

Escenarios del aprendizaje en la virtualidad: Configuraciones de la praxis docente.

Jofre, Cristian, Diana Fernández Zalazar, Fiotti, Julieta y Alvarez Sobrado, Nicolás Emanuel.

Cita:

Jofre, Cristian, Diana Fernández Zalazar, Fiotti, Julieta y Alvarez Sobrado, Nicolás Emanuel (2021). *Escenarios del aprendizaje en la virtualidad: Configuraciones de la praxis docente*. Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristianmartinjofre/18>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pskd/gQO>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.

Escenarios del aprendizaje en la virtualidad: configuraciones de la praxis docente.

Jofre, Cristian Martín, Fernández Zalazar, Diana Concepción, Fiotti, Julieta y Alvarez Sobrado, Nicolas Emanuel.

Cita:

Jofre, Cristian Martín, Fernández Zalazar, Diana Concepción, Fiotti, Julieta y Alvarez Sobrado, Nicolas Emanuel (2021). *Escenarios del aprendizaje en la virtualidad: configuraciones de la praxis docente*. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-012/956>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/even/sVE>

ESCENARIOS DEL APRENDIZAJE EN LA VIRTUALIDAD: CONFIGURACIONES DE LA PRAXIS DOCENTE

Jofre, Cristian Martín; Fernández Zalazar, Diana Concepción; Fiotti, Julieta; Alvarez Sobrado, Nicolas Emanuel
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El trabajo analiza configuraciones y dinámicas de organización realizadas en el marco del Campus Virtual de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires durante el contexto de pandemia del COVID-19. El objetivo consistió en describir el uso de recursos y herramientas que estructuraban los docentes dentro sus respectivas aulas virtuales en la primera experiencia de cursada totalmente virtual, para diferentes carreras. En el escrito se analizan cuarenta y tres asignaturas obligatorias correspondientes a la Licenciatura en Psicología. El análisis posterior sugiere dinámicas de asimilación, representación y organización del espacio virtual, “análogas” a las representaciones presenciales interiorizadas. A su vez, parecen ignorarse ciertas características y naturaleza de las interacciones mediatizadas con tecnologías que poseen sus propias narrativas, planteando la necesidad de adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje ubicuos, posibilitados por la convergencia digital.

Palabras clave

Prácticas docentes - Enseñanza virtual - Campus virtual - Escenarios digitales

ABSTRACT

VIRTUAL LEARNING SCENARIOS: TEACHING PRAXIS CONFIGURATIONS

This paper analyses organizational indicators and dynamics carried out on the Campus Virtual de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires during the context of the COVID-19 pandemic. The objective was to describe the use of resources and tools that teachers organized within their respective virtual classrooms, in the first total virtual experience courses for different careers. Forty-three mandatory subjects corresponding to the Bachelor's Degree in Psychology are analysed in the paper. The subsequent analysis suggests dynamics of assimilation, representation and organization of the virtual space, “analogous” to the internalized face-to-face representations. At the same time, certain characteristics and the nature of mediatized interactions with technologies that have their own narratives seem to be ignored, raising the need for adaptation of ubiquitous teaching and learning processes, made possible by digital convergence.

Keywords

Teaching practices - Virtual learning - Virtual campus - Digital scenarios

Introducción

A partir de la pandemia del COVID-19 que afectó de forma mundial a toda la población, los esfuerzos de los distintos actores sociales se han orientado mayoritariamente a la preservación de la salud y la vida de todos los individuos. Sin embargo, todas las dimensiones de la actividad humana han sido afectadas en mayor o menor medida.

La educación en general, y la docencia universitaria en particular, han experimentado efectos de lo más diversos dependiendo del entramado de acciones, recursos, propuestas, etc., que hayan surgido como respuesta a estas nuevas coordenadas para la acción educativa. En este trabajo se han analizado los escenarios emergentes que se configuraron dentro del Campus Virtual de la Facultad de Psicología de la UBA y como se han entramado con las prácticas docentes y de enseñanza junto a las herramientas y recursos digitales disponibles.

Antes de avanzar en dicho análisis, es preciso retomar algunos ejes abordados en trabajos anteriores llevados a cabo por el equipo de investigación bajo el programa UBACyT (*Prog. 2014-2017 “Usos de las TIC y prácticas de enseñanza en docentes universitarios de psicología”*) donde hemos relevado enfoques relacionados a la conceptualización de la práctica docente y su articulación con el uso de tecnología (Fernández Zalazar et al., 2015).

Referentes del área entienden la práctica docente como una categoría que engloba a la vez la práctica de enseñanza frente a los alumnos y/o con ellos, pero también la práctica de trabajo colectivo con los compañeros, la práctica de intercambios con los padres y las prácticas con colaboradores (Cid-Sabucedo et al., 2009). En este sentido, las prácticas de enseñanza la constituyen las acciones que el docente realiza en función de su rol con los estudiantes. Como referente de la región, María Cristina Davini, sostiene además que estas prácticas, no refieren exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el hacer, sino también a la capacidad de intervención y acción en contextos reales complejos, ante problemas integrales que incluyen distintas dimensiones, a la toma de decisiones y, muchas veces, el tratamiento contextualizado de desafíos o

dilemas éticos (Davini, 2011).

Los enfoques predominantes en el área de las prácticas docentes pueden sintetizarse en tres líneas principales (Fenstermacher, 1998): a) *La práctica docente entendida como actividad técnica*, donde se hace foco en las relaciones que se establecen entre la acción docente y sus efectos en el rendimiento del alumno. La actividad es eminentemente instrumental y dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación sistemática de teorías y técnicas, el educador es considerado un técnico; b) *La práctica docente como instancia de comprensión de significados*, la cual surge a partir de los aportes de la psicología cognitiva aplicados al aprendizaje. La práctica docente es la resultante de la forma en que el educador piensa su intervención, identificando las estrategias cognitivas del alumno en su procesamiento de la información; y c) *La práctica docente como espacio de intercambios socioculturales*: En este tipo de práctica, el docente y el alumno son activos procesadores de información interactuando en contexto de clase, produciendo una influencia recíproca y dialéctica en los comportamientos del educador y de los alumnos. Aquí, tiene preponderancia el contexto físico y psicosocial en la actuación individual y grupal del docente y de los estudiantes.

En el mencionado proyecto de investigación se analizaron las prácticas docentes a partir de dos instrumentos, un cuestionario de consumos digitales y entrevistas semi-estructuradas a 100 docentes de grado (Fernández Zalazar et al., 2016). Los aspectos más relevantes que sitúan un antecedente para el actual trabajo pueden resumirse en los siguientes puntos:

- Sobre lo que piensan del uso de las TIC en educación y si considera que son útiles para las prácticas docentes, el 89% creía que son útiles en mayor o menor grado, pero agregan que dependiendo siempre del tipo de uso que se les dé.
- Respecto de la utilización de tecnología en el dictado de las clases, el 50% de los entrevistados utilizaban las TIC como un recurso para el dictado de sus clases. De los que las utilizan, prevalece el uso del e-mail (60%), páginas web o blogs (52%), campus virtual (30%) y Youtube (30%). Los tres primeros recursos se utilizan de forma mayoritariamente comunicacional, mientras que el uso de videos online se realiza con fines ilustrativos.
- Los recursos que utilizan los docentes en educación en función de la frecuencia de uso indicaban que el 29% utilizaba videos descargados para las clases, el 24% utilizaba e-mail y notebook en su práctica docente y menos del 9% utilizaba redes sociales, documentos colaborativos o software específico.
- Sobre la percepción de “elementos que inciden en el proceso de enseñanza”, las respuestas mostraron una mirada multi-causal. La razón preponderante (52%) sitúa a las habilidades o estrategias que el docente utiliza en el aula. Sobre todo, se apunta a los recursos que el docente tiene para producir aprendizaje, tales como la “habilidad para articular teoría y práctica”, “la capacidad de explicar conceptos”, “la posibilidad

de generar pensamiento crítico en los estudiantes”, “poder ordenar y comprender las problemáticas de los alumnos”, etc. Sin embargo, la razón precedente aparece en varias ocasiones relacionada a un segundo factor en los aspectos emocionales (37%), tales como la motivación, el interés o el deseo. Un tercer factor se vincula a la formación del docente y en especial de las instancias formales de aprendizaje (30,4%), como cursos o instancias que posibiliten aunar las habilidades y estrategias con las que el docente lleva a cabo su práctica.

- En el uso que hacen los docentes de las TIC, tanto en entornos cotidianos y académicos, se observó que hay una falta de transferencia de habilidades y estrategias de lo cotidiano hacia lo educativo en el uso de las TIC, que lleva al uso puramente instrumental y sin reflexión en los espacios de enseñanza.

A partir de lo referido por los docentes, se observa que los elementos incidentes en las prácticas de enseñanza pueden englobarse en los recursos que posee el docente (estrategias de ordenamiento, articulación, comprensión, perspectiva crítica); por la motivación o el deseo tanto de estudiantes como profesores, y por la formación en instancias formales.

Teniendo en cuenta las prácticas de enseñanza y la mediatización otorgada por la tecnología, nos interesa a partir de estos antecedentes y en función de la implementación del Plan de Contingencia llevado a cabo en la Facultad de Psicología (Fernández Zalazar y Jofre, 2020) en el contexto de la pandemia del COVID-19, relevar y sistematizar cómo se han configurado los espacios del Campus Virtual por los cuales ha atravesado la enseñanza de modo totalmente virtual durante más de un año.

Configuraciones de enseñanza a partir de las aulas virtuales y sus características.

Con la finalidad de analizar cómo se configuraron las prácticas de enseñanza mediatizadas por el uso del Campus Virtual, optamos por relevar las aulas virtuales de 43 asignaturas obligatorias pertenecientes a la Carrera de Psicología.

El primer elemento que se indagó fue la arquitectura general del aula, es decir la estructura de organización del espacio virtual, y la integración tanto de recursos como de actividades. A partir de lo observado se tipificaron tres variantes: a) un modelo de organización categorial, en el que la estructura del aula responde a categorías definidas (teóricos, prácticos, muro de mensajes); un modelo de organización secuencial, cuyo foco es la secuencia temporal “análoga también a la secuenciación cuatrimestral (Primer teórico/ Primera Semana, etc.); y por último un modelo de organización que denominamos como “dispersa” dado que los elementos no terminan de ser categoriales, ni secuenciales, asemejándose a una estructura de elementos sumativa, en la que al parecer no subyace un modelo conceptualizado de organización. La distribución fue la siguiente:

Tabla 1
Distribución según organización del aula

Organización del aula	Porcentaje
Categorial	37,2%
Secuencial	30,2%
Dispersa	32,6%

Nota. Las categorías son excluyentes

Se relevó además en qué proporción los “espacios” dentro del aula virtual se encontraban diferenciados. El 93% de las asignaturas diferencia entre distintos espacios al interior del aula, siendo lo usual dividirla entre clases teóricas y clases prácticas (la división establecida por normativa para las clases presenciales en la Facultad) mientras que el 7% restante no hace esta distinción.

Como profundización de la pregunta anterior se indagó en qué medida los recursos para el estudio dentro del aula se diferenciaban a partir de su utilización (puede ser material de “teóricos o de prácticos”, material complementario, guías de estudio, etc.). El 60,5% de las asignaturas diferencia claramente entre recursos con distintas finalidades, mientras que un 39,5% restante no hace esta distinción, simplemente coloca los recursos de forma general e indiferenciada.

En relación con los “recursos” (elementos de características fijas, generalmente documentos) y con las “actividades” (elementos que potencialmente establecen interacción y habilitan espacios de construcción colaborativa) la distribución de uso por parte de las aulas fue la siguiente:

Tabla 2
Distribución según Recursos

Recursos	Porcentaje	Actividades	Porcentaje
Archivo	90,7%	Foro	100%
URL externa	90,7%	Tarea	74,4%
Carpeta	62,8%	Cuestionario	27,9%
Etiqueta	48,8%	Chat	14%
Página	18,6%	Contenido Interactivo	4,7%
Libro	2,3%	Encuesta	4,7%
		Taller	4,7%
		Wiki	2,3%

Nota. Las categorías no son excluyentes

Por último, se relevaron las evaluaciones implementadas en el aula virtual con las actividades que posibilita el Campus Virtual tanto en la primera como la segunda instancia.

Las mismas pueden dividirse en tres grandes grupos: a) la realización de trabajos escritos (pruebas subjetivas); b) la realización de cuestionarios estilo opción múltiple (pruebas objetivas) y c) la realización de evaluaciones orales. Los resultados se distribuyeron de la siguiente manera:

Tabla 3
Distribución según Tipo de Evaluación

Grupo	Primera Evaluación	Segunda Evaluación
Trabajo escrito con preguntas o consignas de integración conceptual	67,4%	81,4%
Cuestionario tipo choice	32,6%	16,3%
Evaluación oral	0%	2,3%

Nota. Las categorías son excluyentes.

Análisis de los resultados

A partir de lo relevado podemos observar algunas dinámicas particulares en relación a la utilización del Campus Virtual en el contexto de la pandemia y de la primera cursada totalmente digital. Desde el punto de vista de los espacios creados para la interacción entre docentes y estudiantes, lo primero que se observa es el tipo de estructura emergente que aloja el proceso de enseñanza-aprendizaje. El mismo se caracteriza por replicar sus “análogos presenciales”, es decir, los espacios que se habían instituido y cristalizado en las prácticas de enseñanza bajo la presencialidad, fueron trasladados al ámbito virtual como forma de apropiación y representación de escenarios desconocidos y poco abordados hasta el momento. La falta del “cara a cara” en la enseñanza, habitual en la UBA por sus características de masividad, complejizó la tarea inicial de repensar las configuraciones docentes iniciales. Organizar los espacios de forma categorial o secuencial facilitó la identificación y navegabilidad tanto para docentes como para los estudiantes. Sin embargo, existe una tercera parte de las asignaturas (32,6%) que utiliza una estructura dispersa, que además de presentar dificultades para la comprensión de su lógica subyacente, funciona como obstaculizadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje que allí se construyen.

Además, sólo el 60,5% de las asignaturas diferencia claramente entre recursos con distintas finalidades, mientras que un 39,5% restante no hace esta distinción. Esto no es sin efecto, ya que ese casi cuarenta por ciento deja como parte del esfuerzo del alumno “deducir” cuál es la finalidad de distintos materiales y su posible utilización y evaluación en distintos espacios.

En términos de usabilidad, la estructura y los elementos que son parte de ella, pueden facilitar o entorpecer el uso del aula, pero además pueden ser generadores de ansiedades, o emociones

negativas que inciden en la experiencia y la predisposición general hacia el aprendizaje (Fariña-Vargas et al, 2013).

En relación a los recursos más utilizados son claramente los documentos (PDF, Word) y las URL externas (cuando los archivos están alojados en un servicio externo como Drive o Dropbox, o cuando los docentes ofrecen páginas web externas). Como contraparte, los recursos “Libro” y “Página” son los menos utilizados, pero son los que más posibilidades ofrecen para construir una secuenciación didáctica en la virtualidad. Si bien tienen su complejidad a la hora de construirlos, funcionarían como vehiculizadores de la acción docente, propiciando la creación de situaciones para el aprendizaje significativo (Díaz-Barriga, 2013). Por último, respecto de las actividades utilizadas en las instancias de evaluación, hay una clara preferencia de las actividades que implican el desarrollo de respuestas de articulación conceptual (67,4%) por encima de las pruebas objetivas (32,6%), y que en la segunda instancia de evaluación se reduce al 16,3%. Esto va de la mano con una fuerte tradición transformadora de la institución, que supone una evaluación sobre “el sentido de los contenidos enseñados, su relación con la práctica profesional, buscando aprendizajes profundos que contribuyan a poner en tensión la formación teórica con su utilización en situaciones prácticas” (Araujo, 2016, p. 9).

Conclusiones y Perspectivas

Al indagar los espacios virtuales donde se ha llevado a cabo la educación de modo totalmente virtual y en un contexto extremadamente complejo, se hace necesario repensar los espacios y las dinámicas donde se despliegan las estrategias de enseñanza y aprendizaje que tanto educadores como estudiantes llevan a cabo.

Difícilmente podemos considerar los elementos de la acción didáctico-pedagógica como aspectos aislados, lineales o sumativos, sino que los mismos deben configurar una arquitectura de la experiencia de aprendizaje que desencadene y facilite la acción e implicación de los estudiantes en su propio proceso constructivo.

Si bien en las observaciones iniciales podemos notar un intento de “traslado” de las dinámicas de la presencialidad hacia los espacios virtuales, los tipos de interacciones y demandas propias de los estudiantes (reclamo de videos con contenidos teóricos, comunicación instantánea en redes, solicitud de formatos transmediales alternativos) pusieron en evidencia la necesidad de adaptación a las lógicas y narrativas propias de la red, que se alejan de formatos más cristalizados y habituales como la tradición expositiva de “clase magistral” y se aproximan a formatos más horizontales, colaborativos y abiertos desligados de las coordenadas clásicas del “aula física”. Ello implica repensar el vínculo que mantenemos con las TIC como sujetos de la época y reflexionar sobre sus posibilidades y limitaciones al momento de diseñar estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de

aprendizaje significativo y la transferencia hacia distintos contextos bajo una lógica de cogniciones distribuidas posibilitadas por la convergencia digital (Neri, 2020).

Finalmente, teniendo en cuenta la pandemia que hemos atravesado y los devastadores efectos que ha tenido, la tendencia parece indicar que la “complejidad” del mundo se hace cada vez presente y será el contexto donde los futuros profesionales realicen sus intervenciones. Por lo tanto, amerita pensar que los docentes no sólo redefinen su rol en interacción con las tecnologías que favorecen aprendizajes dinámicos y ubicuos, sino que se tornan en modeladores de experiencias de aprendizaje en entornos popularizados en los últimos años con la sigla “VUCA” (*Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity*) caracterizados por su volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad (Echeverría Samanes et al., 2018). Esto implica un gran salto para las instituciones y sus efectores, que se han habituado a entornos poco flexibles, previsibles y controlados, hacia escenarios en los que tanto los propios educadores como los educandos, deberán mostrar flexibilidad frente a una sociedad cuyos cambios son cada vez más acelerados, imprevisibles y complejos. En palabras del psicólogo Herbert Gerjuoy (En Toffler, 1972): “Los analfabetos del siglo XXI no serán aquellos que no sepan leer y escribir, sino aquellos que no sepan aprender, desaprender y reaprender.” (p. 294).

BIBLIOGRAFÍA

- Araujo, S. (2016). Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación: dos puntos de vista, dos modos de actuación. *Trayectorias Universitarias*, 2(2). <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2753>
- Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A. y Zabalza, M.A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *Relieve*, 15 (2).
- Davini, M.C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. UNAM, México, 10(04), 1-15.
- Echeverría Samanes, B. y Martínez Clares, P. (2018). Revolución 4.0, Competencias, Educación y Orientación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 4-34. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.831>
- Fariña-Vargas, E., González-González, C., y Area-Moreira, M. (2013). ¿Qué uso hacen de las aulas virtuales los docentes universitarios? *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (35).
- Fenstermacher, G. D., y Soltis, J. F. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández Zalazar, D. C., Jofre, C. M. y Pisani, P. (2015). Prácticas de enseñanza y nuevos contextos. *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

- Fernández Zalazar, D., Jofre, C., y Soto, R. (2016). Prácticas docentes y TIC en el nivel superior. *Anuario de Investigaciones*, 23, 105-113.
- Fernández Zalazar, D., y Jofre, C. M. (2020). Las TIC en contextos habituales y excepcionales en las prácticas docentes. *Anuario de Investigaciones*. 27, 421-430.
- Neri, C. (2020). Los estudiantes universitarios y las TIC. En D. Fernández Zalazar y C. Jofre (Eds.), *Sujetos, Aprendizajes y Tecnologías de la información y la comunicación. Proyecciones sobre una tesis* (pp. 85-94). Engranajes de la Cultura.
- Toffler, A., y Aleu, J. F. (1972). El "shock" del futuro. Plaza y Janés.