

## **Convergencia educativa y digital en la universidad: entre desigualdades, desvelos y oportunidades**

EJE N° 6

Docencia/s

Reseña de Investigación

María Teresa Oltolina Giordano  
CICES/IdIHCS-FaHCE/UNLP – CONICET  
moltolina@fahce.unlp.edu.ar

Norma Beatriz Rodríguez Feilberg  
CICES/IdIHCS-FaHCE/UNLP – CONICET  
nrodriguez@fahce.unlp.edu.ar

### **RESUMEN**

Esta comunicación integra un conjunto de preguntas surgidas durante la pandemia, en el seno del proyecto de I+D, *Producción Científica y Formación de Educadores Corporales. Estudio sobre la Formación Inicial de Profesores en Educación Física en la UNLP*. En este caso, se trata de los problemas, alternativas y dilemas generados por el cambio radical de paradigma educativo enfrentado por profesores y profesoras que se desempeñan en las carreras de profesorado de la UNLP, haciendo un paréntesis en los y las profesoras de Educación Física que trabajan como formadores en la carrera del mismo nombre.

Se contextualiza el tema revisando en primer lugar, el contexto nacional y regional en materia de políticas de estado relativas a la educación digital, así como las respuestas implementadas por los gobiernos ante la disrupción provocada por la crisis sanitaria mundial que impuso la emergencia de un escenario educativo remoto para todos los niveles educativos, con foco en el superior universitario. En segunda instancia, se observa y analiza el impacto del suceso en las carreras de profesorado de la FaHCE – UNLP durante el bienio 2020-2021, a partir del estudio cuantitativo de la demanda de aulas virtuales del EVEA institucional y de las posturas de sus docentes acerca de los desafíos implicados en la mediación digital de los saberes específicos de los campos



respectivos, retos agudizados en el caso de Educación Física por el componente altamente práctico de algunos trayectos.

**PALABRAS CLAVE:** educación superior y TIC; competencias digitales de docentes universitarios.

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo versa sobre una de las inquietudes surgidas en el contexto de la pandemia, al interior del proyecto de I+D *Producción Científica y Formación de Educadores Corporales. Estudio sobre la Formación Inicial de Profesores en Educación Física en la UNLP*. Esta línea de investigación en particular, retoma la cuestión de la relación entre las TIC y la docencia universitaria, sector que en estos tiempos se vio fuertemente conmovido por el brusco cambio en los modos de enseñar y aprender, con un paréntesis puesto en las carreras de grado de Educación Física de la UNLP.

La investigación pretende revisar el tema desde la perspectiva del cambio de paradigma educativo intempestivo y excluyente en la universidad a partir del año 2020, con el planteo de preguntas que reflejan tensiones latentes expuestas por el contexto de aislamiento social primero y de distanciamiento después: ¿cuál era el andamiaje tecnológico local y regional al momento de la crisis sanitaria?, en particular ¿cómo impactó en las carreras de profesorado universitarios? ¿cómo en las de profesorado de Educación Física?, ¿cuál era el grado de inmersión tecnológica de sus profesores y profesoras? ¿son las competencias digitales docentes inherentes a los profesores y profesoras de Educación Física que se desenvuelven en la formación inicial de futuros docentes del campo?, y si la respuesta es afirmativa, ¿son esas competencias diferentes para ellos y ellas en relación a los y las docentes que forman profesionales de la educación en otras carreras?. Y en relación a las TIC, ¿pueden aportar a la formación de la próxima generación de docentes de Educación Física?

En la tarea de despejar en alguna medida las cuestiones planteadas, en esta relación se presenta en primer término, el escenario de las políticas de estado en materia de educación digital en la Argentina y otros países de la región, así como las respuestas implementadas por los gobiernos para paliar los efectos de la crisis sanitaria y garantizar la continuidad educativa.



En segunda instancia, se observa y analiza el impacto del suceso en las carreras de grado referidas durante el bienio 2020-2021, a partir del estudio cuantitativo de la demanda de aulas virtuales del EVEA institucional y de los discursos de sus docentes acerca de los desafíos implicados en la mediación digital de los saberes específicos del campo, retos agudizados por el componente práctico de los trayectos de formación de asignaturas comunes a la licenciatura y al profesorado, que implicó, para sus profesoras y profesores la transformación radical de las estrategias educativas.

### **Marco metodológico**

La metodología investigativa implicó un abordaje cuali-cuantitativo. En cuanto al primero, consistió en el análisis documental, tanto de fuentes oficiales como de informes producidos por instituciones e investigadores e investigadoras afines al sector académico. Se revisa el estado del arte relativo a otros aspectos implicados en la coyuntura de excepción, como los son los debates actuales acerca del presente y futuro de la universidad y su inmersión tecnológica, las competencias digitales de sus docentes y sus funciones ampliadas y reconvertidas por imperativo de la pandemia.

Cabe aclarar que en lo que se refiere al tema de las competencias digitales de la docencia en el ámbito de las carreras de grado de Educación Física, la investigación es escasa, por lo que el trabajo es limitado.

Por su parte, el trabajo cuantitativo se realizó sobre la demanda de espacios áulicos alojados en el EVEA de la FaHCE. Se trataron datos suministrados por la Dirección de Informática de dicha casa de estudios para obtener información estadística sobre la evolución de la demanda de aulas virtuales del EVEA institucional desde su creación, comparando resultados del conjunto de las carreras de profesorado de la facultad con las de Educación Física.

### **LA COYUNTURA TECNOLÓGICA REGIONAL ANTE LA PANDEMIA**

Las medidas progresivas y obligatorias que afectaron la cercanía física entre las personas, imposibilitaron el inicio del ciclo lectivo 2020 y condicionaron el del 2021, al menos bajo el modelo convencional presencial. Estudiantes y docentes de todo el mundo fueron testigos del cierre material de sus lugares de estudio y trabajo, debiendo adaptarse a una coyuntura excepcional e inestable. Como respuestas de emergencia,



rápidamente se implementaron estrategias mediadas con tecnologías digitales y medios tradicionales de comunicación masiva, que, si bien eran necesarias para dar curso a los trayectos formativos, no resultaron del todo suficientes como para alcanzar al conjunto del estudiantado.

A comienzos de los años 2000, en gran parte de Latinoamérica se emprendieron políticas de educación digital inclusiva a partir de tres ejes: el pedagógico, el de planeación y gestión y el de la infraestructura y conectividad (Salvatierra, 2020). Si bien; como se señaló antes; estas medidas lograron cierto grado de digitalización de la educación como sistema y con ello la continuidad del servicio durante la emergencia sanitaria, no lograron superar un obstáculo preexistente, pero poco visibilizado hasta la llegada de la pandemia. Se trata de la fractura digital instalada en muchos países de la región -aunque con características diferenciadas en cada uno de ellos- representada principalmente por el acceso desigual a la disponibilidad artefactual, a la conectividad y a la alfabetización digital, tal como lo señalan organismos internacionales, el BID<sup>1</sup> (2021, Acevedo, Almeyda, Flores, Hernández, Székely, Zoido, ps. 2-13) y la UNESCO<sup>2</sup> (Kelly y Soletic, 2022, p.11), entre otros.

De manera que el escenario disruptor expuso, por un lado; la profunda fractura digital, perceptible no sólo en materia de acceso artefactual y conectividad, sino en otras variables: brecha de duración de la conexión, de calidad de dispositivos para la conectividad, de contenidos accedidos y su apropiación, de relación con la información, de género, de grupos etarios, entre otras Claro (2020). Y por otro lado no menos importante, la emergencia educativa dejó en evidencia la falta de ejercicio sistemático de ciertas habilidades cognitivas y metacognitivas vinculadas a las TIC, de parte de un sector de la comunidad educativa, exiliados de repente a un hábitat no del todo familiar. Ahora bien, para garantizar la inclusión educativa digital; en la actualidad un derecho humano consagrado por leyes nacionales; estas variables deberían recibir un tratamiento holístico, según la interpretación de investigadoras e investigadores del mundo académico. Al respecto, López, Lugo y Toranzos (2014, p.68) consideran que

la innovación tecnológica en el campo de la educación, no se refiere simplemente a la incorporación de recursos tecnológicos en las aulas, sino que

1 Banco Interamericano de Desarrollo.

2 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.



ello implica una transformación cultural, centrada no solo en la manera de gestionar, sino también en la construcción del conocimiento, en las estrategias de enseñanza, en las nuevas configuraciones institucionales, en los roles desempeñados por los profesores y los alumnos.

## **COMPRENDER LAS TIC Y SU PAPEL PARA ENSEÑAR CON (Y SOBRE) ELLAS**

La experiencia humana ha demostrado que las crisis impulsan progresos, y la provocada por la pandemia reciente no ha sido la excepción. Superada el trance; al menos parcialmente; las opciones pedagógicas propias de los modelos educativos presencial y a distancia, tradicionalmente percibidos como opuestos, comenzaron a ser considerados sinérgicos, y en virtud de su flexibilidad, generadores de otras prácticas educativas más inclusivas en tanto pueden ajustarse a circunstancias heterogéneas de los y las estudiantes, como lo argumentan multiplicidad de personas del mundo académico (como por ejemplo, Holguín, 2020, ps .1-2 y Chehaibar, 2020, ps.89-90). Este proceso reflexivo trajo consigo la reconsideración del futuro de la universidad -y de la universidad del futuro-, a la luz de los retos y oportunidades que tiene por delante. De acuerdo a instituciones del nivel convocadas por la UNESCO (2021), en esta parte del mundo se dispone en estos momentos de nuevas ventanas de oportunidad, como la mejora de la capacitación digital docente, el auge de modelos educativos híbridos y la revalorización de la educación a distancia, entre otras. En lo que a la docencia incumbe, parece posible abrir esas ventanas para fortalecer las propias competencias digitales sin perder de vista que, si bien las TIC son mediadoras necesarias (y en el contexto de aislamiento y distanciamiento obligatorio lo fueron), de ningún modo su uso resulta suficiente para promover resultados académicos. Sobre este equilibrio tecnológico pedagógico, apunta Cabero (2006, pps.1-4) que el modelo didáctico tecnocentrista, que subordina la pedagogía a la tecnología, no garantiza perse resultados de aprendizaje, sino que estos dependen; entre otras variables; del desenvolvimiento en el entorno digital de las y los protagonistas del acto educativo. Actuación de docentes y estudiantes no sólo reflejada en el manejo de dispositivos y aplicaciones, sino que requiere de un doble enfoque de la gran cantidad de información disponible: la información como insumo; su búsqueda, selección, organización, análisis e interpretación; y la información como



producto; creación y difusión de nuevo conocimiento (OCDE<sup>3</sup>, 2010, pp. 7-8). Este enfoque informacional de las TIC, supone unas competencias con tecnologías digitales, pero también un conocimiento sobre ellas y un saber ser y estar en los escenarios atravesados por ellas, asumiendo que "...ser competente en un campo de la experiencia humana en un momento y contexto determinados significa que se dispone de un entramado de ideas y conceptos, procedimientos, valoraciones, creencias, hábitos y emociones que permiten actuar eficazmente." (Oltolina, 2015, p.106).

### **TRANSFORMACIÓN DIGITAL DE LA FORMACIÓN DE PROFESORADOS UNIVERSITARIOS**

Un informe de Finquelievich y Prince (2006, p.55) sobre la relación de las universidades con las TIC, señala que "La gran mayoría de los docentes argentinos que se ha enfrentado a plataformas educativas virtuales ha tenido que aprender en el proceso de enseñanza, generalmente por el método de ensayo y error, asistido por colegas o ayudantes". A pesar de que la opinión de la autora y el autor no es reciente, los datos recabados en la presente investigación señalan que al momento de la suspensión de las clases presenciales, aún aplicaba a un sector de la docencia de la UNLP, y en buena medida, a la de las carreras de Educación Física de la FaHCE. Si bien ya existía en el país un cierto andamiaje tecnológico en desarrollo durante la pre pandemia, y que en el seno de la UNLP, a partir del año 2004, se "...inició un proceso de desarrollo de la Educación a Distancia (EAD) como una herramienta complementaria para la formación de sus alumnos de pregrado, grado y posgrado..." (UNLP. Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías, 2019, p. 3), en lo que respecta a las carreras de profesorado, el sistema había sido pensado básicamente para la presencialidad.

### **LA FAHCE VIRTUAL**

Desde el año 2005 la unidad académica dispone de su propio entorno virtual; con el cometido principal; según rezaba en su página principal de aquel entonces; de complementar las actividades académicas presenciales en el nivel de grado. De uso

3 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.



no obligatorio, esta plataforma tuvo escasa demanda histórica por gran parte de la docencia responsable de las carreras de grado en general y las de Educación Física, en particular. La situación de uso de la plataforma institucional como complemento de las actividades áulicas, se mantuvo en el tiempo hasta la irrupción de la crisis sanitaria. El evento global precipitó la reconversión de las aulas tradicionales de todos los trayectos de formación de la facultad en aulas digitalizadas. Así, el espacio virtual de la casa de estudios pasó a ser, en forma excluyente y sin precedente alguno, el tecnoescenario de las prácticas educativas remotas de todas las asignaturas.

En términos cuantitativos, al inicio del ciclo lectivo 2020, el cambio representó la duplicación de la demanda de aulas del EVEA por parte todas las carreras de profesorado de la FaHCE, en comparación con la del año anterior<sup>4</sup>. En el caso de solicitudes de asignaturas propias de carreras de Educación Física, históricamente con menor presencia en comparación con otras carreras de profesorado de la misma casa de estudios, la demanda se multiplicó por cinco<sup>5</sup>.

## **DESAFÍO COMPETENCIAL DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA**

El escenario de aislamiento - distanciamiento físico inhabilitó no sólo el formato tradicional de enseñanza presencial y las formas combinadas de educación a distancia que incluyen algún grado de cercanía física entre sus protagonistas, como el modelo mixto (*blended learning*), sino que también forzó a la docencia universitaria a integrar a sus competencias profesionales habituales, otras vinculadas al universo de las TIC, que si bien llegaron hace mucho tiempo a la educación, circula la idea de que esta vez lo hicieron para integrarse a ella definitivamente (Orozco Infante, 2020, ps. 59-60; Tauber, 2021; entre muchas otras voces del mundo académico).

Se entiende, como expresa Oltolina Giordano (2015, p.23), que “Las exigencias sociales, epistemológicas y pedagógicas propias de la profesión docente en las formas virtuales de educación no son distintas en esencia de las que son propias de la modalidad presencial”. No obstante, la educación en la digitalidad impone su lógica particular, que requiere no sólo el dominio instrumental de su universo sino también de la comprensión de sus particulares modos de gestión de los elementos didácticos, de las relaciones que se suscitan entre ellos y de las actividades electrónicas que se

4 En el año 2019 se solicitó la apertura de 285 aulas, mientras que en 2020, el número ascendió a 690.

5 La demanda del año 2019 (similar a años anteriores) fue de 31 aulas, escalando a 153 en 2020.



proponen. Son estos requerimientos diferenciales los que implican modificaciones en el perfil del profesor y la profesora que se desempeñan en ecosistemas virtuales, principalmente representados por la actividad tutorial remota, de modo que se puede hablar de las funciones de la docente - tutora o del docente - tutor. Siguiendo a investigadores como Moore y Kearsley (2012, pp. 136-145) y Cebrián (2007, pp. 32-35), esta función de tutoría a distancia, supone otras áreas de intervención no presentes en el modelo de educación tradicional: área técnica (por ejemplo, brindar soporte técnico al alumnado frente a dificultades de acceso o de accesibilidad Web<sup>6</sup>, dominio del entorno educativo, etc.) y de gestión (como el armado de comisiones en la plataforma, la curaduría y/o diseño recursos de estudio en variados formatos<sup>7</sup> y mantenimiento de las aulas virtuales, etc.).

Retomando el caso de profesores y profesoras de carreras de Educación Física, se recupera de sus discursos que el desafío competencial y de reconversión de sus funciones educativas ha resultado altamente exigente. Identifican, en general, como causantes principales del problema, al componente práctico de asignaturas del trayecto de la formación teórico práctica<sup>8</sup> y a las funcionalidades propias de la plataforma dedicada<sup>9</sup> que sustenta el EVEA institucional, en comparación con otras aplicaciones utilizadas (con anterioridad a la pandemia), como complemento de los trayectos formativos presenciales (principalmente redes sociales, sistemas de almacenamiento en la nube, etc.).

### **PALABRAS FINALES**

Ya superado el embate más fuerte de la pandemia, se considera que, de cara a la corresponsabilidad ética y pedagógica que incumbe a la docencia, se tiene la oportunidad de contribuir a la reconfiguración de la formación universitaria hacia modelos de intervención más flexibles e inclusivos. Se entiende también que el camino no es recto ni corto, pero que es momento de capitalizar los conocimientos y

6 Se trate de acceso a dispositivos y/o conectividad, o de acceso Web de estudiantes en situación de discapacidad.

7 Teniendo en cuenta las heterogéneas disponibilidades artefactuales, de conectividad y operativas del estudiantado.

8 Véase el plan de estudios vigente: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.2/pl.2.pdf>

9 Software destinado específicamente a un tema en particular, en este caso, gestión del aprendizaje.





experiencia adquiridos durante la pandemia y reforzar - actualizar las competencias digitales inherentes a la profesión docente. De este modo, dar cuenta del compromiso educativo de gestionar unos dispositivos de intervención que contribuyan a la equidad educativa y a actualizar las respuestas a las expectativas sociales contemporáneas.

En lo que respecta a la docencia de las carreras de Educación Física, el criterio no es diferente, porque las competencias digitales atraviesan todo el universo educativo, con independencia de los campos disciplinares o de los dominios del conocimiento prevalentes en una asignatura.

A partir de las ideas y reflexiones que movilizaron el abordaje de esta investigación, se proyecta profundizar, incluyendo otros aspectos de la relación entre las TIC y los y las docentes de Educación Física que se desempeñan en la formación de futuros colegas, que respondan a interrogantes como ¿cómo autoperciben sus competencias digitales y su relevancia, con independencia del escenario educativo? ¿existe alguna correlación entre sus grupos etarios de pertenencia y esas competencias?.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Acevedo, I., Almeyda, G., Flores, I., Hernández, C., Székely, M. y Zoido, P. (2021). Hablemos de Política Educativa América Latina y el Caribe. Estudiantes desvinculados: Los costos reales de la pandemia. <http://dx.doi.org/10.18235/0003884>

Cabero Almenara, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. RUSC, revista de la sociedad y el conocimiento. 3(1). Recuperado de <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v3n1-cabero/265-1182-2-PB.pdf>

Cebrián, M. (Coord.). (2007). Innovar con tecnologías aplicadas a la docencia universitaria. En (Coord.) Enseñanza virtual para la innovación universitaria (2da ed.). Madrid: Narcea

Claro, M. (2020). En IIPE UNESCO América Latina. Tendencias y desafíos de las políticas digitales en Educación [video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ZsMjia3u4rY&feature=youtu.be>

Chehaibar, L. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En Educación y pandemia. Una visión académica. México: UNAM. Recuperado de [https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion\\_pandemia.pdf](https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf)

Finquelievich, S. y Prince, A. (2006). Universidades y TICs en Argentina. Las Universidades Argentinas en la sociedad del conocimiento. e-I@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos, 4(15),39-58. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4964/496451230004.pdf>

Kelly, V. y Soletic, A. (2022). Estudio de políticas digitales en educación en América Latina: tendencias emergentes en contexto de pandemia y perspectivas de futuro. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381837>

López, N., Lugo, M. y Toranzos, L. (2014). Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina, 2014: políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina, p.68. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230080>

Moore, M. y Kearsley, G. (2012). Distance Education: A Systems View of online learning (3a ed.). Belmont: Wadsworth, Cengage learning

OCDE. (2010). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. Recuperado de [http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades\\_y\\_competencias\\_siglo21\\_OCDE.pdf](http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf)

Oltolina Giordano, M. (2015). La formación de competencias digitales de estudiantes de profesorado universitarios: la estrategia de e-actividades en un modelo de aula extendida (Tesis de posgrado). Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1214/te.1214.pdf>

Orozco Infante, M. (2020). Implementación de la clase invertida con el uso de herramientas digitales en educación superior. Lucens, v 5, n° 5. Recuperado de <https://es.calameo.com/books/0067627269649b6d46a61>

Salvatierra, F. (2020). En IIPE UNESCO América Latina (2020). Tendencias y desafíos de las políticas digitales en Educación [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ZsMjia3u4rY&feature=youtu.be>

Tauber, F. (2021). Prólogo. En Palma, S. (coord). Redes de organización y solidaridad en pandemia. La Plata: EDULP. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/118138>

UNESCO. (2021). Universidades del futuro. Visión 2030. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/2021/02/19/universidades-del-futuro-vision-2030/>

UNLP. Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías. (2019). Informe Técnico 2019. Recuperado de <http://www.entornosvirtuales.unlp.edu.ar/assets/files/Informe%20Tecnico%202019.pdf>

Vélez Holguín, R. Retos de las universidades latinoamericanas en la educación virtual Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 59, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35575/rvucn.n59a1>