

Educación mixta como estrategia de inclusión: relato de una experiencia en la Licenciatura en Obstetricia

Licenciatura en Obstetricia, Facultad de Ciencias Médicas, UNLP

Rosenberg, Carolina y Madrid Viviana

“Es la definición de cómo usar la tecnología lo que la hace potente para la enseñanza. Ninguna tecnología, por más sofisticada que sea, va a realizar el seguimiento y orientación de los procesos de aprendizaje. En los criterios de esa definición los/as docentes somos irremplazables” (Martín, 2020).

Contextualización de la experiencia: la Licenciatura en Obstetricia

La Licenciatura en Obstetricia es una de las carreras que brinda la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata dentro de su oferta académica. En la actualidad es una carrera habitada, casi en su totalidad, por mujeres, quienes, en su mayoría, realizan tareas de cuidado en sus hogares, haciéndose cargo del conjunto de responsabilidades asociadas con la familia, motivo por el cual la asistencia a las clases suele presentar complicaciones (Rosenberg, Del Re y Madrid, 2020).

En el año 2019, Biología celular y Genética se incorporó por primera vez al plan de estudios de la carrera, como asignatura del primer año. Es una materia cuatrimestral (que se dicta en ambos cuatrimestres) y tiene una carga de 40 horas cuatrimestrales. Articula con otras asignaturas del mismo año como Anatomía e Histología y embriología. Se relaciona además con las materias Obstetricia Patológica, Clínica Obstétrica Normal y Patológica y Neonatología Normal y Patológica y sienta las bases para Microbiología y Parasitología y Fisiología Humana, materias de segundo año de la carrera.

Como toda asignatura de primer año, recibe una enorme heterogeneidad de trayectorias escolares en las y los ingresantes, producto, entre otros factores, del desigual acceso a sistemas educativos de calidad en el nivel secundario. En algunos casos, más allá de la fragilidad de los conocimientos disciplinares previos, se deben contemplar y tratar de resolver situaciones más generales como la falta de motivación, la dificultad en la comprensión de textos o problemas a la hora de construir una opinión crítica que les permita participar de discusiones que se proponen como estrategias didácticas enriquecedoras. Sumándose a las problemáticas planteadas, muchas alumnas son madres jóvenes que concurren a la clase con sus bebés, seguramente motivadas por una situación familiar, social y/o económica compleja, dificultando aún más la posibilidad de construir conocimientos en las aulas.

La modalidad de dictado en el año 2019 incluyó clases teóricas y clases prácticas semanales, de dos horas cada una, ambas de carácter obligatorio. En las clases prácticas los contenidos abordados fueron aplicados a la resolución de diversos problemas planteados. Para aprobar la cursada se requería (al igual que en la actualidad) tener al menos un 80 % de asistencia a las clases y aprobar, al final del curso, una evaluación parcial que, si es aprobado en la primera instancia en que se rinde, con una nota igual o superior a 7, permite promocionar la materia. Con una nota de entre 4 y 6, se rinde un examen final para aprobar la materia.

Acorde al panorama hostil que podría presentarse para las y los estudiantes del primer año de la carrera, en un contexto de masividad en las aulas, en ese año se observó un elevado porcentaje de abandono (Rosenberg, Del Re y Madrid, 2020).

Los desafíos de la pandemia y la virtualización de las clases

Nuestras trayectorias escolares, como estudiantes y como docentes, han transcurrido mayoritariamente en un aula. Si bien el aula presencial como forma escolar, espacio y soporte de la transmisión de conocimiento que atraviesa todos los niveles del sistema educativo fue cambiando, tanto en su estructuración material como en la estructura de la comunicación (González y Martín, 2021), la transformación obligada por la pandemia de Covid-19, fue abrupta, inédita y absolutamente inesperada. El dictado de nuestra materia pasó a ser totalmente virtual, como en toda la UNLP. El Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio nos llevó a redefinir el escenario escolar, reconfigurando vínculos, materiales didácticos y contenidos a enseñar. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) permitieron abrir un abanico de posibilidades muy interesantes, siempre pensando en su sentido pedagógico y didáctico (Maggio, 2012). La integración de las TIC en la enseñanza hizo necesario adquirir nuevos saberes, e ir más allá de la propia disciplina que se está enseñando. Implicó, además, reflexionar sobre las propias prácticas para poder diseñar los espacios y los tiempos en que se desarrollaría la enseñanza (González y Martín, 2021).

La educación remota de emergencia requirió, además, de la mediatización de las relaciones entre profesores y estudiantes (Litwin, 2000). Para la selección de contenidos, estrategias y recursos, fue necesario identificar los principales temas de la materia y, en función de ello, incorporar diversas discusiones y/o tensiones conceptuales. Entendiendo al conocimiento como una construcción social, nuestra decisión pedagógica respecto de qué núcleos de contenidos y qué materiales seleccionar para adaptar a la virtualidad se hizo en base a un criterio de accesibilidad y de problematización de los contenidos en contexto, intentando, a través de nuestra mediación y de herramientas analíticas diversas, integrar demandas que induzcan a la reflexión. Es sabido que la accesibilidad es una parte importante que contribuye a la brecha digital, al conjunto de obstáculos que existen para el acceso y el uso igualitario de las TIC (Gómez, 2020). Incluir es un desafío político que nos atraviesa como docentes y más aún en esta modalidad virtual que pusieron en marcha nuestras universidades.

Conscientes de que la selección, diseño o creación de recursos didácticos es una tarea de enseñanza que tiene por finalidad la construcción de experiencias de aprendizaje significativas y que implica también la construcción de soportes para los intercambios comunicativos (Barletta, Gallo y Arce, 2020), teníamos claridad de que aquellos recursos que utilizábamos en las clases presenciales (textos escritos, imágenes, lenguaje oral, etc.) no eran los mismos que podíamos utilizar en las clases virtuales.

Con el propósito de aumentar el nivel de eficiencia del curso, fue importante buscar y seleccionar, entre una gran diversidad de opciones, el entorno virtual más adecuado, para así garantizar una mayor calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las aulas virtuales varían según su complejidad, su grado de accesibilidad y los recursos disponibles, y, en nuestro caso, la elección de un aula Classroom se correspondió con las intenciones educativas, las finalidades curriculares y los objetivos docentes; asimismo, estuvo condicionada por los objetivos de la materia, sus contenidos, participantes y actividades planificadas (González y Martín, 2021).

Se plantearon muchos desafíos, pero fue irrenunciable mantener una firme política de inclusión, sosteniendo una tarea docente comprometida con la educación pública, gratuita, inclusiva y emancipadora. Para ello fue primordial sostener el vínculo con el estudiantado, por lo que incluimos diversas vías de contacto. Pensando en sus necesidades, y conociendo la realidad de que no todas y todos tienen buena conectividad, incluimos diversas formas de contacto. Si bien fuimos conscientes de que nos faltaría la comunicación fluida instantánea, intentamos encontrar la manera de lograr vínculos de confianza.

Entendiendo que en los entornos virtuales se crean discontinuidades de espacios y tiempos y se hace evidente lo heterogéneo de los ritmos educativos, dispusimos dos tipos de encuentros, sincrónicos y asincrónicos. Por un lado, dejamos, semana a semana en nuestra aula virtual, los archivos power-point grabados con nuestra voz y convertidos a videos mp4 para evitar inconvenientes de incompatibilidades, de modo que puedan ser reproducidos incluso desde un dispositivo móvil. Dejamos además guías de actividades en formato Word y pdf. Teniendo en cuenta la dificultad para la concepción de la tridimensionalidad y la simultaneidad de muchos procesos biológicos fortalecimos los contenidos con videos cortos de libre uso, que muestran modelizaciones sobre los contenidos seleccionados. La selección de esos materiales audiovisuales nos puso en el rol de docentes curadoras de contenidos, lo cual no significó editar el texto, imagen o video original, sino que aquellos materiales seleccionados y considerados útiles para la propuesta pedagógica, se reagruparon en un material propio. Es decir, pensamos y creamos una estructura comunicativa de los recursos que respondan a los intereses y finalidades pedagógicas para la clase (Barletta, Gallo y Arce, 2020). Además, asumimos la responsabilidad de chequear y minimizar la difusión de "fake news" ante la gran cantidad de información que circula en el ciberespacio.

Por otro lado, todas las semanas realizamos clases de consulta sincrónica (no obligatorias), a través de las plataformas Zoom o Webex. Reforzamos la comunicación, además, a través de un grupo de WhatsApp, y del correo electrónico. El propósito fue siempre mantener la posibilidad del encuentro. En esta enmarcación conceptual, Freire plantea la educación dialógica como "encuentro". La educación se hace en encuentro, no necesariamente orientada a alcanzar acuerdos. Por el contrario, como confluencia en proceso que se va concretando a través de la problematización de los contenidos a abordar (Juarros y Levy, 2020).

Con respecto a la propiedad intelectual, sabíamos que se podían dejar en el aula recursos y enlaces a contenidos de libre acceso, con la debida cita, pero no pudimos subir los libros enteros que circulan ya que no tenemos autorización para hacerlo, y eso puede ser un problema de costos y de acceso a la bibliografía. Por otro lado, para el material propio que compartimos, debíamos usar algunas de las posibilidades que ofrecen las licencias Creative Commons. En la actualidad tenemos en redacción un libro de cátedra que va a resolver esta problemática.

Luego de reflexionar acerca de la transversalidad tecnológica, considerándola parte del contenido de la propuesta, presentamos la redefinición de la clase, de acuerdo a los siguientes principios y finalidades:

- Repensar los contenidos y materiales, entendiendo al conocimiento como una construcción social.
- Presentar los contenidos de manera variada.
- Reforzar nuestro rol como docentes, generando diversos espacios de comunicación e intercambio con los estudiantes.
- Enseñar con una perspectiva de inclusión.
- Problematizar la realidad.

- Explorar las potencialidades de herramientas disponibles evaluando las dificultades y beneficios que ofrece cada una de ellas.
- Conocer y utilizar esas herramientas con proyección a una enseñanza mixta (presencial/virtual) a futuro.
- Revisar cuestiones de derecho a la privacidad de ambas partes, tanto profesoras como estudiantes.
- Contribuir desde nuestro lugar, a la permanencia de las y los estudiantes en la universidad, sobrellevando y atendiendo a las cuestiones de accesibilidad y brechas digitales que pudieran suscitarse.

También redefinimos y ampliamos nuestros objetivos e incorporamos el de utilizar las herramientas digitales diversas como parte del proceso de aprendizaje, además de construir conocimientos de manera colaborativa realizando intercambios dialógicos colectivos, reflexionar de manera crítica frente a tensiones conceptuales presentadas y seleccionar bibliografía confiable y con sentido crítico.

Por último, aunque no menos importante, nos pareció necesario hacer referencia al derecho a la intimidad detrás de los dispositivos antes de dar comienzo a cada clase. Antes de adoptar cualquier tecnología, es indispensable analizar sus términos de uso y sus características, que trascienden lo estrictamente instrumental. Como sostiene Busaniche (2020), no se trata de saber cómo funciona, sino, y muy especialmente, si una herramienta es respetuosa de los derechos de las personas que se involucran en su uso; por esa razón el encendido de la cámara nunca fue obligatorio, aunque sí muy valorado desde lo vincular.

Lo que persiste y el aula extendida como propuesta de inclusión

En el año 2022 se pudo continuar con una modalidad mixta, alternando asistencia a clases presenciales con encuentros virtuales sincrónicos. Tomamos como modelo el aprendizaje flexible o formación semipresencial (Blended Learning o b-learning), una propuesta de enseñanza y aprendizaje integrado en las que se combinan funciones, métodos, estrategias y medios de la enseñanza basada en la educación a distancia y el método presencial tradicional. Requiere el diseño de materiales, presenta diferentes respuestas metodológicas para distintos grupos de personas y permite una adecuada retroalimentación entre docentes y estudiantes y al interior del estudiantado, promoviendo el trabajo colaborativo. Trata de incorporar las prácticas presenciales y sincrónicas combinando ambas metodologías, presencial y a distancia. Implica una reflexión profunda acerca de la mejor estrategia para enseñar cada contenido en cada momento. Las y los docentes ejercen una función tutorial mientras el desarrollo de la materia o curso es a distancia.

El término «b-learning» según Bartolomé (2004, en Gisbert Cervera et al, 2018) ha seguido “la tendencia procedente del campo de la Psicología escolar en la que destaca el término «aprendizaje» como contrapuesto al de «enseñanza»”, según el autor, el aprendizaje no puede ser diseñado por las y los docentes, sino que es una actividad del alumnado. Refiere a los dos grandes sistemas formativos opuestos tradicionalmente: el entorno presencial, con una larga tradición en los sistemas educativos, y el entorno virtual, que amplía y modifica las posibilidades de comunicación e interacción. El b-learning plantea nuevas situaciones didácticas, una de las dimensiones que integran los entornos virtuales de enseñanza- aprendizaje (EVEA) tiene que ver con el proceso de comunicación e interacción: docente-alumno, alumno-alumno y alumno-contenido.

En el diseño de estrategias didácticas se atiende a la estructura comunicativa y a los medios (herramientas de comunicación y materiales didácticos) necesarios para configurar la situación didáctica (Gisbert Cervera et al, 2018).

En nuestra aula virtual intentamos generar un aula extendida o aumentada con tecnologías digitales, aprovechando diversos soportes tecnológicos que permitirían extender la acción docente dentro de la propuesta de formación, más allá de los medios tradicionales de la propia clase (Barberá, 2004). El aula Classroom elegida, de fácil acceso, sobre todo en los dispositivos móviles, es un espacio cerrado, no hay manera de ingresar a ella si no existe una invitación previa y admisión, por lo que reproduce la *"intimidación"* habitual del acto pedagógico (Martín, 2020).

Para este ciclo lectivo 2023 se retomó la presencialidad plena, pero se mantuvo el uso del aula virtual, en una propuesta pedagógico-tecnológica basada en el dictado de la materia con modalidad presencial, pero aprovechando diversos soportes tecnológicos que permiten extender la acción docente dentro de la propuesta de formación, más allá de los medios tradicionales de la propia clase (Barberá, 2004).

Quedan muchos cuestionamientos por resolver, como por ejemplo la dificultad de asistir a las clases presenciales para muchas de nuestras estudiantes, muchas de ellas madres trabajadoras. Pero esas decisiones ya no están a nuestro alcance.

Estamos convencidas de que la experiencia de la pandemia nos dejó muchos aprendizajes con respecto a la virtualización de nuestras clases, ahora se optimiza el uso del tiempo gracias a la persistencia en el uso de videos grabados por las docentes de la cátedra y al uso del aula virtual como repositorio y medio de comunicación. Además, tenemos clases de consulta semanales, en la plataforma Webex y también estamos analizando la posibilidad de continuar tomando evaluaciones haciendo uso de herramientas virtuales escritas y videollamadas de manera simultánea.

Reflexiones finales

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación ha implicado una serie de cambios significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se destaca la creación de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), los cuales dan la posibilidad de romper las barreras de espacio y tiempo que existen en la educación tradicional y posibilitan una interacción abierta a las dinámicas del mundo educativo. La integración de las herramientas tecnológicas ha facilitado de manera significativa los progresos de la educación a distancia, haciendo especial énfasis en el uso de recursos de interacción sincrónica y asincrónica a través de un sistema de administración de aprendizaje que facilita el adecuado desarrollo del currículo propuesto y proporciona grandes ventajas a los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías. (Trejo, 2013).

En nuestro caso, incorporar más las tecnologías nos ha permitido repensar nuestras prácticas y acercarnos a las y los estudiantes desde un lugar que tiende a reemplazar el habitual modelo universitario de transmisión de contenidos, por otro centrado en el estudiantado, desde la reflexión crítica, pensando a la tarea de enseñar, como se dijo anteriormente, con sentido inclusivo y emancipatorio, a través de modelos de comunicación que favorecen el intercambio dialógico y el trabajo cooperativo (Juarros y Levy, 2020).

Retomando las ideas que planteamos previamente, teniendo en cuenta que la Licenciatura en Obstetricia es una carrera poblada mayoritariamente por mujeres que tienen que repartir sus tiempos entre las tareas de cuidado en sus hogares, sus trabajos fuera de sus casas y el estudio, consideramos que la propuesta de cursada mixta puede colaborar en fortalecer la permanencia de las estudiantes, garantizando la continuidad en este recorrido educativo-formativo, ofreciendo nuevas oportunidades, no solo de acceso, sino también de permanencia en la formación universitaria, promoviendo la universalidad de los derechos educativos en el marco de una sociedad democrática.

Referencias bibliográficas

Barberá E., Badia A. (2004). Educar con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Madrid: Editorial A. Machado Libros.

Barletta, C. M.; Gallo, L. y Arce, D. M. (2020). Módulo 4: Producción de recursos didácticos para la enseñanza universitaria en entornos virtuales. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Busaniche, B. (2020). Módulo 5: Medios, plataformas y tecnologías en un mundo de propiedad concentrada. Abordajes críticos de la tecnología para la educación universitaria. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Gisbert Cervera, M., de Benito Crosetti, B., Pérez Garcies, A., Salinas Ibáñez, J. (2018). Blended Learning, más allá de la clase presencial. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(1), pp. 195-213. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>

González, A. y Martín, M (2021). Seminario: Educación a Distancia y Tecnologías Digitales en la Enseñanza Universitaria – Módulo 1. Especialización en docencia universitaria, UNLP.

Gómez, P. A. (2020). Módulo 3: Cultura de la conectividad y subjetividades actuales en la relación estudiantes - docentes. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Juarros, M.F. y Levy, E. (2020). Módulo 1: La práctica docente en la educación a distancia. La relación pedagógica mediada por tecnologías. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Litwin, E. (comp) (2000). La Educación a Distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa. Buenos Aires: Amorrortu

Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Planeta.

Martin, M.M. (2020). Módulo 2: Perspectivas pedagógico-didácticas en la enseñanza universitaria en entornos virtuales. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Rosenberg, C, Del Re C. y Madrid. V (2020). Estrategias para fortalecer la continuidad académica en la Licenciatura en Obstetricia (una “carrera de mujeres”). 3ras Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública, UNLP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/105620>

Trejo, R (2013). Uso de los entornos virtuales de aprendizaje en la educación a distancia. EDUTECH, Costa Rica, Disponible en: <https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/25273>