

Rediseño de las clases con tecnologías digitales: experiencia de la cátedra de estadística aplicada a la psicología.

Facultad de Psicología UNLP

Tejo, Mabel; Doná, Stella Maris; Biasella, Rogelio; Biganzoli, Bruno

Introducción

Al finalizar el mes de febrero del año 2019, un virus desafió a la humanidad, originario de Wuhan, China, designado como COVID-19, velozmente se convirtió en la principal amenaza mundial, dado su alto grado de propagación por el aire, que diezmo la vida de millones de personas en el mundo. En este escenario, el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) en la Argentina, fue un factor clave.

La Pandemia logró que el mundo transite un nuevo paradigma, a destiempo, sin transición entre el mundo académico planteado por la Revolución Industrial (acumulación de saber) y el mundo académico del siglo XXI, basado en la selección de la información, es decir, otra manera de administrar el saber generado por el uso de internet, las TICs y el potencial elevado a la que repercuten en la educación y en el trabajo. Por otra parte, en los noventa surge el concepto de globalización, la máxima inspiración del capitalismo moderno, el sujeto compite contra sí mismo, basado en la idea de progreso.

Se plantea una conjunción un tanto paradójica, anómica, por supuesto, no visible, hay que competir dentro de la construcción grupal del saber fundado en las particularidades de cada sujeto, que compite con sí mismo para superar y superarse en los objetivos propuestos. Este sujeto jaqueado entre la realidad y la virtualidad, este sujeto que genera una dinámica diferente y una economía psíquica incomprensible para el mundo sostenido en los principios del siglo XIX. El siglo XXI, no se maneja con lógica proposicional solamente, es decir, a fines del siglo XVII, Leibniz desarrolla la base matemática del sistema binario moderno y George Boole, en el siglo XIX, funda los conceptos de la lógica binaria que en la actualidad se usan en electrónica y digitalización.

El trabajo remoto, la educación a distancia, apoyado ambos en la utilización de plataformas digitales específicas, pone el énfasis en el uso intensivo de las tecnologías de la información y comunicación. Sólo faltaba un hecho con características globales para hacer visible una realidad. Realidad de cierta forma negada por muchos que tienen el objetivo de formar en unidades académicas terciarias y universitarias, donde se plantea un desconocimiento sobre la forma de comunicar y transmitir información en los últimos años.

La Pandemia aceleró los tiempos de inserción de nuevos métodos de aprendizaje producto de una revolución de la información: Internet; las nuevas tecnologías y por otro la simultaneidad de los sucesos. El mundo se convirtió de un día para otro, en global y digital. Los docentes en su mayoría no se encontraban preparados para inscribirse en este nuevo paradigma donde la base de la transmisión de conocimientos plantea nuevos roles, nuevas maneras de selección de la información, no es el libro, no es el paper, es la red y el mundo de redes por donde circula la información y el hacer.

El mundo debió transformarse, dejar sus rutinas, sus normativas, sus construcciones cotidianas construidas por la historia de las sociedades y sus culturas. Implementar nuevos usos y costumbres. La Educación en general y la Académica en particular no quedaron exentas de ello. La postpandemia nos presenta grandes dificultades en el mundo académico, el regreso a las aulas, No es volver a lo estatuido, a lo ordenado, a lo construido desde la reforma universitaria al 2020. La postpandemia presenta un desafío: Cómo inscribir esta nueva realidad en la construcción del saber, cómo transmitir los conocimientos, cómo deben ser equipadas las facultades, como serán las modalidades de enseñanza, las modalidades de formación académica. Es decir, un verdadero acto revolucionario, donde lo estatuido dejó de ser y debemos adaptarnos. Por eso, como grupo decidimos dar un paso interdisciplinario de pensar en un nuevo paradigma y no en regresar a viejas prácticas de transmisión del saber.

Perspectiva Teórica de la innovación en el diseño de la cursada a distancia

Cuando la Universidad entendió que no se podía esperar más la finalización del aislamiento obligatorio, primero, y preventivo, luego; debimos dar inicio a la cursada 2020 frente al enorme desafío de llevar adelante prácticas pedagógico-didácticas inéditas para nosotros: implementarlas solamente en forma virtual. Las preguntas que surgieron fueron, ¿en qué contextos socio comunitarios nos encontramos? ¿quiénes son nuestros estudiantes? ¿qué cambios debemos hacer en el diseño curricular para garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación? .

La innovación educativa se centró en la práctica docente y consistió en la introducción de reformas de los recursos ya existentes en el repositorio de la cátedra; creación de nuevas herramientas y desestimar algunas que no se adaptan al contexto. Innovar es introducir un elemento que sobreviene o se añade a algo que antes había. Las propuestas innovadoras se diseñaron como algo nuevo, distinto a lo ya existente y que, justamente, por ser diferente a lo anterior, producen mejoras (Barraza, 2005).

Los cambios realizados se caracterizaron por ser:

- Obligados: sólo se podía seguir hacia adelante, hacia el nuevo escenario de la educación a distancia.
- De dimensiones múltiples e imbricadas: los alcances y formatos de los cambios dependieron de decisiones en cascada, desde el nivel nacional , el de la Universidad, nuestra Facultad y recién entonces, nuestra cátedra.
- Dirigidos a sostener la permanencia de las/los estudiantes: los alumnos en contexto de pandemia atravesaron situaciones personales, familiares y de posibilidades materiales muy particulares y muy diversas.
- Construidos colectivamente con revisión del currículum: se seleccionaron los temas de mayor relevancia para la cursada a distancia y se generó un espacio virtual de debate del equipo docente.
- Progresivos y evaluados: los cambios no se implementaron todos desde el inicio ni permanecieron igual; todos fueron revisados, unos modificados; unos quitados, otros agregados.
- Problematicadores de una práctica docente: repensar y redireccionar la manera de entender la acción educativa, los tiempos del aprendizaje, las intervenciones didácticas, las relaciones intersubjetivas profesor-estudiante.

- Favorecedores del proceso de aprendizaje: para evitar acrecentar las desigualdades socio pedagógicas.
- Mediatizados por tecnologías digitales: insoslayables para el diseño de actividades de aprendizaje y de evaluación de los mismos.

Otro aspecto muy importante que se tuvo en cuenta al momento de realizar las innovaciones es la convicción de que los conocimientos se construyen de manera colectiva por lo que se buscó favorecer los vínculos intersubjetivos, ya sea entre pares -que no se encontraban de manera presencial- como con los docentes (Peredo Videá, 2019).

Todos los cambios que se realizaron, buscaron que las configuraciones didácticas de las clases acentuaran su condición pedagógica progresiva pero no lineal y con descentraciones por ejemplificación. El tema a desarrollar en cada semana se abordó desde los aspectos más simples a los más complejos, apoyando la teoría en ejemplos y procurando el surgimiento de preguntas que interpelen los mismos conceptos ya dados (Litwin, 1997).

Es claro, entonces, que toda innovación conlleva una ruptura con un estado anterior. Sin embargo, el riesgo es no lograr la articulación de los recursos que se introducen al campo didáctico de la materia, o diseñar herramientas tecnológicas desancladas de los objetivos curriculares. Además, la innovación fue también para alguien, para estudiantes concretos, determinados por una realidad social y material particular, con posibilidades de aprender diversas y distintas, pero capaces de comprender el presente e intervenir sobre el futuro (Meirieu, 1998). Para conocer la situación de los estudiantes se realizó una encuesta al comienzo de cada cuatrimestre, lo que nos permitió tener un diagnóstico, el cual fue de suma importancia para la implementación de las estrategias planificadas por la cátedra.

Contextualización y justificación de la relevancia de la innovación que se realizó

Caracterización previa al 2020

Estadística Aplicada a la Psicología es una materia cuatrimestral, que se dicta en ambos cuatrimestres del 2do año de la Licenciatura y del Profesorado en Psicología, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata, y que pertenece a la sub-área Metodológica de ambas carreras.

En el año 2019 los criterios de aprobación de la cursada regular de la materia incluían la asistencia al 85% de las clases de Trabajos Prácticos, la aprobación de dos evaluaciones parciales, y la elaboración de un trabajo práctico integrador. Las evaluaciones parciales eran de carácter eminentemente práctico y se aprobaban con 4 o más puntos sobre 10, contando los alumnos con tres instancias para su aprobación. Su modalidad era escrita, y se realizaba en papel, presencialmente, en el horario de cada comisión de Trabajos Prácticos. El trabajo práctico integrador no era domiciliario, sino que era elaborado por los alumnos durante una jornada-taller de introducción al uso de herramientas informáticas en Estadística Aplicada. Este taller, en el que se aplicaban los contenidos de la cursada en el software InfoStat, tenía cuatro horas de duración que se dictaba al final de la cursada. Aprobadas estas instancias, los alumnos accedían a la posibilidad de rendir el examen final regular de la materia. Este examen era oral y tenía un carácter principalmente teórico, en el que se evaluaban no sólo los contenidos ya vistos en los Trabajos Prácticos sino también otros temas desarrollados por la Profesora

Titular, además de los anteriores, en el espacio de Clases Teóricas. La materia no es promocionable, por lo cual los alumnos deben aprobar la cursada regular para acceder al examen final regular de la materia, o bien rendir el examen final en calidad de alumno libre, en cuyo caso se incluyen además ejercicios prácticos.

La cátedra contaba ya con un aula Moodle ya cuando las clases se desarrollaban presencialmente. La misma funcionaba como repositorio de todo el material de la cátedra, que incluía bibliografía de los Programas General y de Trabajos Prácticos, cuadernillos de ejercitación con sus respuestas, instructivos de uso del software Infostat, y además servía como vía de comunicación entre alumnos y docentes. A través de este espacio, además, se administraba al comienzo de cada cursada una encuesta a todos los alumnos. Esta encuesta exploraba principalmente variables socioeducativas, motivaciones y expectativas con respecto a la carrera, y hábitos de estudio.

Escenario de la pandemia 2020-2021

La construcción de una infraestructura tecnológica en las universidades y en las instituciones dependiente de ella; fundamentalmente en aquellas Facultades dedicadas a las Ciencias Sociales, en los repositorios de información, en los recursos para la digitalización y funcionamiento de las diferentes actividades fue una de las principales dificultades.

Las universidades se vieron obligadas a disponer de los recursos tecnológicos e informáticos necesarios para realizar el salto de la presencialidad a la virtualidad. Hablar en términos generales pareciera una tarea fácil de resolver frente a frases de respuesta popular: la tecnología está creada, sólo hay que aplicarla. Y nos olvidamos de la infraestructura necesaria para poder implementar dichos procesos. Nos dimos cuenta que los Hardware no estaban dimensionados para dar respuesta a la demanda.

Que las diferentes aplicaciones (App) a desarrollar demandaban un recurso que no se tenía disponible: el tiempo. Que las migraciones de una plataforma a otra eran procesos que sobre exigían a los profesionales y técnicos encargados de su implementación. Que los tiempos de ejecución no eran los adecuados para tamaña tarea. Como consecuencia de ello, muchas dificultades de implementación y puesta a punto de los diferentes modelos aplicados que se disponían fueron en detrimento de la calidad educativa.

Por otra parte, las bases de datos disponibles presentaban cierto déficit ante el requerimiento de la demanda simultánea, resultado de ello: el colapso. A consecuencia de ello, para el caso de las universidades donde ya había un camino recorrido en los procesos de digitalización, se pudo dar una respuesta medianamente satisfactoria ante la coyuntura, mientras que en las universidades donde no había experiencias preliminares en educación a distancia se han identificado grandes conflictos para responder con inmediatez a la creación de una plataforma tecnológica efectiva, viéndose comprometidos algunos sistemas educativos y la formación de miles de estudiantes.

Otra de las problemáticas puesta en juego fueron las plataformas utilizadas, la mayoría no eran desarrollos realizados por las universidades argentinas. Se implementaban plataformas desarrolladas en países que poseen otra cultura digital, con lógicas diferentes de uso, resultado de ello, demandaba al usuario grandes cantidades de tiempo a fin de descubrir la modalidad de uso. Las ayudas o los manuales de usuarios no estaban adaptados para que los usuarios obtuvieron un resultado óptimo. Las direcciones o departamentos destinados a teleeducación o educación a distancia pretendían mantener el control del objeto

a usar, tratando de enfocar la atención del usuario con información que no era suficiente para constituir a la plataforma en un *“espejo de la presencialidad”*. Como resultado, dependiendo de la capacidad de respuesta de cada universidad y de las instituciones dependientes de ella, se ha hecho evidente un desbalance en la implementación de recursos y el despliegue de competencias en los tres niveles que hacen a las facultades a saber, no docentes, docentes y alumnos.

Los problemas de la capacitación de los profesores para adaptar sus contenidos a Educación a distancia fueron complejos ya que se daba en forma simultánea los contenidos específicos a los alumnos y al mismo tiempo se los capacitaba en el uso de los recursos tecnológicos disponibles y se planteaba además la calidad de la acreditación del saber.

Nos encontrábamos con un docente sobrecargado de actividades, con pocos conocimientos del manejo de la pedagogía virtual, su material de transmisión de conocimiento no adaptado a la virtualidad, en general con falta de equipos tecnológicos (ejemplo: scanners), contenidos del material muy extenso, duplicación de la información, con poca formación en el uso de las aplicaciones. Es decir, un docente que frente al uso tecnológico quedaba fuera de distancia con sus educandos. No hubo una directiva y explicación del por qué la necesidad de estandarizar procedimientos y contenidos. Quedó liberado a un docente que no tenía los recursos pedagógicos, económicos y de capacitación para asegurar la transmisión del conocimiento.

Funcionó el supuesto *“de suponer”* que el docente tenía los elementos y conocimientos que requiere la tecnología para ser usada de manera correcta. La dinámica pedagógica de la educación virtual varía de la presencial, por ello, quedó en evidencia cómo los estudiantes han sido sobrecargados en tareas, lecturas, debido al desconocimiento del manejo de la pedagogía virtual por parte del docente. Los tiempos de exposición teórico-práctico en general no fueron modificados en la educación a distancia, tomando como modelo el presencial, en general dos horas por actividad y dentro de ellas el desarrollo de los contenidos como si fuera una clase presencial. Resultado de ello, el abandono por parte del alumno de la actividad. Considerando la novedad del contexto digital, los docentes tuvieron el desafío de incorporar nuevos mecanismos educativos, haciendo de la acreditación una solución estandarizada. Qué significa estandarizar, bajo este contexto: dos tipos de organización.

1ra Organización

Determinar las funciones de los integrantes de la cátedra fijando diferentes roles.

1. A algunos integrantes de la cátedra se les indicó la búsqueda de bibliografía adecuada en referencia a las diferentes experiencias educativas a nivel superior que se estaban implementando en el mundo en la migración a la virtualidad.
2. Otros integrantes, en dar cuenta, de las capacitaciones de Educación a Distancia por un lado y por otro modelizar para la cátedra las formas sencillas del manejo de las plataformas (en nuestro caso adaptarnos al uso del Aula Web y luego al Moodle Psico).
3. Otros, en un primer momento, a construir una base de datos que permitiera poner en aplicación la modalidad Múltiples Choice con la finalidad de poder evaluar a los alumnos que se presentarán a rendir exámenes parciales o finales. Para poder ajustar el modelo se requirió de la colaboración de Educación a Distancia.

4. Ajustar los contenidos teóricos y prácticos a diferentes modalidades haciendo hincapié en que el alumno pueda comprender los diferentes conceptos e interpretar los mismos en contexto de práctica. Para ello se desarrollaron: grabación de clases, clases teóricas y prácticas en pdf, power points, y sobre todo el ajuste de la bibliografía que se subió a la plataforma.
5. Por otra parte: los trabajos prácticos online; se tuvieron en cuenta las dificultades de los mismos frente a la realidad de los alumnos (no todos tenían PC, Notebooks, la mayoría contaba sólo con el celular para resolver las ejercitaciones).
6. Integrantes de la cátedra se dedicaron a la administración de las dificultades que surgían ante la implementación de esta nueva modalidad (de urgencia).
7. Se decidió monitorear los avances por medio de cuestionarios diagnósticos con el fin dar cuenta las dificultades y estado del alumno y por otra parte por medio de reuniones virtuales monitorear el estrés y cansancio de los integrantes de la cátedra, debido a que demandaba muchas horas de presencia frente a la pantalla.

2da Organización

Teniendo en cuenta los puntos de la 1ra organización se procedió a implementar.

1. Ajustar los contenidos de la materia, tanto en teóricos como en trabajos prácticos.
2. Hacer uso de los recursos que ofrecen las plataformas a utilizar, fundamentalmente para transmitir conocimientos y evaluar a los alumnos.
3. Se organizó a los integrantes de la cátedra con funciones diferenciales en:
 - Investigación bibliográfica con el fin de obtener mejores recursos explicativos y que los discursos de los docentes fueran homogéneos en la trasmisión de conceptos.
 - Informar al alumno y establecer guías.
 - Dinamizar las explicaciones haciendo uso de aplicaciones (con la finalidad de que el alumno pudiera obtener otro tipo de acercamiento a los conceptos Teórico - práctico que no fueran sólo textos; se incorpora audios, videos.
 - Se estandarizan los contenidos explicativos con procedimientos para homogeneizar la transmisión del conocimiento.
 - A los problemas y ejercicios para cada TP se le adjuntó los resultados y se brindó un modelo de ejecución de un TP.
 - Iniciar una serie de cuestionarios con la finalidad de determinar la deserción y dificultades que se le presenta al alumno y poder contener a un alumno frente a la angustia y stress que le causa esta nueva modalidad de cursada, ya que no estaba preparado para no tener clases presenciales.
 - Digitalizar la bibliografía y establecer cuestionarios online por medio de la plataforma para que el alumno pudiera ejercitar (trabajos temáticos e integradores).

- Aumentar los horarios de consulta, ya que se implementaron foros por docente auxiliar.
- Construir una base de datos para evaluación.
- Establecer contactos entre cátedras para evaluar el proceso de la Pandemia, fundamentalmente la deserción y los efectos que surgían en las actividades académicas de grado.

Es importante destacar que esta implementación se realizó en un proceso simultáneo dado que la ASPO coincidió con el inicio de clases.

Encuesta de Cátedra: Perfil socioeducativo del/la estudiante que cursa la materia

En el primer semestre de 2020 la cátedra realizó una encuesta a los alumnos que se encontraban cursando la materia en ese momento, con el objetivo de obtener un diagnóstico de situación con respecto a las condiciones en que los mismos se encontraban para emprender una cursada virtual durante el tiempo que durara el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Por ello, en la misma se incluyeron variables que apuntaban a conocer la situación habitacional, de conectividad y de disponibilidad de dispositivos electrónicos, entre otras. Esta encuesta fue publicada en el AulaWeb junto con los demás materiales y recursos de la cursada, y fue respondida por 374 alumnos. De la información obtenida resulta relevante, para los fines de definir el curso de acción en la virtualización de la cursada de la materia, resaltar que:

- El 83% de los alumnos se encontraba transitando el ASPO en convivencia con su familia. El 22% de los alumnos sólo podía acceder a los materiales de la cátedra con su celular, y no contaba con otro dispositivo. Esto da cuenta de un ambiente poco propicio para continuar con las cursadas debido a la poca disponibilidad de dispositivos y/o la necesidad de compartirlos.
- El 9% de los alumnos sólo se conectaba a internet por medio de los datos móviles de su teléfono celular, y un porcentaje similar de ellos consideraba que su conexión a internet era mala o muy mala. Si bien no constituyen la mayoría de los alumnos, es no obstante una cantidad notoria, ya que no debemos suponer en todos nuestros alumnos un acceso óptimo a los recursos necesarios para sostener cursadas virtuales.
- Si bien el 81% de los alumnos afirmaba que no le resultaba bueno leer directamente material digital, el 65% de los alumnos afirmó no imprimir ninguno de los materiales. En su mayoría, decían no hacerlo por los costos que suponía, a pesar de afirmar también que leer en una pantalla producía cansancio visual y dolores de cabeza.
- En su mayoría, los alumnos resaltaron la utilidad de los videos publicados por los docentes. El 61% de los alumnos resaltó además la utilidad del AulaWeb, en especial por la facilidad de acceso a los materiales y su organización.
- Respecto del año 2019, la cantidad de inscriptas/os para cursar en el 2020, se incrementó en un 12% y en un 25% para el curso 2021.

Algunas reflexiones sobre la experiencia docente en pandemia

Luego de la incertidumbre y el miedo inicial, en marzo de 2020, siguió una etapa de repensar nuestras prácticas para dar paso a nuevas experiencias. Con todas las limitaciones, la sensación de habernos podido repensar y recrear, nos ha fortalecido como Equipo Docente. Tomamos conciencia de que la mediación de las tecnologías digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, crece y se imbrica en dicho proceso, modificándolo.

Una de las convicciones de la pospandemia es que el diseño de materiales digitales y la educación apoyada en plataformas virtuales amplían y extienden el aula de clase; la educación superior resulta impensada hoy sin esos recursos (Dussel, 2020). Pero sólo podrá alcanzarse tal innovación si el perfil docente se redefine y se abre a la incorporación de nuevas competencias, aquellas que buscando siempre el objetivo de favorecer los aprendizajes, generen aulas en las que la tecnología mejora dicho ambiente (Maggio, 2018).

La virtualización obligatoria del dictado de clases nos obligó a repensar el qué, cómo y para quién de nuestras prácticas docentes como cátedra. Comprendimos también que el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) no es suficiente para garantizar el aprendizaje o generar una innovación educativa; Para que las TICs se transformen en Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TACs) deben encontrar su lugar y cobrar sentido en relación al currículum (Mora López, 2013).

Puede existir disponibilidad de artefactos y excelente conectividad, multiplicidad de programas libres para la generación de productos audiovisuales, docentes con alto nivel de formación disciplinar pero todas esas condiciones no garantizan per se, la adquisición de conocimientos (Martín, 2019).

Los docentes debimos capacitarnos para realizar una propuesta pedagógica a distancia y nos incorporamos a los espacios de formación brindados por la UNLP, desde la Dirección de Educación a Distancia. Ésta requiere de una planificación y anticipación que no admite improvisaciones, un trípode con base en lo disciplinar, en las habilidades tecnológicas y en los destinatarios de nuestras prácticas.

Expresión de este esfuerzo situado por continuar con la propuesta de virtualización fue el hecho de la cantidad de alumnos que pudieron realizar su trayecto educativo bajo esta modalidad: en 2020 rindieron el examen final de la materia, más del doble de alumna/os de lo que lo habían hecho durante 2019, y en 2021 se triplicó. Esto se observa en la siguiente progresión: 418 alumnos rindieron el final oral y presencial en 2019, mientras que 915 estudiantes lo hicieron en 2020 y 1378 estudiantes en 2021, estos dos de pandemia, bajo la modalidad de un Cuestionario virtual y asincrónico, en la plataforma Moodle.

De las innovaciones desarrolladas durante los cursos 2020-2021, permanece el uso del aula virtual del entorno Moodle como un espacio incorporado a la modalidad del desarrollo pedagógico-didáctico de cada curso cuatrimestral, con disponibilidad permanente para las/los estudiantes. Se conservan los materiales escritos y audiovisuales creados; se brinda toda la información y novedades de cursada, continúan los horarios de consulta sincrónicos e intercambios asincrónicos en los Foros, utilización de la herramienta Cuestionario para la realización de tareas de ejercitación optativa con retroalimentación de la resolución de la ejercitación tanto como de realización obligatoria con tiempo de ejecución establecido.

Otras innovaciones, cambiaron. Las clases teóricas y prácticas dejaron de ser virtuales para ser presenciales. Las interacciones docente-docente, docente-estudiante, estudiante-estudiante, han vuelto a ser personales en el sentido físico del término, con muy buena recepción por parte de todos, luego de dos años de aislamiento. Otros cambios implementados, se abandonaron. Se trata de la modalidad de evaluación tanto parcial como final, que han dejado de ser a través de la herramienta Cuestionario o de un encuentro sincrónico a través de la plataforma Zoom, para retomar la forma empleada hasta antes de la pandemia: exámenes orales o escritos, presenciales y en un aula del edificio de la Facultad.

Se abre un nuevo gran desafío, el de analizar y abordar la desigualdad educativa que dejó la pandemia y dos años de educación no presencial: profesores sin capacitación previa en educación a distancia, estudiantes sin recursos materiales y/o ambientes adecuados para estudiar, relaciones interpersonales a distancia. Las acciones educativas destinadas a trabajar la permanencia estudiantil de manera directa, ya sea con un proyecto institucional específico; o transversal, como eje del currículum disciplinar, deberán tener en cuenta este tiempo de educación a distancia. De igual manera, deberá entenderse que gracias a las propuestas innovadoras en el diseño de clases con tecnologías digitales, pudo garantizarse la educación y el derecho a su acceso por parte de todas/os las/los estudiantes en el período de pandemia al tiempo que, gracias a este rediseño, existe una oferta inédita de materiales y recursos de cursada (Viñas, 2021).

Bibliografía

Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, (5), 19-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421470003>

Dussell, I. (2020). "La clase en pantuflas". Recuperado de <https://isep-cba.edu.ar/web/2020/04/27/la-clase-en-pantuflas-accede-a-todo-el-contenido-sobre-la-conferencia-de-ines-dussel/>

Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Martín, M. (2019). Redes que tejen conocimientos: hipermediando la enseñanza en la Universidad. *Revista diálogo educacional*, 19 (62), 1010-1022. En Memoria Académica. Disponible en: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/105469>

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

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona, España: Laertes S. A. de Ediciones.

Moya López, M. (2013). De las TICs a las TACs: la importancia de crear contenidos educativos digitales. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (27), 1-15, <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/275963>

Peredo Videá, M. de los A. (2019, Junio). Orientaciones epistemológicas vigotskianas para el abordaje psicoeducativo del desarrollo cognitivo infantil. *Revista de Investigación Psicológica*, (21), 89-106.

Viñas, R. (2021). Barajar y dar de nuevo: reflexiones acerca de las prácticas de enseñanza en la pandemia. *Trayectorias Universitarias*, 7 (13), 074. <https://doi.org/10.24215/24690090e074>