

XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2020.

# **Legados de la educación virtual universitaria en contextos de distanciamiento social.**

Iturrioz, Graciela.

Cita:

*Iturrioz, Graciela (2020). Legados de la educación virtual universitaria en contextos de distanciamiento social. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-007/801>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/etdS/XtD>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# LEGADOS DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL UNIVERSITARIA EN CONTEXTOS DE DISTANCIAMIENTO SOCIAL

Iturrioz, Graciela

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Comodoro Rivadavia, Argentina.

## RESUMEN

El presente trabajo pretende representar un espacio en el que sea posible expresar algunos huellas que nos deja y dejará la experiencia de educación virtual universitaria en el marco del distanciamiento social producto de la pandemia por el COVID 2019. Ha sido nominado “legados” porque, como es de esperar ante los mismos, significa algo que se va pero dejando marcas, huellas, incertidumbre, expectativas. Son muchos los simbronzos cotidianos que resuenan en docentes y estudiantes a la hora de ponerse frente a una pantalla para dar curso a la enseñanza y aprendizaje, que generan preguntas sin respuesta. Como todo corpus, es menester ordenar, sistematizar, revisar y releer para encontrarle y asignarle sentidos, desconstruirlo y generar nuevos estados.

## Palabras clave

Educación virtual - Legados - Universidad - Aprendizaje

## ABSTRACT

LEGACES OF VIRTUAL UNIVERSITY EDUCATION IN SOCIAL DISTANCE CONTEXTS

The present work aims to represent a space in which it is possible to express some traces that the experience of virtual university education leaves us and will leave within the framework of the social distancing product of the pandemic by COVID 2019. It has been nominated “legacies” because, as expected before them, it means something that is leaving but leaving marks, tracks, uncertainty, expectations. There are many daily impacts that resonate with teachers and students when they are in front of a screen to carry out teaching and learning, which generate unanswered questions. Like any corpus, it is necessary to order, systematize, revise and reread to find and assign meaning to it, deconstruct it and generate new states.

## Keywords

Virtual education - Legacies - University - Learning

## Presentación

Diversos asuntos preocupan hoy a autoridades, docentes y estudiantes universitarios a la hora de sostener la virtualidad en el dictado de las asignaturas de carreras. Como toda experiencia novedosa, no deja de asombrarnos la multiplicidad de eventos que acontecen en torno suyo. Será así hasta que no echemos sobre ella reflexiones, análisis, deconstrucciones que permitan vislumbrar sus aspectos diversos y singulares. En las líneas que siguen pretenden iniciar ese recorrido, mediante la objetivación de preguntas y lecturas.

## La evaluación en entornos virtuales

La virtualidad trajo múltiples desafíos, entre ellos, el de emprender el acto pedagógico sin tener a los estudiantes en forma directa. Esta escena genera múltiples interrogaciones, aunque creemos que la más sobresaliente ha sido la de la evaluación. Algunos conceptos que entendemos permiten su concreción, son los que sustentan la evaluación cualitativa y formativa.

Evaluar es decidir el valor de algo, que se expresa en un juicio, para lo cual se mide, se sopesa, se pondera. Es apreciar el grado de apropiación de los contenidos desde un enfoque retrospectivo, esto es, desde que inició el proceso hasta que culminó. Lo que supone comprender circunstancias, procesos, significados. Supone un acto de ponderación que se construye en base a dos fuentes valiosas para la construcción de ese juicio, que son los datos que recogemos extraídos de las diversas actuaciones del alumno y los significados que utilizamos para explicar los datos recolectados.

En términos de una práctica evaluativa, los datos que recogemos se refieren a las diversas actuaciones de los alumnos frente a una consigna evaluativa, cuyo lugar es un instrumento de evaluación. Los significados, por su parte, refieren a las explicaciones que asignamos a estos datos recogidos. Esta asignación de significados viene dada por marcos referenciales, que se expresan - para el caso de las prácticas evaluativas - en los criterios de evaluación. Entonces, a partir de unos datos recogidos mediante instrumentos, se nos presentan las actuaciones visibles de los alumnos, que interpretamos desde esos criterios. Los criterios de evaluación son entonces parámetros de referencia conceptuales que nos permiten asignar significado a los datos recogidos referidos a los aprendizajes de los alumnos.

Desde lo expuesto, la evaluación se entiende como un proceso formativo, ya que supone pensarla como fuente para saber

cómo seguir aprendiendo, lo que se expresa en los criterios de evaluación. Esto es, estos criterios dejan entrever lo que el docente reconoce como importante en esta práctica. Supone también que evaluemos no solamente en una instancia formal, sino que la trasciende, y reconoce distintos momentos en el proceso de aprendizaje, en los que esos criterios se expresan claramente en actuaciones de los estudiantes. Que no necesariamente estará en una evaluación final o formal.

La evaluación formativa, así definida, supone poner en ejercicio el pensamiento en la resolución de problemas propios de la disciplina. Por tanto promueve la generación de consignas evaluativas que supongan la adquisición, interpretación, organización y comunicación de la información, la reflexión, el análisis, entre otros, que no se someten a una evaluación de tipo formal, situada en un determinado momento sino en distintos momentos del proceso de aprendizaje. Este modo de concebir la construcción de conocimientos en el aprendizaje es compatible con la evaluación virtual. ¿Porqué? Por varias razones; la primera es que el uso del pensamiento requiere tiempos de reflexión graduales en el tiempo. La segunda es porque posibilita que se puede apelar a otros recursos disponibles en internet. Esto es, de alguna manera, el aprendizaje mediante sitios virtuales inscribe la actividad escolar en sitios en internet con todas las consecuencias culturales que ello acarrea.

La evaluación formativa requiere que valoremos, por un lado, las instancias intermedias también, evitando así reducir la evaluación al momento final de proceso. Y compromete el uso contextualizado de diferentes herramientas. Para ello, es menester integrar en nuestros criterios de evaluación aspectos intermedios del proceso, anteriores al producto final.

Por otro lado, los instrumentos de evaluación son las consignas evaluativas que proporcionamos a los estudiantes. Incluyen las que damos en las actividades de aprendizaje consideradas evaluativas y aquellas específicas para las instancias de exámenes parciales.

Los criterios de su elaboración se apoyan en los que planteamos para una evaluación presencial, en tanto lo que cambia es el contexto y el soporte, pero no los tipos de aprendizaje que pretendemos generar.

Desde una concepción de evaluación formativa se espera que se antepongan situaciones problemáticas en relación al campo de conocimiento que en lo posible se vinculen al quehacer profesional, en tanto se sitúan en un contexto formativo universitario, que incluyan análisis de los aciertos y dificultades personales en la resolución de las consignas evaluativas, que integren los contenidos sustantivos de la unidad temática, entre otros.

No obstante, lejos está de ser un tema sencillo. La experiencia de enseñanza virtual nos dejará seguramente un espectro enorme de posibilidades para seguir pensando en lo que viene, que seguramente ya no será igual.

### **La cognición detrás de las pantallas**

Carina Lion plantea, desde conceptos sociohistóricos, que la apropiación del conocimiento en entornos tecnológicos es constitucionalmente diferente de otros modos de hacerlo, fundamentalmente de la adquisición pasiva de información. Lo hace desde acepciones brunerianas acerca de la mente como una caja de herramientas para referirse a las extensiones que adquirimos de nuestras capacidades naturales en tanto apelamos a recursos externos, en general, ante demandas cognitivas que generan problemas a resolver. Y a partir del concepto de sistema de actividad (Chaiklin y Lave, 2001) para definir que la apropiación del conocimiento en entornos tecnológicos es diferente de aquellas se produce por otras mediaciones.

Desde esta perspectiva, nos hacemos múltiples preguntas. Una de ellas es cómo viven los estudiantes esta experiencia en términos de su lugar frente a las pantallas. Un primer escenario que resulta recurrente es verlos con las cámaras apagadas en videollamadas, y en torno suyo, un comentario extendido de la docencia universitaria que expresa que pareciera que se incrementa la participación cuando están detrás de las mismas sin exponerse. Nos preocupa porque es una educación sin rostros, y por ende pierde esta esencia, pero también nos preguntamos acerca del menor temor a la exposición detrás de un objeto que preserva, y si vale la pena interpelarlo en términos de su valor incremental hacia la participación.

### **El problema del acceso**

Mucho se ha hablado en la gestión universitaria de trabajar en pos del acceso material de estudiantes y docentes a la conectividad a la red como requisito para el dictado de las asignaturas. Y efectivamente se han dado avances importantes, aunque nunca suficientes. ¿Porqué?. Porque los estudiantes resguardan sus recursos económicos al no consumir datos para la conexión, pero no tienen computadoras que les permitan hacer sus trabajos, con clara pérdida en la calidad de sus trabajos.

Desde la perspectiva de la actuación docente, surgen asimismo dificultades que interpelan el real acceso, que es la labor didáctica, avasallada e invadida por el dominio técnico de las herramientas, el incremento de su tiempo de trabajo, la mutación de muchos aspectos de sus vidas personales y la visibilización de sus entornos privados, entre tantos factores. Ello impacta de manera directa en su disponibilidad para escribir clases, diseñar actividades promotoras de la comprensión, facilitar la lectura mediante procesamientos didácticos de mayor fluidez, etc. Y entonces el acceso intelectual no resulta una puerta abierta, a la par de los esfuerzos de la gestión para acercar insumos a los estudiantes.

En un trabajo sobre el tema, Maggio (2012) explica que los recursos tecnológicos al servicio de la educación tiene la misión central de posibilitar formas para que los estudiantes establezcan diálogos productivos con los objetos de conocimiento, sobre lo cual la tecnología proporcionará seguramente interesantes

ayudas. Pero nada que sustituya sino que recree, que innove, invierta y expanda. Para esta investigadora, la enseñanza reconcebida como concepto y proyecto educativo, supone pensar la enseñanza merced a los escenarios de alta disposición tecnológica. Aborda dos cuestiones, que son la inversión y la inmersión; la primera, la clase invertida, supone dar vuelta los modos convencionales de la enseñanza en términos de la alteración de la secuencia didáctica clásica (por ejemplo, lo cercano y lo lejano). Esta inversión nos permitiría, por ejemplo, no empezar por lo más simple sino por lo complejo, por el tratamiento de artículos que son relevantes, empezar por el final o por aquello que dejamos para lo último. La segunda idea es la de inmersión, entendida como involucramiento, que nos lleva a pensar otro modo de enseñar la clase universitaria, a modo de entornos inmersivos.

Manuel Area Moreira (2012) plantea algunas preguntas respecto de la implicancia política que supone la alfabetización digital, en favor de una mayor democratización. A su juicio, no existen ya impedimentos de acceso físico a las computadoras o a la conectividad, pero sí al dominio efectivo de las herramientas, que requiere espacios escolares de alfabetización en aras de impedir convertir a los objetos tecnológicos en máquinas de hacer ciudadanos poco pensantes, dominados o alienados por ellos. Aquí radica la diferencia entre tenerlos en la escuela y no, y aquí podría aparecer una nueva brecha que será ahora no entre tener o tener una computadora o acceso a internet, sino entre poseer los conocimientos para ejercer ciudadanía o ser un cerebro alienado consumidor de sus productos. E integra el concepto de mutialfabetismos, que supone no tanto la adquisición de instrumentos en sí mismos, sino una apropiación integral que comprometa una dimensión cognitiva (las habilidades de procesamiento de la información y su construcción en conocimiento), comunicativa (compartir con otros haciendo uso de los lenguajes tecnológicos), ética (reconocimiento del uso no regulado para el cuidado de las personas), emocional (sentimientos y emociones que se gestan, sobre todo frente a las redes sociales) e instrumental, que integra los saberes que aluden a las herramientas en su dominio técnico.

En el mismo sentido, Buckingham (2008) expresa que a la hora de concebir las tecnologías en el aula, no se puede reducir las a simples herramientas o materiales, sino vislumbrarlas en su carácter de formas culturales nuevas, que emergen con fuerza propia y configuran también nuevos modos de comunicarse, de procesar información, de aprender, entre otras experiencias vitales. Así, concibe la alfabetización digital definida desde un punto de vista funcional, esto es, como un conjunto de habilidades y destrezas al servicio del acceso a la información en internet, que no sean solamente de tipo técnicas, sino que permitan discriminar su grado de confiabilidad. En su propia acepción, Buckingham considera que son cuatro los aspectos que deben estar presentes en cualquier intento de alfabetización en medios, a saber, representación en términos de los sesgos que un autor imprime al material que dispone en internet, lenguaje, que alude a la retórica singular de la comunicación interactiva,

producción en cuanto a la necesidad de conocer las fuentes y intencionalidades del marketing publicitario y público, en referencia a las características del público a que se dirige el mensaje y sus posibles respuestas.

Polemizar el acceso es entrar en el debate, de igual modo, de la calidad y la masividad, que toca una fibra siempre sensible en el debate político, pero que en este contexto se ha visibilizado de una manera generosa. Y que se acrecienta cuando los docentes indican que sus cursos masivos deben ser evaluados con herramientas cuantitativas de evaluación que en apariencia echa por tierra las propuestas basadas en la construcción y prontas al seguimiento.

### El trasfondo de los legados

En los asuntos planteados, subyace un tema de fondo, y es el de las herramientas y el hombre, y sus dialécticas relaciones. Esto es, si el hombre cambia la herramienta o si ella lo cambia al primero, y en qué medida, estructural o coyuntural. El posicionamiento sobre este complejo interrogante que atraviesa el debate contemporáneo acerca de la inteligencia artificial dará buena luz para pensar los legados.

### BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. (2010). (comp.). La evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós.
- Area Moreira, M. (2011). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. Revista Integra Educativa. [http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v7n3/v7n3\\_a02.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v7n3/v7n3_a02.pdf).
- Artopoulos, A. (2010). "De la "computadora-florero" al celu-bot: sobre la difusión de tecnologías en educación." en *Escuela y TICs: los caminos de la innovación*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Buckingham, D. (2008) Más allá de la tecnología. Buenos Aires: Manantial.
- Bruner, J. (1991). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (1996) La Era de la Información: economía, sociedad y cultura. Alianza: Madrid.
- Eissner, E. (1998). El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós.
- Lave, J. (1991). La cognición en la práctica. Barcelona: Paidós.
- Levinas, M. (1998). Conflictos del conocimiento y dilemas de la educación. Colección Psicología Cognitiva y Educación. Buenos Aires: Aique.
- Lion, C. (2009). "Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos" en Litwin, Edith Tecnologías educativas en tiempos de Internet". Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (2005). Tecnología educativa en tiempos de internet. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Salomon, G. (comp.) (2001). Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Paidós. Barcelona.