

La construcción de la mediación pedagógica con tecnologías digitales: *Un análisis de la intervención docente en el contexto universitario*

Alejandra Moreno Vásquez
& Marina Díaz (Compiladoras)

Silvana Andrada • Eleonora Britán • Patricia Caffettaro
Mariana Cardozo Burián • Susana Garaventa • Claudia Gutiérrez
María Lencina • Augusto Roldán Mellberg • Roxana Monasterio



**LA CONSTRUCCIÓN DE LA MEDIACIÓN
PEDAGÓGICA CON TECNOLOGÍAS
DIGITALES: UN ANÁLISIS DE LA
INTERVENCIÓN DOCENTE EN EL
CONTEXTO UNIVERSITARIO**

Autores

Celia Alejandra Moreno Vásquez (Directora)

Marina Díaz (Co-directora)

Integrantes del equipo de investigación

Silvana Andrada - Eleonora Britán

Patricia Caffettaro - Mariana Cardozo Burián

Susana Garaventa - Claudia Gutiérrez

María Lencina - Augusto Roldán Mellberg

Autora invitada

Roxana Monasterio

**LA CONSTRUCCIÓN DE LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA CON
TECNOLOGÍAS DIGITALES: UN ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN
DOCENTE EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO**

La construcción de la mediación pedagógica con tecnologías digitales: un análisis de la intervención docente en el contexto universitario / Celia Alejandra Moreno Vásquez ... [et al.]; Compilación de Alejandra Moreno Vasquez ; Marina Diaz.- 1a edición para el profesor - Catamarca : Editorial Científica Universitaria de la Universidad Nacional de Catamarca, 2024.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-661-499-3

1. Ciencias de la Educación. I. Moreno Vásquez, Celia Alejandra II.

Moreno Vasquez, Alejandra, comp. III. Diaz, Marina, comp.

CDD 370.158

Arte de tapa y corrección de estilo:

Paula Florencia Bustos Paz.

Diagramación de interior: Juan José Salas (ECUUNCA)

ISBN 978-987-661-499-3

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.

E.C.U. 2024

Avda. Belgrano 300 - Pab. Variante I - Planta
Alta - Predio Universitario - San Fernando del
Valle de Catamarca - 4700 - Catamarca -
República Argentina

Prohibida la reproducción, por cualquier medio mecánico y/o electrónico, total o parcial de este material, sin autorización del autor.

Todos los derechos de autoría quedan reservados por el autor.

ÍNDICE

Autores.....	5
Presentación	15
Capítulo I.....	25
Mediación pedagógica en la enseñanza con tecnologías digitales.....	25
Capítulo II	55
Enseñanza universitaria en pandemia: Encuadre institucional	55
Capítulo III.....	85
Abordaje descriptivo de los cambios y desafíos asumidos por los docentes en el proceso de diseño y puesta en acción de sus propuestas de enseñanza en los años 2020 y 2021 de enseñanza virtual remota.....	85
Capítulo IV	121

Intervención docente en el contexto educativo universitario mediado por tecnologías digitales	121
Capítulo V	145
Las emociones que interpelan a la mediación pedagógica	145
Reflexiones finales, para seguir pensando....	170

Autores

Celia Alejandra Moreno Vásquez es Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNCA). Actualmente, su tesis de la Maestría en Educación Médica (UNT) se encuentra en proceso. En la Facultad de Humanidades de la UNCA, además de ser coordinadora del Servicio de Tutorías, investigadora y parte del cuerpo docente de los Departamentos Ciencias de la Educación, Historia y Geografía, se desempeña como Profesora Titular concursada de las cátedras Psicología Educacional y del Aprendizaje y Asesoramiento Técnico Pedagógico.

Contacto: camorenovazquez@huma.unca.edu.ar

Marina Díaz es Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Licenciada en Ciencias de la Educación, Magíster en Docencia Universitaria

(UNCA) y Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades (UNQ). En el Departamento Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNCA, Marina Díaz se desempeña como docente e investigadora, y es Profesora Adjunta concursada en las cátedras Educación a Distancia y Gestión Educativa. Fue Directora del Departamento de Educación a Distancia de la misma facultad.

Contacto: mediaz@huma.unca.edu.ar

Silvana Andrea Andrada es Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación, y su tesis de grado por la Licenciatura en Ciencias de la Educación se encuentra en proceso (UNCA). Es docente e investigadora en el Departamento Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNCA, en el que ejerce como Profesora Adjunta concursada de la cátedra Psicología del Desarrollo y Mediación

Institucional. Fue Directora y Coordinadora de Tutores del Departamento de Educación a Distancia, y actualmente posee el cargo de Secretaria Académica de dicha facultad.

Contacto: sandrada@huma.unca.edu.ar

Eleonora del Huerto Britán es Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación y Diplomada Universitaria en Educación Emocional con orientación en la Enseñanza y el Aprendizaje Escolar (UNCA). Su tesis de grado por la Licenciatura en Ciencias de la Educación se encuentra en proceso (UNCA). En la Facultad de Humanidades de la UNCA, Eleonora Britán se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos en las cátedras Psicología del Desarrollo, del Departamento Ciencias de la Educación, en el que también investiga, y de Psicología Educacional y del Aprendizaje, espacio común de los profesorado en los Departamentos Ciencias de

la educación, Filosofía, Letras, Inglés y Francés. Actualmente, es la Directora del Departamento de Educación a Distancia de la Facultad de Humanidades de la UNCA.

Contacto: ebrittan@huma.unca.edu.ar

Mariana Cardozo Burián es estudiante avanzada del Profesorado en Ciencias de la Educación, carrera en la que se desempeña como Auxiliar Docente en la cátedra Asesoramiento Técnico Educativo. Además de ser estudiante investigadora, Mariana Cardozo Burián es Tutora Par del Departamento Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNCA.

Contacto: marye.c.burian@gmail.com

Patricia Caffettaro es Profesora y Licenciada en Geografía (UNCA) e integrante del Sistema de

Tutorías Académicas de la Facultad de Humanidades. Actualmente, se encuentra cursando la Maestría en Docencia Universitaria (UBA). Ejerce como Profesora Titular concursada en las cátedras Geografía de Argentina y Práctica Docente I del Profesorado en Geografía del Departamento Geografía, del que también participa como investigadora.

Contacto: pecaffettaro@huma.unca.edu.ar

Susana Garaventa es Profesora y Licenciada en Geografía, Especialista en Docencia Universitaria de Disciplinas Tecnológicas, Especialista en Conservación y Gestión Ambiental e Integrante del Sistema de Tutorías Académicas de la Facultad de Humanidades (UNCA). Dentro del Departamento Geografía, además de investigar, ejerce como Profesora Titular concursada de las cátedras Técnicas de Geografía Humana, Didáctica de la Geografía y Estadística Aplicada a

la Geografía del Profesorado en Geografía. A su vez, Susana Garaventa colabora en la cátedra Práctica Docente II y Residencia del mismo Departamento

Contacto: sdgaraventa@huma.unca.edu.ar

Claudia Inés Gutiérrez es Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación (UNCA), Especialista en Alfabetización Inicial (INFOD) y cursa la Maestría en Psicología Educacional (UNT): su tesis de grado por la Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNCA) se encuentra en proceso. En el Departamento Ciencias de la Educación, además de participar como docente investigadora, Claudia Gutiérrez ejerce como Profesora Adjunta en la cátedra Psicología Educacional y del Aprendizaje, correspondiente a los Departamentos Ciencias de la Educación, Letras, Inglés, Francés y Filosofía de la Facultad de Humanidades. Además, se desempeña como

Directora Académica de la Licenciatura en Gestión Educativa y es Vicedirectora del Departamento de Educación a Distancia de la Facultad de Humanidades de la UNCA. Actualmente colabora en el Servicio de Tutorías de la misma facultad.

Contacto: cgutierrez@huma.unca.edu.ar

María Lencina es Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Licenciada en Ciencias de la Educación y Doctora en Ciencias Humanas con Mención en Educación (UNCA). En el Departamento Ciencias de la Educación, del que forma parte e investiga, ejerce como Profesora Adjunta concursada en las cátedras Prácticas Docentes II y Residencia y Gestión Curricular, pertenecientes al Profesorado en Ciencias de la Educación.

Contacto: mlencina@huma.unca.edu.ar

Augusto Roldán Mellberg es Profesor en Ciencias de la Educación (UNCA) y se encuentra cursando la Maestría en Gestión y Asesoramiento a las Instituciones Escolares (UNR). Actualmente, ejerce como docente en las cátedras Práctica y Residencia, Escuela y Comunidad, y Psicología Educacional y del Aprendizaje en el Instituto Superior de Arte y Comunicación, y es responsable del espacio Psicología Educacional en el Instituto de Estudios Superiores “Gobernador José Cubas”.

Contacto: amellberg@huma.unca.edu.ar

Roxana Monasterio es Técnica Universitaria en Tecnología Educativa, Licenciada en Tecnología Educativa y Especialista en Educación y TIC (UNCA). En el IES “Sebastián Alejandro Corpacci” posee el cargo de Jefa de Capacitación y

Extensión, y ejerce como docente concursada en la cátedra de TIC. En el IES “San Pío X”, además de ser Jefa de Grado, es responsable de las cátedras TIC Aplicada a la Educación y Tecnología Educativa en el Nivel Superior.

Contacto: roxana@catamarca.edu.ar

Presentación

La alteración de las dinámicas sociales generada por la emergencia sanitaria, que impuso un distanciamiento social preventivo y obligatorio, generó una crisis sin precedentes en todos los ámbitos, particularmente en la esfera educativa. Como consecuencia inmediata, dio lugar al cierre masivo de todas las actividades presenciales, ubicándonos en una situación coyuntural en la que se modificaron las relaciones interpersonales, las formas de circulación de la información, los modos de gestionar el conocimiento y, fundamentalmente, las formas de enseñar y de aprender. Estos cambios transformaron las lógicas formativas de los sujetos en los diferentes niveles del sistema educativo, específicamente en el Universitario, ya que “la enseñanza y el aprendizaje tuvieron que separarse de la co-presencia de los cuerpos y de

la ocupación de un lugar físico compartido” (Dussel, 2020:338). Así, en este contexto en el que se dispuso la continuidad pedagógica a través de prácticas de enseñanza mediadas tecnológicamente, y que se enmarcan en las denominadas pedagogías emergentes se indagó la mediación pedagógica construida por el docente universitario, ya que posibilita la comprensión de las problemáticas, las tensiones, las posibilidades y los desafíos que dicha práctica mediada presenta, cabe mencionar que comprendemos a la mediación pedagógica como una problemática neurálgica en la estructuración didáctica de la clase universitaria.

Desde estos posicionamientos, mediante el Proyecto de Investigación “La construcción de la mediación pedagógica con tecnologías digitales: un análisis de la acción tutorial de los docentes de la Facultad de Humanidades de la UNCA” (Resolución Rectoral 2021-750) desarrollado entre los años 2021-2023, planteamos los siguientes objetivos:

- Analizar la construcción de la mediación pedagógica a través de tecnologías digitales que realizan los docentes universitarios en sus prácticas de enseñanza.
- Caracterizar la mediación pedagógica en ámbitos universitarios.
- Identificar los espacios pedagógicos tecnológicos en los que se construye la mediación pedagógica.
- Reconocer las nuevas formas de interacción socio-discursivas que se configuran en los procesos de mediación pedagógica.
- Analizar las condiciones socio-técnicas en las que se construye la mediación pedagógica.
- Identificar las habilidades y competencias que involucra la mediación pedagógica.

- Analizar el marco jurídico que enmarca las acciones tutoriales para la construcción de la mediación pedagógica.
- Describir la nueva escena pedagógica, sus problemáticas, tensiones y desafíos.

Para dar cuenta de los múltiples abordajes logrados, presentamos los siguientes capítulos que surgen como producto de las indagaciones, análisis y discusiones generadas en el equipo de investigación interdisciplinario antes mencionado.

En ***Mediación pedagógica en la enseñanza con tecnologías digitales***, Eleonora Britlán y Silvana Andrada abordan cómo se configuró la mediación pedagógica en las prácticas de enseñanza durante la pandemia, haciendo referencia a la enseñanza en entornos digitales. Realizan un desarrollo teórico sobre educación a distancia, educación virtual, enseñanza remota, términos, entre otros, que se

emplearon durante la pandemia para explicar el tipo de enseñanza que se implementó. Considerando que un aspecto central en las prácticas de enseñanza lo constituyen las mediaciones pedagógicas, tienen en cuenta diferentes autores para conceptualizar y clasificar las dimensiones cultural, comunicacional, semiológica y tecnológica. Finalmente, centran la mirada en el docente tutor como orientador y facilitador en los aprendizajes de los estudiantes y elemento clave en la mediación pedagógica.

Patricia Caffettaro, en ***Enseñanza universitaria en pandemia: un encuadre Institucional***, presenta de modo analítico las múltiples decisiones en los niveles de jerarquía institucional, visibilizando acciones, tensiones y desafíos a través de las voces de los actores sociales involucrados, como así también del repertorio de normativas que enmarcaron el trabajo de continuidad pedagógica. Además, da

cuenta de las decisiones didácticas y apropiaciones del uso de herramientas de la cultura digital de cada actor institucional.

En Abordaje descriptivo de los cambios y desafíos asumidos por los docentes, en el proceso de diseño y puesta en acción de sus propuestas de enseñanza en los años 2020 y 2021 de enseñanza virtual remota, María Lencina, Susana Garaventa y Roxana Monasterio plantean un análisis de las decisiones que asumieron los docentes frente a los cambios y desafíos que enfrentaron en el proceso de trasladar sus propuestas didácticas a los entornos virtuales para dar continuidad a los procesos de formación. Al igual que en los demás niveles de enseñanza, en un marco de incertidumbre por lo que estaba sucediendo, los docentes de la Facultad de Humanidades asumieron y resolvieron sus prácticas profesionales con la finalidad de posibilitar “las clases”. El foco del trabajo son los equipos

docentes y las decisiones que se toman en el marco del diseño, desarrollo y evaluación de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, siempre atendiendo a las reconfiguraciones de sus prácticas mediante el proceso de virtualización forzada de la enseñanza.

Marina Díaz, en ***Intervención docente en el contexto educativo universitario mediado por tecnologías digitales***, introduce un análisis sobre la intervención docente en el ámbito universitario, considerando los recursos y materiales didácticos que posibilitaron la mediación pedagógica en un escenario particular, que se define por la mediatización tecnológica de la enseñanza. También, caracteriza la escena didáctica y revisa abordajes teóricos sobre la enseñanza en entornos virtuales que permitan reflexionar sobre las decisiones y estrategias consideradas por los docentes. Para finalizar, reflexiona sobre los desafíos y tensiones

que se evidenciaron en los procesos de reconfiguración de la enseñanza universitaria.

En *Las emociones que interpelan a la mediación pedagógica*, Alejandra Moreno Vásquez, Claudia Gutiérrez, Augusto Roldán Mellberg y Mariana Cardozo Burián abordan las implicancias de las emociones de los sujetos que enseñan desde la mediación pedagógica. En la primera parte, se establece un marco teórico y se clasifican las emociones para luego reflexionarlas dentro de un contexto pandémico. Luego, en una segunda instancia, se analizan las encuestas realizadas a los docentes del Departamento Ciencias de la Educación, concluyendo de qué manera la influencia de las emociones es determinante en la mediación pedagógica.

En conclusión, estos distintos enfoques revelan la multidimensionalidad y complejidad de la problemática investigada, así como las valiosas contribuciones que pueden surgir de

una labor colaborativa de investigación. Este trabajo tiene como meta última proporcionar información sustantiva para la toma de decisiones en la gestión institucional, la organización didáctica de las clases universitarias, el sistema de tutorías de la Facultad de Humanidades de la UNCA y el desarrollo de nuevas líneas y proyectos de investigación, entre otros aspectos relevantes.

Equipo de Investigación
Catamarca, 2024

Capítulo I

Mediación pedagógica en la enseñanza con tecnologías digitales

Eleonora Britrán & Silvana Andrada

Introducción

La emergencia sanitaria generada por la pandemia del COVID 19 impuso un distanciamiento social, preventivo y obligatorio en nuestro país, que tuvo su mayor impacto en el ciclo académico 2020 de nuestras universidades. Incluso extendiéndose por un año adicional y considerando las dificultades enfrentadas por los grupos más afectados, especialmente los

estudiantes, se implementaron medidas pertinentes y cambios institucionales que tuvieron un impacto directo en los ámbitos pedagógico y didáctico con el fin de garantizar la continuidad educativa. Estas modificaciones en las prácticas de enseñanza habituales condujeron a una redefinición de la mediación pedagógica y, por ende, del papel del docente universitario, como resultado de la integración de tecnologías digitales en el proceso de enseñanza.

En este contexto pandémico, las prácticas de enseñanza se distanciaron considerablemente de las condiciones ideales para considerarse como una verdadera enseñanza virtual. Por ello, en el presente capítulo se pretende comprender cómo se configuró la mediación pedagógica en las prácticas de enseñanza durante la pandemia. En este sentido, se comenzará haciendo referencia a la enseñanza en entornos digitales, para luego dar lugar a los planteos que continuarán en los capítulos posteriores. Seguidamente, se aclara

qué se entiende cuando se habla de educación a distancia, educación virtual, enseñanza remota, términos, entre otros, que se emplearon durante la pandemia para explicar el tipo de enseñanza que se implementó.

Considerando que un aspecto central en las prácticas de enseñanza lo constituyen las mediaciones pedagógicas, se tomarán diferentes autores para conceptualizar y clasificar las dimensiones cultural, comunicacional, semiológica y tecnológica. Finalmente, se centrará la mirada en el docente tutor, actor clave en la mediación pedagógica, como orientador y facilitador en los aprendizajes de los estudiantes.

Enseñanza en entornos virtuales

En este apartado se abordará la enseñanza en entornos virtuales, haciendo énfasis en la enseñanza durante la pandemia.

En primer lugar, se señalan los aportes de Maggio (2020), quien menciona que la virtualización no parece dar cuenta de un proceso de transformación digital o de un rediseño de las prácticas sino de la proyección rápida de un reflejo de lo presencial en lo virtual. La autora plantea que las largas décadas que llevan los procesos de inclusión de tecnologías en las prácticas de la enseñanza dan cuenta de ciertas condiciones de infraestructura regulatorias, de equipos de apoyo y formación que, aun siendo mejorables, podrían haber alentado configuraciones novedosas para la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, en su opinión, estas parecieran estar dándose, en términos generales, en aquellos equipos docentes que ya venían sosteniendo prácticas rediseñadas sobre la base de modos renovados de concebir el conocimiento, igual que antes de que la pandemia tuviese lugar.

A su vez, Maggio indica que también es posible identificar eventos sincrónicos diseñados para la creación en colaboración, la producción colectiva, el intercambio rico con expertos invitados, entre otras alternativas. Pero se trata de casos excepcionales llevados adelante por docentes individuales o colectivos que ya trabajaban en estas líneas antes del inicio de la crisis.

Por otra parte, Dussel (2020) menciona que la enseñanza y el aprendizaje tuvieron que separarse de la co-presencia de los cuerpos y de la ocupación de un lugar físico compartido. La autora revela que docentes y estudiantes se vieron compelidos a trabajar desde el ámbito doméstico, con una mezcla hasta ahora no vista de lugares y actividades, lo que llevó a la transformación de los tiempos y espacios de la escuela, creando una línea difusa entre los espacios públicos y privados. A su vez, Dussel añade que la escuela se define por una

conjunción del espacio material y por la estructura comunicativa o de interacciones; para ella, la pandemia reafirmó la desigualdad en el acceso a las tecnologías digitales, lo cual es muy grave, motivo por el que varias de las medidas de política pública han intentado paliarlas. Sin embargo, la ausencia del espacio físico muestra que, incluso con todas sus dificultades, las aulas organizaron un encuentro en condiciones más igualitarias para muchos estudiantes, más de lo que se presumía de una infraestructura tecnológica que terminó por consolidarse como desigual.

La digitalización, para Dussel, no es un destino único, sino que ofrece distintas posibilidades, algunas más ricas y productivas pedagógicamente que otras, y no excluye otros soportes que se utilizaban y se seguirán empleando en la medida en que ayuden a lograr lo que se busca. La pandemia también ha resaltado el valor de la desconexión y la libertad

que esta conlleva, especialmente cuando se elige de forma consciente.

La enseñanza en entornos virtuales tuvo diferentes matices durante la pandemia, incluso se establecieron características propias de la Educación a Distancia y la Educación Virtual para definirla. Sin embargo, con el tiempo se estableció que estas categorías no caracterizan adecuadamente a la enseñanza que se constituyó durante este periodo de aislamiento, motivo por el que serán desarrolladas a continuación.

Enseñanza remota

En este apartado se establecerá la diferencia entre Educación a Distancia, Educación Virtual y Enseñanza Remota, categorías teóricas que se acuñaron durante la pandemia con el objetivo de definir qué tipo de enseñanza se implementó.

En primer lugar, se considerarán los aportes de destacados expertos en el campo de la Educación a Distancia. Una de los principales referentes es Litwin (2003), quien define esta modalidad como aquella que mediatiza las relaciones entre docentes y alumnos, sustituyendo la asistencia regular a clases por un enfoque donde los docentes enseñan y los alumnos aprenden en situaciones no convencionales, y en momentos y lugares diferentes. Otro referente relevante es García Aretio (2007), quien argumenta que la educación a distancia implica un diálogo didáctico mediado entre profesor y estudiante, fomentando un aprendizaje independiente y cooperativo. Por otro lado, Mena (2007) destaca que la educación a distancia ha sido considerada durante mucho tiempo como una modalidad educativa capaz de abordar diversas demandas de la sociedad. Reconoce su significativa contribución al ámbito social, llegando incluso a considerarla

revolucionaria. Asimismo, señala que la característica distintiva de la educación a distancia radica en el establecimiento de una comunicación mediada que permite superar barreras geográficas y ampliar la cobertura sin dejar de lado la calidad.

En segundo lugar, la Educación virtual representa la última fase de evolución de la educación a distancia, según lo indican García Aretio et al. (2007). Esta modalidad se distingue por la interacción pedagógica entre docentes y estudiantes, facilitada por la tecnología informática. El proceso de enseñanza, aprendizaje y, en ocasiones, la evaluación, se lleva a cabo a través de la red, convirtiéndose así en un espacio de aprendizaje guiado y supervisado por docentes y/o tutores.

Por otro lado, Flores y Becerra (2002) conciben la educación virtual como una oportunidad para la interacción autónoma, independiente del tiempo y la distancia. Esta

interacción asincrónica ofrece ventajas al estudiante, quien ya no está obligado a desplazarse a un lugar específico ni a cumplir con horarios fijos para participar en los procesos educativos. En consonancia con lo expuesto anteriormente, Barberá (2003) conceptualiza la enseñanza virtual como un método de instrucción a distancia que se fundamenta en una plataforma de aprendizaje virtual, la cual fomenta la colaboración y ofrece una amplia gama de recursos didácticos. Esta modalidad educativa se enmarca dentro de un nuevo enfoque centrado en el estudiante. Así, la enseñanza virtual se configura como un proceso educativo que se organiza alrededor de una infraestructura de telecomunicaciones, representando una alternativa a la educación a distancia convencional.

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores, se observa que las mismas no se equiparan con lo realizado durante la pandemia

en el ámbito educativo, por lo que será oportuno agregar otra categoría, la “enseñanza remota”.

Area Moreira (2021) caracteriza la enseñanza remota como una adaptación temporal en la modalidad de impartir educación, surgiendo como una alternativa frente a situaciones de crisis. Consiste en el empleo de soluciones educativas completamente a distancia para la instrucción o educación que normalmente se llevaría a cabo de manera presencial o en cursos combinados o híbridos, y que regresarán a ese formato una vez que la crisis o emergencia haya finalizado. A su vez, el autor sostiene que el fenómeno de la enseñanza remota no es igual a otros conceptos académicamente consolidados como el de *e-learning*, educación virtual o educación a distancia digital; considera que la principal diferencia es que la enseñanza remota fue una modalidad de enseñanza basada en el uso intensivo de la tecnología de modo improvisado, sin planificación didáctica, y que respondía a una

situación que reclamaba una respuesta educativa de urgencia. Según su perspectiva, las prácticas de enseñanza remota han intentado imitar o replicar las actividades docentes de la enseñanza presencial utilizando los recursos tecnológicos disponibles en línea. Sin embargo, esto no significó una interrupción o cambio significativo en los modelos pedagógicos predominantes en la enseñanza universitaria; más bien, fue una respuesta formativa de emergencia.

Area Moreira postula que el intento de imitar la organización temporal de la docencia en la presencialidad frente a la virtualidad evidencia cómo se interpretó disfuncional o distorsionadamente en qué consiste el *e-learning* o educación a distancia online. En este sentido, se confunden las necesidades y características propias de cada tipo de enseñanza, puesto que lo asíncrono debe ser más relevante, en la mayoría de los casos, que lo síncrono.

Por su parte, Pérez (2020), en Borgobello y Espinoza (2021), menciona que los y las docentes denominan a la Enseñanza Remota de Emergencia como *coronoateaching*, la cual hace mención a transformar las clases presenciales a modo virtual, pero sin cambiar el currículum ni la metodología. Las autoras indican que, mientras más dure la emergencia, el cambio en la educación va a ser mayor y más permanente, y señalan que es un riesgo que, para muchas personas, esta sea su primera experiencia de Educación a Distancia, no siendo óptima. En este sentido, Borgobello y Espinoza enfatizan que en el periodo de la enseñanza remota fue frecuente escuchar sobre problemas de accesibilidad y acerca de la brecha digital, marcando las posibilidades e imposibilidades de llegada. Sin embargo, también es posible pensar en ampliación de derechos, algo que requerirá reflexionar sobre los formatos que se dieron en la

enseñanza y las posibilidades que estos abrieron más allá de lo presencial.

Asimismo, Borgobello y Espinoza indican que la idea de presencialidad puede ponerse en discusión, ya que se trató de un conjunto de decisiones docentes vinculadas con lo que las tecnologías posibilitaron e impidieron. De esta manera, y considerando que durante la pandemia se llevó a cabo la enseñanza remota, a partir de ella se podrá pensar la construcción de la “mediación pedagógica”, categoría que a continuación se tratará.

Mediación Pedagógica

Según los aportes de Fainholc (1999), las mediaciones pedagógicas refieren al conjunto de acciones, intervenciones, recursos y materiales didácticos como conjunto articulado de componentes que intervienen en el hecho educativo, facilitando el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En el caso específico de la educación a distancia, el autor refiere que la mediación principal está dada por una gran mayoría de actividades de enseñanza y de aprendizaje que implican una separación en el tiempo y en el espacio, aunque se incluyan situaciones didácticas de interacciones cara a cara, sobre todo en los encuentros tutoriales individuales o grupales reales, y virtuales. Por su parte, Blanco Villalobos (2018) entiende por mediación pedagógica el tratamiento de los contenidos y formas de expresión de los diferentes temas, a fin de hacer posible el acto educativo dentro del horizonte de una educación

concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad.

Los autores describen la mediación pedagógica como la generación de interacciones y ambientes que posibilitan las experiencias de aprendizaje y el acceso a la información, cuyo contenido debe ser tratado para que promueva el acto educativo a través de la significación y del sentido. A su vez, expresan que lo que convoca no es el control, sino la creatividad, la colectividad y la capacidad de enfrentar la incertidumbre resolviendo problemas emergentes. Asimismo, sostienen que el internet ya no es únicamente una red de comunicación y conexiones, sino un espacio habitado donde hay interacciones reales entre personas. Esto significa que el ciberespacio es parte integral en la vida cotidiana de las personas, por lo tanto, no hay una diferencia entre lo que llamamos “real” o “virtual” dentro de los ámbitos de la comunicación, pues la experiencia humana es una sola.

Para Blanco Villalobos, particularmente, la persona mediadora del entorno virtual se convierte, además de un profesional, en una persona capaz de propiciar ambientes de aprendizaje, como así también es competente para diseñar y orientar los procesos que se den en el entorno virtual, tanto a nivel individual como colectivo. Quien media favorece un discurso pedagógico centrado en la experiencia de los/las interlocutores/as, y no solamente en conceptos.

La mediación pedagógica en los entornos virtuales no puede ser abordada solamente desde el enfoque de una sola disciplina, sino más bien debiera trabajarse desde un enfoque transdisciplinario que permitirá, en primer lugar, una mejor comprensión de este nuevo entorno mundial educativo; por otra parte, dicho enfoque sostendrá iniciativas que posibiliten transformar la realidad educativa con nuevos paradigmas que

permitan vehiculizar el cambio en las sociedades (Blanco Villalobos, 2018).

Dimensiones de la Mediación Pedagógica

Según Fainholc (1999), se puede pensar en diferentes niveles de análisis respecto de las mediaciones que confluyen y sostienen la mediación pedagógica. En primera instancia, la mediación cultural está compuesta por bienes materiales y simbólicos (el lenguaje, enriquecido histórica y contemporáneamente por otros lenguajes) que regulan la interacción con el ambiente y entre los sujetos. Posee un efecto recursivo y multidireccional porque toda acción mediada pertenece a una cultura que modifica al mismo tiempo al sujeto y al ambiente. Ello genera cambios evolutivos a partir de lo acumulado por las generaciones anteriores de la especie o desde lo más ancestral, para posteriormente

organizarse o condicionarse en sistemas muy complejos. La mediación comunicacional postula que todo proceso y herramienta tecnológica constituye un sistema de representación simbólica compartida por otros a lo largo del tiempo, lo que da lugar a intercambios comunicativos. Para lograr esto, se requiere no solo de un medio para presentar y distribuir información, sino también de un respaldo que facilite la comunicación de un propósito común o que tenga una función para el grupo en su conjunto. La comunicación es un proceso social que se apoya en la interacción dialógica entre individuos, es decir, es un proceso mediado, interactivo, situado y local, características que sustentan los aprendizajes subsiguientes y los fortalecen.

Por su parte, la mediación semiológica, según Salomón (1979), se refiere a la capacidad de los medios para emplear un lenguaje propio o un sistema de símbolos específico, el cual

comprende un conjunto de elementos que representan diferentes campos de referencia y se interrelacionan según reglas sintácticas o convenciones particulares. La función de estos sistemas simbólicos en los medios es ofrecer diversas modalidades de codificación de los mensajes para luego vehiculizarlos o distribuirlos a través de los artefactos correspondientes.

Por último, la mediación tecnológica apunta a que el medio es un artefacto compuesto por *hardware* y *software*, pero para que funcione adecuadamente necesita del *mindware*, es decir, el conjunto de habilidades y competencias que articula el sujeto para operar con los dos anteriores. Implica la existencia de competencias complejas respaldadas en el desarrollo de una “cultura tecnológica” concebida como la capacidad de captar y aprovechar las oportunidades para transformar la realidad.

Finalmente, Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (1993), sostienen que en los sistemas de educación a distancia la mediación pedagógica se da a través de los textos y otros materiales puestos a disposición del estudiante. Por ello mismo, la mediación pedagógica no implica solamente el tratamiento de los contenidos, sino también las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo y entender que lo telemático, en la educación virtual, será válido en la medida en que contribuya a desencadenar un proceso educativo en el que la información mediada pedagógicamente es lo más relevante.

Por otro lado, en el proceso de mediación pedagógica, especialmente en los entornos virtuales donde tiene lugar la experiencia educativa, adquiere relevancia la función del docente. Este ha debido asumir nuevas actividades o roles como tutor virtual, los cuales serán explorados en detalle a continuación.

Docente tutor

Según García Aretio (2007), la palabra “tutor” hace referencia a la figura de quien ejerce protección, la tutela de otra persona menor o necesitada. En el ámbito de la educación a distancia, su característica fundamental es la de fomentar el desarrollo del estudio independiente; es un orientador del aprendizaje del alumno aislado, solitario y carente de la presencia del docente habitual. Es fundamentalmente un “agente educativo”, es decir, un profesional que intencionalmente promueve, facilita y mantiene los procesos de comunicación necesarios para contribuir al perfeccionamiento del sistema de enseñanza, mediante la retroalimentación y la asesoría que, a su vez, son condiciones que favorecen la calidad de los aprendizajes.

En palabras de Fainholc (1980), la palabra tutor califica la función primordial del docente a

distancia: ayudar al alumno en sus dificultades de aprendizaje a través de su auxilio personal. El tutor es el que anima o guía el aprendizaje por medio del consejo o estímulo para el uso de múltiples y combinados medios disponibles o fuentes diversas de información.

Por su parte, Maggio (2000) menciona tres aspectos fundamentales que debe tener en cuenta un buen tutor virtual: el tiempo, la oportunidad y el riesgo. En primer lugar, la autora plantea que la habilidad del tutor consistirá en aprovechar su tiempo para promover la realización de actividades, apoyar su resolución, ofrecer nuevas fuentes de información y favorecer la comprensión. En una segunda instancia, refiere al aspecto de aprovechar oportunidades, ya que no puede no dar una respuesta al estudiante que cursa de manera virtual; tiene que ofrecer respuestas específicas que permitan la profundización y comprensión de los temas. En tercer lugar,

Maggio señala el riesgo inherente a privilegiar la dimensión del tiempo, que suele ser limitada, y desaprovechar las oportunidades al confiar en que el estudiante, ya sea solo o con materiales, logrará comprender los contenidos. El riesgo sería dejar espacio para una construcción errónea sin que el tutor tenga oportunidad de advertirlo o evitarlo.

Asimismo, García Aretio (1994), citado en Pagano (2007, p. 4), establece que las capacidades que debe poseer un tutor virtual serían las de ofrecer las posibilidades del ambiente social y de las instituciones sociales como objeto de aprendizaje, asesorar al alumno en la organización de su currículo (objetivos, recursos y actividades); dominar determinadas técnicas y habilidades para tratar de forma específica los contenidos (escritos, videos, audios, etc.); enseñar al alumno a adquirir técnicas para el diseño instruccional; saber utilizar los medios de comunicación social como

instrumentos para alcanzar unos fines, aprovechando todas las posibilidades; elaborar diferentes técnicas y procedimientos de evaluación; facilitar la posibilidad de que el alumno autoevalúe su propio proceso de autoaprendizaje; facilitar diferentes técnicas de recuperación y corrección para el logro de los aprendizajes, y dominar técnicas de tutoría.

En este sentido, la transformación del rol del docente en tutor durante la pandemia resultó fundamental para facilitar la mediación pedagógica en los entornos virtuales, especialmente debido a las diferencias entre las tareas realizadas en la enseñanza presencial y aquellas que se destacan en el ámbito virtual.

Reflexiones finales

Las categorías teóricas que se abordaron en este capítulo tienen un lugar prioritario en esta investigación, en tanto permite definir las

teóricamente, para repensar en los capítulos consecutivos el espacio que ocupa la mediación pedagógica, entendida como un conjunto de acciones, intervenciones, recursos y materiales didácticos que intervienen en el hecho educativo, facilitando el proceso de enseñanza y de aprendizaje en los escenarios mediados por las tecnologías durante la pandemia en el contexto universitario.

En este sentido, la transformación del rol del docente en tutor durante la pandemia resultó fundamental para facilitar la mediación pedagógica en los entornos virtuales, especialmente debido a las diferencias entre las tareas realizadas en la enseñanza presencial y aquellas que se destacan en el ámbito virtual.

Referencias bibliográficas

Area Moreira, M. (2021). La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior. *Propuesta Educativa*, 2(56), 57-70. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Barberá, E. (2003). *La educación en la red: Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.

Blanco Villalobos, J. A. et al. (2018). *Pistas para la Mediación Pedagógica en Entornos Virtuales*. -1ª. ed.- San José Costa Rica: Universidad De La Salle.

Dussel, I; Ferrante P. & Pulfer, D. (coord.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. 1ª. ed.

Buenos Aires: UNIPE, Editorial
Universitaria.

Fainholc, B. (1999). *La interactividad en la Educación a Distancia*. 1ª Edición. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Flores, J. & Becerra, M. (2002). *La Educación Superior en entornos virtuales: El caso del programa Universidad Virtual de Quilmes*. Buenos Aires: UNQ Ediciones.

García Aretio, L. (Coord.); Ruiz Corbella, M. & Domínguez Figaredo, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona, España: Editorial Ariel S.A.

Garo, S. & Costa, F. (comp.). (2021). *Notas de pandemia: reflexiones, lecturas y experiencias escritas en tiempos de aislamiento social y virtualidad*- 1a ed. Rosario: UNR Editora.

Gutiérrez Pérez, F. & Prieto Castillo, M. (1993). *La Mediación Pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Guatemala: Colección Programa EDUSAC.

Litwin, E. (comp.) (2003). *La educación a distancia: temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.

Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.

Mena, M. (comp.) (2007). *Construyendo la nueva agenda de la Educación a Distancia*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones La Crujía.

Capítulo II

Enseñanza universitaria en pandemia: Encuadre institucional

Patricia Caffettaro

A modo de introducción

El contexto de emergencia sanitaria experimentado durante el año 2020, se constituyó en un desafío que puso a la sociedad global y local ante una situación de confinamiento y aislamiento que afectó de manera directa a las instituciones educativas de todos los niveles. El cierre masivo de los establecimientos educativos llevó a restringir la asistencia presencial, lo que ocasionó una serie de medidas que llevaron a las universidades

públicas argentinas, inicialmente, a suspender temporalmente todas las actividades presenciales. A partir de la Resolución N° 104/20 promulgada por el Ministerio de Educación, que recomendó la suspensión con la reprogramación y adecuación de los desarrollos curriculares, rápidamente se inicia la implementación transitoria de modalidades de enseñanza a través de los campus virtuales, medios de comunicación o cualquier otro entorno digital que la institución disponga.

Este contexto de urgencia permitió identificar de manera rápida las áreas, los individuos y los recursos tecnológicos disponibles en la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA) para hacer frente a esta situación imprevista. Desde el año 2015, la UNCA crea el Departamento de Educación a Distancia que depende de la Secretaría Académica, el cual pudo llevar a cabo las acciones necesarias para la

continuidad pedagógica de las Escuelas Preuniversitarias y de la Escuela de Arqueología, que dependen de modo directo de Rectorado. Asimismo, cada unidad académica, en colaboración con el Consejo Académico de la UNCA, implementó medidas concertadas que facilitaron la continuidad pedagógica y ofrecieron diversas alternativas de apoyo para mantener el contacto con los estudiantes.

Es importante destacar que, desde el año 2021, la Facultad de Humanidades crea un espacio institucional de Educación a Distancia, constituyéndose en una unidad académica pionera en actividades de formación bajo esta modalidad. En sus inicios se conformó como Área para luego, en el año 2008, consolidarse como Departamento. Desde este espacio institucional, respaldado no solo por su actividad continua, sino también por su experiencia previa en el ámbito de la educación virtual y a distancia, se respondieron de manera ágil y pertinente a las

demandas de capacitación y se abrieron aulas virtuales para cada curso de todas las carreras, tal como lo exigía este urgente e inesperado contexto.

En este análisis, dedicar tiempo a examinar cada una de las iniciativas, actividades, herramientas de fortalecimiento y desafíos en la enseñanza que la Facultad de Humanidades llevó a cabo durante el periodo 2020-2022 conlleva una inmersión analítica y reflexiva. Esto nos permitirá identificar los nuevos aspectos regulatorios y normativos que respaldaron cada una de las líneas de acción planificadas, consensuadas y ejecutadas.

Contexto institucional en un escenario inesperado

La Universidad Nacional de Catamarca es una institución con una historia bastante reciente, ya que desarrolla sus actividades en la categoría de institución universitaria desde hace cincuenta y un años. En la actualidad, está integrada por ocho unidades académicas que responden al modelo organizacional por Facultades, ellas son: Humanidades, Ciencias Exactas y Naturales, Tecnología y Ciencias Aplicadas, Ciencias Agrarias, Ciencias Económicas y de Administración, Derecho y Ciencias de la Salud; a éstas se integra una escuela de grado que es la Escuela de Arqueología. Las actividades académicas se organizan y responden al modo de organización que Clark (1991) identifica por “disciplinas”, o campos de conocimiento, y por “establecimiento”, que comprende también a los

departamentos, coordinaciones y cátedras que llevan a cabo las funciones sustantivas de la universidad. A su vez, la estructura académica dentro de las Unidades Académicas se establece en departamentos definidos por áreas disciplinares y/o por un conjunto de carreras afines (según lo establecido en el Estatuto Universitario, artículos 44º, 29º y 39º). Sin embargo, esta organización se limita únicamente al ámbito administrativo y curricular, ya que prevalece una estructura académica basada en facultades.

En este encuadre institucional, la Facultad de Humanidades se organiza en nueve departamentos que comprenden a cada una de las carreras de Profesorados, Licenciaturas y Traductorados (Letras, Filosofía, Ciencias de la Educación, Historia, Francés, Inglés, Geografía y Trabajo Social), y el de Educación a Distancia (Ciclos de Complementación Curricular). Cada uno de ellos, y en un contexto sorpresivo como

fue la crisis sanitaria global por COVID-19, trabajó de modo consensuado y articulado con la Secretaría Académica de la Facultad para garantizar la continuidad pedagógica en cada una de las carreras.

A partir del 20 de marzo de 2020, en nuestro país se implementó el "Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio" (ASPO) mediante el Decreto de Necesidad y Urgencia N° 297/20. En concordancia con esta medida y con el objetivo de respaldarla, se emitió la Resolución N° 104/20 por parte del Ministerio de Educación de la Nación, la cual recomendaba a las Universidades Nacionales tomar las medidas necesarias para asegurar la continuidad del calendario académico, los contenidos mínimos de las asignaturas y su calidad. En respuesta a estas directrices, tanto la UNCA en general como la Facultad de Humanidades en particular, adaptaron rápidamente las condiciones

institucionales para garantizar la continuidad de las actividades académicas sin interrupciones.

Antes de la irrupción de la pandemia por COVID-19, ya se habían identificado aspectos fundamentales en relación al diseño de las prácticas educativas en la era digital y al desarrollo de nuevos modelos de producción del conocimiento (Marimon-Martí et al., 2022). Estos aspectos se sintetizan en la emergencia de modelos innovadores de construcción del conocimiento, los cuales promueven el uso de tecnologías digitales. Estos se encuentran arraigados en las interacciones sociales que conectan a individuos, grupos y comunidades, superando limitaciones geográficas, temporales y culturales.

Este nuevo modelo educativo responde a la combinación de mediaciones pedagógicas y tecnológicas que borran las fronteras que históricamente han limitado el accionar de la enseñanza presencial. Así, la priorización de la

integración de las tecnologías de la información y la comunicación como facilitadoras de las prácticas educativas emerge como un área de enseñanza fundamental que requiere un fortalecimiento en los planes de estudio de nuestras carreras universitarias.

La pandemia también ha puesto en relieve y exacerbado los desafíos inherentes a la brecha digital, tal como lo señala Castells (2009), que obstaculizan el acceso equitativo de los estudiantes a la conectividad, a dispositivos informáticos o móviles, como así también al desarrollo de habilidades tecnológicas necesarias para el uso efectivo de las TIC.

Descripción y acompañamiento institucional de la Facultad de Humanidades

Desde el inicio de la emergencia sanitaria, la Facultad de Humanidades ha centrado sus esfuerzos en garantizar la continuidad pedagógica, haciendo hincapié en el fortalecimiento de la comunicación, la capacitación y la coordinación institucional. Si bien el desafío se planteó en todos los niveles educativos, podemos observar algunas particularidades propias en ámbitos universitarios, lo que implicó el diseño de estrategias educativas para garantizar el acceso a la educación (Salaverria, 2022).

En este sentido, fue relevante conocer y comprender, a través de las voces de los diferentes actores institucionales, las acciones, tensiones y experiencias transitadas durante este período en pandemia. Con este propósito, se

llevaron a cabo una serie de entrevistas a autoridades clave de la institución, quienes estuvieron a cargo de implementar las medidas consensuadas a nivel de la UNCA a través del Consejo Superior y los respectivos Consejos Directivos. Los informantes incluyeron a la Decana, el Secretario Académico y los Directores de los diferentes Departamentos. Además, en línea con este enfoque y con el objetivo de comprender la situación de los docentes en términos de su formación tecno-pedagógica y sus enfoques para abordar la enseñanza remota e híbrida, se entrevistó a profesores del Departamento de Ciencias de la Educación.

Recuperando cada uno de los aportes e intervenciones, se pueden distinguir y agrupar variables de análisis que permiten comprender desde la función ejercida el valor, el sentido y el rediseño de la mediación pedagógica en un contexto inesperado como lo fue el de la pandemia. Las dimensiones de análisis

identificadas en las entrevistas dan cuenta de diferentes procesos, decisiones, modos de intervención institucional, tensiones y contradicciones, nuevos roles profesionales, demandas, entre otros. Por otro lado, estos relatos sistematizados se conforman y se estructuran desde los marcos normativos consensuados y aprobados en cada nivel de concreción, ya sea nacional, universitario y de facultad, con las vivencias de las propias experiencias.

Desde esta perspectiva, y para explicitar los aspectos de análisis que atraviesan a cada relato con sus recurrencias y divergencias, se presentan las intervenciones discursivas de cada actor institucional agrupándolas en tres dimensiones: institucional, normativa y formativa.

Dimensión institucional

En este aspecto se destacan las decisiones institucionales tomadas en diversos niveles que marcaron el rumbo de las acciones de la facultad. Asimismo, se consideran los requisitos de nuevos perfiles profesionales actualizados necesarios para llevar a cabo estas decisiones.

Los entrevistados detallan exhaustivamente las normativas nacionales que guiaron las decisiones tanto a nivel de la UNCA como de la Facultad de Humanidades. Estas incluyen la Resolución CE-CIN N° 1510/20 (04/05/20), que aborda cuestiones normativas relacionadas con la validez, evaluación, acreditación y dictado de carreras en las Universidades Nacionales durante la emergencia sanitaria. También se menciona la respuesta de ANFHE (15/05/20) al documento de trabajo/consulta del Ministerio de Educación, *Alternativas para el reinicio de clases presenciales*,

acreditación de aprendizajes y promoción del año escolar en el contexto de la emergencia sanitaria por COVID-19. Otros documentos relevantes son el Protocolo Marco y sus lineamientos generales para el retorno a clases presenciales en las Universidades e Institutos Universitarios de la Secretaría de Políticas Universitarias -SPU- (junio 2020), el Documento técnico La evaluación acreditativa en la educación universitaria mediada por tecnologías de RUEDA-CIN (julio 2020), la Declaración ME-CIN La universidad argentina: hacia el desarrollo económico y el progreso social (14/12/21), y el Documento CONEAU Consideraciones sobre las estrategias de hibridación en el marco de la evaluación y la acreditación universitaria frente al inicio del ciclo lectivo 2022 (20/12/21).

Asimismo, se detallan los ámbitos donde se consideraron y aprobaron esas decisiones y acuerdos normativos que regularon las prácticas académicas durante la pandemia. Estas medidas

se tomaron tanto a nivel del Rectorado como del Consejo Superior de la UNCA. En la misma línea, la Secretaría Académica de la UNCA, a través de su Consejo Académico, conformado por las secretarías académicas de las Facultades y de la Escuela de Arqueología, fueron acordando y coordinando actividades de monitoreo para poner en conocimiento las novedades y decisiones académicas e institucionales que iban tomándose.

De manera similar, la Facultad de Humanidades actuó mediante la emisión de resoluciones decanales, las cuales fueron ratificadas por el Consejo Directivo. Además, se propusieron medidas consensuadas en el Consejo Académico de la Facultad, integrado por las direcciones de los departamentos, incluido su Departamento de Educación a Distancia (EAD-FH), para luego ser sometidas a discusión y aprobación por el Consejo Directivo.

Dimensión normativa:

En este contexto, cobran importancia las decisiones y acciones emprendidas por la facultad para mantener la continuidad de las prácticas de enseñanza a través de tecnologías, las cuales brindaron orientación y apoyo a los docentes en su trabajo diario, implicando ajustes en sus metodologías.

Durante el año académico 2020, la Facultad de Humanidades aprobó una serie de normativas que estaban completamente alineadas con el objetivo principal de garantizar la continuidad pedagógica. En primer lugar, se realizaron modificaciones y ajustes en los calendarios académicos como medida inicial. Posteriormente, se autorizó la defensa de Trabajos Finales en modalidad virtual o presencial (Res FH N° 106/20), se aprobó el *Protocolo de bioseguridad de la Facultad de Humanidades* (Res FH N° 107/20) y el *Protocolo*

básico preventivo para la administración de recursos y servicios de información de la Biblioteca Dr. Luis Simón Páez (Res CDFH N° 009/20). Además, se estableció el *Protocolo para exámenes finales presenciales* (Res CDFH N° 020/20), así como los criterios para la acreditación de materias dictadas en el primer cuatrimestre (Res FH N° 160/20), incluyendo "Práctica Docente I" y "Práctica Docente II y Residencia" (Res CDFH N° 039/20), y "Práctica Sistematizada I, II, III y IV" del Departamento Trabajo Social (Res CDFH N° 048/20).

En el año académico 2021, tras identificar las ventajas y desafíos de la educación virtual, el objetivo primordial consistió en perfeccionar y formalizar la mediación pedagógica remota de las asignaturas mediante el aprovechamiento mejorado de *E-ducativa*, plataforma institucional de la Facultad de Humanidades que es gestionada por el Departamento de Educación a Distancia. Este cambio se produjo debido a que durante el

año 2020 cada cátedra había trabajado exclusivamente con los recursos que ya conocía; sin embargo, en 2021, y tras evaluar los antecedentes, el Departamento de Educación a Distancia de la Facultad ofreció una capacitación para utilizar las aulas virtuales de *e-educativa*, y la Facultad instó a los responsables de las cátedras a migrar sus propuestas hacia la plataforma institucional.

Asimismo, se aprueba la adhesión al *Plan de acción para la continuidad de actividades académicas COVID-19* para el dictado, evaluación parcial y registración de asignaturas aprobado por Resolución del Consejo Superior de la UNCA N° 01/21; el "Protocolo para actividades prácticas y teórico-prácticas" (Res CDFH N° 013/21) y la adhesión a Resolución Rectoral N°364/2021 sobre el retorno a las actividades presenciales, con la autorización de actividades prácticas y exámenes presenciales desde el turno de septiembre de 2021 (Res CDFH N° 029/21).

Dimensión formativa (pedagógica y didáctica)

Esta dimensión de análisis comprende, por un lado, conocer las decisiones didácticas del colectivo docente en función de su formación tecno-pedagógica para abordar el contexto de enseñanza remota y, por otro, el proceso de acompañamiento y de capacitación recibida por parte de la Facultad. En este sentido, los docentes encuestados señalan una serie de cambios significativos en cuanto a la forma en que se construye la mediación pedagógica al pasar de la enseñanza presencial a la enseñanza virtual. En su mayoría, reconocen que la transposición didáctica, la selección, recorte y adaptación de los contenidos a enseñar, la elaboración de actividades y los métodos de evaluación y comunicación se vieron alterados, pero al mismo tiempo fueron actualizados, revisados y, en algunos casos, mejorados.

En este sentido, adquieren relevancia los aportes de Maggio (2022:4) que señala al contexto de pandemia de COVID-19 como responsable de empujarnos a crear prácticas alternativas con “el desafío de capturar el potencial que tiene la experiencia transitada; las preguntas y las respuestas provisionales —incluso improvisadas— que formulamos; y el enorme aprendizaje que tuvimos”. Asimismo, Carina Lion (2020, p. 3) reconoce a este tiempo como de “creación didáctica”, y que ante “un contexto de tensiones se abren algunas oportunidades, especialmente la posibilidad de diseñar propuestas educativas de relevancia, contextualizadas y con sentido pedagógico”.

Los docentes entrevistados expresan opiniones que reflejan esas características y cualidades durante este proceso de incertidumbre, sorpresa y disrupción, el cual abrió espacios tanto para la creación individual como para la colectiva. Además, la mayoría

reconoce este periodo como un desafío en la construcción de la mediación pedagógica en un entorno remoto. Esto implicó la necesidad de capacitarse en herramientas digitales que fortalecieran la continuidad pedagógica durante el 2020. Posteriormente, en 2021 y 2022, pudieron experimentar formatos diferentes, combinando recursos metodológicos y estrategias de enseñanza que se entrelazaron con la presencialidad.

El Departamento de Educación a Distancia de la Facultad de Humanidades (Dpto. EAD-FH) desempeñó un papel fundamental en el acompañamiento a los docentes para desarrollar las mediaciones pedagógicas necesarias durante el 2020. Con este fin, se diseñó un conjunto de capacitaciones que tuvieron en cuenta las preferencias de los docentes en cuanto a trabajar con el aula virtual de la plataforma *e-educativa* del Dpto. EAD-FH, así como con otras plataformas como *BigBlueButton* y *Google Meet*. Además, se

proporcionaron sesiones de capacitación relacionadas con el uso de recursos y herramientas tecnológicas para clases sincrónicas y asincrónicas, tales como *PowerPoint*, videos, *WhatsApp*, *podcasts*, entre otros.

En 2021, se mantuvo el enfoque en la capacitación, aunque desde la Facultad se instó a los docentes a utilizar el aula virtual *e-ductiva* del Dpto. EAD. En este sentido, se llevó a cabo una autocapacitación tecnopedagógica mediante tutoriales que abordaron la administración del aula virtual, el manejo de sus herramientas, las funciones del docente tutor virtual y la evaluación en línea.

Las problemáticas y tensiones que surgieron durante el proceso de construcción de la mediación pedagógica se pueden dividir en dos momentos: el primero, al inicio de la pandemia en 2020 (modalidad virtual), y el segundo, en 2021, con la convivencia de las modalidades

virtual y presencial. En el primer momento, los sentimientos de incertidumbre, desconcierto e inseguridad fueron recurrentes, expresiones ante el desconocimiento de cómo organizar y planificar las clases virtuales, como así también, en otros casos, provocó el rechazo y la negación a usar algunas herramientas tecnológicas y plataformas virtuales.

Estas emociones y situaciones individuales impulsaron una variedad de acciones que sirvieron como un dispositivo de apoyo para los estudiantes, con diferentes impactos y resultados en los dos momentos analizados. Las decisiones didácticas de cada docente se caracterizaron de manera diversa por el uso de documentos y formularios compartidos en *Google*, así como por las construcciones colectivas y grupales mediante herramientas como *Genially* y/o *Padlet*. Por otro lado, también las cartillas impresas, la prevalencia de las clases sincrónicas y la comunicación por *WhatsApp* son

parte de este repertorio de acciones identificadas por los docentes como positivas en el primer tramo o período de la pandemia.

En este contexto, es fundamental reconocer que los desafíos planteados por la pandemia por COVID-19 a nuestra universidad y a nuestra facultad son significativos. Tal como señalan Marimón Martí y otros (2022), estos verdaderos retos incluyen “las limitadas competencias digitales de ciertos docentes, la falta de infraestructuras, la falta de recursos digitales, trascender el modo verbal y escrito e incorporar lenguajes multimodales y digitales, o la ausencia de orientaciones para la atención remota de los estudiantes”.

En el segundo año de pandemia, tanto el Departamento EAD-FH como los propios docentes coinciden en sus apreciaciones y experiencias al identificar las ventajas didácticas del uso de las herramientas del aula virtual para la organización de la clase. Además, señalan un

cambio en su contenido, pasando de ser simplemente un repositorio de material a fomentar actividades que utilizan los foros de presentación, debate y wikis. Por otra parte, el uso de la mensajería interna del aula virtual permitió mejorar la comunicación con los estudiantes, quienes también fueron capacitados en el uso tecnopedagógico de la plataforma; la creación de grupos en WhatsApp permitió sostener y complementar dicha comunicación, flexibilizando tiempos y modos de evaluación.

A modo de cierre

En medio de la diversidad de decisiones adoptadas durante los años 2020 y 2021, nuestro enfoque se centró en visibilizar y sistematizar las voces y acciones de cada actor institucional, así como las tensiones y desafíos que marcaron el trabajo de continuidad pedagógica en la Facultad de Humanidades de la UNCA. En cada dimensión analizada se destacan no solo las diversas estrategias desplegadas durante los períodos de ASPO y DISPO, que se convirtieron en decisiones didácticas y en la apropiación de herramientas de la cultura digital, sino también las experiencias atravesadas por cada actor institucional en relación con la oportunidad de rediseñar y ejecutar mejores acciones. En este sentido, cobra relevancia cada decisión tomada por el colectivo docente en cuanto a qué aspectos merecen ser enseñados con mediación tecnológica (sincrónica y asincrónica); llevar a cabo una adecuada curaduría de contenidos, priorizando

la profundidad sobre la extensión; asegurarse de que las actividades estén contextualizadas en el nivel educativo y tengan en cuenta los intereses de los estudiantes; combinar lo cognitivo con lo emocional, y poder integrar lo nuevo con lo viejo a través de diversos métodos de enseñanza (Lion, 2020).

El aprendizaje durante la pandemia nos insta como comunidad educativa a pensar en futuros alternativos que puedan transformar nuestras prácticas institucionales, trascendiendo la dicotomía presencial-virtual. En este sentido, es relevante considerar el concepto de hibridación como un enfoque clave para desafiar el modelo tradicional de asignaturas y promover múltiples trayectorias de aprendizaje, flexibles y autogestionadas por los estudiantes (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020).

Referencias Bibliográficas

Castells, M. (2009). La comunicación en la era digital. En Castells, M. (2009), *Comunicación y poder* (pp. 87-189). Alianza.

Clark, B. (1991). *El sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Editorial Nueva Imagen.

Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. *Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación*, Volumen5(1), 1-8. Recuperado a partir de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3675>

Maggio, M. (2022). Cap. XI Allá vamos. En Maggio, M. (2022). *Híbrida*. Tilde Editora.

Marimon-Martí, M., Cabero, J., Castañeda, L., Coll, C., de Oliveira, J. M., & Rodríguez-Triana, M. J. (2022). Construir el conocimiento en la era digital: retos y reflexiones. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(69). <https://doi.org/10.6018/red.505661>

Marimon-Martí, M; Cabero, J; Castañeda, L; et al. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Barcelona: Outliers School.

Salaverria, A. (2022). Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir. *Reseñas De Enseñanza De La Historia*, (21), 152–156. Recuperado a partir de <https://revel.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/4379>

Capítulo III

Abordaje descriptivo de los cambios y desafíos asumidos por los docentes en el proceso de diseño y puesta en acción de sus propuestas de enseñanza en los años 2020 y 2021 de enseñanza virtual remota

María Lencina, Susana Garaventa

& Roxana Monasterio¹

¹ Roxana Monasterio trabajó en el análisis de los datos y la escritura del capítulo como pasante de la Maestría en Docencia Universitaria en Disciplinas Tecnológicas de la Facultad de Ciencias Agrarias de la UNCA, en el marco de su plan de trabajo de práctica profesional docente durante los meses de noviembre y diciembre de 2023.

Introducción

Este capítulo presenta un análisis detallado de las decisiones didácticas adoptadas por los docentes de la Facultad de Humanidades de la UNCA durante el período de pandemia. Se resalta especialmente la importancia de la enseñanza remota, la cual fue impulsada por las restricciones sanitarias originadas por el aislamiento provocado por COVID-19. Dentro de este contexto, se examinan los ajustes necesarios para adaptar el proceso de enseñanza a diversos entornos virtuales. Se presta especial atención a los cambios que enfrentan los equipos de cátedra en la planificación, ejecución y evaluación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Por último, se identifican las tensiones surgidas en los procesos de reconfiguración de la enseñanza universitaria.

La enseñanza virtual remota en la universidad en escenario ASPO y DISPO

En Argentina, y específicamente en la provincia de Catamarca, el ciclo lectivo 2020 se vio afectado por el surgimiento de la pandemia de COVID-19, un virus respiratorio altamente contagioso. Ante esta situación, se implementó un período de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO). Esto llevó a que, desde los primeros días de marzo, la educación presencial tuviera que adaptarse y transformarse para dar continuidad a las trayectorias escolares y formativas de todos los niveles educativos a través de procesos de virtualización. Se presentaron y desarrollaron cambios sin precedentes en la historia de la educación a nivel mundial y local. Luego, cuando ya hubo vacunas y algunas certezas para tratamiento de la enfermedad, en marzo de 2021 se modificó el

régimen de distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO).

En este contexto, y siguiendo la perspectiva de Litwin (1996), la mediación pedagógica generó nuevos desafíos y demandas con respecto a las decisiones de los docentes sobre cómo configurar la didáctica de sus clases. Durante la pandemia, esta mediación no solo tuvo que abordar los aspectos pedagógicos habituales, sino que también se vio obligada a incorporar los aspectos tecnológicos de manera necesaria e inevitable para garantizar la continuidad de la enseñanza. Esta situación resulta fundamental para el análisis que se llevará a cabo.

La Mediación tecnológica como posibilidad de la mediación pedagógica

Diferentes autores proponen aportes y abordajes para la discusión en torno a la

definición de “mediación”. Según Ileana Contreras (1995), la mediación pedagógica es un fenómeno educativo dinámico que evoluciona al incorporar nuevos conceptos y terminologías. Por otro lado, Fainholc (2004) sostiene que las mediaciones constituyen redes de sentidos contextuales, intertextuales e hipertextuales que conectan una amplia variedad de ámbitos. Sugiere que desentrañar e identificar los elementos dentro de las mediaciones permite entenderlas como estrategias para la producción, circulación y consumo de productos tecnológicos y narrativas o discursos. Esto evidencia las complejas relaciones que se establecen para configurar y organizar las mediaciones en la diversidad de campos.

En una publicación anterior, Fainholc (1999) toma en consideración lo planteado por Eisner (1992), quien sostiene que las mediaciones pedagógicas refieren al conjunto de acciones, intervenciones, recursos y materiales

didácticos como conjunto articulado de componentes que intervienen en el hecho educativo, facilitando el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, la integración de las tecnologías en la mediación no solo actúa como un canal de comunicación, sino también como un recurso con un gran potencial de versatilidad y adaptabilidad para facilitar, respaldar y enriquecer el proceso educativo.

Según Vygotsky (1987), el concepto de mediación se encuentra vinculado al concepto de herramienta. La herramienta supone la actividad humana para transformar la naturaleza como consecuencia de la reacción natural transformadora del hombre sobre la misma. Desde una perspectiva vygotskyana, en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, los mediadores van desde el profesor, su conocimiento, sus acciones y su discurso, hasta el contexto social, la escuela, las instituciones, los medios de comunicación masiva y la familia. En

este sentido, las TIC representan mediaciones que, según Lima, "contribuyen a cambiar la manera de ser y expresarse del hombre" (Lima, 2005, p. 6).

Durante los períodos de ASPO y DISPO, se hizo indispensable la mediación tecnológica para mantener la continuidad de los procesos formativos a través de la mediación pedagógica. Al emplear las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas para el proceso de enseñanza y de aprendizaje, se crearon nuevas formas de diálogo y construcción de conocimientos. Esto permitió facilitar y reinventar las interacciones y construcciones de conocimiento de maneras distintas. Díaz (2020) precisa que la situación sanitaria significó "el traslado compulsivo y forzoso de las clases y aulas universitarias a los hogares de estudiantes y docentes mediados por tecnologías digitales generando alteraciones en el orden didáctico y pedagógico". En su investigación, identifica que

en el plano didáctico se replantearon los procesos de selección de los contenidos para decidir aquellos conocimientos mínimos, en término de lo irrenunciable, importante y necesario que un futuro profesional debe aprender y, con esas decisiones, se evidenció la necesidad de reconstruir las formas de transmisión del contenido en estas circunstancias. (Díaz, 2020, pp. 51-52)

Los Hallazgos

En este apartado se examinan los procesos de enseñanza en la UNCA durante la pandemia a través de la consulta a docentes de la Facultad de Humanidades. Dentro del marco del proyecto de investigación *La construcción de la mediación pedagógica con tecnologías digitales: un análisis de la acción tutorial de los docentes de la Facultad de Humanidades de la UNCA*, se llevó a cabo una encuesta a 34 docentes de diversas carreras para comprender los métodos

didácticos empleados en la enseñanza remota durante los dos años académicos sin clases presenciales. Se focalizó en las carreras de grado que tradicionalmente funcionaban de manera presencial y cuyos equipos docentes debieron adaptarse y mantener procesos de mediación tecnológica para garantizar la continuidad del proceso formativo.

A partir de los resultados obtenidos, se sugiere examinar los ajustes requeridos y los desafíos fundamentales que estuvieron involucrados en el desarrollo de la mediación pedagógica-tecnológica por parte de los docentes participantes. Este análisis inductivo se llevó a cabo utilizando el software ATLAS TI versión web, y se estructura en función de los niveles de frecuencia observados en las respuestas recopiladas.

Los cambios necesarios

Los docentes indicaron que, en primer lugar, realizaron cambios en sus propuestas de trabajo en cuanto al contenido (mencionado en 18 respuestas), seguido por ajustes en las actividades (citado en 17 respuestas), enfoque en el estudiante (señalado en 16 respuestas), dinámica de la clase (comentado en 15 respuestas), así como en los aspectos relacionados con la virtualidad y la comunicación (mencionado en 10 respuestas).

Los cambios en el contenido abarcaron la reorganización, el formato de presentación y la selección, así como la adaptación al formato de la clase virtual. En relación a las actividades, se realizaron ajustes para la modalidad asincrónica, se diseñaron actividades prácticas y se reformularon para adecuarse a los recursos y plataformas disponibles, considerando el tiempo y la conectividad. Respecto a los estudiantes, las

preocupaciones se centraron en la falta de participación, la necesidad de diseñar propuestas de apoyo emocional y los problemas de conectividad que obstaculizaban su progreso académico. Estas observaciones reflejan diferentes percepciones y respuestas ante los cambios afrontados. Para dar cuenta de estos cambios, recuperamos algunas apreciaciones sobre cómo fueron asumidos:

Considero que el paso por la virtualidad generó que a nivel de cátedra se trabajarán múltiples cambios (todos significativos), ya que hasta ese entonces era una modalidad en la que tanto docentes como alumnos nos veíamos involucrados y resultando ser una experiencia nueva y desafiante para todos, digo esto porque la mayor preocupación era continuar con el dictado de las clases, las propuestas prácticas, las instancias de evaluación en un contexto complejo, de total incertidumbre y que no todos estábamos viviendo de la misma manera, con los mismos

recursos y posibilidades de conectividad (Encuesta anónima, comunicación virtual, 2023).

Muchos, muy bruscos y difíciles de abordar, sobre todo una formación, experiencia de trabajo como docente, centrada exclusivamente en la presencialidad (Encuesta anónima, comunicación virtual, 2022).

Significó un salto repentino a un mundo poco explorado. Poco a poco fuimos haciendo experiencia en las plataformas como *meet*, *zoom*, pero al principio costó... Las actividades prácticas se fueron volcando en las aulas virtuales. Se prestó mayor atención en los diversos recursos audiovisuales disponibles (Encuesta anónima, comunicación virtual, 2023).

Los docentes consultados indicaron que los cambios que tuvieron que enfrentar en relación con la clase se centraron principalmente en la transición del formato presencial al virtual, utilizando sus propios conocimientos y recursos

disponibles (inicialmente, sin anticipación ni directrices institucionales). También abordaron el diseño de la clase en función de las plataformas o recursos disponibles tanto para ellos como para los estudiantes, la selección de estrategias y la implementación y uso de herramientas tecnológicas. Algunas de las respuestas fueron las siguientes:

El principal cambio tuvo que ver con la no coincidencia en un espacio y en un mismo tiempo. También en cuanto a los contenidos se tuvo que digitalizar las clases y buscar textos que estuvieran en formato digital para reemplazar los de formato impreso. En cuanto a las actividades, se dificultó poder acompañar a los estudiantes ya que muchos de ellos no tenían posibilidades de conexión continua (Encuesta anónima, comunicación virtual, 2023).

Los nuevos modos de construir los contenidos de la enseñanza y las construcciones metodológicas totalmente mediadas por tecnologías digitales. El cambio más

significativo fue que la transposición didáctica se dificultó en gran medida, la imposibilidad de la comunicación directa afectó la comunicación y debieron establecerse distintos canales de comunicación para poder llegar a la diversidad de contextos y posibilidades de los alumnos. Otro cambio que resultó de ello fue el de las estrategias de evaluación, las tradicionales evaluaciones orales y/o escritas debieron replantearse para adecuarse al entorno virtual (Encuesta anónima, comunicación virtual, 2023).

La transición repentina de las clases de cada cátedra hacia la virtualidad, sin previsiones institucionales ni tiempo para planificación didáctica, fue resultado de la decisión abrupta de implementar el aislamiento social, preventivo y obligatorio dictaminado repentinamente por las autoridades. A pesar de que desde finales de 2019 y principios de 2020 se hablaba sobre una enfermedad respiratoria surgida en una ciudad

china, la decisión de implementar el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) se comunicó sin previo aviso ni preparación para los sistemas educativos. En el lapso de una a dos semanas, las autoridades de la Facultad solicitaron a cada equipo docente que estableciera algún tipo de comunicación con sus estudiantes para iniciar las clases del ciclo 2020. Por ejemplo, un informe del Departamento Ciencias de la Educación resalta que para abril de 2020 la situación era la siguiente:

Con respecto a la organización del trabajo académico de las 26 cátedras que se están dictando en este momento, la mayoría (95%) envían comunicaciones por grupos de WhatsApp y grupos de Facebook y reciben trabajos y consultas por correo electrónico propio. (...) todas las cátedras han iniciado su trabajo con actividades de acercamiento a los estudiantes, recuperación de información de situaciones y posibilidades de acceso y conectividad. Según datos recabados por los colegas, la dificultad con la que nos encontramos son 1) la falta de

conectividad en los estudiantes del interior y en algunos barrios del gran San Fernando del Valle (capital, Valle Viejo y F M Esquiú) porque no cuenta con conectividad suficiente para descargar contenidos (3G o 4G) no hay antena de telefonía celulares o no cuenta con teléfono fijo y por tanto conexión wifi, 2) el caso de los estudiantes que no tiene conexión a un red de wifi en su casa, solo cuenta con los datos de su celular para la conexión con las cátedras. Estos datos se confirman con la encuesta realizada a 215 estudiantes de la carrera donde hemos identificado que el 79% de los consultados se conecta por su celular propio y un 69% tiene además una computadora o tablet (de uso familiar) donde puede también hacer las tareas, un 5% cuenta solo con un celular de un familiar con ese dispositivo puede acceder y realizar las tareas (Informe de Situación del Departamento Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, UNCA, abril de 2020).

Los cambios surgieron debido a la imperiosa necesidad de ajustarse al entorno virtual, así

como a los desafíos que tanto docentes como estudiantes enfrentaron al intentar acceder y utilizar eficazmente las herramientas tecnológicas disponibles. Estas respuestas más comunes se pueden agrupar en las siguientes cuatro apreciaciones:

- Inicialmente, la transición a la virtualidad generó desconcierto e incertidumbre, pero con el tiempo se abordaron proactivamente los desafíos.
- Se observaron transformaciones sustanciales en la selección de contenidos y en las dinámicas de aprendizaje, promoviendo la colaboración entre profesores y estudiantes, así como la utilización de plataformas virtuales.
- Uno de los desafíos más prominentes detectados en los estudiantes fue la falta de seguridad y las dificultades para adquirir habilidades necesarias para la

vida universitaria debido a la ausencia de interacción presencial.

- Se implementaron modificaciones notables en los contenidos y actividades, adaptándose a medida que avanzaba el proceso. Se tuvieron en consideración las necesidades individuales de los estudiantes y se procuró establecer un vínculo cercano, especialmente con aquellos que enfrentaban obstáculos con las herramientas tecnológicas.

Los Desafíos

Los desafíos a los que se enfrentaron los docentes estaban estrechamente vinculados con los contenidos a enseñar y las estrategias metodológicas para impartirlos, así como con la gestión del tiempo y la selección de los aspectos prioritarios a abordar. En términos de frecuencia, la mayoría de las respuestas resaltaron la

importancia de los contenidos (15 de 34), seguido de cerca por las consideraciones sobre las modalidades de enseñanza asociadas a la mediación tecnológica (13 de 34), mientras que el manejo del tiempo y la flexibilidad en la entrega de tareas fueron aspectos ampliamente mencionados. Algunas expresiones destacadas incluyen:

El desafío fue enseñar contenidos en el tiempo disponible de conectividad; precisar, sintetizar, trabajar aspectos centrales, y sobre esto generar propuestas prácticas pensando en las posibilidades de realización y necesidades de los estudiantes. Para esto habíamos decidido utilizar periódicamente espacios para que los alumnos comenten y expresen cuáles eran, o no, los inconvenientes que se les presentaban ante alguna nueva propuesta. Esto lo hicimos a través del uso de cuestionarios (Encuesta anónima, comunicación virtual, 2023).

Gestionar el tiempo, porque se redujo bastante la carga horaria

y también el no sobrecargar a los estudiantes; la flexibilización en la entrega de actividades. Y otro desafío fue la retroalimentación de las actividades, porque eran muchos estudiantes y escaso el tiempo para hacer devoluciones. También cómo introducir la lectura de los textos, con guías que considero no fueron muy utilizadas (Encuesta anónima, comunicación virtual, 2023).

Los docentes destacan que, en relación a los contenidos, los desafíos a los que se enfrentaron estaban relacionados con su complejidad y amplitud, especialmente considerando el carácter de formación profesional, lo que implicaba la necesidad de priorizar y seleccionar los temas a enseñar. Por otra parte, en lo que respecta a los estudiantes, los docentes mencionan que los desafíos estaban ligados a las circunstancias que enfrentaban (sin especificar si eran de naturaleza académica o contextual) para continuar con su progreso

educativo; así como a sus necesidades de aprendizaje, que exigían la implementación de metodologías adecuadas a los procesos formativos.

El desafío fue motivarnos frente a una cámara, reunidos con chicos agotados de la virtualidad. De todos modos, creo que el deseo de los estudiantes de continuar con sus estudios fue tan grande, que no bajaron los brazos. Creo que para todos fue una experiencia inolvidable (Encuesta anónima, comunicación virtual, 2023).

Una particularidad destacada en los discursos analizados es la adjetivación del desafío como "gran desafío", una expresión mayoritariamente utilizada por los consultados. Indicaron que enfrentaron esta situación mediante la construcción de nuevas propuestas de enseñanza, aprovechando estratégicamente los beneficios que ofrece la virtualidad, como el

uso de videos, *podcasts*, cortos educativos, infografías y nubes de palabras,

Como desafío puedo decir que aprendí mucho más el manejo de las redes virtuales como YouTube en donde hice mi canal para transmitir y quedar grabados temas específicos de la cátedra. Por otro lado, afianzar el manejo de herramientas digitales me permitió armar mi reunión de Google, compartir el enlace por WhatsApp y conectarme, en ese entonces podíamos grabar las clases con Meet (Encuesta anónima, comunicación virtual, 2023).

(los desafíos...) Muchos y variados. Amigarse con la tecnología y entender que es importante (Encuesta anónima, comunicación virtual, 2023).

Se debió revisar el formato de clases más dinámicas y con dispositivos de participación, no se lograba si no había, si no eran con actividades breves y bien diseñadas previamente para que pudieran participar.

Para ello se debía dejar los formatos expositivos y pensar en término de la lógica virtual (Encuesta anónima, comunicación virtual, 2023).

Los desafíos expresados por los docentes incluyeron: establecer el contacto pedagógico con los estudiantes, reducir contenidos para adaptarse a la modalidad virtual, desarrollar dispositivos metodológicos adecuados para la virtualidad, familiarizarse con nuevas herramientas tecnológicas, diseñar una metodología de trabajo inclusiva para todos los estudiantes, y gestionar los tiempos de planificación, diseño y elaboración de materiales apropiados. En algunas respuestas analizadas, los docentes destacan que pudieron aprovechar su experiencia previa en el uso de plataformas.

Con relación a la enseñanza no hubo desafíos significativos ya que la cátedra ya se desarrollaba mediante el aula virtual como complemento de las clases presenciales y se contaba con los contenidos,

actividades y modos de evaluación (Encuesta anónima, comunicación virtual, 2023).

Los contenidos y la metodología de trabajo no fueron el verdadero desafío ya que la cátedra había comenzado la digitalización de los materiales y la incorporación sistematizada de recursos tecnológicos (Encuesta anónima, comunicación virtual, 2023).

Al trabajar años anteriores con la plataforma y el uso de dispositivos para una comunicación más cercana no resultó difícil organizar las clases para acompañar la continuidad pedagógica (Encuesta anónima, comunicación virtual, 2023).

Según Maggio (2020), al comenzar el ASPO, las universidades argentinas adoptaron la "virtualización" como medida para asegurar la continuidad educativa. Su análisis crítico resalta que el término "virtualización" conllevó dos situaciones: a) los programas de educación a

distancia tenían una cobertura limitada (según el CIN, solo el 6% de la educación universitaria era a distancia); y b) los elementos virtuales eran secundarios. La UNCA no fue una excepción en relación con otras universidades del país; desde 2019 contaba con el SIED² (Sistema Institucional de Educación a Distancia) y había disparidades en los programas de educación a distancia en las diferentes unidades académicas. Además, la Facultad de Humanidades fue pionera en esta modalidad, estableciendo un departamento de EAD en 2001 y ofreciendo programas a distancia desde 2007. En este contexto institucional, algunas cátedras contaban con equipos docentes con experiencia previa y aulas virtuales integradas a la enseñanza presencial. Por lo tanto, algunas respuestas indican que, durante la pandemia, las decisiones se basaron en continuar

² CONEAU debe aprobar el SIED para aquellas universidades que dictan carreras con modalidad a distancia, o carreras presenciales que incluyan entre el 30% y el 50% de sus horas en formatos a distancia. Res. Ministerial 4389/2017.

el trabajo que ya venían realizando en los entornos con los que estaban familiarizados.

Otro aspecto relevante a considerar en el análisis es la observación realizada por Maggio, quien sostiene que "se imitan en la virtualidad las características de la presencialidad", y en muchos casos se repiten

formas que evidenciaban su agotamiento en la educación presencial, sostenidas por la idea de que la enseñanza universitaria se centra en la comprensión del conocimiento ya construido o en competencias previamente identificadas dentro del marco de una o varias disciplinas, como propósito principal (Maggio, 2020, 116).

Esta postura también se refleja en las respuestas de los docentes de Catamarca. En algunas de las respuestas recuperadas podemos destacar que

Se hizo una selección de contenidos prioritarios para enfrentar la nueva forma de cursado. También, en cuanto a lo metodológico, se adecuó los contenidos a la enseñanza virtual (Encuesta anónima, comunicación virtual, 2023).

Fue un desafío identificar los momentos en los que los estudiantes perdían el hilo de las explicaciones de los diversos temas, porque la mayoría mantenía sus cámaras apagadas en las videoconferencias; en las clases asincrónicas no se recibían muchas consultas, por lo que era sumamente difícil tener un seguimiento preciso del nivel de progreso en los aprendizajes semana a semana (Encuesta anónima, comunicación virtual, 2023).

Tratar de ser explicativo disminuyendo el nivel de la entrega de conceptos (Encuesta anónima, comunicación virtual, 2023).

Los datos analizados anteriormente nos llevan a resaltar las siguientes ideas claves: La mediación tecnológica desempeñó un papel fundamental en la garantía de la continuidad pedagógica de los procesos formativos durante la

pandemia, asegurando así el derecho a la educación. Aunque ya existían aulas virtuales que complementaban la enseñanza presencial en algunas cátedras, con una auténtica inclusión de tecnologías (Maggio, 2018), este evento sin precedentes en la historia de la humanidad nos obligó a replantear los procesos de transmisión y construcción del conocimiento en la educación superior. Queda como un desafío pendiente la reconfiguración de la enseñanza en la etapa postpandemia, en el retorno a la normalidad o a las diversas "nuevas normalidades" que se perfilan.

Es probable que la preocupación predominante de los equipos de cátedra universitarios haya girado en torno a la selección y priorización de contenidos, aspecto que refleja la tradición académica arraigada que influye en las prácticas de enseñanza en el nivel superior (Steiman, 2018). En el mismo sentido, Maggio señala que la inclusión de tecnologías y

disposición de campus virtuales en las universidades a partir de los años 2000

no significó una ola de transformación pedagógica y didáctica del nivel [...] El núcleo duro de las prácticas resistió con una configuración clásica de matriz positiva. La hegemonía de la explicación docente, la secuencia lineal progresiva, el sesgo aplicativo en las propuestas de actividades realizadas por el estudiante y el carácter verificativo de la evaluación son algunos de los rasgos que continúan definiendo la mayor parte de los que sucede, sin importar la modalidad de enseñanza o el entorno tecnológico en el que se despliega la experiencia (Maggio, 2000, p. 115).

Es relevante resaltar que la necesidad de migrar hacia plataformas y entornos virtuales incentivó a algunos docentes a reconsiderar sus enfoques metodológicos, aprovechando las oportunidades que ofrecía la virtualidad. Entre las prácticas mencionadas por los docentes se encuentran: la creación de nuevos recursos como

vídeos instructivos, la reducción de la carga conceptual, la adaptación de las actividades planificadas y ajustes prácticos en la enseñanza, utilizando diversas herramientas y aplicaciones tecnológicas. Estas adaptaciones se realizaron teniendo en cuenta varios factores, como ser la disponibilidad de acceso a internet, el tiempo de conexión, la elección de aplicaciones y las funcionalidades de cada una de ellas, entre otros aspectos relevantes.

En el contexto de la pandemia, caracterizado por transformaciones abruptas en el ámbito educativo a nivel global y local, los procesos de enseñanza y de aprendizaje han experimentado cambios significativos, estableciendo un nuevo paradigma. La discusión sobre la integración de la tecnología en las prácticas docentes ha quedado en suspenso, ante la imperiosa necesidad de su uso para garantizar la continuidad de la educación, aprovechando su capacidad mediadora para impulsar y acompañar el aprendizaje (Gallar Pérez et al., 2015). Sin embargo, y tal como lo plantea García Naranjo (2012), es indispensable abordar otra discusión

crucial en relación con los modelos pedagógicos influidos por el constructivismo y la mediación de las TIC. Este cambio implica un enfoque centrado en el aprendizaje, donde los estudiantes se convierten en agentes activos en el proceso de construcción del conocimiento. Ante esto, se requiere que los docentes desarrollen: a) competencia tecnológica para utilizar la información y desarrollar estrategias pedagógicas; b) reflexión epistemológica, teórica y metodológica sobre el impacto de las TIC en la educación; c) consideración de aspectos éticos en el uso de las TIC; y d) comprensión de los sistemas de comunicación e interacción vinculados a las TIC en entornos educativos.

Al examinar las decisiones didácticas adoptadas por los docentes durante el proceso de virtualización de la enseñanza, es relevante destacar los cambios y desafíos que enfrentaron al trasladar sus clases a entornos virtuales. Aunque se evidencia la influencia de la tradición académica en la preocupación por los contenidos y el tiempo de enseñanza, se aprecia también un valioso reconocimiento de las oportunidades que surgieron

con el uso de redes, entornos y plataformas. Esto permitió la exploración de metodologías creativas y la búsqueda de formas innovadoras para construir el conocimiento, facilitando el acceso a aquellos con menor conectividad y recursos tecnológicos disponibles. En este contexto de crisis y necesidad de reinventar las prácticas educativas, la tensión entre lo familiar (las metodologías previamente empleadas, el papel central del docente en la enseñanza) y las nuevas demandas de la mediación tecnológica requirió una reinención de la labor docente. Esto implicó adquirir nuevas competencias y conocimientos, dando lugar a la creación y reconfiguración de las prácticas educativas.

Referencias bibliográficas:

Beltramino, L. (2020). *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.

Díaz, A. G. (2020). Tiempos de pandemia y enseñanza universitaria: recrear las propuestas metodológicas entre el hogar y las plataformas de medios conectivos. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 1-10.

Dussel, I. (2010). *Aprender y Enseñar en la cultura digital*. España: Santillana.

Fainholc, B. (1997). Una vez más, cómo la Tecnología Educativa puede mejorar la educación. *Revista Tecnología y comunicación educativas*, 9(23), abril-junio. México

Fainholc, B. (1999). El concepto de mediación. *Educ.ar*
S.E.. Recuperado de

http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=91865

Gallar Pérez, Y., et al. (2015). La mediación con las TIC en la enseñanza - aprendizaje de la educación superior. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*. ISSN 2224-2643.

García Naranjo, M. L. (2012). *Tecnologías de la información y la comunicación para la mediación pedagógica*. Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias e Ingeniería.

Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A. et al. (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 41-76). Argentina: Paidós.

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

Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.

Vigotsky, S. L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.

Capítulo IV

Intervención docente en el contexto educativo universitario mediado por tecnologías digitales

Marina Díaz

Introducción

El presente capítulo presenta un análisis sobre la intervención docente en el ámbito universitario, considerando los recursos y materiales didácticos que posibilitaron la mediación pedagógica en un escenario particular, que se define por la mediatización tecnológica de la enseñanza. Atendiendo a este contexto, se caracteriza la escena didáctica y se revisan abordajes teóricos sobre la enseñanza en

entornos virtuales que permitan reflexionar sobre las decisiones y estrategias consideradas por los docentes. Por último, y en línea con lo anterior, se reflexiona sobre los desafíos y tensiones que se evidenciaron en los procesos de reconfiguración de la enseñanza universitaria.

La escena pedagógica

El rápido avance de las tecnologías digitales ha generado cambios significativos en diversos aspectos de la vida humana, lo que ha llevado a que las dinámicas sociales contemporáneas estén enraizadas en la cultura digital. En esta cultura, las tecnologías digitales predominan como facilitadoras de la comunicación y la circulación de información y conocimiento (Bustos y Coll, 2010). Ella abarca tanto entornos materiales electrónicos como entornos simbólicos e interpretativos, junto con

los agentes y sistemas organizativos, lo que conlleva una complejidad socio-técnico-cultural significativa en su estudio. Además, ha dado lugar a la emergencia de nuevas formas sociales, como la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento (Levy, 2007). En este contexto, se reflexiona sobre las transformaciones y potencialidades que las tecnologías digitales posibilitan en la enseñanza universitaria. Así, recuperamos de Bustos y Coll el supuesto de que “la incorporación de las TIC a la educación, cada vez más acelerada, está produciendo una serie de cambios y transformaciones en las formas en que nos representamos y llevamos a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Bustos y Coll, 2010, p. 2). Entre los cambios más significativos se ubican la creación de los entornos virtuales de aprendizaje, que según los autores mencionados revisten un potencial para mediar las relaciones entre profesores, estudiantes y contenidos.

Durante el periodo de 2020 a 2021, marcado por la emergencia sanitaria y la consiguiente imposición de medidas de distanciamiento social, preventivo y obligatorio, una amplia gama de tecnologías digitales, especialmente los entornos virtuales de aprendizaje, se convirtieron en elementos centrales en el ámbito pedagógico. Estas tecnologías facilitaron la continuidad del proceso educativo al permitir la incorporación de diversos recursos, materiales didácticos y estrategias de enseñanza.

Los entornos virtuales de aprendizaje se definen como espacios educativos que se conforman por diversas herramientas informáticas que posibilitan la interacción didáctica, y que presentan una dimensión tecnológica y otra educativa. La primera refiere a su infraestructura, ya que permite el desarrollo de las propuestas educativas; la segunda, por su parte, alude al proceso de enseñanza y de

aprendizaje que en ellos se desarrolla, evidenciando que se trata de un espacio humano, social y dinámico (Salinas, 2011). Estos entornos pueden ser diversos, diferenciándose por su dimensión tecnológica que permite numerosas posibilidades educativas. En los últimos años, estos sistemas han sido la preocupación de las empresas que buscaban desarrollar plataformas o entornos virtuales que posibilitaran el manejo de una serie de recursos que sirvieran para la mejor comunicación y participación de los usuarios en el proceso de formación (Saravia, 2005).

Durante el periodo analizado, los entornos virtuales de aprendizaje, que incluyen plataformas de *e-learning*, blogs, wikis y redes sociales, destacaron por su papel predominante como recursos tecnológicos para garantizar la continuidad pedagógica. Estas plataformas posibilitan la creación de aulas virtuales que integran herramientas para la distribución de

información, el intercambio de ideas y experiencias, la interacción social, la aplicación práctica del conocimiento y la evaluación del aprendizaje, entre otras funciones. En esencia, estas aulas virtuales constituyen sistemas donde se llevan a cabo diversas actividades relacionadas con el proceso educativo, facilitando la interacción, la comunicación, la aplicación de conocimientos y la evaluación, tal como lo señalan Barberá y Badía (2004).

Docencia en entornos virtuales

El uso de aulas virtuales involucra para los docentes diversos desafíos en la configuración de la clase, que pueden ser comunicacionales, tecnológicos, didácticos y psicosociales (Barbera, 2006). Sin embargo, según algunas investigaciones (Barberá, 2003; Litwin, 2005), es recurrente observar que los docentes apliquen en la virtualidad los mismos enfoques de enseñanza que asumen en la educación

presencial. Esto parece responder a que “existe una mayoría del profesorado de instituciones a distancia que ha sido formada por procedimientos convencionales para enseñar en sistemas convencionales, y sólo en casos reducidos se ha recibido una formación para enseñar a distancia” (García Aretio, 2001, p.121).

La redefinición de los roles del docente y del tutor virtual implica, entre otros aspectos, debates sobre la formación docente necesaria para esta modalidad y, en consecuencia, sobre las competencias requeridas para ejercer la docencia en entornos virtuales. Entre los interrogantes que surgen sobre la formación docente, los más relevantes centralizan la indagación en torno a los aspectos a priorizar: formación disciplinar, manejo de las herramientas tecnológicas, aspectos pedagógicos propios de la modalidad, etc. (López, 2005). Otros concentran el análisis en los aspectos de la enseñanza presencial posibles de transferir y aquellos necesarios de contextualizar y redefinir (Collebechi, 2005).

Las particularidades de la virtualización de la enseñanza, que implican un diseño didáctico y un

“modelo educativo diferente del construido por la mayor parte de los docentes a través de su propia biografía escolar” (Schwartzman, 2009, p. 423), generan la necesidad de reflexionar sobre la complejidad de las prácticas y los requisitos que enfrentan los educadores. Según la autora citada, esto demanda procesos de capacitación docente y, sobre todo, la participación de profesionales interesados en explorar alternativas, experimentar nuevas estrategias y estar abiertos a reflexionar constantemente sobre su propia labor. En esta misma línea, Pagano (2007) señala que el profesor de hoy se encuentra ante un particular desafío para desempeñarse como *e-formador* o *e-tutor*, ya que tiene que desarrollar nuevas competencias que le permitan hacer uso de las nuevas herramientas.

López, en su aporte sobre el tema, distingue tres categorías necesarias en la formación docente para la enseñanza virtual: “habilidades tecnológicas, los saberes propios del saber disciplinar y las habilidades metodológicas propias de la enseñanza a distancia” (López, 2005:206). Para Pérez e Imperatore (2005), las competencias que determinan

el perfil de los docentes en los entornos virtuales consisten en que aquellos

Deben ser capaces de planificar intervenciones pedagógicas utilizando diversos medios, herramientas y plataformas tecnológicas; desarrollar intervenciones y comunicaciones con los estudiantes; administrar y gestionar distintos aspectos de un curso o propuesta global de formación, desarrollar, evaluar y/o utilizar materiales didácticos multimedia, y también diseñar estrategias y herramientas de evaluación de los aprendizajes, entre otras funciones docentes (Pérez e Imperatore, 2005, pp. 208-209).

En la realidad abordada, los docentes configuraron sus clases utilizando los conocimientos adquiridos a lo largo de su experiencia académica, así como sus habilidades didácticas y metodológicas para organizar la enseñanza universitaria. Los principales desafíos surgieron en relación con las competencias tecnológicas necesarias para editar y diseñar en

entornos virtuales, así como en el dominio de los usos didácticos de las herramientas virtuales. Además, se enfrentaron desafíos relacionados con la motivación, la comunicación y la conectividad.

Recursos y materiales didácticos

En la educación, especialmente en la de modalidad presencial, se organizan y seleccionan diferentes recursos didácticos, libros de texto, manuales, artículos, revistas, que se ponen a disposición del estudiante como fuente de conocimiento. Los textos, entre otros elementos, han desempeñado un papel fundamental en la configuración del entorno escolar. Se destacan por su estructura lineal, concebida como una unidad finita, cerrada y estática, así como por su disposición secuencial. Además, se caracterizan por ser accesibles y facilitar la movilidad espacial (Sabulsky y Ferrero, 2007). De igual modo, en los

proyectos de educación a distancia tradicional, los materiales de enseñanza históricamente han ocupado un rol fundamental en la construcción de las propuestas educativas. En este sentido, el material que se diseña se constituye en andamio, soporte y mediador en el proceso de construcción de los conocimientos de los estudiantes. Más aún, suponen para los alumnos la fuente más legítima de conocimiento (Soletic, 2003).

En la enseñanza virtual, la evolución de este componente del modelo didáctico ha estado sujeta al devenir de los paradigmas pedagógicos y del desarrollo tecnológico en cada momento histórico. Es así que, organizados desde los aportes de un enfoque instrumentalista, los medios y materiales se caracterizan por constituir una fiel representación de la realidad y responder a una cultura escolar homogénea que reconoce un modelo estándar de alumno. Asimismo, nutren esta perspectiva las teorías de

la comunicación de corte cibernético y sistémico y la psicología conductista, desde las cuales los materiales se piensan como estímulos para generar aprendizajes en el marco de una comunicación lineal. A diferencia de estas influencias, los medios o materiales elaborados desde la perspectiva del paradigma interpretativo-hermenéutico y la psicología cognitiva se consideran elementos que deben ajustarse a las características cognitivas de los estudiantes y a su contexto. Esto implica una concepción más subjetiva y comprensiva de los medios, que los ve más allá de su función como meros soportes de información, sino como sistemas simbólicos de representación de la realidad. Una característica más que amplía el horizonte sobre la organización y uso de los medios proviene de la teoría crítica, “desde la cual los medios se consideran objetos de conocimiento y cultura que adquieren significado en el análisis, la reflexión crítica y la

transformación de las prácticas de enseñanza” (Sabulsky y Ferrero, 2007, p. 11). Todo ello, en la organización de los materiales, revela la tensión entre la importancia de lo tecnológico y otros factores que definen la práctica educativa.

La superación de la visión instrumentalista y el fenómeno de la digitalización posibilitaron en la enseñanza virtual la organización de materiales digitales que, si bien se encuentran codificados en los mismos sistemas simbólicos de los materiales impresos tradicionales, incorporan diversas formas perceptivas, figurativas, textuales y musicales. Así, los materiales informatizados se organizan y se diseñan con una diversidad de elementos que dan lugar a la hipertextualidad, a la organización de un sistema simbólico – atributo clave de los medios y materiales didácticos-, a la circularidad y convergencia de los medios, entre otros aspectos. De este modo, se hace posible que imagen, texto y sonido se

fundan en una única producción como nunca antes se había conseguido. Como menciona Area Moreira (1990), todo esto hace percibir a los medios y materiales como elementos que posibilitan una aproximación a la realidad más personal y más reflexiva y que, además, demandan el desarrollo de otras habilidades específicas de lectura, diferentes de las que los materiales impresos requieren para su interpretación.

Si bien no hay prescripciones definitivas sobre cómo diseñar textos educativos, un punto en común es que se requiere de un cuidadoso proceso de planeación, desarrollo y producción en el que intervienen autores, expertos en contenido, pedagogos, diseñadores gráficos y editores, entre otros expertos. Según algunos autores (García Aretio, 2001; Fainholc, 2008), para una adecuada selección de los materiales didácticos se destacan una serie de requisitos fundamentales: deben ser programados y

adaptados al contexto socio-institucional, al nivel del curso en cuestión y a las características del grupo. Además, deben ser integrales, abiertos y flexibles, coherentes, eficaces, interactivos, significativos y permitir la autoevaluación. A todo esto, hay que sumar los requisitos de la organización del texto, entre los que se ubican la coherencia y cohesión, la intencionalidad comunicativa, la aceptabilidad, la situacionalidad, la intertextualidad e informatividad, la multisequencialidad, la propiedad, la eficiencia y la eficacia.

Otro aspecto relevante en los materiales de enseñanza es su función comunicativa, que implica establecer relaciones con los participantes, plantear preguntas, anticipar resultados y motivar la participación (Soletic, 2003). Esta importancia de la comunicación e interacción ya estaba presente en los aportes teóricos de Hölmberg (1985) sobre la conversación didáctica guiada, donde el

estudiante, mediante un diálogo simulado con los materiales, mantenía una comunicación asincrónica con el tutor. Por lo tanto, los medios ejercen efectos estructurantes al organizar las acciones mediadas entre personas y grupos a través de su dimensión comunicativa, convirtiéndose en el soporte de las mediaciones, la interacción y la interactividad.

En las experiencias que se investigaron, los recursos y los materiales didácticos ocuparon un rol central en el proceso de enseñanza y de aprendizaje como mediadores pedagógicos. Algunos visibilizan como rasgos fundamentales la hipertextualidad y la intencionalidad comunicativa, lo que supondría para los estudiantes el desafío de nuevas habilidades de lectura y escritura, dado que se trata de nuevos géneros discursivos. Estos materiales requerían, por una parte, que los estudiantes tomen decisiones ante un nuevo diseño arquitectónico de los itinerarios particulares de lectura y de

dominios tecnológicos. Por otra parte, exigían a los docentes en su rol de contenidistas que posean competencias pedagógicas (modelos de enseñanza y de aprendizaje coherentes con los principios de la enseñanza virtual), competencias comunicativas (competencias en producción de textos, competencias en comunicación audiovisual, competencias en comunicación utilizando las nuevas tecnologías) y competencias tecnológicas (básicas: manejo de procesadores de textos y programas de edición de gráficos, de comunicación y navegadores; medias: edición básica de páginas web, manejo básico de programas editores de simulaciones, edición multimedia básica, conocimiento acerca de plataformas y su operatoria; avanzadas: edición multimedia, configuración de plataformas, etc.).

En la enseñanza mediada por tecnologías, la configuración de los materiales didácticos adquiere un papel fundamental como

mediadores pedagógicos, a diferencia de su función en la educación presencial, donde se emplean principalmente como complementos de la actividad docente, centrada en el discurso oral.

Reflexiones finales

Los distintos enfoques delineados en esta investigación, especialmente en lo concerniente a la labor docente en un entorno mediado por tecnologías, evidencian el impacto experimentado por las instituciones universitarias al tener que reconfigurar sus metodologías de enseñanza en un contexto virtual y digital. En ese sentido, reflexionamos que estos cambios inesperados han contribuido a repensar la enseñanza en múltiples escenarios, a reconfigurar diferentes materiales didácticos multimodales y espacios de comunicación e interacción, que posibilitan diversas y variadas vías de acceso a los estudiantes. Como señala

Cebrian (2003), el proceso de innovación tecnológica demanda una redefinición del rol del docente, que incluye funciones como la de asesor y guía del autoaprendizaje, motivador y facilitador de recursos, diseñador de nuevos entornos de aprendizaje con TIC, adaptador de materiales provenientes de diferentes fuentes, evaluador de los procesos que tienen lugar en estos nuevos entornos y recursos, y, sobre todo, una concepción docente fundamentada en el autoaprendizaje continuo respaldado por las TIC.

En este sentido, y recuperando las reflexiones de Andreoli (2021), acordamos en que la integración de las tecnologías digitales en la enseñanza sigue siendo un desafío que debe abordarse desde una perspectiva crítica que invite a la reflexión y a la problematización, pero también a la acción y a la creación.

Referencias bibliográficas

Andreoli, S. (2021). Modelos híbridos en escenarios educativos en transición. [PDF] Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>

Barberá, E. & Badía, A. (2004). *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Machado Libros S.A.

Barberá, E. (2003). *La educación en la red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Burbules, N. (2008). *Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la educación*. Buenos Aires: Granica.

- Bustos Sánchez, A. & Coll, C. (2010). *Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje*. México: RMIE.
- Cebrián De La Serna, M. (2016). Análisis, prospectiva y descripción de las nuevas competencias que necesitan las instituciones educativas y los profesores para adaptarse a la sociedad de la información. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, (20), 73–80. Recuperado a partir de <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61206>
- Colebechi, M. (2005). Formación docente para la enseñanza en entornos virtuales. En Pérez S. e Imperatore, A. (comp.) (2005). *Actas del I Foro Internacional de Educación Superior en entornos virtuales*. UNQ.
- Fainholc, B. (2008). *Programas, profesores y estudiantes virtuales*. Buenos Aires:

Santillana.

- Fainholc, B. (2021). Educación híbrida: reflexiones epistemológicas de una innovación en el nivel educativo superior. *Observatorio Provincial de Educación Superior, Volumen2* (3). Recuperado a partir de <http://repositorio.umaza.edu.ar/bitstream/handle/00261/2407/Art%c3%adulo%20Sobre%20Tecnolog%c3%ada%20N2V3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García Aretio, L. (2001). *La Educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- García Aretio, L. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.
- Levy, P. (2007). *Cibercultura*. México: Anthropos.
- Litwin, E. (comp.) (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- López, S. (2005). Reflexiones sobre la formación docente para la enseñanza superior universitaria en entornos virtuales. En Pérez S. e Imperatore A. (comp.) (2005). *Actas del I Foro Internacional de Educación Superior en entornos virtuales*. UNQ.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Pagano, C. (2007). Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Volumen4(2).
- Pérez, S. e Imperatore, A. (comp.) (2005). *Actas del I Foro Internacional de Educación Superior en entornos virtuales*. Bernal: UNQ
- Salinas, M. (2011). Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: Tipos, Modelos de aprendizaje y rol del docente. *Revista Universidad Católica de Argentina*. Volumen12. (1-12).

Recuperado a partir de <https://www.studocu.com/es-ar/document/pontificia-universidad-catolica-argentina-santa-maria-de-los-buenos-aires/didactica-y-curriculo-ii/entornos-virtuales-de-aprendizaje-en-la/61477889>

Schwartzman, G. (2009). El aprendizaje colaborativo en intervenciones educativas en línea: ¿Juntos o amontonados? En Pérez, S. e Imperatore, A. (comp.) (2009). *Comunicación y Educación en entornos virtuales de aprendizaje: Perspectivas teóricas-metodológicas*. Bernal: Editorial UNQ.

Viñas, M. (2021). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. *Plurentes. Artes y Letras*, (12), 027. Recuperado a partir de <https://doi.org/10.24215/18536212e027>

Capítulo V

Las emociones que interpelan a la mediación pedagógica

Claudia Gutiérrez, Alejandra Moreno Vásquez,
Augusto Roldán Mellberg & Mariana Cardozo Burián

Introducción

Durante los años 2020-2021, la dinámica de enseñanza y de aprendizaje experimentó una transformación significativa, alterando tanto la perspectiva del docente como la del estudiante respecto a la presencialidad. En este capítulo, examinaremos cómo las prácticas educativas se vieron influenciadas por una serie de aspectos emocionales, resultado de un nuevo escenario en

la mediación pedagógica. Profundizaremos en el análisis de la organización, adaptación y regulación de las emociones fundamentales y su evolución, basándonos en los hallazgos de las encuestas dirigidas a los docentes del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNCA. A menudo, se subestima el impacto de lo afectivo y emocional en el desempeño tanto docente como estudiantil, sin embargo, es crucial reflexionar sobre estos procesos y su influencia determinante en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. La incursión de la tecnología educativa ha suscitado una gama de emociones en los docentes, quienes se vieron obligados a adaptarse rápidamente a nuevas formas de interacción, planificación y abordaje didáctico, sumado al desafío de familiarizarse con herramientas digitales para llevar a cabo su labor. En este contexto, el análisis de las encuestas realizadas a los profesores revelará en

este capítulo las diversas emociones surgidas de la enseñanza mediada por tecnología digital y sus implicancias emocionales.

Acerca de las emociones

Siguiendo a Rafael Bisquerra y a Elia López Cassá (2020), la emoción es una respuesta interna o externa a partir de un acontecimiento interno o externo, al cual se le otorga una valoración automática de los acontecimientos que vienen a los sentidos, ya sean reales o imaginarios. De esta manera, se activa una respuesta emocional en la que se pueden distinguir tres componentes: el psicofisiológico, el comportamental y el cognitivo.

El *componente neurofisiológico o psicofisiológico* abarca las respuestas del organismo, como la taquicardia, sudoración, temblores en las piernas, y la secreción de hormonas como la adrenalina y

neurotransmisores. Por otro lado, el *componente comportamental* se manifiesta principalmente a través del lenguaje no verbal. Las emociones se reflejan con mayor claridad en el rostro, mediante sonrisas, risas, lágrimas, así como gestos de miedo, ira, entre otros. Por último, el *componente cognitivo* implica tomar conciencia de la emoción experimentada y etiquetarla en función del vocabulario disponible. Como bien mencionan Bizquerra y López-Cassa, la capacidad de reconocer y nombrar las emociones se ve favorecida por el uso del lenguaje (2020, pp.12-13).

Por su parte, la Real Academia Española (RAE) define la emoción como un término derivado del latín *emotio, emotiōnis*, que significa movimiento o impulso que lleva hacia algo. Presenta dos definiciones:

1. Alteración del ánimo intensa y pasajera, ya sea agradable o penosa, que va

acompañada de cierta conmoción somática.

2. Interés, generalmente expectante, con el que se participa en algo que está ocurriendo.

Las encuestas realizadas a los docentes de la Facultad de Humanidades proporcionan indicios sobre estas alteraciones emocionales, tal como se describe en la primera acepción. En cuanto a la segunda acepción, abordaremos el interés expectante con el que enfrentaron la pandemia durante el período 2020-2021. Al considerar las respuestas, observamos que las emociones no pueden categorizarse en una única clasificación; por lo tanto, encontramos diversas clasificaciones según la perspectiva y el enfoque de distintos autores. Utilizaremos como referencia la clasificación que aportan los profesionales de Booksmédicos³:

³ <https://booksmedicos.org/>

Autor	Año	Criterio clasificatorio	Emociones
Descartes	1647	<i>Experiencia emocional</i>	Alegría-tristeza- amor-odio-deseo
Mc Dougall	1926	<i>Relación con instintos</i>	Asombro-euforia- ira-miedo- repugnancia- sometimiento- ternura.
Mowrer	1960	<i>Innatos</i>	Dolor-placer.
Plutchik	1962- 1980	<i>Adaptación biológica</i>	Miedo-ira-alegría- tristeza- anticipación- sorpresa- aceptación-asco.
Tomkins	1962- 1984	<i>Descarga nerviosa</i>	Miedo-ira-alegría- interés-sorpresa- ansiedad-asco- desprecio- vergüenza.
Arnold	1969	<i>Afrontamiento</i>	Amor-eversión- desaliento-deseo- desesperación- esperanza-ira- miedo-odio- tristeza-valor.
Arieti	1970	<i>Cognitivo</i>	Miedo-rabia- satisfacción- tensión-deseo
Izard	1972- 1991	<i>Procesamiento</i>	Miedo-ira-alegría- ansiedad-interés- sorpresa- vergüenza (culpa)-desprecio- asco

Ekman	1973-1980	<i>Expresión facial</i>	Miedo-ira-alegría-tristeza-sorpresa-asco.
Osgood	1975	<i>Significado afectivo</i>	Miedo-ira-alegría-tristeza-placer-interés-sorpresa-asco.
Emde	1980	<i>Biosocial</i>	Miedo-ira-alegría-tristeza-interés-sorpresa-ansiedad-vergüenza-timidez-culpa-asco.
Scott	1980	<i>Sistémico</i>	Miedo-ira-soledad-placer-ansiedad-amor
Panksepp	1982	<i>Psicológico</i>	Miedo-ira-pánico-expectativa-esperanza
Epstein	1984	<i>Integrador</i>	Miedo-ira-alegría-tristeza-amor.
Trevarthen	1984	<i>Psicología infantil</i>	Miedo-ira-felicidad-tristeza.
Weiner	1986	<i>Independencia atribucional</i>	Culpabilidad-desesperanza-felicidad-ira-sorpresa-tristeza.
Oatley y Johnson-Laird	1987	<i>Sin contenido proposicional</i>	Felicidad-ira-miedo-repugnancia-tristeza.
Lazarus	1991	<i>Cognitivo</i>	Ira-ansiedad-vergüenza-tristeza-vidia-asco-

			felicidad/alegría- orgullo- amor/afecto- alivio-esperanza- compasión y emociones estéticas.
Johnson- Laird y Oatley	1992	<i>Emociones básicas</i>	Miedo-ira- felicidad-tristeza- asco.
Goleman	1995	<i>Emociones primarias y sus "familiares"</i>	Ira-tristeza- miedo-alegría- amor-sorpresa- aversión- vergüenza.
Fernández- Abascal	1997	<i>Emociones básicas principales</i>	Miedo-ira- ansiedad-asco- tristeza- hostilidad- sorpresa- felicidad-humor- amor.
Turner	2002	<i>Sociológico</i>	Miedo-aversión- ira-asertividad- satisfacción- felicidad- decepción- tristeza.
TenHouten	2007	<i>Psicología social</i>	Aceptación-asco- amor-tristeza-ira- miedo- anticipación- sorpresa.

Según esta clasificación, al igual que los autores, se han agrupado algunas emociones de manera coherente, como "miedo-pánico", "ira- rabia", "asco-repugnancia-aversión", "anticipación-expectativa", entre otras. Sin embargo, en algunos casos, podría surgir la duda sobre si la palabra realmente representa una emoción. Lo que ocurre en esos casos es que, para propósitos prácticos, se resume en una palabra lo que en la práctica requiere una expresión más extensa para ser comprendido como una emoción, como sentirse valorado o aceptado.

Desde nuestra perspectiva, nos alineamos con la visión de Emde (1980), quien identifica un enfoque "biosocial" y establece las siguientes emociones: miedo, ira, alegría, tristeza, interés, sorpresa, ansiedad, vergüenza, timidez, culpa y asco. Desde esta perspectiva biosocial, las emociones influyen en las interacciones de los individuos con el mundo que los rodea. Cuando un evento ambiental introduce cambios

significativos en el entorno familiar de los individuos, puede generar interés, pero si estos cambios difieren considerablemente de lo que los individuos conocen, pueden provocar miedo, frustración o enojo.

Es por ello que en las encuestas a los docentes de la Facultad de Humanidades podemos observar que las emociones que manifestaron tienden a producir en ellos las discrepancias propias de enfrentar lo no conocido en su entorno y sentirse frustrados, angustiados, con sensaciones como la soledad, el enojo, el miedo y la tristeza. Por lo tanto, al analizar las encuestas realizadas a los docentes de la Facultad de Humanidades, podemos notar que las emociones expresadas reflejan las discrepancias experimentadas al enfrentarse a lo desconocido en su entorno. Estas han generado sentimientos de frustración, angustia y soledad, así como emociones como el enojo, el miedo y la tristeza.

Acerca de las experiencias de los docentes

Basándonos en nuestra interpretación previa de las emociones, respaldamos la perspectiva biosocial de Emde como un enfoque que amplía nuestra comprensión sobre la regulación, adaptación y organización de las emociones. Con esto en mente, podemos resumir los elementos fundamentales de una emoción: el acontecimiento, la valoración, la triple respuesta y la predisposición a la acción. Un ejemplo proporcionado por un docente encuestado sobre las emociones predominantes en la planificación de sus clases virtuales ilustra estos elementos presentes en su experiencia:

Podría haber marcado más de una, además de la soledad, como la angustia y por momentos la tristeza (el formulario no lo permite...) hubiera sumado además el cansancio, no como sensación, sino como un estado muy recurrente que se liga con la soledad. Supongo que

impactaron, algunas clases fueron particularmente difíciles, un 'cuesta arriba', la ausencia de interacción cara a cara, estudiantes que en su gran mayoría no encendían cámaras, la dificultad para establecer un diálogo, un intercambio más "humano". Trataba de pensar una clase bien organizada, optimizando el tiempo, usar algún disparador (video cortito, imágenes) plantillas, pero en general, no creo haberlo logrado (Encuesta anónima, comunicación virtual, 2023).

En esta narrativa de experiencia sobre las clases virtuales, donde la soledad y la angustia se valoran como emociones predominantes, la respuesta comportamental se manifiesta en el cansancio, la falta de interacción cara a cara y la predisposición a la acción se refleja en el esfuerzo por planificar una clase bien estructurada, aprovechando el tiempo y utilizando dinámicas atractivas. Sin embargo, la emoción de desasosiego o decepción surge en su comentario

sobre no sentir haber logrado un impacto positivo en sus estudiantes.

La virtualidad ha generado la necesidad de fomentar la organización de las emociones y su regulación, tanto desde los aspectos cognitivos como perceptivos. Por ello, existe un consenso generalizado sobre la inclusión de los procesos emocionales en sistemas complejos donde interactúan dinámicamente con otros procesos. Esto se refleja claramente en el siguiente relato:

Como dije, en 2020 la incertidumbre me paralizó al comienzo, luego me impulsó a buscar soluciones a problemas concretos uno a la vez. Primero, no se sabía cuánto iba a durar la situación de aislamiento, que era absolutamente incompatible con el carácter presencial de la carrera. Después, cuando se hizo evidente que la situación se iba a extender mucho, se planteó la necesidad de mantener la comunicación con la mayor cantidad posible de estudiantes a través de acciones de acompañamiento al estudio

autónomo para que, cuando se retornara a la presencialidad, se pudieran acreditar los aprendizajes. Durante toda la pandemia tuve presentes a aquellas/os estudiantes que carecían de acceso a las vías que se estaban usando para mantener un mínimo de comunicación. Y la incertidumbre se transformaba en preocupación (Encuesta anónima, comunicación virtual, 2023).

Dentro y entre los sistemas mentales que abarcan la percepción, la motivación, las emociones, la cognición y la acción, existen numerosos puntos de retroalimentación, y es característica su regulación mutua. En primer lugar, encontramos una estructura organizativa adaptativa donde las emociones se consideran como procesos activos y adaptativos. Al analizar las respuestas sobre el tipo de trabajo que cada docente intentó llevar a cabo, nos encontramos con este aspecto de la regulación de las emociones, su organización y la constante

adaptación a la situación. Sin embargo, no podemos pasar por alto las recurrentes incertidumbres que podrían haber tensado dicho proceso.

Es esencial reconocer que las emociones desempeñan dos tipos de funciones: motivacionales para el individuo y comunicativas entre ellos. Como mencionamos anteriormente, las emociones tienen una orientación tanto interna como externa. Los siguientes ejemplos nos permite identificarlas:

La principal acción fue la comunicación sincrónica por videoconferencia, una hora por semana, apoyada con recursos audiovisuales (PowerPoint + videos) donde se exponían sintéticamente los temas y se orientaba. De las múltiples y variadas acciones, una de las más valoradas por los estudiantes fue la construcción de recorridos metodológicos alternativos para el abordaje de los contenidos, acorde a las posibilidades de acceso a ellos y a la conectividad de los estudiantes y docentes

(Encuesta anónima, comunicación virtual, 2023).

Las acciones realizadas tuvieron que ver precisamente con la comunicación por diferentes canales a fin de asegurar la transmisión de conocimientos teóricos y prácticos y su correcta interpretación. Esto solo fue posible con una guía permanente y personalizada de la trayectoria del estudiante. Esto se complica cuando se trata de alumnos ingresantes que necesitan superar algunos problemas de lectura y escritura. El acompañamiento permanente a través de corrección de trabajos de lectura y respuesta de guías y su posterior devolución por parte del alumno fue un buen ejercicio. Las clases sincrónicas que acompañaron cada uno de los temas del programa tuvo resultados dispares, ya que fue posible advertir que no todos seguían las clases con atención e interés. Esto se reflejó luego a la hora de la evaluación (Encuesta anónima, comunicación virtual, 2023).

El estudio y la ejecución de trabajos prácticos. La segunda

acción consistió, precisamente, en la propuesta de una batería de trabajos prácticos a realizar en el aula virtual. Solo se adaptó la batería que ya se venía trabajando desde antes de la pandemia al entorno de la plataforma. Lo más relevante es el feedback que se logra a través de las devoluciones y reelaboraciones de dichos TP. Estas decisiones resultaron positivas para quienes disponían de accesibilidad. En un solo caso de entre quienes no tenían accesibilidad pude establecer comunicación por correo electrónico, pero no se logró sostener la comunicación en el tiempo. Este alumno retomó los estudios en 2022 (Encuesta anónima, comunicación virtual, 2023).

La regulación de las emociones básicas o fundamentales, en relación con la predisposición motivacional para generar otras emociones, se presenta como un proceso complejo y no lineal, caracterizado por diversas configuraciones de retroalimentación y la importancia del funcionamiento adaptativo ante situaciones

específicas. Considerando los numerosos factores inherentes a la enseñanza virtual, y las problemáticas planteadas sobre la sostenibilidad de la comunicación y sus diversos canales, ciertas emociones se activan en los docentes según lo definido por Emde como la función motivacional y la relevancia de la comunicación entre los actores educativos. En algunos casos, esto puede ser determinante para la continuidad o el fracaso en las metodologías didácticas.

Esta investigación resalta el aspecto de la regulación relacionado con la llegada de lo “nuevo”. La ordenación de los componentes es, a menudo, compleja y no lineal. Dado que los componentes emocionales abarcan subsistemas de evaluación, expectativas, excitación y sentimientos de placer o dolor, así como retroalimentación autónoma y somática, junto con retroalimentación proveniente de gestos, acciones y comunicación con otros, todas estas manifestaciones pueden variar en

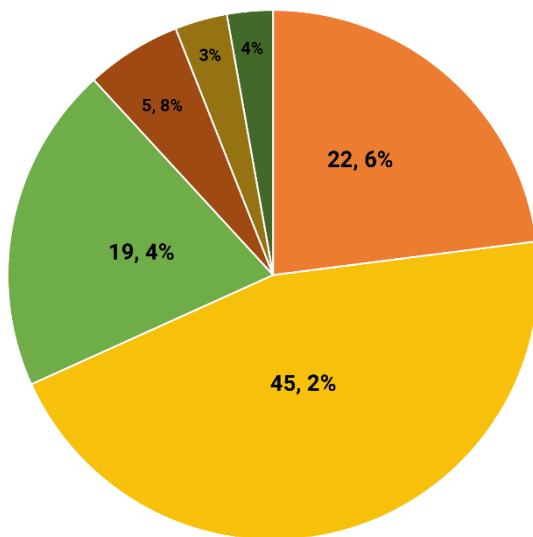
configuraciones diversas según el contexto. Es decir, dependen de sus interacciones en circunstancias particulares. Aunque estos conceptos sobre las emociones pueden parecer abstractos, resultan útiles para contextualizar las expresiones de los docentes.

En este sentido, los análisis de las encuestas nos muestran también que la valoración que dan los profesores se encuentra en el siguiente gráfico dentro de la opción: “otras”, siendo en cierta medida, la opción con el porcentaje más alto de elección; donde no pudieron identificar con claridad la emoción, sino más bien una valoración de su sentimiento.

Figura 1

Gráfico de la encuesta realizada mediante Google

Emociones de los docentes



■ angustia ■ otras ■ soledad ■ miedo ■ tristeza ■ alegría

Forms

Es relevante señalar que hemos identificado, dentro de la clasificación mencionada anteriormente, una notable recurrencia de las

emociones propuestas en la encuesta, tal como lo sugiere Emde (1980):

1. 22,6 % manifestaron “Angustia”
2. 19,4 % manifestaron “Soledad”
3. 5,8 % manifestaron “Miedo”
4. 3 % manifestaron “Tristeza”
5. 4 % manifestaron “Alegría”
6. 45,2 % manifestaron “Otras”

En la categoría "otras", suponemos que se refieren a emociones que en realidad son sentimientos con una valoración negativa o positiva, tales como la frustración, la inseguridad, la incertidumbre o el entusiasmo, entre otras. La mayoría de los docentes expresaron haber sentido incertidumbre ante las nuevas propuestas de enseñanza basadas en la virtualidad, ya que carecían de familiaridad con el manejo de las plataformas digitales, lo que generaba temor al enfrentar esta situación. Otro

aspecto destacable fue la frustración experimentada al impartir clases sincrónicas, en las que los estudiantes no encendían sus cámaras, convirtiendo la clase en un monólogo en el que los docentes no solo no veían a los alumnos, sino que tampoco interactuaban con ellos. Hubo muy pocos casos donde se experimentó alegría por los resultados obtenidos con la experiencia virtual. En general, las emociones más frecuentes fueron la sensación de soledad, ya que muchos docentes se sintieron desamparados en el proceso de enseñanza virtual, especialmente en lo relacionado con la planificación, la evaluación y la retroalimentación.

Consideraciones finales

A lo largo de este capítulo hemos examinado la perspectiva de los docentes del Profesorado en Ciencias de la Educación (FH-UNCA), quienes se vieron interpelados en la situación de enseñanza virtual y remota, en la que sus emociones surgieron y se vieron desafiados por el compromiso de desempeñar su rol desde un enfoque para el que no estaban preparados, generando emociones encontradas y discordantes con su realidad. La mediación pedagógica considerada en capítulos anteriores nos lleva a reflexionar no solo desde una perspectiva profesional y académica, que abarca la relevancia y el uso de herramientas digitales, acciones y recursos didácticos que pueden facilitar el proceso educativo, sino también desde un aspecto humano que suele pasar desapercibido: las emociones. Estos canales de mediación, tanto académicos como humanos, en la enseñanza y el aprendizaje se vieron

obstaculizados por la falta de flexibilidad y adaptación para abordar y potenciar las prácticas educativas en un contexto como el de la pandemia.

Referencias bibliográficas

Bizquerra Alzina, R. (2009) *Psicopedagogía de las emociones*. España: Editorial Síntesis.

Bizquerra, R. & Cassa, E. (2020). *Educación Emocional*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.

Booksmedicos.org. (s.f.). Página de búsqueda de libros médicos. Recuperado de <https://booksmedicos.org/?s=emociones>

Ekman, P. (2003). *El rostro de las emociones*. España: RBA Libros.

Emde, R. & Hernández, M. (2019) Los afectos. Teoría y práctica. Recuperado de

<https://www.psicoanalisisapdeba.org/w-p-content/uploads/2019/04/Emde.pdf>

Mentes Abiertas Psicología. (s.f.). La teoría de Lazarus y Folkman: comprendiendo el estrés y la respuesta adaptativa. Mentes Abiertas Psicología. Recuperado de https://www.mentesabiertaspsicologia.com/blog-psicologia/blog-psicologia/la-teoria-de-lazarus-y-folkman-comprendiendo-el-estres-y-la-respuesta-adaptativa#google_vignette

Real Academia Española. (2023). Emoción. En Diccionario de la lengua española. Recuperado de <https://dle.rae.es/emoci%C3%B3n?m=form>

Reflexiones finales, para seguir pensando...

En marzo de 2022, la Facultad de Humanidades (UNCA) retomó las clases presenciales después de dos años de enseñanza virtual forzada y de presencialidad de grupos reducidos alternados, manteniendo algunas de las resoluciones y marcos de trabajo didáctico para los procesos formativos en la universidad. En este contexto, la Resolución del Ministerio de Educación y Deportes N° 2641-E/2017 habilitaba la posibilidad de virtualizar hasta el 30% de una carrera presencial. Sin embargo, al momento de la redacción de este texto, el Ministerio de Educación de la Nación aprobó la Resolución del Ministerio de Educación N° 2599 APN-ME-2023, que amplía esta posibilidad al 50% de la carga horaria total de una carrera presencial, siempre y cuando la universidad

tenga aprobado su Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED). En caso de que una carrera presencial opte por esta regulación del 50%, podrá diseñar y desarrollar reorganizaciones de sus propuestas de cátedras en un entorno virtual de aprendizaje institucional, siendo el campus virtual de la Facultad de Humanidades su plataforma principal, dependiente de su Departamento de Educación a Distancia.

En relación con lo planteado, surge un interrogante fundamental que guio la investigación: ¿cuáles fueron las potencialidades de la virtualidad en la construcción de la mediación pedagógica? La mayoría de los discursos convergieron en aspectos favorables, señalando que, cuando existen condiciones materiales de conexión, es posible aprovechar diversas oportunidades. Sin embargo, es importante tener en cuenta que, para materializar estas potencialidades, además de

contar con las condiciones materiales adecuadas, los equipos docentes deben capacitarse y desarrollar diversas competencias digitales para la utilización pedagógica de los entornos virtuales de aprendizaje. Entre ellos, podemos mencionar los siguientes:

- Favorecer y mejorar la comunicación didáctica, habilitando las interacciones, un uso del tiempo flexible, diversidad de canales y momentos de conexión,
- Fomentar y sostener el desarrollo de la autonomía de los estudiantes en sus procesos de aprendizajes, ya que esto implica una gestión diferente del tiempo y la resolución de las actividades educativas.
- Posibilitar la diversificación de propuestas de trabajo didáctico, aprovechando recursos disponibles en línea, siempre que se los aborde

adecuadamente a los objetivos de aprendizaje.

- Habilitar propuestas de evaluación con recursos y entornos que ayudaron a los procesos de acompañamiento y monitoreo.

La pandemia, como crisis que trastocó los métodos usuales de enseñanza en la universidad, obligó a desplegar creatividad para mantener los procesos formativos. En este escenario inesperado para los docentes y la formación profesional, se experimentaron y crearon diversas alternativas para las clases, se replantearon propuestas didácticas, se revaluaron conocimientos y se probaron nuevas estrategias ante tareas que solíamos abordar de manera convencional. El núcleo fundamental del saber pedagógico y los métodos habituales de enseñanza se vieron alterados; de repente, no teníamos aulas físicas, las clases teóricas y

prácticas no estaban organizadas como de costumbre, e incluso fue necesario replantear los exámenes. Surgieron tensiones que pusieron de manifiesto los recursos disponibles, los entornos para la enseñanza, las habilidades requeridas y los marcos regulatorios disponibles para enfrentar la situación. Sin embargo, los mayores desafíos radicaron en los contenidos y en las metodologías tradicionales de las cátedras, que constituían la esencia misma de la enseñanza universitaria ¿Cómo transmitir los temas?, ¿cómo evaluar adecuadamente?, ¿cómo garantizar la participación de todos los estudiantes? Algunos docentes se vieron atrapados en estas dificultades, sin poder encontrar respuestas ante las nuevas demandas, mientras que otros, con experiencias previas en educación a distancia, compartieron sus conocimientos para reorganizar las cátedras dentro de este contexto. A partir de estas vivencias y aprendizajes, hemos reconstruido dimensiones de análisis que nos

instan a seguir reflexionando sobre cómo redefinir las prácticas docentes en la era postpandemia y cómo resignificar las experiencias para mejorar la enseñanza, tanto a nivel universitario en general como en específico en nuestras instituciones.

Por ende, al retomar ciertas observaciones de los datos analizados en las perspectivas de las líneas de trabajo que se abren, es posible redefinir las modalidades de enseñanza mediante una revisión de las prácticas docentes apoyadas en la tecnología. Se vislumbra una reestructuración de las cátedras y sus propuestas didácticas que se desplegarán en diversas combinaciones de clases presenciales, clases presenciales mediadas por tecnología y momentos de trabajo asincrónico. Se inicia un período de labor, análisis y debates que demandan la documentación y la sistematización de experiencias y aprendizajes, lo que permitirá la generación de conocimientos situados,

acuerdos de trabajo y la redefinición de dinámicas y modalidades de trabajo académico tanto para la formación docente como para las prácticas de enseñanza en el nivel superior.

Editorial Científica Universitaria
Secretaría de Investigación y Posgrado
Universidad Nacional de Catamarca
Mayo de 2024



REUN

RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



Libro
Universitario
Argentino



 **ECUUNCA**
EDITORIAL CENTRICA UNIVERSITARIA - UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA

ISBN 978-987-661-499-3



9 789876 614993