

El aula universitaria presencial adaptada a la virtualidad: Supuestos conceptuales que conviven en la emergencia sanitaria 2020-2021

Fecha de recepción: junio 2022
Fecha de aceptación: agosto 2022
Versión final: octubre 2022

Patricia De Angelis^(*)

Resumen: El presente escrito presenta una reflexión sobre los supuestos conceptuales subyacentes que se ponen en evidencia al incluir tecnología en los procesos educativos en la universidad. A partir de las narraciones de los docentes - que se fueron registrando en un anecdotario-, se pudieron inferir nociones centradas en la reelaboración de las clases presenciales exigida por la crisis sanitaria por COVID-19, tramo 2020-2021. Este trabajo se organiza en los siguientes núcleos de análisis: tecnología educativa y relación entre los actores. Estos focos posibilitan visualizar dos posturas definidas: una de inclusión de la tecnología como ayuda o herramienta de mediación; otra, de integración de la tecnología con sentido pedagógico. Se concluye con una discusión final centrada en recuperar los esfuerzos y logros de la inclusión de tecnología educativa en pos de la enseñanza, el impacto y su consecuente impresión en la formación docente.

Palabras clave: Adaptación - formación docente - supuesto educacional - tecnología educativa - universidad.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 132]

Introducción

Como plantea Cabero (1999) la tecnología educativa como noción tiene varias acepciones dado que a lo largo de su historia ha adscripto a diversos significados. Es también un término integrador pues reúne diversas ciencias, tecnologías y técnicas.

Cierto es que la tradición universitaria presencial no consideró a la tecnología educativa como oportunidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, la confusa situación existente por la pandemia en los años 2020-2021, generó espacios para replantear los modos de actuar y de educar.

En estos espacios se mostró la necesidad de la utilización de la tecnología en la educación, no solo como una herramienta, sino como un escenario de enseñanza y de aprendizaje para desarrollar la actividad formativa. Existen miradas positivas en este trayecto donde se afirma que "(...) frente a las resistencias que pueda existir en la actualidad, la educación a distancia y digital va tomando ventaja sobre los formatos presenciales. Cuando los diseños pedagógicos son acertados, la calidad de los aprendizajes digitales está probada (...)" (Carbache, Villacis, Carvajal y Lemoine, 2021, p. 28).

Supuestos conceptuales subyacentes

Presentado el problema comienzan a surgir interpretaciones que derivan en la construcción de ideas explicativas, que si bien no constituyen una teoría, buscan expresar los comportamientos que se fueron observando y registrando en este periodo.

En las narraciones de los docentes se manifiestan las concepciones que cada uno produjo acerca de qué es la educación, el lugar que ocupan los contenidos, las características de las relaciones sociales, etc. Estas ideas se originan a partir de sus propias experiencias, sus pre-conceptos, sus creencias, su identificación con la disci-

plina o comunidad científica, entre tantas otras. Dicho en palabras de Sanjurjo y Vera (2003):

Son supuestos porque en general no son factibles de ser demostrados o no hay preocupación porque así sea. Son básicos porque están en el origen más profundo y a veces oculto de las teorías y las prácticas. Son subyacentes porque no se hacen explícitos, a veces ni para quien los sostiene (p. 20).

Para comprender las prácticas cotidianas que se pusieron en juego en este periodo, se organizaron núcleos sistematizadores. De esta manera se buscó ordenar los relatos y las decisiones docentes atravesadas por las representaciones sociales que están detrás de esta abrupta reconversión presencialidad-virtualidad.

Núcleos de análisis

Núcleo Virtualidad. Tecnología:

1. a. Provisionalidad hasta que se retome la presencialidad - Modalidad de enseñanza adoptada

En este contexto algunos actores del sistema universitario perciben la adopción de la tecnología educativa como situación provisional o circunstancial, de espera temporal hasta que sea posible retomar la enseñanza presencial en aulas físicas. Otros, en cambio, la incluyen como modalidad de enseñanza adoptada, como posibilidad que dispone al enriquecimiento educativo con nuevas proyecciones pedagógico didácticas. En definitiva, las tecnologías digitales pueden perturbar los propósitos de enseñanza desde algunas miradas, mientras que desde otras perspectivas es vista como oportunidad para reorganizar los contenidos y potenciar la construcción del proceso educativo.

Tanto la adopción circunstancial de la tecnología como la disposición de inclusión genuina, están atravesadas por una revolución cultural en la adquisición del conocimiento. Como lo hace notar Castells (1999), las nuevas tecnologías llegan “alterando de forma fundamental el modo en que nacemos, vivimos, aprendemos, trabajamos, producimos, consumimos (...)” (p. 62).

1. b. Tecnología como herramienta - Integración de tecnología con sentido pedagógico

La tecnología vista como ayuda -o herramienta o mediación- tiene como propósito saber localizar información en diferentes formatos (*blogs*, archivos, videos, audios, etc.) a través de diferentes sitios *web*. Es vista como un recurso más en los procesos de innovación (Marín, 2015). El acento está puesto en el artefacto (plataforma, *Zoom*, herramientas en línea, etc.).

En cambio, la inclusión genuina de la tecnología tiene un sentido epistemológico, esto es, se articula con los modos en que se utiliza en la disciplina para construir, difundir o intercambiar conocimiento. Además, se proponen usos que se vinculan a las prácticas cotidianas y académicas con la realidad y que se articulan con los nuevos modos de conocer y comunicarse. No se trata solo de usar la tecnología, sino de mejorar los procesos de enseñanza. Esto es lo que Maggio (2012) nombra como “inclusión genuina de tecnologías” (p.11), es decir, adoptarlas pensando en la enseñanza, en los propósitos y campo específico. El acento está puesto en la educación a distancia como sistema.

Núcleo Relación entre los actores

2. a. Nativos e inmigrantes digitales - Ecología simbólica

La brecha digital (Prensky, 2001) está centrada en los obstáculos y en las competencias básicas necesarias para el buen uso de las TIC. Desde esta concepción las diferencias generacionales son condicionantes para impulsar la capacitación sistemática o informal de los docentes universitarios que den como resultado otro modo de vinculación con las TIC en el corto y mediano plazo. La mirada se focaliza en las habilidades y competencias tecnológicas previas y a desarrollar.

En otra dirección, con una revisión crítica emerge otra postura a este planteo tradicional. Esta nueva mirada se detiene en observar a las TIC como un artefacto cultural dentro de un ecosistema en el cual interactúan ciertas estructuras de representación. En palabras de Quiroga Branda (2014) se hace necesario “(...) comprender los procesos de relación compleja entre los artefactos, agentes y estructuras sociales” (p. 11). La mirada se focaliza en las formas simbólicas de representar al mundo.

b. Teoría del aprendizaje: Cognitivism - Conectivismo

¿Cómo favorecer el aprendizaje? ¿Qué propuestas de enseñanza lo despliegan? Las teorías del aprendizaje buscan explicar cómo se aprende y ofrecen al docente bases de entendimiento para organizar estrategias sobre cómo enseñar.

Las tres grandes teorías del aprendizaje, el conductismo, el cognitivism y el constructivismo son las clásicas que se han utilizado para la creación de ambientes instruccionales. Sus premisas son el modelo computacional de

procesamiento de la información (Gredler, 2005), sumado a la noción de que el conocimiento es externo y debe ser aprehendido en un acto individual e interior. La noción de sujeto activo es central.

La inclusión de la tecnología y la identificación de conexiones como actividades de aprendizaje, ponen en jaque a las teorías clásicas. El desarrollo de la sociedad en red, característica del siglo XXI, interpela la construcción del aprendizaje (Siemens, 2005). El conectivismo como teoría del aprendizaje lo presenta como un proceso de formación de redes, que se extiende durante toda la vida, que puede ocurrir en cualquier lugar y en cualquier momento y que va más allá de la educación formal obligatoria. El aprendizaje (definido como conocimiento accionable) puede residir fuera de nosotros (dentro de una organización o una base de datos, etc.). Está cambiando constantemente.

2. c. Centrado en la resistencia docente - El docente como co-creador

Cierto es que no puede desconocerse que la inclusión de las TIC en la educación provoca tanto defensas adhesivas como oposiciones poco flexibles.

Vista la virtualidad como una adopción coyuntural, el nivel de adhesión está ligado a lo normativo (Almandoz 2002), a lo determinado a contribuir con los objetivos de la modalidad por una necesidad en la urgencia.

Desde otra mirada, la autopercepción del docente como co-creador promueve inclusiones genuinas de herramientas tecnológicas. Se caracteriza porque integran en sus propuestas de enseñanza los usos que ellos mismos hacen de las mismas para conocer, compartir, intercambiar, etc. Reconoce, como señala Maggio (2012) que busca dar sentido a las prácticas de enseñanza, abriendo los espacios a todos los estudiantes.

Conclusión

La gran puesta en valor de este periodo 2020-2021 es que cada docente desarrolló una propuesta para la continuidad pedagógica. Se puso en juego un gran esfuerzo en revisar las prácticas, renombrarlas, y posicionarlas en un nuevo espacio como es el aula virtual.

En los relatos docentes se hizo visible la intencionalidad de reconversión más allá de los supuestos que lo sustentan. Los docentes han accedido a cursos de capacitación, buscaron actualizarse y responder a la necesidad de reposicionar las funciones y saberes que se realizan en las aulas presenciales.

Se han utilizado variedad de herramientas, se crearon materiales (videos, imágenes interactivas, infografías, audios, simuladores, etc.), se re-crearon instrumentos de evaluación y se concretaron medios de comunicación con los estudiantes. Incluso se buscaron y *remixado* materiales en la *web* adaptándolos a los propios procesos de enseñanza, como una nueva forma de entender la transposición didáctica.

Ante tanta movida, sería valioso generar espacios con los colegas para preguntarnos ¿Cuál es el desafío que implica este escenario? ¿Cómo impacta en la formación? ¿De qué forma utilizo un recurso que permita comunicar de forma clara, y al mismo tiempo compleja, los contenidos de mi materia? Repensar las prácticas

docentes con tecnologías en el nivel universitario, resignificar los materiales y recursos en función de cada propuesta pedagógica.

La educación está adaptándose a exigencias y retos a consecuencia del cambio vertiginoso que esta era de la información y comunicación conlleva (García Aretio, Ruíz, Quintana, García Blanco, y García Pérez, 2009).

En este punto es interesante, entonces, considerar la diversidad de perspectivas con que deberían integrarse las tecnologías de acuerdo a la disciplina que enseñamos. ¿Qué rol juega la tecnología en la construcción de cada tipo de saber, conocimiento, destreza en el campo académico y en el campo profesional? Este tipo de reconocimiento es esencial para pensar formas de inclusión genuina de la tecnología y descartar usos instrumentales o interesantes *per se*.

Es momento de un balance para construir una visión crítica de la inclusión de tecnología en la enseñanza universitaria. Como expresa Scolari (2019) “La gran transformación pendiente en las interfaces educativas no vendrá por el lado de sus actores sino por el cambio en la relación entre los actores humanos (...)” (p. 11).

Referencias

- Almandoz, M. R. (2002). *Sistema Educativo Argentino. Escenarios y políticas*. Buenos Aires: Ed. Santillana.
- Cabero, J. (Coord.) (2007). *Tecnología Educativa*. Madrid: McGraw Hill.
- Carbache Mora, C. M., Villacis Zambrano, L., M., Carvajel Zambrano, G., V., Lemoine Quintero, F. A. (2021). Estrategia educativa en tiempos de Covid19: modalidad de webinar en comunidades de Manabí. *Maestro y Sociedad*, 18(1), 27-40.
- Castells, M. (1999). La revolución de la tecnología de la información. En Castells, M., *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Volumen I: La sociedad red (pp. 59 - 120). México D.F.: Siglo XXI Editores.
- García Aretio, L., Ruiz Corbella, M., Quintana Díaz, J., García Blanco, M., & García Pérez, M. (2009). *Conceptión y tendencias de la educación a distancia en América Latina*. Madrid: CAEU OEI, AECID.
- Gredler, M. E., (2005). *Learning and Instruction: Theory into Practice* – 5th Edition, Upper Saddle River, NJ, Pearson Education.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Planeta.
- Premsky, M. (2001). *Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales*, en *On the Horizon*. MCB University Press, 9 (6). J. Molano (trad.).
- Quiroga Branda, P. (2014). *De nativos, inmigrantes, y la brecha digital: una revisión crítica al abordaje de Educación/Tecnología*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. <http://congreso.pucp.edu.pe/alaic2014/wp-content/uploads/2013/09/GT10-Pablo-Enrique-Quiroga-Branda.pdf>
- Sanjurjo, L. O., Vera, M. T. (2003). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario. Argentina: Homo Sapiens.
- Scolari, C. A. (2019). ¿Cómo analizar una interfaz? *Method* January 2019. https://www.researchgate.net/publication/330651740_Como_analizar_una_interfaz
- Siemens, G. (2005). *Connectivism Learning as network-creation* <http://masters.donntu.org/2010/fknt/lozovoi/library/article4.htm>

Abstract: This paper presents a reflection on the underlying conceptual assumptions that are evidenced by including technology in the educational processes at the university. From the teachers' narrations - which were recorded in an anecdote - it was possible to infer notions focused on the re-elaboration of face-to-face classes required by the health crisis caused by COVID-19, section 2020-2021. This work is organized into the following analysis nuclei: educational technology and relationship between the actors. These focuses make it possible to visualize two defined positions: one of inclusion of technology as an aid or mediation tool; another, the integration of technology with a pedagogical sense. It concludes with a final discussion focused on recovering the efforts and achievements of the inclusion of educational technology in pursuit of teaching, the impact and its consequent impression on teacher training.

Keywords: Adaptation - teacher training - educational course - educational technology - university.

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão sobre os pressupostos conceituais subjacentes que se evidenciam ao incluir a tecnologia nos processos educativos na universidade. A partir das narrativas dos professores – registradas em anedota – foi possível inferir noções voltadas para a reelaboração das aulas presenciais exigidas pela crise sanitária provocada pela COVID-19, seção 2020-2021. Este trabalho está organizado nos seguintes núcleos de análise: tecnologia educacional e relacionamento entre os atores. Esses enfoques permitem visualizar duas posições definidas: uma de inclusão da tecnologia como ferramenta de auxílio ou mediação; outro, a integração da tecnologia com um sentido pedagógico. Conclui com uma discussão final focada em resgatar os esforços e conquistas da inclusão da tecnologia educacional na busca do ensino, o impacto e sua consequente impressão na formação docente.

Palavras chave: Adaptação - formação de professores - curso educacional - tecnologia educacional - universidade.

(*) **Patricia De Angelis.** Master Universitaria en Dirección y Gestión de Centros Educativos Universidad Deusto-UA Barcelona. Experta Universitaria en Implementación de Proyectos de E-Learning UTN. Coordinadora pedagógica. Docente titular en Universidad Nacional de la Defensa. Tutora Virtual en Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales-UCES. Docente, invitada internacional y jurado de tesis, entre otras actividades educativas.