

Fecha de recepción  
18/05/18  
Fecha de modificación  
30/04/19  
Fecha de aprobación  
30/05/19

**Romero, Tania María Elizabeth**  
CITCa. CONICET.  
Facultad de Humanidades. UNCa

**Díaz, Marina Elisa**  
Facultad de Humanidades. UNCa

## Resumen

La preocupación por la formación para la docencia en los entornos virtuales de aprendizaje nos lleva a interrogarnos por los aspectos disciplinares, pedagógicos, metodológicos, comunicacionales y tecnológicos involucrados en un proceso educativo que se realiza a distancia, en tanto que representan las competencias que los docentes precisan desarrollar para su desenvolvimiento. En la cátedra de Educación a Distancia del segundo año del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la U.N.Ca., con el objetivo de contribuir en esta formación, llevamos adelante desde el año 2012 una propuesta curricular que contempla el análisis de los fundamentos, principios y estructura de la educación a distancia, a la luz de los desafíos didácticos actuales y la apropiación de los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para el diseño y gestión de un aula virtual. Para ello, los estudiantes cuentan con aulas virtuales de prueba, en las que aprenden a crear, administrar y editar diferentes herramientas tutoriales de acuerdo a sus intencionalidades pedagógicas. En este artículo proyectamos analizar la propuesta a partir de una sistematización de la experiencia que nos permita identificar las fortalezas y debilidades del trabajo realizado.

*Palabras clave: Competencias, Enseñanza virtual, Formación docente*

## Abstract

The concern for the teaching training in virtual settings of learning leads to interrogate us about the disciplinary, pedagogical, methodological, communicational and technological aspects involved in a educational process that is carried out in distance education, while they represent the competences that teachers require to develop for their development. In the course of E-Learning belonging to the second year of the Course of Studies to be a teacher of Educational Sciences of the School of Humanities of the National University of Catamarca, with the objective of contributing to this training, we carry out from the year 2012 a curricular proposal that contemplates the analysis of the fundamentals, principles and structure of E-Learning, in light of the current methodological challenges and the appropriation of theoretical and practical knowledge needed for the design and management of a virtual classroom. For that, students count with experimental virtual classrooms, in which they can create, administer and edit different tutorial tools according to their pedagogical purposes. In this article we plan to analyze the proposal from a systematization of the experience that enables us to identify the strengths and weaknesses of the work made.

*Key words: Competences, E-Learning, Teaching Training*

### Referencia para citar este artículo

Romero, T. y Díaz, M. (2019). Formación para la docencia virtual: Análisis de una experiencia universitaria. *Alquimia Educativa*. Vol. 5.2 pp. 63-84

## 1. Introducción

La Educación a Distancia (en adelante EaD) históricamente ha sido definida a partir de considerar la distancia que media entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende en las dos coordenadas claves de la interacción humana: el espacio y el tiempo. Por esta razón, Mena, Rodríguez y Diez (2010) sostienen que su característica esencial es la comunicación mediada entre docentes y estudiantes con el propósito de construir conocimientos. En este sentido, los diferentes medios de comunicación resultan claves para llevar adelante el proceso educativo ya que son los que posibilitan el encuentro de los sujetos, a la vez que son configurantes y condicionantes de las formas de media-

ción pedagógica.

En sus inicios, la separación entre profesores y alumnos resultó determinante para organizar las formas de intervención didáctica en la modalidad. De acuerdo a Tarasow (2014), esto sucedía porque la enseñanza era pensada como un proceso de transmisión de la información, y el aprendizaje como una actividad de recepción y asimilación. Por lo tanto la EaD debía encontrar la manera de que los contenidos emitidos como un mensaje del profesor llegaran a los estudiantes con facilidad. Los medios de comunicación se convirtieron así en la tecnología que llenaba el vacío creado por la distancia temporal y espacial. A partir de entonces, las diferentes generaciones de la EaD sostuvieron un modelo didáctico centrado en la transmisión y se limitaron a incorporar diferentes medios según su disponibilidad en las distintas épocas.

En la actualidad, las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) producen un cambio de enfoque radical por su capacidad para romper con los anclajes témporoespaciales ofreciendo formas de comunicación síncronas, asíncronas y en diferentes formatos (García Aretio, Corbella y Figaredo, 2007). Es así que las TIC tienen el potencial para favorecer la desaparición de los procesos de enseñanza y aprendizaje secuenciales, vinculados a la didáctica clásica y la idea de la enseñanza como transmisión. Los nuevos entornos virtuales de aprendizaje (en adelante EVA) al utilizar el hipertexto como estructura básica, transforman las concepciones de comunicación y de emisor y receptor por lo tanto se alteran los modos de construir los mensajes, compartirlos y decodificarlos (Casany, 2000).

Este proceso de reconfiguración de la enseñanza en los EVA y la aparición de nuevos roles docentes cambian la formación centrándola en "el diseño de las situaciones y contextos de aprendizaje, en la mediación y tutorización, y en las estrategias comunicativas" (Gros Salvat y Silva Quiroz, 2005: 1). Por eso, se instala en los debates actuales la preocupación por el desarrollo de competencias docentes que permitan sostener procesos educativos a distancia y/o bimodales<sup>1</sup>.

Considerando estas nuevas demandas formativas, desde la cátedra de Educación a Distancia del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca, construimos un dispositivo de formación para el desarrollo de competencias docentes para los EVA. Esta creación curricular y didáctica

---

<sup>1</sup> La bimodalidad es definida como la articulación de las modalidades presencial y a distancia. Supone el trabajo pedagógico y didáctico que complementa los encuentros presenciales con el uso de entornos virtuales de aprendizaje.

incluye el análisis de los fundamentos, principios y estructura de la EaD a la luz de los desafíos didácticos actuales, y la apropiación de los conocimientos teóricos y prácticos para el diseño y gestión de un aula virtual. En este artículo nos proponemos reconstruir la experiencia de trabajo de cuatro años para señalar sus aciertos y dificultades.

## 2. Marco teórico

Pérez Gómez (2012), a propósito de la emergencia del concepto de competencia en el escenario educativo en los últimos años, sostiene que tiene una larga tradición que se encuentra "contaminada" por interpretaciones conductistas que equiparan las competencias a las habilidades. Esta equivalencia tiende a reducir el aprendizaje a la adquisición y ejercitación de conductas mecanicistas y lineales, a partir de procesos de enseñanza basados en el modelo de estímulo y respuesta. No obstante, para el autor las competencias no son simples habilidades sino:

*(...) sistemas complejos, personales, de comprensión y de actuación, es decir combinaciones personales de conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores, que orientan la interpretación, la toma de decisiones y la actuación de los individuos humanos en sus interacciones con el escenario en el que habitan, tanto en la vida personal, social como profesional (p. 145).*

El sujeto competente se convierte así en aquel que es capaz de utilizar todos sus recursos para analizar y diagnosticar situaciones problemáticas, diseñar y planificar modos de intervención, actuar de manera flexible y creativa y valorar reflexivamente los resultados de sus acciones para luego formular propuestas de mejora. Esta comprensión genérica de las competencias, en el ámbito de la formación docente supone que los estudiantes aprendan a crear, gestionar y regular situaciones de aprendizajes (Perrenoud, 2004) apoyándose en las TIC. En ese proceso es importante evitar caer en una "sobresimplificación" didáctica en la que se repliquen las estrategias de enseñanza presenciales en los EVA (Lion, 2015). Para ello, la formación requiere una reflexión del proceso educativo interpelado y alterado por las tecnologías (Maggio, 2018).

Si bien reconocemos que existe una prolífica literatura ocupada en la identificación y descripción de las competencias docentes para los EVA, creemos necesario asumir un enfoque particular ante la diversidad de clasificaciones. Por esta razón recuperaremos la investigación de William (2003) acerca de los roles y competencias de los tutores en la EaD para aproximarnos a la compleja práctica profesional del docente virtual desde una perspectiva no ins-

trumentalista y enfocada en los aspectos pedagógicos y didácticos de la enseñanza.

William (2003) en su estudio de tipo descriptivo trabajó junto a profesores de cuatro universidades de los Estados Unidos utilizando la técnica Delphi para llevar adelante un ejercicio de comunicación grupal en un panel de expertos geográficamente dispersos. Los diversos grupos se ocuparon de responder colaborativamente tres interrogantes: (a) ¿Cuáles son los roles y competencias necesarias en la EaD en la educación superior?; (b) ¿Cómo valoran los expertos en EaD la importancia de las competencias?; y (c) ¿Cómo difieren los roles y competencias identificadas en este estudio de una investigación anterior realizada por el mismo autor?. Atendiendo al objeto de sistematización de nuestro trabajo, nos concentraremos en los resultados obtenidos a partir de la primera pregunta, haciendo énfasis en la descripción de los roles y competencias generales y específicas organizados en cuatro dimensiones.

La primera dimensión denominada de comunicación e interacción apunta a las competencias de producción y decodificación de los diversos lenguajes que podemos encontrar en los EVA (texto, audio, video, imagen, etc.) y que actualmente posibilitan la construcción, representación y comunicación del conocimiento. Al respecto, Sierra Villamil, Ramírez Hernández, Rodríguez Torres y Rodríguez Peña (2016) explican que estas competencias requieren la formación de un juicio crítico que permita al profesor interpretar las implicancias de la descentralización del libro en la EaD, la discontinuidad y flexibilidad de los tiempos y espacios y las nuevas estrategias que posibilitan las tecnologías para compartir contenidos, actividades y evaluar. Este juicio crítico es para los autores una competencia asociada a una forma de pensamiento que entiende que la tecnología cobra significado de acuerdo al sentido comunicativo y didáctico que cada profesor le asigne.

La segunda dimensión es la de gestión y administración y se asocia a un rol orientador del tutor. Las competencias en este caso apuntan a que el docente sea capaz de informar y detallar al estudiante la propuesta formativa desde perspectivas administrativas, técnicas y académicas. Esto significa que el profesor visibiliza el tipo de compromiso que el alumno contrae al momento de matricularse, muestra los recorridos disciplinares del programa curricular, la metodología didáctica y las actividades (Sierra Villamil, et. Al., 2016). Por lo tanto, podemos decir que el fin de estas acciones es que el estudiante aclare sus dudas, se motive e interese por la propuesta formativa y se sienta acompañado durante todo el proceso.

La tercera dimensión es la tecnológica e incluye competen-

cias relacionadas al conocimiento técnico de software específico, como así también a la comprensión de los nuevos lenguajes que promueven los medios de comunicación y sus implicaciones para la comunicación. De acuerdo a Sierra Villamil y otros (2016) esta dimensión asume una perspectiva no instrumentalista y por lo tanto reconoce que las herramientas virtuales son instrumentos de mediación que dependen de la articulación de los conocimientos técnicos y pedagógicos de los profesores. Un docente competente en el marco de esta dimensión tendría la capacidad para generar situaciones de enseñanza y aprendizaje que respeten la autonomía del estudiante a la vez que promuevan estilos de pensamiento y de convivencia que habiliten la construcción y reconstrucción conjunta del conocimiento.

Finalmente, la cuarta competencia es la de aprendizaje e instrucción y refiere a la idoneidad del docente en materia pedagógica y didáctica específica de la modalidad y respetuosa de las características del aprendizaje adulto. Aquí nos encontramos con la necesidad de que los docentes desarrollen competencias para identificar los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, las formas de trabajo académico y en grupo, las estrategias de enseñanza, las actividades de aprendizaje, las formas de evaluación y retroalimentación, entre otros aspectos (Sierra Villamil, et. Al., 2016).

Para finalizar este breve análisis teórico podemos decir que las competencias docentes para la EaD refieren a un sistema de pensamiento y de acción individual que resulta de la articulación que los profesores realizan de sus conocimientos teóricos y prácticos para el diseño, implementación y evaluación reflexiva de situaciones de aprendizaje en los EVA. Este sistema supone cuatro dimensiones orientadas a la comunicación e interacción, la gestión y administración de los cursos y los conocimientos tecnológicos y pedagógicos sobre el aprendizaje y la instrucción.

### 3. Marco metodológico

La presente investigación tiene como principales objetivos el describir y reflexionar críticamente sobre el dispositivo de formación generado en la cátedra de Educación a Distancia del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca durante los años 2012 y 2015 para el desarrollo de las competencias docentes para los EVA. En ese sentido, entendemos con Souto (1999) que un dispositivo de

formación es una construcción social, técnica y pedagógica que procura que el estudiante se adentre en el campo pedagógico y didáctico a partir de un abordaje teórico y metodológico complejo. El dispositivo dispone un espacio estratégico y una red de relaciones a partir de las cuales se presentan a los estudiantes situaciones que exigen analizar y diagnosticar problemas asociados a la práctica de enseñanza, proponer modos de intervención y reflexionar sobre ellos. La formación se sostiene entonces desde una lógica de complejidad no lineal, ya que no existen circuitos mecánicos predefinidos que los estudiantes signan para decidir sobre una problemática. Por el contrario, los alumnos disponen sobre la pertinencia y adecuación de las decisiones experimentando diversas alternativas y evaluando resultados posibles.

El método de investigación elegido es la sistematización de experiencias que Jara Holliday (2011) define como

*(...) aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo (p. 4).*

Su mérito consiste en que permite obtener y comunicar conocimientos generados desde y para la práctica (Barnechea García y Morgan Tirado, 2010). En este caso concreto, nos interesa obtener información sobre la configuración del dispositivo de formación creado en la cátedra de Educación a Distancia y analizar su incidencia en el desarrollo de las competencias docentes para los EVA. Para ello, hemos recopilado información a partir de las técnicas de investigación documental (Yuni y Urbano, 2006) de los programas del espacio curricular de los años 2012 al 2015 y de observación participante en las cuatro aulas virtuales (Ardevól, Bertrán, Callén y Pérez, 2003) de la cátedra y las noventa y nueve aulas de prueba editadas por los alumnos durante esos años. Para el análisis hemos optado por una triangulación de datos con el fin de contrastar la información recogida (Aguilar y Barroso, 2015).

#### **4. La experiencia**

A continuación reconstruiremos la experiencia llevada adelante durante los años 2012, 2013, 2014 y 2015 en el segundo año del Profesorado en Ciencias de la Educación en la Cátedra de Educación a Distancia. En la primera parte nos concentraremos en el análisis de la propuesta curricular y metodológica tal y como se expresa en los programas,

mientras que en la segunda parte, describiremos las actividades desarrolladas en el aula virtual de la cátedra y en las aulas virtuales de prueba de los estudiantes.

El espacio curricular corresponde al campo formativo disciplinar de la carrera, se ubica en el segundo año y tiene un régimen de cursado cuatrimestral con una carga horaria semanal de seis horas y una carga horaria total de noventa horas. La modalidad de cursado es presencial y durante los años 2012 y 2013 decidimos ofrecer a los estudiantes la posibilidad de promocionar la asignatura. No obstante, desde el año 2014, modificamos el régimen de cursado que actualmente es regular.

El primer programa curricular se enfocaba en el logro de siete objetivos de aprendizaje agrupados en tres núcleos básicos: a) el análisis de los fundamentos, principios y estructura de la educación a distancia; b) el conocimiento del sistema de educación a distancia, del rol del docente y del tutor, del perfil del estudiante virtual y las características de los materiales digitales; y c) la adquisición de nociones básicas para la organización y gestión de las herramientas tutoriales de un aula virtual. La selección de contenidos orientada al logro de estos objetivos se organizó en cuatro ejes temáticos. El primero titulado: Educación a Distancia: génesis, configuración y desafíos introducía al estudiante en la caracterización y conceptualización de la modalidad a partir de los aportes teóricos de expertos y de lo señalado en las normativas educativas de nuestro país. Asimismo, se ofrecía un recorrido histórico de la modalidad siguiendo el análisis de sus etapas por correspondencia, multimedia, telemática y virtual, como así también del estudio de hitos históricos mundiales, latinoamericanos, nacionales y provinciales. El eje finalizaba con reflexiones en torno a los desafíos actuales de la modalidad vinculados a la legislación, la investigación y la construcción del imaginario social de la educación a distancia.

El segundo eje sobre la enseñanza virtual se ocupaba de caracterizar los entornos virtuales de aprendizaje, en tanto estos configuran los espacios hegemónicos de la práctica docente virtual (Maggio, 2013). De igual manera, los estudiantes podían abordar los rasgos que adquiere el vínculo pedagógico mediatizado a partir de ahondar en conceptos tales como la interacción y la interactividad pedagógicas, las comunidades virtuales de aprendizaje y el trabajo colaborativo y cooperativo.

El tercer eje temático se titulaba: El docente, el tutor y el estudiante en la educación a distancia y como su nombre lo indica se orientaba por un lado, al estudio de los roles del tutor docente y del tutor virtual, prestando especial atención al análisis de sus funciones orientadora, académica



y de gestión e investigación y de sus tareas de andamiaje, moderación y evaluación. Por otro lado, se ocupaba de la caracterización del estudiante a distancia para abordar las condiciones del aprendizaje autónomo y las dificultades del aprendizaje virtual.

Finalmente, el cuarto eje presentaba las características, ventajas y limitaciones de los materiales digitales en la educación a distancia, a través del estudio de sus fases de preparación y producción.

La bibliografía seleccionada en idioma español incluía artículos de libros y de revistas científicas argentinas y españolas que procuraban ofrecer a los estudiantes el análisis de diferentes experiencias educativas a distancia. Nos interesaba particularmente que pudieran identificar las diversas formas de implementación que pueden asumir los cursos en las universidades de ambos países. Para ello, optamos por una metodología didáctica orientada al análisis de casos de diversas universidades y de problemas didácticos que los profesores pueden encontrar durante el dictado de los cursos. Complementamos esta forma de trabajo en instancias presenciales con el uso de dos aulas virtuales en las que los estudiantes podían experimentar las situaciones de enseñanza mediada tecnológicamente que eran el principal objeto de estudio del espacio curricular.

Respecto de la evaluación, establecimos que se trataría de un proceso formativo en el que constantemente ofreceríamos retroalimentación a partir de las observaciones realizadas en clases presenciales y virtuales y del análisis de las actividades de aprendizaje. Fijamos además tres instancias de acreditación que consistían en la realización de trabajos prácticos basados en la experimentación de herramientas tecnológicas para la enseñanza virtual, exámenes parciales que permitieran recuperar los logros alcanzados durante el trayecto educativo y un coloquio final en el que los estudiantes expondrían los contenidos abordados a partir del análisis de prácticas educativas virtuales.

Durante los siguientes años, la propuesta original se modificó a partir de tres cambios importantes. El primero de ellos fue la virtualización de dos de las seis horas semanales de clases presenciales con el fin de que los estudiantes pudieran participar desde sus hogares en los foros de debate, escribir colaborativamente un texto y gestionar la edición de un aula virtual de prueba desde el rol de profesor. Creíamos que de esta manera, ellos podrían experimentar las situaciones que atraviesan los alumnos y tutores en modalidad. El segundo cambio consistió en la reorganización de los contenidos del programa curricular, que aunque se mantuvieron en cuatro ejes hasta el año 2018, paulatinamente se enfocaron más en la adquisición de las com-

petencias docentes para los entornos virtuales que en el abordaje teórico de la modalidad. El último cambio se concentró en los aspectos de acreditación del espacio curricular. Es así que desde el año 2014, el régimen de cursado se transformó en regular ya que advertíamos que el desarrollo de los contenidos y las actividades prácticas demandaban demasiado tiempo, lo que nos impedía cumplir con los requisitos obligatorios de promoción<sup>2</sup> en un lapso de aproximadamente cuatro meses de dictado.

El cursado del espacio curricular inició durante los primeros años de su implementación con la presentación de la propuesta curricular para su análisis conjunto. Una vez que compartíamos con nuestros estudiantes los objetivos de aprendizaje y describíamos las decisiones didácticas que habíamos tomado para alcanzarlos, realizábamos algunos acuerdos sobre la calendariación de las clases presenciales, virtuales, las actividades de aprendizaje y las instancias de acreditación. Este era un paso fundamental ya que nos permitía organizarnos para llevar adelante todas las tareas previstas. Cabe aclarar que de estos acuerdos surgió la necesidad de eliminar el coloquio final debido a que preferimos priorizar la realización de los encuentros virtuales y la edición de las aulas virtuales de prueba, concentrando en ellos una mayor carga horaria. Esto fue lo que eventualmente nos condujo a la decisión de cambiar el régimen de cursado del espacio curricular.

Los encuentros presenciales eran de dos horas y se distribuían en dos días de la semana: lunes y jueves. El primer día teníamos clases en la sala de informática de la facultad ya que allí contábamos con los medios para acceder al campus virtual y aprender procedimientos técnicos y pedagógicos para editar un aula desde el rol del profesor. El segundo día se destinaba al abordaje teórico de los contenidos identificando los aportes que diferentes autores realizaban acerca de la configuración de la modalidad, los roles, funciones y competencias de los tutores, el perfil del estudiante virtual y la producción de los materiales de estudio. Al mismo tiempo se describían y analizaban las experiencias en las que se basaban las investigaciones científicas de los autores y se ofrecían ejemplos de prácti-

<sup>2</sup> El Reglamento General de Alumnos de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca, en el capítulo sobre la aprobación de los espacios curriculares establece que el régimen de promoción con evaluación permanente requiere que el estudiante apruebe tres exámenes parciales con una nota mayor o equivalente a siete en una escala de diez puntos. Asimismo, debe aprobar el 80% de los trabajos prácticos y alcanzar el 80% de asistencia a clases en el caso de los estudiantes sin carga familiar u obligaciones laborales. Si los alumnos acreditan su carga familiar y/o las obligaciones laborales, el porcentaje de asistencia se reduce al 65%. Asimismo, el o los espacios correlativos anteriores tienen que estar aprobados.

cas educativas virtuales del Departamento de Educación a Distancia de nuestra universidad.

Las clases virtuales constituían una ampliación de los encuentros presenciales y se llevaban a cabo en varias aulas virtuales. En la primera participábamos las profesoras y la totalidad de estudiantes inscriptos al espacio curricular y realizábamos actividades tales como: foros de presentación, de debate y pizarra (Álvarez y Constantino, 2010) y escritura colaborativa en wikis.

La primera actividad virtual que inauguraba la cursada era la matriculación en el campus Moodle. Para llevarla a cabo nos reuníamos por turnos<sup>3</sup> el día lunes en el aula de informática y realizábamos nuestro primer ingreso. Los estudiantes se enfrentaban en ese momento a los procedimientos técnicos que involucran la creación y confirmación de una cuenta y el acceso a un aula virtual. Una vez dentro del aula, proyectábamos en una pared de la sala la imagen total del curso e ingresábamos en cada uno de los espacios de comunicación. El objetivo de estas acciones era realizar un primer reconocimiento de la configuración del aula y mientras lo hacíamos comentábamos los usos posibles de cada uno de los espacios. Al finalizar el encuentro, los estudiantes se marchaban con la consigna del primer trabajo práctico, que consistía en participar del foro de presentación. Para ello, explicábamos qué era un foro, caracterizábamos su uso pedagógico y didáctico y comentábamos cuales eran los objetivos específicos de un foro de presentación. Durante la semana, los alumnos ingresaban al aula en cualquier horario y desde cualquier lugar e intervenían. Cuando nos reuníamos el siguiente lunes, realizábamos comentarios desde el punto de vista de los estudiantes y de las docentes.

Mientras ellos expresaban que podían contar más sobre ellos mismos en el foro que en la habitual presentación en el aula presencial, nosotras les mostrábamos cómo elaborábamos un perfil de cada uno de ellos y de la totalidad del grupo a partir de esas presentaciones.

Resaltábamos la importancia de que el tutor realice este diagnóstico en orden a tomar decisiones adecuadas sobre los tipos de actividades que puede proponer, atendiendo a las diferencias etarias, de formación y de acceso a internet entre otras cuestiones.

Las siguientes clases eran las más desafiantes ya que nos dedicábamos a la apertura y edición de la segunda aula de la cátedra. En estas aulas virtuales de prueba participábamos las profesoras y una pareja pedagógica de alumnos.

---

<sup>3</sup> Esta organización por turnos se debía a que la capacidad de la sala de informática es para veinte (20) personas, mientras que los estudiantes inscriptos al espacio curricular eran aproximadamente cincuenta (50).

Durante aproximadamente tres meses trabajamos en el diseño tecnológico y pedagógico del aula. Esto implicaba elegir del programa curricular un tema de interés, investigarlo y luego construir una propuesta curricular como si los estudiantes fuesen los tutores de un curso. Creaban una portada con la herramienta "etiqueta" de Moodle, organizaban el tratamiento de los contenidos en ejes de trabajo, seleccionaban recursos educativos sobre el tema y los subían atendiendo a esos ejes, diseñaban y redactaban un material educativo digital de hasta diez páginas y creaban diferentes actividades utilizando las herramientas de foro, wiki y actividad en línea. Cabe aclarar que seleccionamos estas herramientas para ambas aulas virtuales, ya que queríamos ofrecerles la experiencia de formar parte de esos espacios de comunicación desde el rol del estudiante y del tutor. De este modo ellos participaban como alumnos de foros de presentación, debate y pizarra, al mismo tiempo que en sus aulas de prueba construían las consignas de trabajo para los mismos tipos de foro.

Las clases semanales presenciales y virtuales fueron calendarizadas de tal modo que iniciábamos los días lunes revisando los debates teóricos del jueves anterior para abordar a continuación cómo se editaba el aula o se construían las consignas de las actividades virtuales. Así por ejemplo, si el día jueves habían abordado las etapas de la e-moderación propuestas por Salmon (2000 citado en Armengol Asparó y Rodríguez Gómez, 2006), en la clase del día lunes analizábamos el foro de debate del aula virtual de la cátedra para identificar en nuestras intervenciones las fases y luego, ingresábamos en las aulas de prueba para ejercitar la escritura de la consigna de un foro de debate. Debido a que las aulas de los estudiantes estaban cerradas al público, ellos no tenían la posibilidad de ejercitar la interacción con otros y la moderación del foro, pero al menos podían realizar procesos reflexivos respecto de cómo construir una consigna clara de trabajo.

En relación al diseño de las aulas virtuales de prueba, podemos decir que en el lapso de los cuatro años que duró la experiencia, todas tenían idénticas características, ya que la portada se construía con una imagen fija y un texto que indicaba el título del curso y el nombre de los tutores, los contenidos se organizaban en tres ejes de trabajo y cada uno de ellos contaba con un artículo de revista y en algunas ocasiones un video educativo, y las actividades eran en su mayoría un foro de debate. Las wikis y actividades en línea no eran herramientas que los estudiantes eligieran comúnmente para sus aulas ya que consideraban que las consignas abiertas de una wiki eran más difíciles de redactar porque podían confundir al estudiante que las leyera,

mientras que las actividades en línea les resultaban muy similares a las guías de estudio que asociaban a la enseñanza presencial. En ese sentido, el foro se constituía para ellos en la actividad virtual por excelencia ya que no encontraban tareas similares en sus experiencias de estudiantes en el sistema presencial.

Como expresamos anteriormente, en los dos primeros años de dictado de la cátedra, la tarea de edición del aula virtual de prueba era la responsabilidad de una pareja pedagógica. Pero mientras avanzaban en la realización de las actividades, notábamos que a veces uno de los miembros de la pareja tenía conexión a internet en su residencia y el otro no, lo que dificultaba el trabajo autónomo y asincrónico y generaba problemas vinculares ya que un alumno culpaba al otro de no aportar al trabajo en equipo. Asimismo, el segundo año concentra una carga horaria total de 690 horas en el segundo cuatrimestre distribuidas en el cursado de cinco espacios curriculares anuales y dos cuatrimestrales en el segundo semestre del año. Esto significaba que los estudiantes contaban con pocas horas fuera del horario escolar para realizar las tareas que les proponíamos. A raíz de ello, en el tercer año de cursada de la cátedra, decidimos asumir un régimen de evaluación regular con examen final, de modo que pudiéramos potenciar el tiempo que quedaba disponible al suprimir la realización de un coloquio y de un examen parcial que son los requisitos obligatorios de la promoción de acuerdo al reglamento general de alumnos de nuestra facultad. Del mismo modo, eliminamos el trabajo práctico que consistía en elaborar un material educativo digital.

Si bien, se trataba de un trabajo escrito breve, el proceso de construcción demandaba mucho tiempo. Otra decisión que tomamos consistió en convertir el trabajo de edición del aula virtual de prueba en una tarea individual para evitar los problemas vinculares que se producían entre los estudiantes. No obstante, apareció una nueva dificultad vinculada a aquellos estudiantes que no tenían acceso a internet en sus residencias y por lo tanto no podían resolver ninguna de las actividades. Para ello, solicitamos permiso a las autoridades para que los estudiantes tuvieran un día a la semana acceso a la sala de informática de modo que pudieran trabajar en la edición del aula, pero nuevamente la carga horaria de los otros espacios curriculares les impedía asistir en los horarios en que la sala permanecía abierta al público. Respecto de la evaluación del trabajo realizado diremos que era continua y formativa por cuanto acompañábamos a los estudiantes en cada una de las actividades del aula presencial y las dos aulas virtuales. Debido a su inseguridad respecto de cómo participar en los EVA, ellos constante-

mente nos enviaban mensajes privados mostrándonos sus intervenciones en los foros antes de subirlas ya que querían saber si era pertinentes. Nosotras los alentábamos a compartirlas y aprender de los errores que pudieran cometer. Cada acción que llevaran a cabo en las aulas era objeto de análisis en algún momento del desarrollo temático del programa curricular, ya que nos interesaba que pudieran realizar lecturas de las prácticas educativas virtuales en clave teórica.

Las actividades de edición de las aulas virtuales de prueba y las realizadas en el aula de la cátedra constituían el conjunto de trabajos prácticos y exámenes parciales que los alumnos realizaban para regularizar el espacio curricular. Generalmente, la edición de las aulas concentraba la propuesta total de los trabajos prácticos, mientras que las actividades de construcción de un texto colaborativo en una wiki o el análisis de un material educativo digital se convertían en exámenes parciales. Esto era así porque la edición de las aulas ofrecía la oportunidad de una evaluación continua, sistemática y formativa, en tanto que los exámenes parciales, según las reglamentaciones vigentes, siempre deben asumir un formato escrito y de desarrollo de ideas.

Al finalizar el cuarto año de llevar adelante esta propuesta curricular y metodológica y observar que los estudiantes podían diseñar un aula virtual desde el rol de tutor, como así también participar activamente como estudiante virtual, decidimos construir otro dispositivo de formación. Las razones para hacerlo fueron tres. La primera era la imposibilidad de contar con un espacio adecuado para que los estudiantes pudieran conectarse a internet e ingresar al campus para trabajar. Como mencionamos, debíamos organizar grupos de veinte estudiantes para dictar la clase de los lunes dos o incluso tres veces el mismo día. Los alumnos que no contaban con internet en sus hogares o no podían asistir a la sala de informática en los horarios establecidos institucionalmente, eventualmente abandonaban el cursado de la asignatura al no poder completar las tareas. La segunda razón fue la constatación de un fenómeno de "clonación" de las aulas virtuales de prueba. En cuatro años, el diseño tecnológico y pedagógico de las aulas tuvo muy pocas variaciones, entre las que se puede mencionar que en lugar de construir una portada con una imagen fija, dos estudiantes decidieron crear un GIF<sup>4</sup> y de veinticinco aulas por año, aproximadamente siete incluían actividades con herramientas diferentes a los foros. La ter-

---

4 *GIF es el acrónimo de las siglas en inglés de Graphics Interchange Format y se utiliza para animar imágenes fijas o en movimiento a través de su reproducción rápida y consecutiva.*

cera razón fue la dificultad de desarrollar el dictado de cuatro ejes temáticos y de las actividades prácticas de edición y participación en las aulas virtuales en menos de cuatro meses. Por la escasez de tiempo resultaba muy difícil cumplir con los plazos institucionales para la finalización del cuatrimestre, las evaluaciones y la configuración de las actas de promoción y regularidad.

A pesar de haber concluido con este dispositivo de formación consideramos que una revisión y reactualización de la propuesta podría contribuir a generar nuevos dispositivos orientados al acompañamiento de los estudiantes. Entendemos que su futura práctica de enseñanza no estará restringida a la modalidad presencial, sino que incluirá desempeños en la modalidad a distancia o incluso prácticas bimodales en las que se combinen las clases presenciales con el uso de EVA. Estas posibilidades de desarrollo profesional demandan una formación específica que el profesorado no puede desatender.

## **5. Resultados**

El dispositivo de formación de competencias docentes para los EVA ofrecía a los estudiantes actividades que les permitían experimentar los roles de tutor y estudiante en dos aulas virtuales. Mientras que en una se encontraban junto a las docentes y los pares para abordar las discusiones teóricas del campo y analizar casos de prácticas educativas virtuales de diferentes universidades; en otra se convertían en profesores y asumían las responsabilidades del diseño y edición de un curso virtual ficticio. En ambos espacios se enfrentaban constantemente a situaciones problemáticas que exigían que pensarán las intervenciones didácticas en los EVA atendiendo a los roles y funciones específicas de los docentes virtuales pero sin perder de vista las características e inquietudes de los alumnos. Al mismo tiempo, la tecnología configuraba una posibilidad de experimentación de distintos espacios comunicativos y formas de construir actividades de aprendizaje. No obstante, se mostró una marcada tendencia a pensar tareas asociadas exclusivamente a los foros. Si bien, los estudiantes reconocían que existían otras herramientas en el aula virtual no las incluían en sus diseños didácticos.

En relación a las dimensiones descritas por William (2003), tenemos que el dispositivo favoreció el desarrollo de las competencias de comunicación e interacción en el aula virtual de la cátedra a través de las tareas que involucraban no solo la lectura de artículos de divulgación científica, sino también de videos de expertos. En sus aulas

virtuales de prueba, estas competencias se ponían en juego cuando debían buscar, seleccionar y validar materiales educativos para incluir en los ejes temáticos de sus cursos, que en su mayoría fueron documentos escritos. La selección de la portada de las aulas también contribuyó al desarrollo de las competencias de esta dimensión puesto que la imagen debía reflejar el contenido del nombre del curso, por lo que debían seleccionar de modo adecuado ambos formatos.

Finalmente, durante los dos primeros años de esta experiencia, la elaboración de un material educativo digital fue la actividad que ofreció más posibilidades de ejercitar las competencias de comunicación e interacción ya que por su naturaleza, el material combinada texto, imágenes fijas, en movimiento, videos, links, etc. Dada la complejidad de su producción esta era la tarea final y la que demandaba mayor tiempo de realización.

Las competencias de gestión y administración se ponían en juego al momento de construir la propuesta curricular y metodológica del curso ficticio ya que los estudiantes debían elaborar el programa y editar el aula de prueba atendiendo a esas decisiones iniciales. Esto les exigía revisar constantemente los objetivos del curso y asociarlos al tipo de actividades que proponían y los materiales seleccionados y/o producidos por ellos. Asimismo podemos decir que las competencias de esta dimensión también eran experimentadas desde el rol del estudiante cuando al iniciar las clases discutíamos conjuntamente el dispositivo de formación y realizábamos acuerdos sobre su realización.

La competencia tecnológica fue alcanzada a través del aprendizaje de los procedimientos técnicos de edición del aula virtual y de participación en diferentes espacios de comunicación desde el rol de estudiantes. No obstante, el desarrollo de un desempeño que articule los conocimientos técnicos con los pedagógicos continúa siendo una deuda ya que los alumnos construyeron aulas virtuales idénticas que se organizaban de acuerdo a un patrón único que iniciaba con una imagen fija y el título del curso, continuaba con la presentación de tres ejes de trabajo en los que se podía encontrar un artículo de lectura obligatoria y como actividad la participación en un foro de debate. Atribuimos este fenómeno al hecho de que todos los estudiantes tenían su primera experiencia como alumnos virtuales en nuestra cátedra, por lo tanto, tomaban como guía y modelo nuestras formas de organizar el espacio virtual y lo reproducían en sus aulas. Este es un comportamiento común en los estudiantes practicantes ante la incertidumbre que producen las prácticas pre-profesionales y que también encontramos en estas simulaciones de la enseñanza vir-



tual.

Por último, las competencias de aprendizaje e instrucción son las únicas que no pudimos desarrollar con este dispositivo debido a que las aulas virtuales no estaban abiertas al público, por lo tanto, los estudiantes no tenían la oportunidad de ejercitar la interacción con otros desde el rol del tutor. No obstante, convertimos la atención a los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes virtuales en un objeto de análisis cuando visibilizábamos la construcción del perfil del grupo a partir de la información recogida en el foro de presentación del aula virtual de la cátedra. Como así también, en las constantes reflexiones acerca de los supuestos teóricos y su confrontación con situaciones reales de enseñanza que ponían en tensión la adecuación de las actividades a esos ritmos y estilos de aprendizaje.

## **6. Conclusiones y recomendaciones**

A lo largo de estas páginas intentamos reconstruir la experiencia de trabajo curricular y didáctico de la cátedra de Educación a Distancia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca, a partir de analizar críticamente su dispositivo formativo para el desarrollo de competencias docentes para los EVA. Creemos firmemente que los cambios educativos propiciados por las TIC obligan a una redefinición de la profesión docente y de la formación didáctica y pedagógica que en su mayoría está orientada a los desempeños en la modalidad presencial. La proliferación de la oferta educativa de cursos y carreras a distancia ha generado nuevas posibilidades de trabajo docente que demandan nuevas competencias.

Los resultados de esta sistematización muestran que un dispositivo orientado a la experimentación simultánea de los roles de docentes y estudiantes virtuales ofrece oportunidades para desarrollar competencias de comunicación e interacción, de gestión y administración, tecnológicas y de aprendizaje e instrucción en los EVA pero demanda condiciones institucionales que ofrezcan una estructura edilicia y de conectividad que permitan el trabajo en línea, que admitan mayores márgenes de flexibilización del tiempo de cursado, y que no condicionen administrativamente el tipo de actividades de aprendizaje y evaluación que se pueden desarrollar. Si bien, desde la dirección del departamento de Ciencias de la Educación del que depende nuestro profesorado, se autorizó la virtualización de dos horas del espacio curricular y más adelante otras cátedras hicieron lo mismo, en el caso concreto de nuestra asignatura, el aprendizaje de las competencias docentes para los EVA exige un estancia

prolongada en las aulas virtuales. De esta manera la experimentación de las nuevas temporalidades y espacialidades de la enseñanza y el aprendizaje favorecen el desarrollo de procesos reflexivos y de construcción estratégica de las clases que no son posibles cuando se exigen encuentros presenciales en condiciones edilicias que no son las adecuadas.

Para finalizar nos permitimos hacer una serie de recomendaciones a los colegas que también muestran interés en la formación en competencias docentes para los EVA. En primer lugar, que en caso de optar por dispositivos como el descrito se aseguren de que los estudiantes posean conectividad en sus residencias y/o por el contrario que la institución cuente con espacios y horarios adecuados para que puedan realizar las actividades sin desatender las otras asignaturas de la carrera. En segundo lugar, sugerimos la virtualización de algunas horas del cursado para evitar una sobrecarga horaria presencial, como así también para favorecer el desarrollo de competencias de aprendizaje autónomo. Finalmente, recomendamos ofrecer a los alumnos la posibilidad de observar las prácticas de enseñanza de diferentes aulas virtuales. Creemos que la exposición a diversas experiencias les ayudará a imaginar una variedad de formas de intervención didáctica. Así, se promovería la formación del juicio crítico docente, al evitar caer en prácticas que reproducen un único modo de trabajo y/o sobresimplifican didácticamente la planificación de las clases.

## 7. Referencias bibliográficas

- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. En *Revista de Medios y Educación*, Nro. 45, 73-88. DOI: 10.12795/pixelbit.2015.i47.05
- Alvarez, G. y Constantino, G. (2010). Conflictos virtuales, problemas reales. En *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 15, Nro. 44, 65-84. México. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/41207966\\_Conflictos\\_virtuales\\_problemas\\_reales](https://www.researchgate.net/publication/41207966_Conflictos_virtuales_problemas_reales)
- Ardevól, E., Bertrán, M., Callén, B. y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. En *Revista Athenea Digital*, Nro. 3. 72- 92. Barcelona. Recuperado de <http://goo.gl/GK49kY>
- Armengol Asparó, C. y Rodríguez Gómez, D. (2006). La moderación de redes: algunos aspectos a considerar. En *Revista Educar*, Nro. 37, 85-100. Barcelona. Recupera-

- do de [http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemoteca/r\\_73/nr\\_792/a\\_10595/10595.pdf](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemoteca/r_73/nr_792/a_10595/10595.pdf)
- Barnechea García, M. y Morgan Tirado, M. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. En *Revista Electrónica Tendencias y Retos*, vol. 15, 97-107. Colombia. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tendencias/rev-co-tendencias-15-07.pdf>
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. En *Revista Lectura y Vida*, vol. 21, Nro. 4, 6-15. Argentina. Recuperado de [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21238/Cassany\\_LyV\\_4.pdf?sequence](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21238/Cassany_LyV_4.pdf?sequence)
- García Aretio, L., Corbella, M. y Dominguez Figaredo, D. (2007.). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.
- Gros, B. y Silva, J. (2005). La formación del profesorado como docentes en los espacios virtuales de aprendizaje, en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 1, Nro. 36. España. Recuperado de [http://www.campus-oei.org/revista/tec\\_edu32.htm](http://www.campus-oei.org/revista/tec_edu32.htm).
- Jara Holliday, O. (2011). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. S/D. Recuperado de <http://www.kaidara.org/es/orientaciones-teorico-practicas-para-la-sistematizacion-de-experiencias>
- Lion, C. (2015). La creación didáctica expandida tecnológicamente. Presentación realizada en las *VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la formación del profesorado*. Mar del Plata, Argentina, octubre 2015. Recuperado de <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/simposios/lion.pdf>
- Maggio, M. (2003). Sobre cómo la educación a distancia puede ayudarnos a re-concebir la educación superior. Presentación realizada en el *Seminario Regional Educación a Distancia en el Mercosur*. Montevideo, Uruguay, junio 2013. Recuperado de [https://www.academia.edu/14104542/Sobre\\_c%C3%B3mo\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_a\\_distancia\\_puede\\_ayudarnos\\_a\\_re-concebir\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_superior](https://www.academia.edu/14104542/Sobre_c%C3%B3mo_la_educaci%C3%B3n_a_distancia_puede_ayudarnos_a_re-concebir_la_educaci%C3%B3n_superior)
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós
- Mena, M., Rodríguez, L. y Díez, M. (2010). *El diseño de proyectos de educación a distancia. Páginas en construcción*. Buenos Aires: Stella
- Pérez Gomez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>

- Reglamento General de alumnos de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca. Catamarca, Argentina, 22 de Diciembre de 2010.
- Sierra Villamil, G., Ramírez Hernández, L., Rodríguez Torres, W. y Rodríguez Peña, N. (2016). Las competencias pedagógicas del tutor virtual en un modelo de aprendizaje autónomo y de aprendizaje colaborativo. En *Revista Virtu@lmente*, vol. 3, 55-83. Colombia. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/299484434\\_Las\\_competencias\\_pedagogicas\\_del\\_tutor\\_virtual\\_en\\_un\\_modelo\\_de\\_aprendizaje\\_autonomo\\_y\\_de\\_aprendizaje\\_colaborativo](https://www.researchgate.net/publication/299484434_Las_competencias_pedagogicas_del_tutor_virtual_en_un_modelo_de_aprendizaje_autonomo_y_de_aprendizaje_colaborativo)
- Souto, M. (1999). *Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica*. En Souto, M. y otros (1999). Grupos y dispositivos de Formación. Buenos Aires: Novedades Educativas. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/217527219/SOUTO-MGRUPOSYDISPOSITIVOSDEFORMACION-pdf>
- Tarasow, F. (2014). La educación en Línea ya está en edad de merecer. En Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (2014). *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción*. Buenos Aires, Argentina: HomoSapiens, 21-35
- Williams, Peter. (2003). Roles and Competencies for Distance Education Programs in Higher Education Institutions. En *American Journal of Distance Education*, vol. 17, 45-57. Estados Unidos. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/230960719\\_Roles\\_and\\_Competencies\\_for\\_Distance\\_Education\\_Programs\\_in\\_Higher\\_Education\\_Institutions](https://www.researchgate.net/publication/230960719_Roles_and_Competencies_for_Distance_Education_Programs_in_Higher_Education_Institutions)
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar 2. Análisis de datos y redacción científica*. Argentina: Brujas

## Sobre los Autores

### **Romero, Tania María Elizabeth:**

Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación. Becaria Doctoral del Centro de Investigaciones y Transferencia de Catamarca (CITCa) dependiente del CONICET. Ha ejercido el cargo de Directora del Departamento de Educación a Distancia de la Facultad de Humanidades de la UNCa. Actualmente se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos de las cátedras: Práctica Docente II y Residencia y Educación a Distancia del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNCa.

**Díaz, Marina Elisa:**

Dra. En Ciencias Sociales y Humanidades (UNQ). Mgter. en Docencia Universitaria de Disciplinas Tecnológicas. Lic. en Ciencias de la Educación. Prof. en Filosofía y Ciencias de la Educación (UNCa). Profesor Adjunto Exclusivo Concur-sado en las cátedras: Educación a Distancia, Tecnología Educativa, Gestión Educativa. Co-directora del Proyecto de Investigación: Bimodalidad en las Universidades del NOA. Un estudio sobre las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas. Directora del Depto. de EAD de la Facultad de Humanidades de la UNCa. Integrante el Depto. de EAD de la UNCa como Directora del Área de tutorías.

