de cada actividad, de manera tal de hacer un seguimiento de cada estudiante, observar su progreso, elaborar alternativas para refuerzo y/o de recuperación según las necesidades detectadas. Además de la devolución individual de cada actividad, se elaboraron audios con retroalimentaciones generales y muros de Padlet con diferentes respuestas anónimas y sus respectivas observaciones de manera de que se pudieran cotejar las respuestas propias con lo publicado, alentando así la autoevaluación.

La evaluación y acreditación de la cursada también fue revisada y rediseñada, ya que se basaba en exámenes escritos cuyo énfasis era la memorización de los conceptos para saber si habían sido aprendidos. En el marco de ERM este tipo de exámenes quedaron obsoletos, porque los estudiantes tienen los materiales disponibles en todo momento.

En primer lugar, se decidió evaluar cada unidad temática individualmente y, en ciertos casos, la relación con temas

previos mediante cuestionarios cerrados, con preguntas teórico - prácticas aleatorias, tiempo restringido y navegación secuencial.

La calificación de cada unidad se construyó con la nota de este cuestionario y de las actividades obligatorias, las que fueron calificadas de acuerdo a una serie de criterios que incluían respeto de la consigna, calidad de la aplicación práctica, expresión, calidad del razonamiento evidenciado, entre otros. De esta manera se intentó reflejar el proceso de apropiación de contenidos de cada estudiante.

Otra decisión importante fue mantener el régimen de acreditación sin examen final para aquellos que lograban una nota final igual o mayor a 7 puntos, pero se incorporó un coloquio obligatorio a manera de cierre integral de la asignatura.

2.4. Algunos resultados (Y algunas voces)

En este contexto ha resultado muy complejo analizar los resultados obtenidos, especialmente en cuanto al desempeño de los estudiantes ya que no existe punto de referencia. De los 141 estudiantes que comenzaron a estudiar de manera presencial, 69 promocionaron, 20 aprobaron la cursada, 2 desaprobaron, 2 se cambiaron de comisión por superposición de horarios y 48 abandonaron. Si comparamos estos números con los de años anteriores, podría decirse que se lograron mejores resultados en cuanto a porcentaje de retención y de aprobación.

Para conocer la opinión de los estudiantes, se confeccionó una encuesta con preguntas que evaluaban muchos aspectos de la cursada, con el fin de mejorar planificaciones futuras.

Esta encuesta fue respondida por 58 estudiantes y 23 dejaron comentarios adicionales.

En primer lugar, se preguntó sobre el logro de sus expectativas de acuerdo al esfuerzo llevado a cabo. El 72% consideró que su situación respecto a los resultados obtenidos reflejaba el tiempo y esfuerzo dedicado.

Sobre la adaptación al AU24 las respuestas contemplaron aspectos positivos en un 90% con frases como “me adapté bien”, “bien”, “muy bien”, “muy cómodo”, “ningún problema”, “me resultó fácil”.

El 86% de las clases presenciales y el 67% de las clases no presenciales fueron consideradas entre buenas y muy buenas, contando con un 5% y un 17% de inasistencia respectivamente. De aquellos que asistieron a las clases por zoom el 87,5% las consideró de ayuda para estudiar posteriormente.

Se preguntó si las guías didácticas habían resultado de utilidad, a lo que un 86% respondió que sí. En cuanto a la forma de comunicación, el 90% de los alumnos prefirió el Instagram al AU24 como medio preferido en donde se hacían recordatorios y se respondían consultas.

Con respecto a las distintas actividades y recursos utilizados se solicitó que se evaluara su utilidad. Los trabajos prácticos individuales y grupales fueron

calificados de gran utilidad en un 87,5%, los videos con preguntas un 74%, los padlets en un 62% y un 43% las encuestas por Instagram o Kahoot.

En cuanto a los comentarios recibidos, se transcriben algunos que denotan un gran agradecimiento por parte de los estudiantes, por el esfuerzo realizado, por el tiempo dedicado, la predisposición a escucharlos y atender particularidades.

“Gracias por el esfuerzo y la dedicación a lo largo del año, se reflejan las ganas de enseñar”

“Gracias por la excelente cursada en este año tan particulares, por acompañarnos en este proceso y estar dispuestos a todo y con buena onda. Gracias a las profes y a todos los tutores”

También dejaron comentarios sobre la metodología utilizada:

“Creo que los trabajos prácticos de cada tema que íbamos dando me ayudó mucho a entender más, a la hora de estudiar para el coloquio mientras repasaba cada unidad iba recordando ejemplos de los trabajos prácticos que había realizado. Me resultaron muy útiles por suerte”

“Sinceramente la materia me encantó! ... porque es la primera vez que logro entender una materia de comienzo a fin y no me refiero a que desde el comienzo ya entendía todo rápidamente o lo que íbamos a ver ya lo sabía. Sino a que ahora, estudiando para el coloquio logre integrar toda la materia, entendiendo cosas que quizás me habían quedado en el aire por no dedicarle el tiempo suficiente. Creo que está muy bien elegida la consecución y el desarrollo y ni hablar de como supieron darla mediante ese sistema nuevo para todos, particularmente a mí, me despertó gran interés y motivación. Gracias!!!”

“Fue muy interesante. Me resultó útil tener las clases grabadas para poder repasar los temas desde allí. Gracias”

“tanto las clases presenciales como virtuales estuvieron muy buenas, y los profesores y los tutores siempre estuvieron ante cualquier duda que me surgía. LOS MEJORES!! ¡¡Muchas gracias por dejarme ser parte de esta comisión !!!”

También reflejan el proceso de transformación que vivieron:

“Al principio entiendo que fue complicado para todos y me molestaba que no me vaya bien en los trabajos. Pero después me di cuenta que usando todas las herramientas que nos daban e invirtiendo más tiempo podía conseguirlo. Les agradezco la predisposición de toda la comisión, y creo que la decisión de no tomar parcial y realizar trabajos me ayudó a entender mejor los temas. Gracias”

Y mensajes alentadores:

“Son el mejor grupo que me tocó, las profes al igual que los tutores le pusieron toda la onda para que podamos

entender cada tema de las unidades. Sigán así porque hacen excelente su trabajo.♥□"

Conclusiones

Ante la suspensión de clases de manera repentina y la posibilidad de que muchos estudiantes no tuvieran los medios necesarios para continuar estudiando, el primer desafío fue lograr la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que fue superado gracias al apoyo Institucional, tanto de la Universidad como de la Facultad. Fue fundamental contar con la infraestructura y las herramientas para implementar la ERM y que la mayoría de los docentes y estudiantes pudiera continuar rápidamente con sus clases.

La experiencia presentada intenta reflejar el proceso permanente de adaptación, evaluación y rediseño de recursos y actividades que se desarrolló en una comisión de una asignatura. Puede afirmarse que el centro de este proceso fue el estudiante, quien fue escuchado y considerado de manera individual, atendiendo a sus particularidades y posibilidades.

Las respuestas y comentarios obtenidos, aunque no son representativos de todos los estudiantes de la comisión, sumado al porcentaje de aprobación de la cursada, dejan entrever que el camino elegido ha sido satisfactorio. Asimismo, un primer análisis de los resultados mencionados permite delinear la propuesta de la próxima cursada, la que debe tomar como pilares la innovación para despertar el interés en el aprendizaje, la disposición de diferentes estrategias para abordar las temáticas como respuesta a la heterogeneidad, el diseño de actividades desafiantes para generar preguntas y desarrollar pensamiento crítico, la implementación de evaluaciones continuas y breves en reemplazo de los parciales tradicionales.

El trabajo en equipo es una de las claves para poder implementar propuestas innovadoras, ya que es preciso contar con múltiples y variadas voces, con perspectivas e ideas diferentes. Asimismo, una situación de emergencia como la vivida, tan compleja y caracterizada por una alta incertidumbre, ha enfatizado que es necesario repensar las prácticas docentes, reflexionar a la luz de los resultados obtenidos, los procesos vivenciados por los estudiantes y pensar la universidad con otra mirada, una renovada y enfocada en el compromiso con las problemáticas que existen en su entorno.

Referencias

- [1] A Fanelli., M. Marquina and M. Rabossi, "Acción y reacción en época de pandemia: la universidad argentina ante el Covid-19," *Revista de Educación Superior en América Latina*, no. 8, pp. 3-8, 2020.
- [2] C. Hodges, S. Moore, B. Lockee, T. Trusty and A. Bond, "The difference between emergency remote

teaching and online learning," *Educause Review*, no. 27, 2020.

[3] C. M. Camós, C. G. Lion and M. L. Guglielmo, "La tecnología como mediadora en la educación matemática: una experiencia con ingresantes universitarios," *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, no. 22, pp. 38-45, 2018, doi: 10.24215/18509959.22.e04

[4] C. Madoz and G. Gorga, "Análisis del proceso de articulación para alumnos de Informática, utilizando herramientas de Educación a Distancia," *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, no. 1, 2006.

[5] S. Tijo López, "Enseñanza Remota de emergencia en ingeniería civil: lecciones aprendidas," in *EIEI ACOFI*, 2020.

[6] C. Nobile, L. González and J. Perez, "Tendiendo puentes a una nueva realidad universitaria. Una experiencia en el ingreso a la universidad aplicando investigación-acción," in *Jornada de Experiencia e Innovación en la enseñanza de las Ciencias Económicas*, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2019.

[7] E. Bausela Herrera, "La docencia a través de la investigación-acción," *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 20, pp. 7-36, 1992.

[8] K. Lewin, "Action research and minority problems" in *Resolving Social Conflicts: Selected Papers or Group Dynamics*. K. Lewin and G. Lewin, Ed., London: Souvenirs Press, 1973.

[9] A. Colmenares and M. Piñero, "La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas," *Laurus*, vol. 14, no. 27, pp. 96-114, 2008.

[10] V. L. Vanoli and M. García Zatti, "Una trayectoria de ingreso a distancia mediada por un entorno virtual," *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, no. 24, pp. 23-31, 2019, doi: 10.24215/18509959.24.e03

Información de Contacto de las Autoras:

Cecilia Nobile
11 N° 2022
La Plata
Argentina

cecilia.nobile@econo.unlp.edu.ar

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4929-5455>

Lorena González
17 N° 116
La Plata
Argentina

lorena.gonzalez@econo.unlp.edu.ar

Cecilia Nóbile

Docente e Investigadora del Instituto de Investigaciones Administrativas – FCE – UNLP. Lic. En Administración y Mg. en Tecnología Informática Aplicada en Educación. Aspirante a Doctora en Tecnología Educativa por la Universidad de Murcia.

Lorena González

Docente e Investigadora del Instituto de Investigaciones Administrativas – FCE – UNLP. Lic. En Administración y Mg. en Economía de la Salud y Adm. de Organizaciones de Salud. Aspirante a Doctora en Cs. de la Administración por UNLP.