

GESTÃO DO CONHECIMENTO COM E SOBRE AS TIC NA FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE NACIONAL DE LA PLATA

KNOWLEDGE MANAGEMENT WITH AND ABOUT ICT IN THE FACULTY OF HUMANITIES AND EDUCATIONAL SCIENCES OF THE NATIONAL UNIVERSITY OF LA PLATA

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO CON Y SOBRE TIC EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

María Oltolina Giordano¹
Norma Beatriz Rodríguez Feilberg²

RESUMO: É realizado um estudo qualitativo-quantitativo com o intuito de investigar a ligação entre a formação superior da Faculdade de Ciências Humanas e da Educação da Universidade de La Plata com as TIC, com base no crescimento exponencial da demanda de uso de seu EVEA durante a pandemia da doença de Covid 19. Necessariamente, são analisadas as variáveis que compõem o enredo complexo que precipitou a contingência em saúde: a situação do ensino de competência digital, a lacuna social que se manifesta entre o corpo discente e as medidas adotadas pela universidade e uma de suas unidades acadêmicas para garantir a continuidade pedagógica. Como um fechamento provisório, algumas considerações são abordadas a respeito da possibilidade de um próximo paradigma educacional multimodal e da abertura de possíveis linhas de pesquisa relacionadas à sua sustentabilidade.

Palavras-chave: Ensino superior. TIC. Habilidades digitais do professor. Funções do professor online.

ABSTRACT: *A qualitative-quantitative study is carried out with the intention of investigating the link between higher degree training in the Faculty of Humanities and Education Sciences of the University of La Plata with ICT, based on the exponential growth in the demand for use of its EVEA during the pandemic due to the Covid 19 disease. Necessarily, the variables that make up the complex plot that precipitated the health contingency are analyzed: the situation of teaching digital competence, the social gap manifested between the student body and the measures adopted by the university and one of its academic units to guarantee pedagogical continuity. As a provisional closure, some considerations are approached regarding the possibility of a*

¹ Magister en Informática aplicada en educación. Profesora en Educación Física. Departamento de Educación Física. Centro Interdisciplinario, Cuerpo, Educación y Sociedad. CICES/IdIHCS-FaHCE/UNLP – CONICET. La Plata, Argentina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1993-9424>. Correo electrónico: moltolina@fahce.unlp.edu.ar

² Profesora en Educación Física. Magister en Educación Corporal. Doctoranda en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata. Departamento de Educación Física. Centro Interdisciplinario, Cuerpo, Educación y Sociedad. CICES/IdIHCS-FaHCE/UNLP – CONICET. La Plata, Argentina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0250-1477>. Correo electrónico: nrodriguez@fahce.unlp.edu.ar

next multimodal educational paradigm and the opening of possible lines of research related to its sustainability.

Keywords: *Higher education. ICT. Teacher digital skills. Online teacher functions.*

RESUMEN: *Se realiza un estudio cuali-cuantitativo con la intención de indagar la vinculación de la formación superior de grado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata con las TIC, a partir del crecimiento exponencial en la demanda de uso de su EVEA durante la pandemia por la enfermedad Covid 19. Necesariamente, se analizan las variables que forman la compleja trama que precipitó la contingencia sanitaria: la situación competencial digital docente, la brecha social manifestada entre el estudiantado y las medidas adoptadas por la universidad y una de sus unidades académicas para garantizar la continuidad pedagógica. Como cierre provisional, se acercan algunas consideraciones de cara a la posibilidad de un próximo paradigma educativo multimodal y la apertura de posibles líneas de investigación relacionadas con su sostenibilidad.*

Palabras clave: *Formación superior. TIC. Competencias digitales docentes. Funciones del docente en línea*

Introducción

En este trabajo, enmarcado en la coyuntura de excepción global y presente en Latinoamérica desde comienzos del año 2020, se reconstruye el escenario en que se venía desarrollando la educación en la Argentina en general y en las universidades públicas nacionales en particular, antes de ese hito histórico. Para ello se da cuenta, en primer lugar, de aspectos históricos en materia de algunas políticas públicas regionales y nacionales adoptadas en las últimas décadas en favor de una educación general digital inclusiva. En segundo término, ya en contexto de crisis, se expone la respuesta argentina en términos de las medidas adoptadas por el gobierno central, la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y su Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE). En relación a ésta última, se describe el análisis estadístico descriptivo realizado sobre la demanda histórica de aulas de su entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEA), denominada Campus virtual de la FaHCE. Esta plataforma albergó durante los años 2020 y 2021 la gran mayoría de las aulas virtuales de las carreras de grado, complementada por AulasWeb Grado-UNLP, espacio a disposición de las unidades académicas de la universidad³. En tercer lugar, se describe el marco conceptual de las competencias digitales de los y las docentes en el nivel superior, cuya adquisición y/o profundización resultaron imprescindibles para la continuidad educativa. A su vez, se incluye en este marco el estado del arte sobre el

³ <https://aulasweb.ead.unlp.edu.ar/>

perfil reconfigurado de los y las profesionales que se desenvuelven en línea y del tipo y características de las actividades educativas propias de la enseñanza y transmisión digital a distancia. El trabajo continúa con un relevamiento de la situación de los y las estudiantes en la coyuntura de crisis sanitaria realizado por la FaHCE en el año 2020. Del mismo se retoman, por su interés para este trabajo, las condiciones tecnológicas en que se hallaban, así como sus opiniones y vivencias frente a los recursos y metodologías adoptados por las distintas cátedras. Para finalizar, se presentan algunas apreciaciones acerca de las dificultades ocasionadas por el cambio abrupto de paradigma educativo, pero con el énfasis puesto en las oportunidades que se estima, este cambio podría generar.

Metodología

El estudio articula metodologías cualitativas y cuantitativas. Las primeras en cuanto se realiza revisión del estado arte de temas fundacionales que relacionan las TIC con la educación, como el de las competencias digitales de docentes en el nivel superior y el de sus funciones ampliadas a partir de la reconfiguración de sus perfiles al desempeñarse profesionalmente en ecosistemas virtuales.

El rastreo de la literatura utilizada se realizó a través de motores de búsqueda especializados, limitando el intervalo temporal de recuperación de fuentes; en general, a las últimas dos décadas, ya que los temas abordados datan de fines del siglo pasado – principios del corriente y aún se encuentran en estado de análisis y debate. Por otro lado, para la enunciación de los cuerpos normativos implementados por el estado nacional y los organismos de su esfera que resultan de interés para este trabajo, se recurrió a sitios Web oficiales.

En cuanto a la metodología de corte cuantitativo, basada en el análisis de datos éditos e inéditos, consistió primero en la producción e interpretación de información estadística relativa a la evolución de la demanda de aulas virtuales del EVEA institucional, a partir de datos no publicados, proporcionados por el Área Informática de la FaHCE. En segundo término, a partir de datos relevados y publicados por la propia facultad, se realizó el análisis de las condiciones de acceso a la tecnología del estudiantado y su valoración de los recursos y actividades digitales aplicados por la docencia durante la coyuntura de no presencialidad.

Marco teórico

Políticas públicas para la educación digital inclusiva en la Argentina

En Argentina las respuestas a la emergencia sanitaria desatada en el año 2020 y su impacto en el sistema educativo resultaron posibles, en parte, gracias a la considerable (aunque desigual) disponibilidad tecnológica preexistente. Al igual que en casi toda Latinoamérica, ya entrado el siglo XXI, se emprendieron algunas acciones en favor de una educación digital inclusiva (Salvatierra, 2020), motorizadas principalmente por la capacitación docente y la provisión de equipos portátiles para uso individual a estudiantes y docentes de escuelas públicas (de distintos niveles, según el país) bajo el conocido “modelo 1 a 1”, con dispar proyección en el cono sur. Ejemplos de éstos emprendimientos, según el informe de la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE, 2011), son el pionero Plan Ceibal⁴ (Uruguay, 2006), el Plan Conectar Igualdad⁵ (Argentina, 2010), el Proyecto Canaima⁶ (Venezuela, 2008) y el proyecto Prouca⁷ (Brasil, 2009), todos pensados inicialmente para modelos de formación entre la presencialidad y la distancia.

Este andamiaje supuso una cierta facilitación para enfrentar la crisis sanitaria mundial. Como se expondrá más adelante, lo propio sucedió en el nivel superior, con políticas públicas preexistentes al evento que marcó un antes y un después en la educación en general y en la universitaria en particular.

El sistema educativo argentino frente a la pandemia

Desde que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declarara, en marzo de 2020, la pandemia por un nuevo brote de Coronavirus Covid-19 el estado argentino dispuso, en materia educativa, un conjunto de adecuaciones legislativas para garantizar la continuidad pedagógica en los diferentes niveles y modalidades del sistema y a la

⁴ Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea. <https://www.ceibal.edu.uy/es>

⁵ El plan Conectar Igualdad nació en el año 2010 y fue relanzado como política del estado nacional en este año. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender-conectados/conectar-igualdad>

⁶ Proyecto Canaima Educativo. <http://canaimaeducativo.me.gob.ve/>

⁷ Proyecto UCA (una computadora por alumno, Prouca). www.uca.gov.b

vez, mitigar el impacto de la pandemia. De este modo, en el ámbito universitario en particular, ante a la medida de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) del ejecutivo nacional (DNU N° 297, 2020), el Ministerio de Educación de la Nación recomendó a las instituciones de educación superior adecuar las condiciones de desarrollo de sus actividades académicas presenciales (Res. N° 104, 2020), suspendiendo posteriormente las clases presenciales en todo el territorio nacional (Res. N° 108, 2020).

Si bien es cierto que los antecedentes señalados permitieron una rápida respuesta ante la contingencia en salud, fue preciso que las diversas comunidades educativas atendieran a los recursos materiales y culturales necesarios para el acceso a los procesos formativos en el nuevo contexto, los que en muchos casos fueron asimilados con un modelo de Educación a Distancia (EAD). Sin embargo, conviene aclarar en este punto la diferencia, a fin de evitar la desnaturalización de la esencia de la EAD y también, para reflexionar acerca del mejoramiento de las propuestas de emergencia hacia versiones más cercanas a este paradigma y su aprovechamiento.

La EAD, en cuyo extenso recorrido se ha ido adaptando a la evolución tecnológica, es un sistema que responde a una rigurosa planificación de todos sus elementos. Desde la selección de formatos de comunicación, según se trate de recursos para que los y las estudiantes interactúen con ellos (por ejemplo, un archivo de audio), o de espacios para las interrelaciones personales y/o grupales (como un foro o una sala de chat); hasta el diseño de actividades educativas de cualquier tipo (de evaluación, retroalimentación, de tutoría, etc.).

De acuerdo a estas características entonces, es posible distinguir fácilmente lo que no es EAD, en el caso estudiando, soluciones regidas por la urgencia que en general, consistieron en replicar el diseño presencial con elementos de la EAD, pero sin su elaborado diseño instruccional, modelo denominado en este trabajo Educación a Distancia de Emergencia (EADE).

La situación de la UNLP ante la crisis sanitaria global

Antes de describir la situación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), se debe mencionar que en la Argentina las universidades públicas nacionales son

autónomas en lo académico, administrativo e institucional⁸. Esta prerrogativa, que “supone la atribución de un ente para darse sus propias normas y órganos de gobierno” (Martínez, 2019, p.32), fue consagrada por la reforma de la carta magna en el año 1994 (Constitución de la Nación Argentina, art. 75, 1994) y la Ley de Educación Superior (Ley N° 24521, arts. 29, 1995).

En ejercicio entonces de su autonomía, “inspirada en los principios reformistas, asegurando la más completa libertad académica, sin discriminaciones, limitaciones o imposiciones” (Estatuto de la UNLP, p.3, 2008), la UNLP estableció en marzo de 2020 para todo su ámbito, “la no realización de instancias áulicas presenciales de enseñanza” (UNLP. Res. N° 667, art. 1°, 2020). Al mismo tiempo, en el artículo 2° del mismo instrumento, se requería que cada unidad académica dispusiera de las acciones necesarias para desarrollar el ciclo lectivo, facultándolas en su artículo 3°, a utilizar herramientas propias del modelo de la EAD y eximir a los y las estudiantes de la presencialidad, entre otras medidas.

Resueltas las cuestiones legales, la UNLP puso en marcha un conjunto de medidas con las que apoyar el inicio y continuidad del ciclo lectivo 2020 en todas sus facultades y colegios. A tal efecto, creó el programa de becas “Tu PC para estudiar”⁹ con el cometido de “garantizar el derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades para estudiar, en el marco del nuevo escenario educativo que impone la pandemia y el aislamiento obligatorio” (Portal oficial de la UNLP, 2020a).

La entrega de dispositivos portátiles (tablets y notebooks) estuvo destinada a cubrir las necesidades de 2.000 estudiantes de todas las facultades y de los 5 colegios de la casa de estudios.

Otra medida de orden técnico implementada consistió en el refuerzo de las prestaciones del EVEA institucional. También diseñó y ejecutó el “Programa de apoyo a la Educación a Distancia para Facultades y Colegios en el contexto de la pandemia de COVID-19” (PAED), con el cual reforzar “el servicio de asesoramiento para facultades, colegios, docentes y cátedras que necesitan formación, asistencia o capacitación para las tareas de enseñanza a distancia” (Portal oficial de la UNLP, 2020b), sumando además a las plataformas propias de cada unidad académica otro espacio dependiente de Presidencia de la universidad, llamado “Aulas Web”.

⁸ Además de ser autárquicas en el orden económico y financiero.

⁹ Beca “u PC para estudiar”: <https://unlp.edu.ar/estudiantes/abrio-la-inscripcion-para-acceder-a-la-beca-mi-pc-para-estudiar-17880>

Este tipo de políticas atendieron a las múltiples dificultades que presentó la suspensión de la presencialidad que dejó de manifiesto vulnerabilidades, que si bien eran preexistentes, quedaron más expuestas ante esta situación.

Discusión

Enseñar y aprender *con y sobre* TIC en la FaHCE

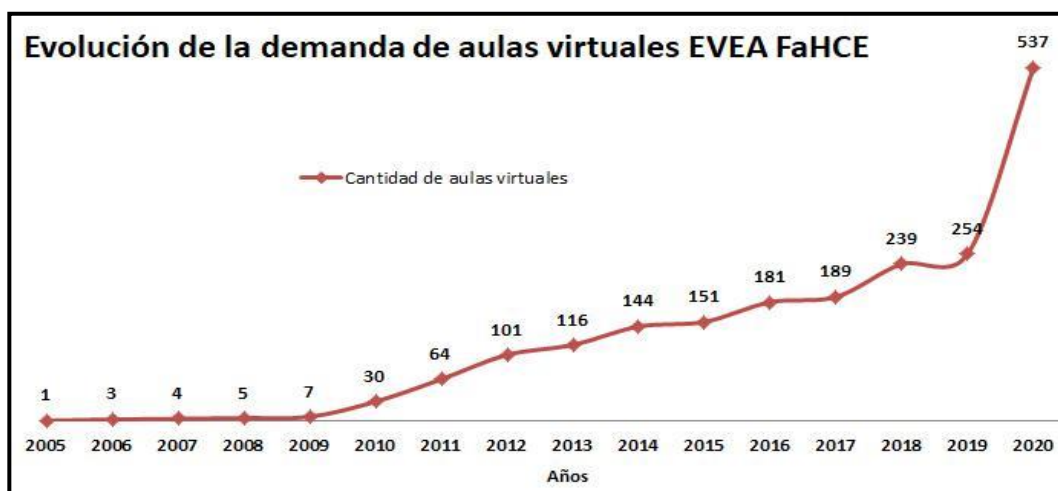
La FaHCE, en respuesta al requerimiento y ejerciendo las facultades delegadas por la UNLP en este contexto de excepción que planteó la necesidad de minimizar la circulación de las personas y los contactos sociales, se encargó de implementar las medidas extraordinarias necesarias para iniciar y desarrollar el ciclo lectivo 2020, cumplir con los contenidos programáticos y reorganizar las instancias de evaluación. Junto a otras medidas, se destaca la de “Promover el uso de las plataformas digitales disponibles en el ámbito de la Facultad y la Universidad con el objetivo de implementar mecanismos de comunicación en línea con los estudiantes y adecuar, en los casos que sea factible, los contenidos mínimos de enseñanza a estos entornos virtuales.” (Consejo Directivo FaHCE. Res. N° 517, art.5°, 2020).

Debido a estas adecuaciones, la enseñanza y transmisión mediadas en forma excluyente por tecnologías digitales implicó el reemplazo de los espacios áulicos físicos por otros virtuales. La facultad contaba ya desde el año 2005 con su propio entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEA), basado en el paquete de software Moodle. Conocido en la comunidad educativa como Campus virtual fue creado con el fin de “complementar las actividades académicas presenciales en el nivel de grado” (Campus - Fahce)¹⁰, resultó ser un recurso de excepcional valor para afrontar la coyuntura, con la solicitud y apertura de aulas como nunca antes registrado desde su creación.

El gráfico de dispersión Figura 1: Demanda de aulas virtuales- Campus *FaHCE* ilustra la evolución de esa demanda:

¹⁰ Campus virtual - FaHCE. <https://campus.fahce.unlp.edu.ar/>

Figura 1: Demanda de aulas virtuales- Campus FaHCE



Fuente: elaboración propia a partir de datos inéditos provistos por el Área Informática de la FaHCE-UNLP.

Como se observa en el gráfico anterior, el Campus FaHCE, recurso de enseñanza y aprendizaje creado sin obligatoriedad de uso, era escasamente aprovechado por parte de la mayoría de las carreras de grado antes de la pandemia, a partir de la cual pasó a ser, hasta la fecha en forma excluyente y sin precedente alguno, el escenario de las prácticas educativas remotas.

Desafío competencial de la docencia en línea

Ante la nueva realidad educativa la docencia se encontró en situación de urgencia profesional, de carácter tanto didáctico; en el sentido de decisiones relativas a la selección del mensaje; y también pedagógico, en cuanto a las estrategias para la elección del formato a utilizar y el o los canales para su comunicación.

Y es que si bien la evolución de la tecnología digital y comunicacional ha permitido, desde hace al menos 2 décadas, el surgimiento de “propuestas de comunicación multidireccional para la enseñanza y el aprendizaje con mediaciones tecnológicas diversas” (Fainholc, 2007, p. 138), el actual escenario de aislamiento primero y luego de distanciamiento físico, ha inhabilitado no sólo el formato tradicional de enseñanza presencial. También se vieron afectadas las formas combinadas de EAD

que incluyen algún grado de cercanía física entre sus protagonistas, como el modelo mixto (o blended learning). Este panorama enfrentó a la comunidad docente con la necesidad de expandir sus competencias; noción introducida en el campo de lingüística por Noam Chomsky en 1965; que se de acuerdo al Proyecto Tuning “represent a dynamic combination of knowledge, understanding, skills and abilities” [...representan una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades] (Tuning Educational Structure in Europe, s/f).

Una sintética clasificación de las competencias docentes, consensuada entre la mayoría de las propuestas que existen al respecto, permitirá repasar el tema y a su vez, enmarcar aquellas que ha sido imprescindible incorporar o mejorar en la EADE, como lo son las competencias digitales:

- Competencias específicas, representadas por los conocimientos propios de cada de cada campo de estudio, muy diversos ya que dependen directamente del área disciplinar a la que pertenecen.
- Competencias genéricas, comunes a cualquier trayecto y ambiente educativo, independientemente de las tecnologías disponibles, que se basan en habilidades sociales e interpersonales, como la capacidad comunicativa, tecnológica, investigativa, colaborativa, etc.

Como subgrupo dentro de esta última clase, se ubican las llamadas competencias digitales,

Un sofisticado repertorio de competencias que impregna el lugar de trabajo, la comunidad y la vida social, entre las que se incluyen las habilidades necesarias para manejar la información y la capacidad de evaluar la relevancia y la fiabilidad de lo que busca en Internet las competencias digitales. (OCDE, 2003, p. 81)

La selección de la definición precedente no ha sido arbitraria, sino que responde a la intención de destacar una perspectiva en particular de entre las que existen sobre las competencias digitales. Se trata de su concepción informacional sostenida por un gran número de investigadores e investigadoras, particulares e institucionales (por caso, la citada OCDE, Fainholc, 2004, p. 42; Zuñiga, 2011, p. 65; Valenzuela y Valerio, 2011, p. 141). En sus trabajos, adhieren a la idea de que el tratamiento del enorme caudal de información digital disponible en la sociedad actual, requiere de unas competencias diferentes a las utilizadas en tiempos en que la mayoría de los recursos informativos se documentaba en formatos no digitales. Estas son las competencias informacionales

(también alfabetización informacional o Alfin), entendidas como aquellas necesarias “para reconocer las necesidades de información y para localizar, evaluar, aplicar y crear información dentro de contextos sociales y culturales” (Declaración de Alejandría sobre la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje a lo Largo de la Vida. En Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA), 2005). En el mismo coloquio internacional se declara que la alfabetización informacional “se extiende más allá de las meras tecnologías actuales para cubrir el aprendizaje, el pensamiento crítico y las competencias de interpretación por encima de fronteras profesionales, potenciando a los individuos y comunidades”.

Para cerrar esta descripción de la ubicación de las competencias digitales en el cuadro mayor de las competencias docentes en particular, no se puede dejar de mencionar a las competencias mediáticas (también alfabetización mediática o en medios, entre un sinfín de nombres) ligadas a las digitales, necesarias “para entender las funciones de los medios, evaluar cómo se desempeñan aquellas funciones y comprometerse racionalmente con los medios para la auto-expresión.” (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, y Cheung, 2011, p. 18). En la actualidad integran la educación formal como un contenido transversal, considerando que la vida actual requiere de una formación sobre los medios, más que con ellos (lo que de hecho hace mucho tiempo que sucede, más allá de la intencionalidad docente).

En la formación superior, organismos internacionales han propuesto marcos que estandarizan las competencias digitales de los docentes, tanto en contenido como en desenvolvimiento. Su fin es el de servir como punto de referencia de políticas educativas en cuanto al diseño de programas educativos; así como también para facilitar la movilidad transfronteriza de estudiantes y docentes. Estos estándares contemplan similares dimensiones de expresión de las competencias digitales. En la **Tabla 1: Marco de las competencias digitales docentes**, se sintetiza la propuesta chilena realizada en colaboración con la UNESCO (Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación de Chile y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO (p. 144-148), propuesta que a su vez se ha inspirada en los estándares de la Sociedad Internacional de Tecnología en Educación (ISTE) y de la UNESCO:

Tabla 1: Marco de las competencias digitales docentes

| Dimensión | Expresión de las competencias digitales |
|----------------------------|---|
| Pedagógica | Manejo de las TIC y desarrollo de estrategias para utilizarlas en apoyo y expansión del aprendizaje y la enseñanza y transmisión. |
| Del desarrollo profesional | Utilización de las TIC para el desarrollo profesional, que redunden en calidad educativa. |
| Técnica | Conocimiento general de las TIC y el manejo de sus herramientas y la actualización permanente en cuanto sus avances. |
| De gestión académica | Empleo de los conocimientos TIC para realizar las gestiones administrativas y pedagógicas institucionales o áulicas. |
| Social, ética y legal | Conocimiento, cumplimiento y enseñanza de los aspectos éticos, legales y sociales relacionados con los recursos digitales. |

Fuente: elaboración propia en base al Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación de Chile y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC)

Lo cierto es que el ejercicio de la práctica profesional de los profesores y las profesoras se alteró y el conjunto de saberes que operaban en el dictado de clases, no fueron suficientes para atender la imprescindible transformación a desarrollar en la situación excepcional de emergencia sanitaria. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ha resaltado que “La integración eficaz de las TIC en el entorno de aprendizaje dependerá de la capacidad de los educadores para [...] combinar adecuadamente la tecnología con una pedagogía” (UNESCO, 2019, p.19). Capacidad necesaria como para diseñar estrategias tecno-pedagógicas innovadoras “con el fin de mejorar el entorno de aprendizaje y propiciar la adquisición, la profundización y la creación de conocimientos” (2019, p.19). Esa capacidad se traduce en el dominio de competencias digitales, informacionales y mediáticas que los y las docentes deben adquirir y profundizar, junto a los saberes específicos del campo de conocimiento, a fin de abordar la enseñanza y transmisión de los contenidos programáticos presentándolos en otros formatos y lenguajes semióticos propios de la digitalidad. Y es aquí donde la capacidad creativa de profesoras y profesoras se pone de manifiesto: en la selección de aquellos formatos y lenguajes conforme las características de las especificidades de sus

materias, de las unidades temáticas a abordar, de los objetivos pedagógicos y según las posibilidades tecnológicas de los y las estudiantes, además de idear cómo orientarlos y orientarlas en su propia alfabetización digital, teniendo en cuenta que las TIC son un contenido transversal que debe atravesar todo curso formativo, más aún en el caso de la formación de futuros y futuras profesionales docentes, como es el caso de los y las estudiantes de carreras de la FaHCE.

Funciones docentes en la digitalidad

El proceso de ampliación de las competencias docentes condujo a la reconfiguración de las prácticas profesionales, que debieron incorporar a las funciones tradicionales de los y las docentes en entornos presenciales, otras propias de la docencia en línea:

La suspensión de la presencialidad alteró la práctica profesional de, en este caso, las y los profesores de las Universidades. Todo ese saber del que se disponía para operar hasta ahora, se debió reconfigurar, resignificar, modificar para enseñar en este contexto. La nueva forma de enseñar que esta situación presentó, requirió transformar las lógicas de la presencialidad. “Dar la clase” en esta circunstancia implicó dejar de lado “un saber docente” para aprender otro saber “dar la clase”. Esto, porque, al alterarse la práctica profesional por la suspensión de la presencialidad, se requirió el involucramiento con “otros” saberes específicos de saber y transmitir. (DALCEGGIO; RODRÍGUEZ, 2021, p. 5)

En consecuencia, y siguiendo a las autoras, el requerimiento de “otro saber “dar la clase”” remite a su vez, al saber diseñar dispositivos de intervención en reemplazo de las actividades desarrolladas para los espacios áulicos “reales”. Estos instrumentos, nombrados en la literatura como *e-actividades*, se caracterizan por ser pensados y desarrollados para un *e-entorno* en el que se consuman por completo (Sanz y Zangara, 2011, p. 5), y en el caso de las actividades en el modelo de educación a distancia de emergencia propio de estos tiempos, sin ninguna cercanía física entre docentes y estudiantes. Estas *e-actividades*, al igual que las realizadas para los modelos educativos tradicionales, pueden ser de naturaleza tan diversa como los objetivos perseguidos, desde la motivación y la malla social del grupo, pasando por aquellas propias de la formación cognitiva, hasta las de evaluación. Es necesario considerar que de ellas dependerá gran parte de los diálogos didácticos asincrónicos (en el contexto actual, también los sincrónicos) y que en opinión de Salomon y otros, son dispositivos que se formulan y resuelven de otra manera, lo que a su vez modifica el trabajo intelectual

(Salomon, Perkins, Globerson, 1992, p. 18). Tanto por los elementos que tienen en común con las actividades tradicionales como por sus peculiaridades, las *e-actividades* requieren una reflexiva selección y diseño en todas sus dimensiones.

Al momento de planificarlas se deben tener en cuenta parámetros de calidad en todas sus dimensiones, los que han sido identificados por investigadores e investigadoras (Cabero Almenara y Román (2006, pp. 27-31) y Barberá y Badía (2005, p. 4), entre muchos otros) en base a los y las cuales se ha confeccionado la **Tabla 2**. Parámetros de calidad de las *e-actividades*, a efectos de la ejemplificación del tema:

Tabla 2: Parámetros de calidad de las e-actividades

| Dimensión del diseño de las <i>e-actividades</i> | Ejemplos de parámetros |
|---|--|
| De su administración | Explicitar claramente las condiciones para su realización. Garantizar su accesibilidad (y accesibilidad Web de los y las estudiantes en situación de discapacidad) |
| De la adquisición-profundización de saberes que promueven | Favorecer el desarrollo de habilidades intelectuales e instrumentales variadas no automatizadas, a través de distintos formatos y canales de presentación de la información. |
| De su evaluación | Asegurar el tratamiento didáctico de los errores, a través de dispositivos de retroalimentación y pistas cognitivas. |
| De las relaciones multidireccionales | Promover las interrelaciones entre los y las integrantes del curso, así como las interacciones de los y las estudiantes con los recursos de estudio. |

Fuente: Elaboración propia a partir de Cabero y Román, Barberá y Badía, otros.

En función de lo hasta aquí expuesto, se postula que una formación superior inclusiva y de calidad no sólo depende de soluciones tecnológicas institucionales, por caso la provisión de dispositivos a los y las estudiantes y la disposición de un software para la gestión del aprendizaje; sino también de la integración de unas competencias distintas a los saberes docentes. Estas son indispensables para desenvolverse en ambientes educativos virtualizados, que a su vez, demandan la reconfiguración del perfil de los y las docentes para desempeñarse competentemente en ellos en virtud de que

Las exigencias sociales, epistemológicas y pedagógicas propias de la profesión docente en las formas virtuales de educación no son distintas en esencia de las que son propias de la modalidad presencial. Sin embargo, las tecnologías digitales, predominantes en este momento, requieren modificaciones en el perfil del profesor que se desempeña en entornos virtuales. (OLTOLINA GIORDANO, 2015, p. 23)

De acuerdo a trabajos como los de García Aretio, Ruiz Corbella y Domínguez Figaredo, 2007, pp. 169-189; Moore y Kearsley, 2012, pp. 136-145; Torres Velandia, 2004, pp. 134-143), entre muchos otros, esta reconversión de las incumbencias tradicionales de los y las profesoras en tele-ambientes digitales supone además, una actividad tutorial. De modo que se podría ya hablar de las funciones del o de la docente como *e-tutor* o *e-tutora*, las que implican otras áreas de intervención no presentes en el modelo de educación tradicional presencial, y que según los autores son:

- El área técnica -por ejemplo, brindar soporte técnico a los y las estudiantes frente a dificultades de acceso, revisar la funcionalidad de los hipervínculos, orientar sobre alternativas de aplicaciones, entre otros.
- El área de gestión -como la estructuración de las cohortes en grupos y subgrupos, el diseño de recursos de estudio en formatos variados, aseguramiento de condiciones de accesibilidad Web para estudiantes en situación de discapacidad, mantenimiento de las aulas virtuales, etc.

Estas áreas implican saberes específicos que precisan ser abordados en su particularidad. Si bien la práctica, como señala Tardif, no es una aplicación de saberes sino un espacio en donde también éstos se producen, lo cierto es que al conjunto de los saberes que implica la intervención docente, se sumaron en la emergencia sanitaria otros en los que fue preciso formarse inmediatamente. Siguiendo con el autor, “Esta perspectiva equivale a hacer del [...] profesor universitario o el investigador de la educación [...] un sujeto de conocimiento, un actor que desarrolla y posee siempre teorías, conocimientos y saberes de su propia acción” (TARDIF, 2014, p.172).

Resultados

Situación y valoración de estudiantes de la FaHCE en el contexto de EADE

Con la presencialidad interrumpida, fue preciso organizar los saberes a enseñar que ya no podían (y aún no pueden) ser transmitidos bajo su lógica de coincidencia

espacial y temporal de docentes y estudiantes; cuestión que incluye la categoría de asincronicidad. En este escenario, a las particularidades de la educación a distancia de emergencia, habría que sumar los obstáculos de disponibilidad tecnológica de los y las estudiantes relevados a través de un cuestionario auto-administrado de respuesta voluntaria; el Programa de Evaluación Pedagógica virtual (PEP virtual FaHCE); implementado por la Dirección de Análisis Estadístico y Trayectorias Estudiantiles de la Secretaría de Asuntos Académicos de la facultad durante el año 2020, y al cual

más de 2500 estudiantes contestaron la encuesta que nos permitió conocer sus experiencias con las cursadas y evaluaciones virtuales, así como reconstruir, entre otras cuestiones, sus condiciones de acceso a la tecnología, su situación laboral y su localización geográfica en el marco de la emergencia sanitaria. La información recabada es fundamental para el diseño y fortalecimiento de instancias de planificación académica y acompañamiento de trayectorias educativas. (FaHCE, 2021)

El cuestionario PEP Virtual presentaba una estructura de 5 bloques temáticos, de los cuales se analizan los resultados de los dos que tienen relación directa con este trabajo:

- Bloque acerca de las condiciones de conectividad, en relación con la disponibilidad, los tipos de dispositivos, las modalidades y la calidad del acceso a internet.

En relación a la situación tecnológica para estudiar, el 9% de los y las estudiantes que respondieron la consulta disponían sólo de teléfono móvil para hacerlo y de ese porcentaje, el 4% lo compartía. El 7% se conectaba a Internet a través del uso de datos móviles, el 10% respondió no disponer de acceso a Internet de banda ancha mientras que el 57% manifestó haber tenido problemas de conexión.

- Bloque sobre la experiencia de cursada y la valoración de los distintos recursos implementados por las cátedras en la virtualidad, tanto en el desarrollo de los contenidos, como en las instancias de evaluación. En cuanto a la valoración de las experiencias de cursada y estrategias docentes adoptadas, las apreciaciones fueron muy diversas, situación que según se entiende, se vincula estrechamente en gran medida con la disponibilidad tecnológica. Es el caso de la relación de las clases con la temporalidad. Sobre las clases sincrónicas por videollamada (recurso utilizado por el 52% de docentes

para clases teóricas y un 46% para las de carácter práctico), se encontró una valoración positiva, porque según los y las estudiantes, les representan algo más parecido a la presencialidad. Sin embargo, lo cierto es que en algunos casos podrían tener carácter excluyente, poniendo al descubierto un sinnúmero de dificultades respecto al acceso, tipo de dispositivos de trabajo, posibilidades de conectividad y calidad de la misma, etc. En cambio, las propuestas asincrónicas podrían favorecer los procesos de inclusión y por tanto tenderían a acompañar de modo más eficiente los trayectos de formación. Las clases grabadas u otros videos recuperados de Internet (utilizados por las cátedras para presentar las clases en un 65 y 61%, respectivamente), por caso, permiten disponer del momento de su visionado, adaptando los tiempos y posibilidad de acceso a dispositivos y conectividad, aunque los y las alumnas reconocen como desventaja la imposibilidad de intercambio. Por su parte, las clases presentadas por escrito (utilizadas por el 73% de las asignaturas), en general fueron bien recepcionadas, consideradas explicativas y analíticas, si bien, con críticas similares a las de las clases grabadas o videos recuperados de Internet, es decir los límites de interacción. Por otro lado, ante la consulta de la utilidad para el aprendizaje de los recursos empleados por los y las docentes en sus estrategias pedagógicas, las y los estudiantes destacan el valor de la herramienta foro para los debates, discusiones y puesta en común de problemáticas planteadas o emergentes. Por último, respondieron satisfactoriamente frente a propuestas de otros recursos y actividades multimediales, como por ejemplo presentaciones con diapositivas, infografías (con un 52 y 22% de uso por los y las docentes, respectivamente), etc.

Como se puede apreciar, en atención a las necesidades y posibilidades que los y las estudiantes han planteado como cuestiones nodales para sus aprendizajes, los y las docentes debieron asumir nuevas funciones y adoptar otras estrategias de formación para satisfacerlas. Trabajo que no fue poco, ya que en muchos casos, debieron atravesar este proceso al mismo tiempo que se ocupaban de la adquisición de nuevas competencias e incorporación de nuevas funciones que incumben a la docencia en línea.

En resumen, la práctica docente irrumpió en el periodo estudiado con la prioridad de implicar en la enseñanza un conjunto de saberes específicos que hasta el

momento no eran imprescindibles en las clases presenciales, y tal vez por eso mismo, permanecieron subvalorados hasta la llegada de la pandemia.

Consideraciones finales y líneas de estudio futuras

La situación de emergencia iniciada en la región a principios del año 2020 impuso el desarrollo de propuestas formativas que se valieron de herramientas y estrategias propias de la EAD, como las *e-actividades*, para el desarrollo de los contenidos programáticos exclusivamente en *e-entornos*. Esta nueva realidad educativa expuso una gran brecha en materia digital, que en el caso particular de la FaHCE, resultó cualificable y cuantificable a través del relevamiento PEP virtual implementado por la facultad. Así como su aparición, crecimiento y cronificación llevaron varias décadas, se cuestiona que esta brecha se reduzca o cierre en el corto plazo, razón necesaria (aunque no suficiente) para pensar que la docencia debe apropiarse de las competencias que les permitan encontrar estrategias individualizadas de inclusión anclados en la tecnología, teniendo en cuenta además que la pandemia y sus imperativos sociales se presentan con un final incierto. Como ejemplos de esas estrategias se menciona el apoyo a los y las estudiantes para el aprendizaje del uso del teléfono móvil para el trabajo académico y el almacenamiento de información en la nube y su recuperación o acceso a ella sin conexión a Internet.

Pero estas cuestiones, como se dijo, fueron y son necesarias ayer y hoy, pero no suficientes para mañana. Muchas voces se escuchan pronunciándose por un modelo educativo no polarizado y rígido sino expandido y flexible, entre ellas, la del actual Presidente de la UNLP, para quien “La tecnología necesaria para la educación virtual forzada en el 2020-21 avanza para transformarse en un complemento definitivo de la educación y la evaluación presencial que permita más inclusión en esta universidad masiva.” (Tauber, 2021, p. 17). Complemento que implicaría las combinaciones más ventajosas de los dos sistemas educativos tradicionales: el modelo presencial y el modelo a distancia, en búsqueda de la excelencia educativa, la promoción y acceso igualitario al conocimiento y a la información, a su consumo, creación y difusión.

A la espera de la llegada de una nueva habitualidad, luego de haber sorteado lo necesario por urgente, la educación superior debe transitar el camino hacia lo suficiente, con nuevos desafíos y sus escollos, pero también con oportunidades. Para resolver los

primeros y aprovechar las segundas, se postula que el colectivo docente debe considerar la vinculación con las TIC y su transversalidad en la formación de sus estudiantes.

Lo que implica reflexionar sobre el hecho de que la expansión de sus competencias no se limitan a manejar con cierta solvencia las TIC para dar clases *con* su asistencia, sino también por enseñar *sobre* ellas. De este modo, la educación superior estaría garantizando que los y las estudiantes no sólo aprendan cómo utilizar artefactos y programas informáticos para el trabajo académico y profesional; sino también desde un enfoque tecnopedagógico; qué, para qué y cuándo utilizarlos, atendiendo a las normas de legalidad de su uso, al desarrollo de la criticidad y eticidad como prosumidor o prosumidora de la red Internet, sin olvidar la incorporación del lenguaje específico o relacionado, que en general es foráneo y neológico; entre otros conocimientos.

Esta perspectiva del desarrollo competencial digital docente (que implica no poco trabajo), se debe, entre una pluralidad de razones, a que los cambios en el siglo pasado se producían más lentamente que en la actualidad, por lo cual los docentes de aquellas épocas formaban estudiantes para desenvolverse en un contexto social similar, cosa que ha cambiado radicalmente en la actualidad, y que casi con seguridad se irá potenciando a futuro.

Y es que en el caso de muchos y muchas docentes, las TIC no existían o no habían sido incorporadas a la educación durante su proceso de formación básica ni tampoco, obviamente, las exigencias profesionales que pesan sobre ellos y ellas en la actualidad.

Por ello, sin desmerecer el ingente esfuerzo que debió hacer la docencia universitaria en general y la de la FaHCE en particular para llevar adelante los trayectos de formación superior en tiempos de pandemia, se presenta la posibilidad de explorar otras formas de interacción entre estudiantes con recursos de estudio. E igual de interesante, otros tipos de diálogos mediados entre estudiantes y docentes, en una educación superior del futuro que sea multimodal y flexible.

Se propone a futuro avanzar en el estudio de la evolución de esta problemática, tanto en Latinoamérica en general como en Argentina en particular, buscando en principio respuestas a preguntas surgidas a partir de los desafíos presentados en la EADE, tales como ¿Qué competencias y funciones adquiridas en la urgencia pedagógica permiten reflexionar sobre cómo mejorar la enseñanza y transmisión? ¿Cuáles son las metodologías y supuestos teóricos que han surgido a partir de las TIC?

¿Qué podrían aportar a la formación superior? ¿Cuáles son los perfiles deseables de los y las estudiantes de profesorado en nuevos escenarios educativos?

Referencias

Argentina. Poder Ejecutivo Nacional. Decreto de necesidad y urgencia n° 297, de 19 de marzo de 2020. Boletín Oficial [de la] República Argentina.

Argentina. Ministerio de Educación. Resolución n° 108 de 15 de marzo de 2020. Boletín Oficial [de la] República Argentina.

Argentina. Ministerio de Educación. Resolución n° 104 de 14 de marzo de 2020. Boletín Oficial [de la] República Argentina.

Argentina. Congreso. Ley 24.521 de 28 de octubre de 1995. Boletín Oficial [de la] República Argentina. Constitución, de 22 de agosto de 1994.

Barberá, E., y Badia, A. (2005). Hacia el aula virtual: actividades de enseñanza y aprendizaje en la red. **Revista Iberoamericana De Educación**, 36(9), 1-22. <https://doi.org/10.35362/rie3692769>

Cabero Almenara, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento RUSC** 3(1). <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v3i1.265>

Cabero Almenara J. y Román P. (2006). Las e-actividades en la enseñanza on-line. En (Coords) **E-actividades. Un referente básico para la formación en Internet**. Sevilla: Mad

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

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

DALCEGGIO, M. Y RODRÍGUEZ, N. (2021). Theory and practice in teacher training at UNLP: an analysis of the curriculum. **Journal of Research and Knowledge Spreading**, 2(1), e12303. <https://doi.org/10.20952/jrks2112303>

FaHCE. (2021). Resultados del relevamiento PEP VIRTUAL – Segundo cuatrimestre 2020. <https://www.fahce.unlp.edu.ar/facultad/secretarias-y-prosecretarias/academica/noticias/resultados-del-relevamiento-pep-virtual-segundo-cuatrimestre-2020>.

FaHCE. Consejo Directivo. Resolución n° 517, de 18 de marzo de 2020.

Fainholc, B. (2007). Aspectos socioculturales de la educación a distancia como comunicación formativa mediada electrónicamente. En (Autor). **Programas, profesores y estudiantes virtuales: una sociología de la educación a distancia** (1ra ed.) Buenos Aires: Santillana.

Fainholc, B. (2004). Investigación: la lectura crítica en Internet: desarrollo de habilidades y metodología para su práctica. **Revista Iberoamericana De Educación a Distancia RIED**, 7(1-2), 41–64. <https://doi.org/10.5944/ried.7.1-2.1074>

Finquelevich, S. y Prince, A. (2006). Universidades y TICs en Argentina. Las Universidades Argentinas en la sociedad del conocimiento. **e-I@tina**. 4 (15),39-58. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4964/496451230004>

García Aretio, L. (Coord), Ruiz Corbella, M. y Domínguez Figaredo, D. (2007). El profesor y el formador en los sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje. En (Autores). **De la educación a distancia a la educación virtual**. Barcelona: Ariel.

IFLA (2005). **Faros para la Sociedad de la Información: Declaración de Alejandría Sobre la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje a lo Largo de la Vida**. <https://www.ifla.org/es/publications/faros-para-la-sociedad-de-la-informacion-declaracion-de-alejandria-sobre-la-alfabetizacion-informacional-y-el-aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida/>

Martínez, L. A. (2019). La autonomía de las Universidades Nacionales en el Sistema Constitucional argentino. Análisis de las competencias y la jerarquía de las normas en materia de educación superior. **Derechos En Acción**, 12 (12), 309. <https://doi.org/10.24215/25251678e309>

Moore, M. (1988). Una nueva visión de los principios de la educación a distancia. **Informe de Investigaciones educativas**, 2 (2). <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/IIE/article/view/187/177>

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

OCDE. (2010). **Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE**. http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf

OCDE. (2003). **Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación**. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://read.oecd-ilibrary.org/education/los-desafios-de-las-tecnologias-de-la-informacion-y-las-comunicaciones-en-la-educacion_9789264103429-es#page81

Oltolina Giordano, M. (2015). **La formación de competencias digitales de estudiantes de profesorado universitario: la estrategia de e-actividades en un modelo de aula extendida**. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49524>

Secretaría Ejecutiva de la Red Latinoamericana de Portales Educativos, RELPE. (2011). **Experiencias 1 a 1 en América Latina. Seminario Internacional Experiencias 1 a 1 Nacionales.**
<https://www.oei.es/historico/modelo1a1.pdf>

Rodríguez, N. (2020). **Producción Científica y Formación de Educadores Corporales. Estudio sobre la Formación inicial de profesores en Educación Física en la UNLP / H951.** [Proyecto de investigación, Universidad Nacional de La Plata]
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/py.995/py.995.pdf>

Salomon, G, Perkins, D. y Globerson, T. (1992). **Coparticipando el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las computadoras.** (13) 6-22.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126248>

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

Sanz, C. y Zangara, M. (2011). **Las e-actividades como elemento central en el diseño de propuestas de educación. Una posible definición y clasificación.**
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/26547>

Torres Velandia, A. (2004). La formación, en ambientes virtuales, de docentes tutores para la educación a distancia. En (Autor). **La educación superior a distancia. Entornos de aprendizaje en red.** Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Tardiff, M. (2014). **Los saberes del docente y su desarrollo profesional.** Madrid: NARCEA, S. A. De Ediciones Madrid

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

Torres Velandia, A. (2004). La formación, en ambientes virtuales, de docentes tutores para la educación a distancia. En (Autor). **La educación superior a distancia. Entornos de aprendizaje en red.** Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Tuning Educational Structures in Europe (s/f).
<http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>

UNLP. Resolución no. 667/20. La Plata, 15 de marzo de 2020.

UNLP. (2020b). Más de 2.000 cátedras de la UNLP ya dictan sus cursadas en forma virtual. <https://unlp.edu.ar/coronavirus/mas-de-1-200-catedras-de-la-unlp-ya-dictan-sus-cursadas-en-forma-virtual-17669>

UNLP. (2020a). Beca “Tu PC para estudiar”. <https://unlp.edu.ar/estudiantes/beca-tu-pc-para-estudiar-17879>

UNLP. Estatuto de 11 de octubre de 2008.

Valerio Ureña, G., & Valenzuela González, J. R. (2011). Competencias informáticas para el e-learning 2.0. **Revista Iberoamericana De Educación a Distancia RIED**, 14(1), 137–160. <https://doi.org/10.5944/ried.1.14.806>

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, Ch. (2011). **Alfabetización Mediática e Informacional. Currículum para profesores**. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>

Zuñiga Lobato, J. (2011). Adquisición y gestión de competencias digitales en las instituciones de Educación superior [En línea]. En Navarro, R., Juárez Pacheco, M., Navarro Rangel, Y. y Ramírez Montoya, M. (Coord), **Foro interregional de investigación sobre entornos virtuales de aprendizaje: integración de redes académicas y tecnológicas** (64-71). <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/577863>

Enviado em: 15/10/2021

Aceito em: 20/12/2022

Publicado em: 31/12/2021.