

Estrategias de colaboración con docentes universitarios para la migración de la enseñanza a la virtualidad en el contexto de la pandemia COVID19

Collaborative work with higher education teachers to migrate teaching to digital formats within COVID19 context

Ma. Alejandra Pedragosa¹, Ma. Fernanda Barranquero²

¹ Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, La Plata, Argentina

² Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Económicas, La Plata, Argentina

mapedragosa@fahce.unlp.edu.ar, fernanda.barranquero@econo.unlp.edu.ar

Recibido: 16/12/2020 | Aceptado: 17/01/2021

Cita sugerida: M. A. Pedragosa, M. F. Barranquero, "Estrategias de colaboración con docentes universitarios para la migración de la enseñanza a la virtualidad en el contexto de la pandemia COVID19," *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, no. 28, pp. 388-395, 2021, doi: 10.24215/18509959.28.e48

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

Resumen

La Unidad Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP llevó adelante un trabajo colaborativo con los docentes de la casa durante la migración forzosa de la presencialidad a la virtualidad de la enseñanza en el contexto de la pandemia de Covid19. Este acompañamiento se realizó a través de acciones que incluyeron la realización de una encuesta que registró las inquietudes de los docentes en torno a la virtualización y en base a su experiencia del primer semestre. Los resultados se utilizaron para crear tres talleres para abordar los núcleos centrales emergentes, ligados al acompañamiento de los estudiantes del primer año, la mediación tecnológica de contenidos y actividades y la evaluación virtual. Los lineamientos que orientaron el diseño de los talleres se vinculan con la potencialidad de la mediación educativa a través de las TIC, concebir el binomio sincrónico /asincrónico como un continuo de interacción que debe pensarse en términos de andamiaje,

así como re-pensar la relación entre enseñanza y evaluación para el diseño de evaluaciones. Este trabajo presenta los emergentes de la encuesta inicial, lineamientos de corte socioconstructivista desde los cuales se idearon los talleres, así como los contenidos y orientaciones abordados en cada uno de ellos.

Palabras clave: Formación docente continua; Migración obligatoria; Prácticas educativas virtuales; Interacción; Andamiaje; Binomio sincrónico-asincrónico; Evaluación.

Abstract

The Pedagogic Unit of the Economics School at the University of La Plata worked collaboratively with higher education teachers of the School to migrate teaching to virtualization within COVID 19 context. This collaborative work took place through actions that included, among other, an initial survey to register teachers' concerns about the process of virtualization,

based on their experience during the first semester in pandemia. Survey's results were used as input to create workshops for teachers at the School of Economics that looked for attending the emergent concerns. These workshops focused on strategies to scaffold first year students' experience during virtualization; the possibilities of technological mediation of disciplinary content/ learning activities and virtual evaluation. The guidelines that oriented workshops design are related to the potential of TIC to mediate educational processes, the synchronous and asynchronous modes of teaching as a continuum that supports interactions and scaffolding and to re-think about the relationship between teaching and evaluation. This paper presents the results of the initial survey; the guidelines from a socio constructivist perspective that were used to create the workshops as well as the subjects and orientations addressed.

Keywords: Ongoing teacher education; Digitalization of teaching; Virtual educational practices; Interaction; Scaffolding; Synchronous and asynchronous modes of teaching; Assessment.

1. Introducción

La experiencia que aquí se presenta no refiere a un diseño intencional y planificado de un sistema de educación a distancia o e learning de los que ya se cuenta con variadas propuestas inspiradas en distintos enfoques. En este caso se presenta el acompañamiento del traslado forzoso de las actividades educativas a la virtualidad a partir de las medidas de cuidado (ASPO¹) implementadas en el marco de la pandemia Covid19. La particularidad de este contexto da lugar a consideraciones y acciones específicas distintas a las de un desarrollo planificado específicamente para la educación en línea.

Las circunstancias exigieron que en muy poco tiempo los docentes implementaran esta migración reconfigurando sus prácticas educativas, muchas veces con poca o ninguna experiencia en la modalidad. De todos modos, los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) mostraron una amplia disponibilidad para este pasaje y así dar continuidad a las trayectorias educativas.

La Unidad Pedagógica que lleva adelante un abordaje integral de la orientación educativa incluyendo la formación docente continua cómo parte de sus actividades, se dispuso, en el marco del plan de trabajo de las autoridades de esta casa de estudios, a desarrollar acciones de acompañamiento en este esfuerzo de la comunidad educativa por sostener los aprendizajes y dar continuidad a los cursos.

La labor de apoyar a los docentes en esta instancia en el primer semestre abordó cuestiones generales de los usos pedagógicos de las herramientas y apoyo a la organización institucional de la enseñanza virtual como pautas generales de funcionamiento en esta mutación. Para el segundo semestre se indagaron cuáles fueron las

dificultades encontradas y las necesidades de formación que los docentes identificaron a partir de la tarea desarrollada durante el primer semestre.

Con la información recogida, se delinearon talleres para los docentes que buscaron abordar las principales preocupaciones manifestadas, las cuales se centraron en la mejora de la enseñanza, en términos de alternativas para configurar clases mediadas por tecnologías, el uso de herramientas y el re-diseño de la evaluación en contextos virtuales.

Este trabajo presenta el análisis de las necesidades de formación identificadas, los lineamientos que guiaron el diseño de los talleres, su descripción y una primera aproximación a su evaluación por parte de los docentes participantes. Estas acciones, como el resto de las actividades que lleva adelante la Unidad Pedagógica, están siendo analizadas en el marco de un proyecto de investigación que se sitúa dentro del Programa de Incentivos de la UNLP² el cual busca producir conocimiento desde las prácticas de orientación universitaria.

2. Perspectiva de abordaje del trabajo de la Unidad Pedagógica

En la Unidad Pedagógica de la FCE – UNLP (UP) se viene trabajando desde una perspectiva de la Orientación Educativa Universitaria desde la cual consideramos indispensable apuntar a la formación docente continua para la mejora de las prácticas de la enseñanza. De esta forma, es por medio de la reconfiguración que los docentes hacen de sus prácticas cotidianas que se pretende contribuir al sostenimiento de las trayectorias de los estudiantes. Se conciben al aula y las prácticas de los equipos de cátedra como comunidades de aprendizaje y por lo tanto espacios privilegiados para que las tareas de intervención de la UP involucren a los diversos actores. En lugar de tener un impacto selectivo solo sobre algunos estudiantes a través de dispositivos de atención focalizados, se alcanza a todos los participantes de las situaciones áulicas. De esta forma se busca superar un enfoque reduccionista centrado solamente en los estudiantes para abordar la cuestión de la permanencia y el egreso educativo.

El marco desde el que se trabaja, comprende el fenómeno educativo en términos de situaciones, concebidas como sistemas de actividad complejos [1] susceptibles de ser reconstruidas y resignificadas con los actores participantes. Se busca desde esta perspectiva socio cultural delinear espacios que propicien la construcción de conocimiento y a la vez el uso del saber originado por los propios docentes en sus prácticas. Como venimos señalando se colabora con los docentes, trabajando "codo a codo" y propiciando la cooperación con las cátedras [2].

La propuesta general es desarrollar una colaboración social con los docentes, que dé lugar progresivamente al desarrollo de la reflexión, acción e innovación autónomas

de modo tal que quienes desarrollan las tareas de orientación se vuelvan paulatinamente prescindentes, convirtiéndose en una audiencia de apoyo y comprensión [3].

Sostienen esta perspectiva por un lado la convicción de la construcción del conocimiento como actividad sociocultural y la preocupación por la inclusión de los estudiantes, superando acciones extraordinarias, para hacer en lo ordinario y cotidiano de la labor áulica espacios de acogimiento, hospitalidad que logren el sostenimiento de los estudiantes en sus trayectorias educativas.

3. Mapeo diagnóstico para la intervención

Cómo se anticipó, se realizó un relevamiento a través de una encuesta a 73 docentes de la Facultad de Ciencias Económicas que se inscribieron para las actividades del segundo semestre en la UP. Los docentes procedían de distintas cátedras y con diversidad de posiciones en la escala docente.

La encuesta en general indaga los logros, los principales cambios implementados y las preocupaciones de los docentes a partir de la virtualización de los cursos durante el ASPO a través de preguntas cerradas y abiertas que se respondieron de forma anónima a través de un cuestionario digital.

De las diversas cuestiones que se indagaron, el foco se hace en lo que los profesores señalan como dificultades y desafíos en torno a la configuración de la enseñanza. No podemos dejar señalar que entre las dificultades aparecen, también, cuestiones como la falta de conectividad, el uso de PCs compartidas, limitaciones de los dispositivos usados, entre otros. Aunque estas cuestiones no son aquí objeto de análisis es parte de la lectura que habrá que hacer en el conjunto de toda la situación.

De la encuesta se analiza en particular la pregunta que indaga: **"¿Cuáles han sido los desafíos/dificultades centrales que ha enfrentado en el contexto de virtualización?"**. Esta pregunta se realizó en formato abierto, de modo tal que el material recogido son diversos enunciados de los docentes. Estos enunciados se categorizaron a partir de los sentidos emergentes de modo predominante en las respuestas. Es así que surgieron tres núcleos según su referencia a: comunicación e interacción educativa, tareas y actividades para los estudiantes y evaluación. A modo de ejemplificación presentamos algunos de los enunciados incluidos en las categorías señaladas.

En referencia a la primera categoría se encuentran enunciados tales como: "El principal desafío es pasar del contacto personal a un contacto impersonal y virtual. "La comunicación con los alumnos al momento de comunicar las calificaciones."; "Acompañar a los alumnos" "Dificultad de interacción con los estudiantes en encuentros sincrónicos"; "El trato personalizado con el

alumno que teníamos no hemos podido encontrarlo con ésta nueva modalidad del dictado de clases, quizá porque arrancamos como pudimos intentando ajustar las clases preparadas para la presencialidad a la virtualidad sin tener herramientas en un comienzo".

Con respecto la categoría sobre las actividades y tareas propuestas a los estudiantes, los docentes dijeron: "El principal desafío es repensar una y otra vez cada clase, revisar todas las actividades para generar propuestas que resulten provechosas en el sentido de focalizar sobre los temas principales y que los estudiantes puedan ejercitar y reflexionar sobre los mismos"; "La realización de actividades prácticas me resultó bastante complicada en relación al modo de trabajo que se tenía en la cátedra"; "Rediseñar las actividades y evaluaciones para adecuarlas a las herramientas que teníamos disponibles, indicando un feed back individual de cada tarea/evaluación."

Finalmente, en relación a la categoría de evaluación se encuentran cuestiones tales como: "Cómo resolver la situación de exámenes virtuales individuales pero que son, a mi entender, grupales."; "Cómo resolver la situación de exámenes virtuales individuales pero que son, a mi entender, grupales."; "Generar buenas evaluaciones"; "Como saber si el aprendizaje se produce o no."; "Adaptación de los exámenes parciales a la virtualidad."; "Encontrar el método adecuado para evaluar"; "Evaluar a libro abierto."; "Pensar el examen de otra manera, apartarme de estructuras del presencial".

A partir de analizar este material, se delinearon algunos dispositivos de colaboración y acompañamiento a los docentes desde la Unidad Pedagógica dentro de la perspectiva integral de la Orientación Educativa.

4. Acciones de formación implementadas

A partir de la identificación de las cuestiones indicadas por los docentes y descritas en el apartado anterior, se diseñaron y llevaron adelante acciones de formación para ofrecer un espacio colaborativo que permitiera re-pensar aspectos clave de las prácticas de enseñanza y re-diseñarlas en el marco de su virtualización.

Estas acciones se llevaron adelante utilizando el formato taller y se abrieron a todos los docentes de la Facultad; se dictaron tres talleres diferentes de los que participaron efectivamente 150 docentes de la casa.

Estos Talleres fueron:

Re-pensar la enseñanza en las materias contrasemestre³

Cómo procesar didácticamente contenidos educativos

Nuevos desafíos de la Evaluación: la virtualización

4.1. Sobre los ejes estructurantes de los talleres

4.1.1. La potencialidad de la mediación educativa en el uso de TIC

Es habitual encontrar en la literatura cierto optimismo en relación a la mejora de los procesos educativos a partir de la incorporación de tecnologías; sin embargo, hay cierto desfase entre esta expectativa y el impacto del uso de las TIC en el ámbito educativo [4]. Por otro lado, hay quienes presentan sus reparos respecto a su utilización en la enseñanza [5]. La repentina virtualización de las asignaturas a raíz de la pandemia, puso a unos y otros frente al desafío de tener que usar las tecnologías para mediar su actividad docente, trayendo consigo sus propias percepciones y experiencias al respecto.

Desde la propuesta de los talleres, si bien se reconoce a las tecnologías por sus potencialidades: formalismo; interactividad; dinamismo; multimedia; hipermedia; conectividad [6], se plantea que la posibilidad de promover procesos de aprendizaje constructivo depende del *uso pedagógico* que se dé a las mismas. Las tecnologías per se no garantizan una mejora de la enseñanza y el aprendizaje, por el contrario, pueden reforzar modelos tradicionales centrados esencialmente en la exposición de información en lugar de modelos alternativos que buscan promover la participación activa de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes. Tal como plantea Coll, "el uso de un recurso tecnológico sólo puede entenderse en el marco de una *práctica* o de una *actividad* en cuya realización interviene dicho recurso" [7]. Siguiendo a este autor, el uso efectivo que se dé a las tecnologías depende tanto de sus características técnicas, de su configuración para la actividad (diseño tecnológico); del propósito y decisiones didácticas que se tomen en la planificación (diseño pedagógico), así como de las interpretaciones que docentes y estudiantes hagan de las mismas y desde las cuales se implicarán (o no) en la actividad. De allí la importancia de poder enlazar estrechamente las necesidades y percepciones docentes en relación al uso de la tecnología en la enseñanza con la invitación a utilizar de forma innovadora las tecnologías en el marco de la virtualización de las asignaturas por la pandemia. De modo tal que el uso de las tecnologías, su apropiación didáctica también requirió de una mediación [8].

4.1.2. La interacción educativa a partir del binomio sincrónico/asincrónico

Una de las primeras cuestiones que surgió al intentar virtualizar repentinamente la enseñanza fue la de "pasar" las presentaciones, trabajos prácticos y actividades en general usadas en la presencialidad a la enseñanza virtual. Otra fue apoyar la enseñanza esencialmente en encuentros sincrónicos cuya duración se asemejaba a la de las clases presenciales. El poco margen para la anticipación y planificación generó dificultades devenidas en gran parte

por la falta de adecuaciones pertinentes. Es así que a partir de la extensión del ASPO³ y luego el DISPO⁴, requirió poner en marcha nuevas formas de configurar la enseñanza y el aprendizaje mediados por tecnologías.

Al desaparecer el espacio del aula presencial como espacio común para la construcción compartida de conocimientos, la organización de las cursadas a través de actividades sincrónicas y asincrónicas en entornos virtuales, se constituyó en el espacio de encuentro para la enseñanza y el aprendizaje en los distintos niveles del sistema educativo. La re-elaboración de materiales, recursos y actividades, empezó a cobrar protagonismo ya que los docentes comenzaron a percibir y vivenciar las diferencias que la nueva modalidad imponía.

La labor de repensar la enseñanza en el nuevo contexto requirió trabajar en articulación las instancias sincrónicas y asincrónicas. Esta articulación implicó sopesar qué tipo de actividades eran más propicias para los espacios asincrónicos y cuáles para los sincrónicos, en función de sostener la enseñanza a través de distintas vías, a la vez que configurar modos de sostener los procesos que en la presencialidad resultan simple por compartir las coordenadas de tiempo y espacio.

El interjuego sincrónico/asincrónico encuentra su debilidad o su potencia en la mutua complementación en la producción de un continuo de interacción educativa con la función de continuar y extender el acompañamiento de los aprendizajes de los estudiantes, sosteniendo la "voz" docente a lo largo del curso y a través de todos los recursos.

4.1.3. La necesidad de fortalecer la interacción a través del andamiaje del aprendizaje y la promoción de la autonomía del estudiante

A partir de lo recabado en la encuesta en referencia a las dificultades que los docentes encontraban en la comunicación e interacción con los estudiantes tanto en las instancias sincrónicas como asincrónicas se centró la reflexión en su fortalecimiento a través de entretener, engarzar un andamiaje cognitivo, metacognitivo y motivacional en todas las actividades y recursos.

Proponer a los docentes la elaboración de indicadores, señalamientos, guías, que andamien y provean apoyo a los estudiantes sobre la base de que es indispensable la interacción y la colaboración social para el aprendizaje. Esta metáfora del andamiaje acuñada por Wood, Brunner y Ross en 1976 [9] es un modelo de intervención educativa basada en principios de la teoría sociocultural de Vygotsky como la Zona de Desarrollo Próximo y la Ley de la doble formación de las funciones psicológicas superiores [10]. Desde estas perspectivas el andamiaje es una actividad de apoyo y guía donde el participante con más experiencia y conocimiento interviene a partir de las posibilidades actuales de quien está aprendiendo al ofrecer ayudas contingentes, temporales y explícitas [11].

En el caso de las diversas instancias de los cursos en la virtualización, el fortalecimiento del andamiaje busca reponer y sostener la asistencia, el apoyo, las sugerencias, las indicaciones con respecto a contenidos, recursos, estrategias cognitivas y metacognitivas como la motivación que son necesarias para sostenerse en el compromiso que requiere el aprendizaje. El docente sostiene su “voz” a través de los diversos dispositivos y recursos, señalando, enmarcando las cuestiones que pueden pasar desapercibidas al estudiante y resultan ser claves para el abordaje de una tarea, haciendo explícitos aspectos implícitos de la tarea o la situación que se les propone. Todo ello, cuando se realiza en clave de andamiaje, respeta el punto de comprensión en que se encuentra quien está aprendiendo. En el caso de materiales asincrónicos para que estas ayudas mantengan su rasgo de adaptación contingente a la situación del estudiante se elaboran sobre la base de aquellas cuestiones relevadas como dificultades más frecuentes en el abordaje de un determinado contenido o una determinada tarea y abriendo instancias de diálogo alternativas al material como por ejemplo a través de un foro de consultas.

Encuadra así en el centro de la propuesta a la interacción comunicativa que pone explícitamente en diálogo lo que el estudiante ya sabe y puede realizar y los nuevos aprendizajes a través de un proceso comunicativo constante para la construcción de significados en esa relación psicosocial con la voz de quien enseña presente en los diversos materiales y recursos.

4.1.4. La siempre necesaria vinculación entre enseñanza y evaluación, ahora mediadas por tecnologías

Las prácticas de evaluación de los aprendizajes no pueden pensarse escindidas de los planteos generales en la que la enseñanza se desarrolla, dentro de la cual se incluye el recorte del contenido disciplinar el tipo de requerimiento cognitivo que se les pide a los estudiantes en las diversas actividades que se le proponen. Es en esta última cuestión donde generalmente se desarticula la instancia de evaluación con respecto a las experiencias que se le brindan a los estudiantes en su aprendizaje. Es crucial la coherencia y consistencia entre los procesos que se le proponen a los estudiantes durante el curso y los modos en que se les requiere luego que muestren y demuestren las apropiaciones realizadas del conocimiento. Consideramos que en una instancia de evaluación no se le puede proponer al estudiante una tarea que le resulte inédita, es decir que deba configurarse el qué y el cómo en una instancia temporalmente acotada. Una tarea absolutamente novedosa, que no aprendió a resolver en el devenir de la cursada puede constituirse en un obstáculo insalvable para muchos estudiantes, aunque se hayan comprometido seriamente en el estudio. Un ejemplo trivial, pero útil, es pensar en cursos donde las prácticas de enseñanza se constituyen solamente de exposiciones puramente conceptuales y lecturas de teorías y llegado el momento de evaluar se les pide la resolución de un caso,

exigiendo una forma de trabajo con la que el estudiante no se encuentra familiarizado.

Esta consideración general con respecto a la relación enseñanza – evaluación, tiene especial relevancia en el paso de la situación educativa de la presencialidad a la virtualidad. Una de las razones, se vincula con el hecho de que ciertas prácticas tradicionales en el marco de la evaluación, incluyen en buena medida, consignas tendientes a la reproducción de información. En la presencialidad esto es posible, ya que dar respuesta a estos ítems exige el recuerdo por parte de los estudiantes. Por el contrario, en la virtualidad, los estudiantes cuentan con fuentes de información a “un click” de distancia; de manera este tipo de consignas no necesariamente da evidencia de lo aprendido. La evaluación por medios virtuales vino exigir la necesidad de crear instrumentos e instancias de evaluación que vayan “más allá” de la reproducción de información, promuevan la puesta en juego de procesos cognitivos más complejos y busquen obtener evidencias progresivas de los aprendizajes. Como se señalaba antes, este cambio en las prácticas de evaluación requiere el haber ofrecido instancias previas de enseñanza y aprendizaje de carácter similar, en función de sostener la coherencia entre unas y otra.

4.2. Descripción de los Talleres de Formación docente

A continuación, se describen los talleres llevados adelante.

4.2.1. Taller: Re-pensar la enseñanza en las materias contrasemestre

El propósito principal de este taller fue reflexionar con los docentes sobre qué cuestiones podrían modificarse del dictado de las materias contrasemestre, en función de evitar que esta nueva instancia fuera una repetición de la anterior, con similares resultados. Se propuso que un acompañamiento que ofreciera un mayor andamiaje y seguimiento de los aprendizajes, era clave para que los estudiantes pudieran gestionar sus aprendizajes de forma diferente en esta segunda oportunidad.

La virtualización de las contrasemestre acentuó la necesidad de re-pensar las formas de sostener la presencia docente y la comunicación con los estudiantes. El taller se propuso, a través de la reflexión con los docentes resignificar el tándem sincrónico/asincrónico para ampliar las posibilidades para aprender. Los problemas de conectividad y acceso a dispositivos de estos estudiantes no podían ser solucionados, pero sí mitigarse a través de una estrategia mixta que ofreciera recursos y actividades asincrónicos para que los estudiantes accedan en la medida de sus posibilidades y abocara los espacios sincrónicos esencialmente al intercambio entre pares y con docentes para revisar y enriquecer los aprendizajes hechos en base a los recursos compartidos.

Dado que se trata de materias del primer año, el acompañamiento del desarrollo de estrategias de estudio

en el marco del aprendizaje del contenido disciplinar fue otro de los pilares del taller. Así se propusieron *estrategias* ligadas al *andamiaje* de:

- la *organización del tiempo de estudio* (uso del cronograma de actividades sincrónicas/ asincrónicas; apoyo a la organización del tiempo en base a tareas progresivas, recordatorios, etc.).
- la *facilitación de la comprensión de textos*, ayudando a focalizar la atención en información clave; relacionar textos/ partes del texto; apropiarse de vocabulario específico a través del uso de guías de estudio en formato hipermedial.
- la *organización de la información* en función de promover la significatividad y evitar aprendizajes fragmentarios (uso de mapas conceptuales en línea, organizadores gráficos interactivos).
- la *revisión de los propios aprendizajes* a través de test de lectura en línea que no se concentran solo en la comprobación de lo leído, sino que invitaran a poner en juego procesos cognitivos más complejos a través de distintos formatos (mapas conceptuales en línea, video de un minuto; ensayo de una hoja a partir de una frase/pregunta, etc.).

En todos los casos se consideró la necesidad de recuperar las producciones de los estudiantes (usando salas paralelas, muros digitales, pizarras interactivas, etc.) en instancias de trabajo colaborativo, en función de ofrecer *feedback* entre pares y de docentes (en base a criterios explicitados, modelos, ejemplos de resolución, etc.) a los fines de fortalecer el *andamiaje* y la resignificación de los aprendizajes en esta segunda instancia. La importancia de esto último reside en que, tal como lo plantea Coll [4] las operaciones que promueven aprendizaje nunca son estrictamente individuales: aprendemos siempre de otros y con otros.

4.2.2. Taller: Cómo procesar didácticamente contenidos educativos

Este taller parte de la pregunta: ¿por qué intervenir y andamiar a través de los materiales y recursos mediados por tecnologías? No hay una respuesta unívoca a esta pregunta, pero sí podemos afirmar que la necesidad de apostar a formas activas de construcción del conocimiento, la transformación de los sujetos que llegan a nuestras aulas y la actual virtualización de las asignaturas lleva a re-pensar los recursos y materiales hipermediales como estrategias para enriquecer el *andamiaje* de los aprendizajes. Desde esta idea, se trabajó con los docentes sobre la importancia, sobre todo en este contexto, de sostener su presencia y amplificar la llegada de voz para orientar los aprendizajes a través de diversas ayudas, entre ellas:

- Guías didácticas/ de estudio hipermediales entendidas como un documento digital que articula distintos recursos y tareas; completa y profundiza la información de los textos y posibilita una conversación

didáctica guiada a través del material. Permite focalizar la atención en las cuestiones centrales del tema; anticipar dudas frecuentes; explicitar orientaciones para comprender mejor los textos y promover la actividad del estudiante a través de preguntas de reflexión, problemas y ejercicios, intercalados con el contenido de los textos, presentaciones y videos hipervinculados. Así, a través de un formato hipermedial se pueden abordar distintos tipos de recursos digitales y actividades de diverso grado de interactividad de manera integrada, explicitando un hilo conductor que facilita la comprensión de las relaciones de estos distintos elementos entre sí.

- Guías de Lectura hipermediales: documentos que orientan la comprensión del texto en el momento en el que tiene lugar la lectura. De esta forma se posibilita orientarla en función de que los estudiantes "dialoguen" con el texto (pregunten, cuestionen, infieran, relacionen); identifiquen su estructura, temas centrales y sus relaciones con los otros contenidos y materiales del curso. Permite anticipar dificultades frecuentes en la comprensión para hacer aclaraciones; ofrecer un glosario de palabras clave, etc.
- Test de lectura en formato de cuestionarios digitales cuyo propósito, no es necesariamente la comprobación de lo leído sino promover procesos de relación, análisis, integración en torno al contenido del texto. Por otro lado, posibilita la autoevaluación de los propios aprendizajes, a través de *feedbacks* automáticos que en lugar de enunciar (solamente) si la respuesta es correcta o incorrecta, ofrecen pistas, referencias bibliográficas, preguntas orientadoras modelos de respuesta, criterios de corrección en función de andamiar los aprendizajes y contribuir al desarrollo de la metacognición.
- Presentaciones para clases sincrónicas y/o videos: El foco aquí estuvo en la necesidad de ofrecer algunas respuestas en torno a la pregunta ¿Qué forma debe tomar un conocimiento experto para poder ser aprendido por un público no experto? [12] En este sentido es necesario hacer adecuaciones pedagógicas y tecnológicas de los recursos utilizados en la presencialidad, en función de ajustar la selección de los contenidos (a fin de definir la cantidad, extensión y profundidad de los temas a abordar en cada material), la articulación de los temas a ser abordados en uno o varios recursos; la organización del discurso y el tratamiento gráfico y multimedial. Tal como enuncia Coll [4], los instrumentos utilizados para comunicar y representar la información, contribuyen a regular nuestra actividad y nuestros propios procesos mentales, así como los procesos y actividad de las otras personas con las que interactuamos y nos comunicamos. De allí que la adecuación (o no) de la forma en que la información es mediada a través de las tecnologías, tenga su impacto en la apropiación de los contenidos.

4.2.3. Nuevos desafíos de la evaluación: la virtualización

Este taller buscó dar respuesta a algunas de las principales preocupaciones de los docentes en torno a la evaluación, siendo las más recurrentes el lograr evaluar el razonamiento y la comprensión; evitar que la evaluación se centre en la reproducción de información; elegir los instrumentos adecuados; evitar la copia; ser justos en la corrección y buscar alternativas diferentes para evaluar.

El taller se centró entonces en el trabajo sobre criterios para decidir sobre los modos de evaluación de la materia; centrándose en: a) los contextos de evaluación en la virtualización a partir de dos ejes: masividad/grupos pequeños; parcial/final; b) la consistencia entre las instancias de enseñanza y aprendizaje y las de evaluación; c) el nivel de complejidad cognitiva propuesto para los aprendizajes de la materia. A partir de allí analizamos conjuntamente características, posibilidades, limitaciones y ejemplos de distintos instrumentos de evaluación en el marco de los distintos contextos y de la complejidad de los procesos cognitivos de los cuales se pretenden obtener evidencia. Este tratamiento del tema de la evaluación en la virtualidad buscó además desmitificar algunas creencias instaladas, ofrecer elementos para la mejora de la construcción de los ítems, y sobre todo poner en evidencia la necesidad de apostar a una evaluación continua a través de distintas instancias y formatos en función de obtener una mirada más global del desempeño de los estudiantes.

5. Valoración de las propuestas de formación docente en el marco del ASPO y DISPO

Dado que la experiencia que aquí se presenta es objeto de estudio en el marco del Proyecto "Orientación Educativa universitaria: análisis de prácticas desde un abordaje integral", los resultados de la implementación en términos de lo que los docentes consideran de la propuesta son recogidos en encuestas de cierre de los cursos que se encuentran bajo análisis y de las cuales a la fecha hemos recibido respuestas de: 11 profesores del primer taller, 46 profesores del segundo y 30 profesores del tercero.

La información preliminar que se está obteniendo tiene en una primera aproximación dos dimensiones: a) un aprovechamiento general de todos los elementos presentados y b) alta positividad en la perspectiva de uso de los elementos brindados, pero con dudas con respecto al momento en que tengan que llevar adelante las propuestas.

Por otra parte, cabe consignar que se les ofrece a los docentes y sus cátedras la consulta individual con la UP para el desarrollo de las actividades o materiales que necesiten, pero durante el segundo semestre solo ha habido consultas individuales por correo electrónico enviándonos puntualmente alguna propuesta o material.

En particular, en la apreciación de la actividad de evaluación es donde los profesores, a pesar de valorar la propuesta y las ideas que en muchos casos reconocen mejoran diversos aspectos de sus evaluaciones, siguen requiriendo un "sistema" que evite que los estudiantes se copien, algo que según ellos está muy facilitado por esta modalidad.

En ese sentido volvemos a señalar la importancia de que la organización de una evaluación genuina y auténtica requiere de dispositivos más amplios articulados y complejos que a su vez requieren modos diferentes de abordar la enseñanza. El tipo de propuesta de trabajo con los contenidos y las actividades, de modo profundo y significativo puede dar lugar a tareas de evaluación significativas y profundas que permitan dar cuenta del aprovechamiento singular de cada estudiante.

Estas son apenas algunas de las primeras impresiones del análisis de la evaluación de la propuesta formativa realizada por los docentes. Se espera avanzar en un trabajo de sistematización que se articule con otros aspectos trabajados en el marco del acompañamiento a los docentes en particular y en la amplitud de toda la actividad de la UP incluyendo la labor con los estudiantes.

Conclusiones

La migración forzosa de las prácticas educativas presenciales a las tecnologías digitales en el contexto de la pandemia Covid19 deja planteos y desafíos muy importantes de cara al futuro y abre espacios de reflexión sobre los límites y dificultades que se presentaron. Se han realizado muchos aprendizajes a la vez que una revisión de una serie de perspectivas sobre la enseñanza que no solo la modalidad virtual, sino las prácticas presenciales y/o una posible bimodalidad en la pospandemia.

Las reflexiones llevadas adelante con los docentes y el trabajo elaborado para los talleres dan cuenta de la posibilidad de una enseñanza universitaria que avance a formatos híbridos. Si esto fuera así, tanto formalmente con una política académica explícita, o informalmente a partir que los docentes deciden continuar en sus cursos con la inclusión de tecnologías digitales, se hace necesario analizar, considerar y sobre todo construir conocimiento para estas nuevas configuraciones.

La experiencia localizada que aquí se presenta intenta mostrar como a partir del diálogo colectivo con quienes llevan adelante la enseñanza, con marcos teóricos explicativos y performativos de configuraciones educativas se puede dar lugar a la construcción de espacios de producción de modalidades apropiadas a los contextos institucionales particulares.

Agradecimientos

Agradecemos a los docentes y a las autoridades de la FCE que trabajaron en este contexto de pandemia decididos a sostener la continuidad pedagógica.

Notas

¹ Aislamiento social preventivo y obligatorio.

² P I+D: "Orientación educativa universitaria: un abordaje integral del análisis de prácticas."

³ Un nuevo dictado de las asignaturas de primer año para los estudiantes que no acreditaron el curso en el primer semestre

Referencias

[1] M. Cole and Y. Engeström, "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida," in *Cogniciones distribuidas*. G. Salomon, Eds., Buenos Aires: Amorrortu, 2001, pp. 23-74.

[2] M. A. Pedragosa, "La construcción del conocimiento docente y la formación continua: un área en la orientación educativa universitaria," in *III Jornadas de Formación Docente Desafíos y tensiones de la formación docente en los actuales escenarios*, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina, 2016. [Online] Disponible: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/735>

[3] J. Wertsch, J. and C. A. Stone, "The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions," in *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*, J. Wertsch, Ed., Cambridge University Press, 1985, pp. 162-179.

[4] C. Coll, "Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista," *Revista Electrónica Sinéctica*, no. 25, pp. 1-24, 2004.

[5] C. Coll, T. Mauri and J. Onurubia, "La utilización de tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso," in *Psicología de la educación virtual*, Morata, 2011, pp. 74-103.

[6] A. Sacristán, "Sociedad del conocimiento," in *Sociedad del conocimiento, tecnología y educación*, Morata, 2013, pp. 19-72.

[7] C. Coll and E. Martí, "La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación," in *Desarrollo psicológico y educación. 2 Psicología de la educación escolar*, Alianza, Madrid, 2001.

[8] E. Dreizzen and M. A. Zangara, "Formación de docentes de la carrera de Medicina en el diseño de contenidos educativos mediante Moodle," *Rev Iberoam Tecnol en Educ y Educ en Tecnol.*, no. 13, 2014.

[9] D. J. Wood, J. Bruner and G. Ross, "The role of tutoring in problem solving," *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, no. 17, pp. 89-100, 1976.

[10] L. Vygotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica, 1986.

[11] C. Cazden. *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid, Paidós, 1991.

[12] D. Feldman and M. Palamidessi, Programación de la enseñanza en la universidad: problemas y enfoques. Colección: Universidad y Educación Serie: Formación Docente N° 1; UNGS, 2001.

Información de Contacto de las Autoras:

María Alejandra Pedragosa

472 N° 1537

City Bell

Argentina

mapedragosa@fahce.unlp.edu.ar

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9844-7972>

María Fernanda Barranquero

15a N° 553

City Bell

Argentina

fernanda.farranquero@econo.unlp.edu.ar

María Alejandra Pedragosa

Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Magister de la Universidad de Buenos Aires en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología; Doctora en Ciencias de la Educación por la UNLP.

María Fernanda Barranquero

Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Magister de la Universidad de Minnesota en Hispanic Linguistics.