



TESIS DOCTORAL

**LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LA
ENSEÑANZA MEDIADA EN ENTORNOS VIRTUALES**

SUSANA REGINA LÓPEZ

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

2017



TESIS DOCTORAL

**LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LA
ENSEÑANZA MEDIADA EN ENTORNOS VIRTUALES**

SUSANA REGINA LÓPEZ

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Conformidad de la Directora:

Fdo: Dra. Prudencia Gutiérrez Esteban

2017



Asunto: Rtdo. Impreso de Conformidad
Defensa Tesis para su Conocimiento y
Difusión

Destinatario: Sr. Director de Departamento

Como Directora de la Tesis doctoral titulada: “**La formación del profesorado de educación superior para la enseñanza mediada en entornos virtuales**”, realizada por Dña. **Susana Regina López**, de la cual se adjuntan dos ejemplares para el cumplimiento de lo establecido en el artículo 141.1 de los Estatutos de la Universidad de Extremadura.

INFORMO

al **Consejo de Departamento** que la elaboración de la Tesis ha concluido y que la misma cumple con los criterios de calidad necesarios para que el doctorando pueda optar al Título de Doctora, por lo que:

SOLICITO

del Consejo de Departamento que otorgue su conformidad para la presentación de la Tesis a la Comisión de Doctorado.

Badajoz/Cáceres a 28 de abril de 2017.

Fdo: Dra. Prudencia Gutiérrez Esteban
Directora de la Tesis

Agradecimientos

A las autoridades de la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

A mi directora, Prudencia Gutiérrez Esteban, por su orientación
y apoyo constante.

A los profesores que validaron el cuestionario.

A los profesores que aportaron los datos, sin su valiosa colaboración
este trabajo no hubiera sido posible.

A Sofía, Juliana y Paula.

A Alejandro.

A Gabriela y familia.

Índice

ÍNDICE

| | Página |
|---|--------|
| INTRODUCCIÓN | 19 |
| I PARTE. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA | |
| CAPÍTULO 1. FORMACIÓN DOCENTE, TECNOLOGÍAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR | |
| Introducción..... | 31 |
| 1.1. Acerca de la enseñanza en la Sociedad Digital..... | 32 |
| 1.2. La inclusión de tecnologías en la enseñanza..... | 35 |
| 1.3. Marco regulatorio de la inclusión de tecnologías en la Educación Superior en la Argentina..... | 36 |
| CAPÍTULO 2. LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS VIRTUALES | |
| Introducción..... | 43 |
| 2.1. El perfil del alumnado en las aulas virtuales..... | 44 |
| 2.2. La acción docente en aulas virtuales..... | 46 |
| 2.3. Los materiales y recursos en las aulas virtuales..... | 50 |
| 2.4. Conocimientos requeridos para enseñar en aulas virtuales..... | 52 |
| CAPÍTULO 3. LA NARRATIVA EN LOS ENTORNOS VIRTUALES | |
| Introducción..... | 56 |
| 3.1. La enseñanza como construcción narrativa..... | 57 |
| 3.2. La narrativa en la formación docente..... | 60 |
| 3.3. Las posibilidades educativas de las narrativas mediadas por tecnologías..... | 63 |
| 3.4. Aulas virtuales y narrativas transmedia..... | 66 |
| CAPÍTULO 4: EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN | |
| Introducción..... | 72 |
| 4.1. Estructura y oferta académica de la Universidad Nacional de Quilmes..... | 73 |
| 4.2. Marcos normativos sobre la enseñanza en los entornos virtuales en la UNQ..... | 79 |
| 4.3. La formación del profesorado para la enseñanza en aulas virtuales..... | 81 |

| | |
|---|----|
| 4.4. El diseño de la enseñanza en la modalidad no presencial..... | 84 |
|---|----|

II PARTE. FUNDAMENTACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO 5. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

| | |
|---|-----|
| 5.1. Fundamentación metodológica..... | 96 |
| 5.2. Problema de investigación..... | 99 |
| 5.3. Diseño de la investigación..... | 100 |
| 5.3.1. Preguntas de investigación..... | 101 |
| 5.3.2. Objetivos del estudio..... | 105 |
| 5.3.3. Contexto y población..... | 107 |
| 5.3.4. Fases de la investigación..... | 108 |
| 5.3.5. Instrumentos de recogida de datos..... | 113 |
| 5.4. Procedimiento de análisis de datos..... | 137 |
| 5.5. Garantías y principios éticos de la investigación..... | 139 |

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE DATOS

| | |
|---|-----|
| Introducción..... | 145 |
| 6.1. Análisis de datos procedentes del cuestionario..... | 146 |
| 6.1.1. Análisis estadístico descriptivo..... | 146 |
| 6.1.2. Análisis estadístico inferencial..... | 163 |
| 6.1.3. Análisis de preguntas abiertas del cuestionario..... | 186 |
| 6.2. Análisis de datos de los grupos de discusión..... | 203 |
| 6.3. Análisis de datos de las entrevistas..... | 238 |

CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

| | |
|---|-----|
| Introducción..... | 262 |
| 7.1. Resultados del cuestionario..... | 262 |
| 7.1.1. Resultados de la estadística descriptiva..... | 262 |
| 7.1.2. Resultados de la estadística inferencial..... | 267 |
| 7.1.3. Resultados del análisis de contenido de preguntas abiertas del cuestionario... | 275 |

| | |
|---|-----|
| 7.2. Resultados de los grupos de discusión..... | 277 |
| 7.3. Resultados de las entrevistas..... | 283 |
| 7.4. Triangulación de datos..... | 288 |

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

| | |
|---|-----|
| Introducción..... | 299 |
| 8.1. Conclusiones..... | 299 |
| 8.2. Limitaciones del estudio..... | 306 |
| 8.3. Líneas futuras de investigación..... | 308 |

| | |
|-------------------------|------------|
| REFERENCIAS..... | 314 |
|-------------------------|------------|

ANEXOS

| | |
|-----------------------|-----|
| Índice de anexos..... | 334 |
|-----------------------|-----|

Introducción

Introducción

En los últimos años, los desarrollos tecnológicos han dado lugar a nuevas posibilidades para la educación. Los avances en la producción social del conocimiento permiten la ampliación de la oferta formativa del nivel superior a través de propuestas de enseñanza mediadas por tecnologías. Las ofertas académicas presenciales de Educación Superior se complementan con formación mediada a través de entornos para la enseñanza y el aprendizaje asincrónicos en las aulas virtuales. Al mismo tiempo, es exponencial la oferta de carreras y de complementación curricular que se cursan en su totalidad en la modalidad virtual. Las propuestas de Educación Superior muestran un escenario en el que la formación del profesorado supone atender a estos cambios y en consecuencia, responder a las necesidades de formación que incluyan el ejercicio del rol docente en los entornos virtuales. El interés de esta investigación viene dado por la expansión de la oferta formativa en la modalidad virtual, en un contexto en el que las universidades se ven obligadas a revisar sus modelos pedagógicos por el desarrollo de las tecnologías.

En este contexto de la Educación Superior, la formación del profesorado tiene una fuerte impronta disciplinar. Una de las preocupaciones actuales para la educación superior universitaria es la formación del profesorado que ejerce la enseñanza en este nivel, ya que, además de contar con una formación disciplinar específica, los profesores deben contar también con formación pedagógica sobre la cual basar las decisiones sobre la enseñanza. En este marco, están surgiendo planes de formación dirigidos a los docentes universitarios para que complementen su formación académica y disciplinar con aportes desde la Didáctica, las prácticas de enseñanza, las teorías del aprendizaje, la Tecnología Educativa y todas aquellas áreas de las Ciencias de la Educación que colaboran con la formación pedagógica. Las titulaciones de posgrado relacionadas a la docencia universitaria son un ejemplo de ello.

Igualmente, los profesores son expertos en las disciplinas y cuentan, en mayor o menor medida, con una formación pedagógica sobre la cual sustentar las decisiones de carácter didáctico que toman en la enseñanza en las aulas presenciales. Estas decisiones didácticas

requieren de una cuidadosa reflexión adicional cuando la enseñanza se realiza mediada por tecnologías.

Por tanto, el profesorado que enseña en un aula virtual, debe conocer aspectos tecnológicos, didácticos y comunicacionales propios de la enseñanza mediada. La comunicación, las narrativas digitales y el trabajo en colaboración resultan ejes fundamentales de su tarea en el aula. En este sentido, la formación del profesorado de educación superior que va a desempeñar su tarea en aulas virtuales requiere de una formación específica, que va más allá de la formación disciplinar y de la formación pedagógica. Así, un profesor que cuenta con una sólida formación y mucha experiencia en la docencia presencial, deberá formarse en aspectos característicos para enseñar en entornos virtuales. Pero, ¿de qué tipo de formación se trata?, ¿Cuáles son esos saberes específicos?, ¿Cómo planificar la formación de los profesores que van a enseñar en aula virtuales? y ¿qué aspectos atender en su formación?. A partir de estas preguntas preliminares, han surgido los siguientes interrogantes para el desarrollo de este estudio:

- ¿Cuáles son los conocimientos previos con los que debe contar el profesorado para enseñar en aulas virtuales? ¿De qué tipo de formación se trata?
- ¿Cómo planificar la formación del profesorado que va a enseñar en aulas virtuales? ¿Qué aspectos priorizar en su formación?
- ¿Qué decisiones ha tomado el profesorado, que ha recibido formación específica para enseñar en entornos virtuales, sobre estrategias de enseñanza, diseño de actividades, selección de contenidos y recursos?
- ¿Qué estrategias comunicacionales y de presentación de la información de las clases utiliza el profesorado en las aulas? ¿Se utilizan estrategias de comunicación basadas en la narrativa digital?

Al mismo tiempo, estas cuestiones dieron lugar a la formulación del objetivo principal de esta investigación, “conocer las características de la formación del profesorado de Educación Superior para la enseñanza en entornos virtuales, que tiene como contexto de desarrollo la Universidad Nacional de Quilmes en Argentina”.

De este objetivo general, se desprenden objetivos específicos, que orientaron el proceso de investigación, en particular, el marco metodológico y la toma de decisiones para el diseño de instrumentos de recogida de datos y el posterior análisis.

Respecto al contexto de la investigación, la Universidad Nacional de Quilmes es una universidad pública ubicada en la provincia de Buenos Aires, Argentina, organizada con una estructura departamental que en 1999, comenzó con la oferta de ciclos de complementación curricular en la modalidad no presencial a través de un campus virtual. A la fecha, ofrece también carreras de grado, posgrado y formación continua en esta modalidad de formación. El modelo educativo de comunicación e interacción está basado fundamentalmente en la asincronía. Sin embargo, existen, de manera cada vez más creciente, experiencias de comunicación sincrónica con los estudiantes. Los contenidos de las propuestas de formación de grado universitario se organizan a partir de un módulo impreso, llamado “Carpeta de Trabajo”, que también se presenta en versión digital. Este módulo opera como eje organizador de las asignaturas. La estructura de gestión está organizada en Departamentos y Secretarías que dependen del rectorado de la universidad. La Secretaría de Educación Virtual, a través de la Coordinación de Capacitación y Formación Docente, promueve la formación de los profesores y la innovación en los procesos de enseñanza en las aulas virtuales (*Res. (CS) N°: 614, 2010*).

Así, el presente trabajo de investigación presenta un marco teórico referencial del estado de la cuestión, a partir de una sistematización bibliográfica, documental y aportes de estudios previos como sustento para enmarcar la investigación. Esto ha hecho posible la elaboración de un marco teórico que abarca los capítulos uno al cuatro, en el que se incluye una aproximación a la introducción de las tecnologías en la enseñanza y en particular, a las prácticas de enseñanza con tecnologías en la Educación Superior. En el marco teórico se presentan también, las características de la enseñanza y las posibilidades narrativas con el uso de tecnologías en las aulas virtuales. Por último, se describe el contexto de la investigación.

Los trabajos específicos acerca de la inclusión de tecnologías en la enseñanza y en la educación superior en particular muestran que, al igual que la educación a distancia, la

mediación tecnológica y la gestión de la enseñanza en aulas virtuales (Gros Salvat, 2011; Gharbi y Ouerfelli, 2008; Díaz et al., 2014; Cubo et. al., 2009), si bien no se trata de un tema novedoso, queda aún camino por recorrer, dado que el aumento en variedad y cantidad de las nuevas modalidades formativas en entornos virtuales, está poniendo de manifiesto la necesidad de continuar investigando en esta línea.

En relación con la Educación Superior, Gewerc (2010) compila trabajos relacionados con las tecnologías en la enseñanza universitaria en los que analiza tensiones entre la enseñanza centrada en el estudiante y la enseñanza centrada en el profesor, a la luz de conceptos tales como la innovación y la mediación tecnológica. Del mismo modo, Litwin (2012), quien presenta las características de la innovación didáctica, sostiene que ésta no necesariamente viene de la mano de las tecnologías. Lo que la autora argumenta es que una propuesta de enseñanza con recursos digitales no resulta innovadora por la sola inclusión de estos recursos: en su diseño, no deben primar las decisiones tecnológicas por sobre las decisiones pedagógicas. En el caso de Gewerc y Alonso Ferreiro (2014), las autoras analizan cómo las tecnologías modifican las prácticas, los tiempos y los espacios donde se producen los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Tanto es así que existen trabajos previos que abordan las posibilidades de interacción en los entornos mediados. En el trabajo de Kordaki (2011) se exploran las dificultades que tienen los adultos para las actividades de aprendizaje colaborativo y los procedimientos de colaboración. Como estrategias de solución, se proponen patrones de colaboración como elementos de andamiaje para el diseño de actividades de aprendizaje colaborativo y participación. Asimismo, se han encontrado estudios sobre las narrativas digitales (Scolari, 2013; Aparici, 2010) y la convergencia de medios (Osuna y Buson, 2008; Filk 2012; Pérez 2008; Jenkins, 2010), a partir de los cuales es posible enmarcar las aulas virtuales como entornos narrativos, en los que tienen lugar la comunicación no lineal, las narrativas transmedia, la participación y la interactividad, favoreciendo el trabajo colaborativo.

De acuerdo con estas ideas, Swan (2014), alerta respecto de las diferencias entre la enseñanza cara a cara y las propuestas de educación mediada por tecnologías y da

recomendaciones para atender a estas diferencias, de modo de diseñar cursos virtuales ajustados a las particularidades del entorno y a la comunidad educativa.

De hecho, distintos autores describen los cambios del rol docente a partir del desarrollo de las tecnologías, su inclusión en la sociedad y en la educación en particular (Gros Salvat, 2005; Barberá, 2004; Salinas, 2010; Santoveña Casal, 2012; Sancho et al, 2012). En este contexto, numerosos autores se han preocupado por analizar cómo se forma al profesorado para la enseñanza mediada por tecnologías. Como ejemplo de estos estudios, mencionamos los trabajos de Lusalusa, Lamme y Uyttebrouck (2000), quienes indagan sobre las competencias con las que deben contar los profesores de educación superior respecto de las tecnologías de la información y comunicación y el de Álvarez y Morán (2014), cuyo objetivo fue analizar una serie de experiencias formativas con tecnologías que se plantean a los docentes en formación inicial o continua. El estudio dio lugar a una tipología de cursos que focalizan la formación ya sea en el dominio de las herramientas tecnológicas, en el saber teórico sobre las herramientas o bien en la integración de la tecnología como disciplina, incluyendo en esta última, también características pedagógicas. En el trabajo elaborado por Journell et. al. (2013), los autores dan a conocer una experiencia de diseño de un curso, ya que suponen que ésta puede resultar un insumo valioso para el profesorado interesado en incluir tecnologías y diseñar sus clases en un entorno virtual.

Esta revisión de la literatura muestra cómo las tecnologías digitales posibilitaron el desarrollo de entornos tecnológicos a través de los cuales median procesos de enseñanza y de aprendizaje (Cabero, 2013; Morris, 2014; Wedekind et. al, 2004) y surge así, la necesidad concreta de incorporar a la formación del profesorado elementos para la comprensión, el desarrollo de principios y criterios de acción para la enseñanza en entornos virtuales (Mengel, 2011).

En síntesis, la programación docente, los criterios del diseño de la enseñanza y las decisiones docentes adquieren particular relevancia cuándo ésta acontece en los entornos virtuales (Winklehner, 2012). Tanto es así, que las actuales posibilidades de los entornos mediados permiten superar las limitaciones de las propuestas de formación asincrónicas

para dar lugar a nuevas modalidades de interacción cara a cara generando estrategias de enseñanza basadas en la narrativa digital transmedia (Area, 2012; Scolari, 2013).

Por otra parte, a partir del capítulo cinco, se desarrolla el marco metodológico de este estudio, que se encuadra como un estudio de corte mixto, sustentado en lo que Callejo y Viedma (2006) denominan diseños de investigación con articulación de varias técnicas. Esta decisión derivó en el diseño de un cuestionario que incluyó preguntas cerradas y una pregunta de respuesta abierta, grupos de discusión y entrevistas a profesores informantes clave. El cuestionario fue validado por diez personas expertas de distintas universidades españolas y argentinas y se aplicó a una muestra incidental de 170 profesores de la Universidad Nacional de Quilmes, que se capacitaron para enseñar con aulas virtuales en el periodo comprendido entre los años 2013 y 2016. Además, se realizaron cuatro grupos de discusión y siete entrevistas a profesorado. En este capítulo se describe el planteamiento del problema, las preguntas y objetivos, las fases de la investigación, la opción metodológica, los instrumentos de recogida de datos, los lineamientos para el análisis y por último, las garantías y principios éticos que guían el estudio.

En el capítulo seis, se presenta el análisis de los datos de acuerdo con los instrumentos implementados: un cuestionario, grupos de discusión y entrevistas a informantes clave. Para el análisis de los datos procedentes del cuestionario se desarrolló un análisis estadístico descriptivo e inferencial mediante el programa *SPSS (Statistical Package for Social Sciences)* para los datos procedentes de las preguntas cerradas del cuestionario. El análisis de los datos cualitativos, procedentes de las respuestas dadas a la pregunta abierta del cuestionario, de los grupos de discusión y de las entrevistas desarrolladas, se realizó mediante la técnica de análisis de contenido, apoyado por el programa *Atlas Ti*.

La conformación de estos grupos de discusión se realizó a partir del análisis de las respuestas a la pregunta abierta del cuestionario. Luego del análisis de los aportes a los grupos de discusión, se seleccionó profesorado considerado informante clave, a quienes se les entrevistó para profundizar sobre aspectos de interés para esta investigación. Fueron entrevistados también profesores que fueron convocados a participar de los grupos de discusión, pero que por motivos personales o laborales, no pudieron concurrir. Con el fin de

no perder sus aportes, fueron invitados posteriormente a realizar una entrevista individual. En suma, hemos implementado un cuestionario de trece preguntas cerradas y una pregunta abierta, cuatro grupos de discusión en el que participaron un total de diecisiete personas y siete entrevistas a profesores.

En el desarrollo del análisis se incluyen fragmentos de expresiones literales provenientes de las respuestas a la pregunta abierta del cuestionario, de los grupos de discusión y de las entrevistas individuales, que ilustran los argumentos que se presentan. Una vez realizado el análisis de la información proveniente de todos los instrumentos, se procedió a establecer resultados globales y la triangulación de los datos. Posteriormente, se incluyen las discusiones y conclusiones derivadas de este estudio, junto con las propuestas y perspectivas de futuro.

Como principales hallazgos, se han detectado necesidades previas de formación relativas a las distintas modalidades de enseñanza y determinados contenidos requeridos para enseñar en las aulas virtuales. Con respecto a las modalidades de formación, además de la formación inicial para el profesorado que se inicia en la enseñanza en aulas virtuales, se revela como importante, ofrecer al profesorado una formación a través de programas de acompañamiento durante el dictado de las asignaturas, junto con el intercambio de experiencias entre colegas, como modalidades de formación más valoradas por este colectivo.

Las estrategias de enseñanza, el uso de recursos, los materiales didácticos, la evaluación de aprendizajes y las concepciones sobre la “clase virtual” son otras de las preocupaciones recurrentes del profesorado al momento de diseño de la enseñanza en las aulas virtuales.

En cuanto a las concepciones sobre “clase virtual”, se entiende como un concepto controvertido, cohabitando dos perspectivas en tensión, la “clase virtual centrada en la transmisión de contenidos” y la “clase virtual centrada en los intercambios y el trabajo colaborativo”. En el mismo sentido, las estrategias de enseñanza se orientan a la “exposición didáctica mediante texto escrito” y a la “exposición didáctica mediante recursos de narrativa transmedia”. Éstas últimas son las estrategias que permiten superar la

linealidad de los relatos y promover la interactividad que permite el uso de recursos variados relacionados con la narrativa transmedia para la enseñanza en las aulas virtuales.

Igualmente, las características de la comunicación mediada y el uso de recursos para la comunicación con los estudiantes son dos inquietudes emergentes del profesorado. En este marco, las estrategias para la moderación de los foros y la especificidad de la comunicación didáctica mediada son dos aspectos a tener en cuenta en la formación del profesorado para la enseñanza en las aulas virtuales.

Por otra parte, se concluye que si bien el modelo pedagógico de la UNQ es asíncrono, comienzan a incorporarse en las aulas virtuales experiencias de comunicación mediada a través de recursos que permiten la comunicación sincrónica y en este marco, también es incipiente el uso de la narrativa transmedia en las aulas virtuales.

Por último, el apartado final contiene las referencias bibliográficas junto con los Anexos, que incorporan distintos documentos: instrumentos de recolección de información, transcripciones de los grupos de discusión y de las entrevistas, reportes resultantes del análisis y otra información que permite reconstruir el proceso de análisis realizado.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1

Formación docente, tecnologías y Educación Superior

Capítulo 1: Formación docente, tecnologías y Educación Superior

*Los minutos pasaban lentamente, como siempre que uno es torturado,
al tiempo que las fórmulas sobre la pizarra se multiplicaban sin piedad.*

Súbitamente, un alumno brillante, desde el fondo, acotó:

-Disculpe profesor, podríamos ir redondeando... porque se nos va la vida...

Juan Manuel Guerrero (2016).

Introducción

El concepto de formación y particularmente el de formación docente trae implícita una serie de ideas que no necesariamente quienes hablan de ellos los piensan o comprenden desde el mismo enfoque. El término formación proviene del latín *formatio* y se relaciona con la acción de formarse y de crecer. Desde la Real Academia Española (2016), “formación” se define como efecto “Acción y efecto de formar o formarse”, en tanto “Preparar intelectual, moral o profesionalmente a una persona o grupo de personas.”

Distintos autores (Vaillant y Marcelo, 2015; Davini, 2015; Alliaud, 2015) coinciden en afirmar que la formación de los docentes inicia mucho antes de su ingreso a la institución formadora en el marco de lo que se conoce como biografía escolar, producto de su paso por la escolaridad en su rol de alumno. Le sigue una etapa a de preparación formal, en su paso por la institución de formación docente, luego el ingreso a la docencia y la socialización profesional y finalmente, ya en ejercicio de docencia, la capacitación docente continua.

Este recorrido, es el que sigue el profesorado que ejerce la enseñanza en los niveles inicial, básico y medio. En la Educación Superior, en los institutos de Formación Docente, los futuros profesores se forman tanto en el conocimiento de la disciplina como en el conocimiento didáctico-pedagógico. Ahora bien, en las universidades es común que no se

sigan las etapas anteriores y sea a partir de la biografía escolar y en la socialización profesional, donde residan los conocimientos acerca de los modelos de enseñanza desde los cuales se enseña en las aulas universitarias (Antoli, 2016; Monereo y Pozo, 2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para). En estas situaciones, el profesorado identifica como base de su formación pedagógica la propia experiencia. Esto se conoce como enseñar desde la “didáctica del sentido común” (Camilloni, 1996, p.4). Este concepto alude a una concepción sustentada sobre la base de que un sólido conocimiento disciplinar es suficiente para ser un buen docente cuando la enseñanza está dirigida al público adulto. Los postulados de la didáctica del sentido común sostienen que una sólida formación disciplinar, la biografía escolar del propio docente y algunas instancias de socialización institucional son suficientes para ejercer la docencia universitaria (Zabalza, 2016).

A esta situación se suma que los avances en las tecnologías posibilitaron el desarrollo de entornos para la enseñanza y el aprendizaje mediados. En este contexto, la complejidad de la formación docente del profesorado universitario (Chacín y Briceño, 2014) se hace visible en tanto que, al no haber transitado espacios de formación no presencial como estudiante, el profesorado no construyó su biografía escolar en estos entornos. Sin embargo, se encuentra en la situación de abordar la docencia en aulas virtuales. En contextos donde prima la “didáctica del sentido común” el profesorado cuenta con formación disciplinar, pero no con una formación pedagógica y en Tecnología Educativa para afrontar los desafíos de la enseñanza mediada por tecnologías.

Ahora bien, en este punto, corresponde explicitar la concepción sobre la enseñanza, desde la que se enmarca este trabajo.

1.1. Acerca de la enseñanza

En el contexto de la educación formal, la enseñanza en tanto práctica social, es una actividad que puede circunscribirse a la relación entre un grupo de estudiantes y sus profesores. No obstante, también puede analizarse en el marco de los grandes sistemas escolares que son la organización institucional de la enseñanza en la sociedad. Como práctica social compleja, la enseñanza en las aulas nos remite a escenas en las que coexisten

estudiantes, docentes, materiales, y un sinnúmero de variables en el marco de las instituciones educativas (Davini, 2015; Colls, 2011; Litwin, 2012). Estas escenas adquieren nuevos significados cuando la enseñanza tiene lugar en escenarios mediados por tecnologías.

Cuando se piensa en la enseñanza se hace referencia a una práctica que involucra al menos a dos personas, un profesor y un estudiante. Esta es una actividad compartida, que implica el compromiso de al menos dos personas en las que una posee un conocimiento y la otra no lo posee. En este sentido, la relación entre estas dos personas es asimétrica en cuanto al conocimiento y es el docente el que acompaña al estudiante en su formación.

Fenstermacher (1989) propone una definición genérica de enseñanza para poder caracterizar cualquier actividad que se pueda entender como enseñanza. Siguiendo la línea de lo expuesto anteriormente, el autor plantea que en una situación de enseñanza debe haber al menos dos personas entre las cuales una posee un conocimiento que la otra no posee. Tanto es así que entiende la enseñanza como una actividad necesariamente colectiva, en tanto que requiere al menos de dos personas para llevarse a cabo. Se establece pues una relación asimétrica entre estas dos personas con el fin de que quien no la posea, finalmente la adquiera. No obstante, Fenstermacher (1989) define a esta relación como una relación de dependencia ontológica y no causal, en tanto que no es posible determinar de antemano, si al finalizar el proceso, aquel conocimiento que se pretendía transmitir o comunicar sea finalmente adquirido por la otra persona. En su propuesta, el autor destaca que no por el hecho de que se desarrolle la enseñanza, esto da como resultado directo que el alumno aprenda. En por esto que rechaza la idea de relación causal entre la enseñanza y el aprendizaje y la enmarca como una relación de dependencia ontológica. Para explicar dicha relación ontológica, el autor propone la analogía con los procesos de buscar y encontrar o con los de cursar una carrera: se corre la carrera esperando ganar y lo que motiva a correrla es la posibilidad de ganarla, aunque no hay certeza de ello. Del mismo modo sucede con la búsqueda de un objeto que se ha extraviado: se busca el objeto aun sabiendo que tal vez no se encuentre, pero sin el deseo y la intención de encontrarlo, la búsqueda del objeto pierde sentido.

Se enseña con la intención del aprendizaje, aunque no hay garantía de que esto suceda por la acción de enseñar en sí misma.

En esta acción de enseñar, el profesorado reflexiona sobre el qué enseñar, para qué enseñar, cómo enseñar y cómo evaluar como decisiones generales para la práctica de la enseñanza. Es aquí cuando diversos autores (Edelstein, 1999; Litwin, 2012; Stenhouse, 1984; Coll y Monereo, 2008) distinguen el concepto de estrategia del de métodos de enseñanza.

Las estrategias de enseñanza se enmarcan en la autonomía del profesor. De acuerdo con distintos autores, esta perspectiva considera al profesor como un profesional que es capaz de tomar decisiones de acuerdo con las situaciones en las que sucede la enseñanza, en contraposición, el concepto de método está más vinculado a una estructura predeterminada, en función de reglas a seguir. Así lo expresa Stenhouse (1984) cuando plantea que:

“Yo prefiero el término “estrategia de enseñanza” al de “métodos de enseñanza” que incluye tradicionalmente un significado de entrenar al profesor en ciertas destrezas. “Estrategias de enseñanza” parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor. Implica el desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta” (Stenhouse, 1984, p. 52).

Desde esta perspectiva, el profesorado considera una amplia variedad de estrategias, diseña una situación de enseñanza y crea el ambiente apropiado para favorecer los procesos de aprendizaje. Las estrategias son orientaciones que guían la práctica de enseñanza de acuerdo con los contextos, las características de los estudiantes y los propósitos de la enseñanza. Las estrategias de enseñanza son las que favorecen las innovaciones educativas que surgen cuando al interior de una institución educativa se planifican y se ponen en marcha acciones para lograr mejoras en las prácticas de enseñanza.

Corresponde explicitar también que, si bien se presentó aquí la distinción entre métodos y estrategias de enseñanza, en este trabajo y particularmente en el diseño de los

instrumentos de investigación se utilizaron estos conceptos indistintamente, en tanto que fueron destinados al profesorado que no necesariamente contaba con una formación en didáctica o pedagogía. Por este motivo, habida cuenta de que no todos los docentes cuentan con formación didáctica como para distinguir entre métodos y estrategias de enseñanza, hemos optado por emplear el concepto estrategias de enseñanza en el diseño del cuestionario, para facilitar al profesorado la comprensión de la consigna, aunque por nuestra parte, de acuerdo con la literatura especializada se distingue entre ambos conceptos.

1.2. La inclusión de tecnologías en la enseñanza

La educación siempre se ha apoyado en el uso de tecnologías, desde la tiza y el pizarrón, hasta los desarrollos tecnológicos actuales que se incorporan en la enseñanza con el propósito de optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estas relaciones entre tecnología y educación, han dado lugar a mediados del siglo XX al campo de estudio conocido como Tecnología Educativa (Litwin, 2005; Sancho, 2004).

Cuando las tecnologías se incorporan en la enseñanza, es posible preguntar por su genuino potencial educativo. Distintos autores (Aparici, 2010; Osuna, 2007) alertan sobre las reales posibilidades de las tecnologías para mejorar la enseñanza. Los autores sostienen que no es la tecnología lo que le da valor a una propuesta educativa por sí misma. Incluso se presentan fundamentos que argumentan que, en reiteradas oportunidades, tecnologías innovadoras son utilizadas en el marco de prácticas de enseñanza transmisivas y rutinas pedagógicas.

En síntesis, las tecnologías se han incorporado en la educación y esta incorporación no ha sido lineal, en tanto que coexisten distintas tecnologías en las aulas con fundamentos diversos y no siempre su inclusión viene de la mano de la innovación y de la calidad en la enseñanza (Aguaded y Cabero, 2014; Aparici, 2010; Litwin, 2012).

En el campo de la Educación a Distancia, las tecnologías han ocupado un lugar relevante. Inicialmente, la educación a distancia estuvo asociada a la enseñanza por correspondencia y

se caracterizó por el predominio del material impreso que se distribuía generalmente por correo postal. El modelo estaba centrado en el material didáctico y en la evaluación de los aprendizajes. Distintos autores hablan de generaciones en la educación a distancia (Taylor, 2002; García Aretio, 1994; Gros Salvat, 2011) dependiendo de las tecnologías de comunicación e información y de los modelos educativos que las sustentan.

Así, estas generaciones parten desde los modelos de enseñanza por correspondencia hasta llegar a la generación actual, en la que se proponen modelos flexibles, mediados por tecnologías.

En Argentina, el proceso de integración de las tecnologías en la enseñanza y así también, en la Educación Superior siguió similares recorridos, lo que dio lugar a que en la actualidad exista una oferta variada de propuestas de formación mediadas por tecnologías (Watson, 2007; Nieto y De Majo, 2013). Estas ofertas están reguladas por normativas específicas que sientan las bases para la gestión de la enseñanza en las instituciones de Educación Superior que cuentan con ofertas sempresenciales, con aulas virtuales para la complementación de la enseñanza presencial o con propuestas donde la enseñanza está mediada en su totalidad.

1.3. Marco regulatorio de la inclusión de tecnologías en la Educación Superior en la Argentina

Las propuestas de educación a distancia tienen una larga trayectoria en la Argentina. No obstante, es reciente la preocupación por su regulación y legislación. Las primeras menciones sobre la educación a distancia fueron realizadas en la *Ley Federal de Educación, Ley N° 24.195/93*, que planteaba en el artículo 24 que "la organización y autorización de universidades alternativas, experimentales, de posgrado, abiertas, a distancia, institutos universitarios tecnológicos, pedagógicos y otros creados libremente por iniciativa comunitaria, se regirá por una ley específica." El artículo 33 establecía que las autoridades educativas "proveerán la organización y funcionamiento de educación abierta y a distancia y otros regímenes especiales alternativos dirigidos a sectores de la población que no concurran a establecimientos presenciales o que requieran servicios educativos

complementarios. A tal fin, se dispondrá, entre otros medios, de espacios televisivos y radiales" (*Ley N° 24.195, 1993*).

La *Ley de Educación Superior, Ley N° 24.521*, dispone en el artículo 74 que "autoriza la creación y el funcionamiento de otras modalidades de organización universitaria previstas en el artículo 24 de la *Ley 24.195* que respondan a modelos diferenciados de diseño de organización institucional y de metodología pedagógica, previa evaluación de su factibilidad y de la calidad de su oferta académica, sujeto todo ello a la reglamentación que oportunamente dicte el Poder Ejecutivo nacional. Dichas instituciones, que tendrán por principal finalidad favorecer el desarrollo de la educación superior mediante una oferta diversificada, pero de nivel equivalente a la del resto de las universidades, serán creadas o autorizadas según corresponda conforme a las previsiones de los artículos 48 y 62 de la presente ley y serán sometidas al régimen de títulos y evaluación establecido en ella" (*Ley N° 24.521, 1995*). De acuerdo con este artículo, el Poder Ejecutivo Nacional dictó el Decreto 81/98, a través del cual se delegaba en el Ministerio de Educación el dictado normas para la implementación de la modalidad a distancia en las universidades y se lo designó como "órgano de aplicación de las disposiciones del artículo 74 de la *Ley de Educación Superior, Ley N° 24.521*, junto con las facultades para dictar pautas e instructivos para la modalidad de "educación a distancia".

En agosto de 1998, el Ministerio de Educación dicta la *Resolución N° 1716/98* que, entre otras cuestiones, se ocupó de definir el concepto de educación a distancia y reglamentar pautas e instructivos para la presentación y aprobación de las propuestas educativas que se instrumenten con la modalidad no presencial. La *Resolución N° 236/01* complementa a la *Resolución N° 1716/98*, al resolver el reconocimiento de los títulos de posgrado desarrollados bajo la modalidad.

A partir de la expansión de las TIC y las preocupaciones sobre la organización, evaluación y acreditación de programas y propuestas de educación a distancia, el Ministerio de Educación aprobó, en diciembre de 2004 la *Resolución N° 1717/04*, cuyo objetivo fue otorgarles reconocimiento oficial y validez nacional a los títulos de las carreras cursadas en

las instituciones universitarias con modalidad a distancia, con el objetivo de garantizar niveles académicos de calidad iguales a los de las carreras que se cursan en forma presencial. La resolución alcanza a todos aquellos cursos o carreras que se denominan frecuentemente como enseñanza semipresencial, no presencial, abierta, educación asistida, flexible, aprendizaje electrónico (*e-learning*), aprendizaje combinado (*b-learning*), educación virtual, aprendizaje en red (*network learning*), aprendizaje o comunicación mediada o computadora (CMC), cibereducación y teleformación, entre otras similares.

En esta resolución se establecen componentes y requisitos mínimos para ser aprobados por el Ministerio de Educación. Estos componentes son: el modelo educativo de referencia, el perfil y desempeño de los docentes, la forma de interacción: docente - alumnos y entre éstos últimos. También los materiales para el aprendizaje, las tecnologías de información y comunicación, los tipos y formatos de evaluación y, por último, los centros de apoyo distantes de la institución central.

Las instituciones que soliciten reconocimiento deben presentar un manual de procedimientos que explique los derechos y deberes de los estudiantes, los profesores y el personal administrativo, cómo serán los exámenes y cómo se realizará la inscripción; una clave de acceso al campus virtual y una copia de los convenios con las sedes donde eventualmente se realizarán las clases presenciales de la carrera, en caso de contar el programa con instancias presenciales.

Cabe aclarar que las carreras y planes de estudio de grado son aprobadas por el Ministerio de Educación y, por su parte, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) acredita las carreras de posgrado que se desarrollen bajo las modalidades educación "no presencial" o "a distancia".

Desde su implementación, la *Resolución 1717/04* ha sido objeto de análisis y sugerencias para su mejora desde las instituciones que dictan propuestas enmarcadas en la educación a distancia, como así también desde los consorcios y redes universitarias que se ocupan del desarrollo de la educación a distancia. A modo de ejemplo, puede leerse la exposición de Hraste (2008) en el *I Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales* de la

UNQ (2008), en la que sienta postura respecto de la citada resolución. En esta exposición, se subraya el “reglamentarismo” y “burocratismo” además del exceso de requerimientos solicitados para el reconocimiento de carreras bajo la modalidad de educación a distancia, que no guarda relación con los requerimientos exigidos para la educación presencial. Se argumenta también que la *Resolución 1717* no favorece la autonomía de las universidades nacionales, a la vez que le otorga centralidad a las tecnologías, en lugar de focalizar en el conocimiento en las carreras de Educación Superior bajo la modalidad a distancia. Hraste (2008) propone avanzar hacia una norma amplia que regule las propuestas de educación a distancia y que reconozca la multidimensionalidad propia esta modalidad, así como habilite el pasaje de una modalidad a otra en el marco de las instituciones de Educación Superior.

A lo largo de los años, se elaboraron distintos documentos en los que se dejaron plasmados los debates y sugerencias para la mejora de esta resolución, en función de las realidades de las propuestas de educación a distancia en las universidades, las políticas públicas y el avance de las tecnologías. En este contexto, la Secretaría de Políticas Universitarias solicitó opinión al Consejo de Universidades respecto de los criterios a aplicar para la modificación de la *Resolución Ministerial N° 1717/04*. De acuerdo con esta solicitud, el Consejo de Universidades organizado en comisiones especiales, convocando a expertos en el tema y basándose en documentos producidos por Secretaría de Políticas Universitarias, por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas, realizó un análisis exhaustivo de dicha resolución. Como resultado, se elaboró un documento sobre la opción pedagógica y didáctica de “Educación a Distancia” (2016), con recomendación al Ministerio de Educación y Deportes dictar la resolución respectiva.

Capítulo 2

La enseñanza en las aulas virtuales

Capítulo 2: Las TIC en la Educación Superior

*Por fin, un instrumento que cambia
los materiales pedagógicos de la clase:
la imprenta.
Celestin Freinet, 1964.*

Introducción

En el capítulo anterior se mencionó la inclusión de las tecnologías en la enseñanza, que en el caso de la Educación Superior en Argentina, fue necesario regular a través de distintas normativas y legislaciones (Mena et al., 2008). En nuestro país, coexisten propuestas de educación a distancia basadas en materiales impresos con otras ideas que se ubican claramente en lo que García Aretio (2007) reconoce como la tercera generación de educación digital. Los modelos de educación a distancia se relacionan pues con distintas “generaciones”, según las tecnologías de comunicación e información disponibles y también según el énfasis puesto en las tecnologías y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que fundamentan la propuesta pedagógica en sí misma. Dicha convivencia de distintos modelos y de generaciones en el momento actual da como resultado una diversidad terminológica (Grande et al., 2016) asociada al concepto de educación a distancia, que pone en evidencia los diferentes fundamentos teóricos, momentos históricos y enfoques desde los cuales se intenta explicar los problemas en debate en este campo.

En el caso del contexto institucional de desarrollo de este estudio, el concepto que circula y que sienta las bases de la propuesta formativa en aulas virtuales es el concepto de “educación virtual”. Las propuestas de “educación virtual” se ubican en la tercera generación, en la que se generan debates conceptuales sobre la continuidad entre las propuestas originales de educación a distancia y las propuestas de formación mediadas por tecnologías en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje. Tanto es así que en la Universidad Nacional de Quilmes, la “educación virtual” o “enseñanza en aulas virtuales”

hace alusión a un modelo en el cual ciertas funciones propias de los procesos de enseñanza y de aprendizaje son vehiculizadas por medio de las TIC, a través de un campus virtual mediante un sistema de gestión del aprendizaje o *Learning Management System* (LMS).

Habiendo explicitado la posición institucional desde la cual se utiliza el concepto de enseñanza en aulas virtuales, se desarrollan a lo largo de este capítulo distintos temas que permiten comprender las decisiones que el profesorado toma al momento de enseñar en aulas virtuales: el perfil de los estudiantes, la gestión de la enseñanza, las tareas y funciones docentes, los materiales, entornos y recursos, la evaluación de aprendizajes y la comunicación mediada.

2.1. Acerca del perfil de los estudiantes

Desde una mirada histórica y tradicional, la literatura de educación a distancia comparte que el perfil de los estudiantes se asocia a personas adultas, de más de 25 años, que habitan en lugares geográficamente distantes de los centros de formación y esto imposibilita su asistencia regular a las aulas. Ahora bien, en la actualidad los perfiles variaron porque el desarrollo de las tecnologías ha facilitado la diversificación de las propuestas de formación, no solo en relación a las disciplinas, sino en relación con los niveles de enseñanza. En la actualidad se ofertan carreras de Educación Superior de nivel de pregrado, grado y posgrado a través de la enseñanza en aulas virtuales. A su vez, estas ofertas trascienden las fronteras nacionales y surge lo que distintos autores caracterizan como la transnacionalización de las titulaciones (Botto, 2015; Fernández Lamarra, 2015) en el marco de la globalización.

Los perfiles de los estudiantes de carreras que se cursan en aulas virtuales han variado considerablemente ya que son personas que deben poder adaptarse a los cambios tecnológicos y contar con la posibilidad de desarrollar habilidades comunicativas entre pares y docentes a través de las tecnologías, particularmente a nivel escrito. A su vez, un estudiante que decide emprender estudios a distancia, en cualquiera de sus modalidades, debe contar con habilidades para la autogestión de sus procesos de aprendizaje y con habilidades para la organización de las tareas requeridas para gestionar sus estudios.

Del mismo modo, la cuestión del tiempo es una variable que atraviesa cualquier propuesta de educación a distancia. Distintos estudios sostienen que los motivos por los cuales los estudiantes deciden emprender un estudio de estas características, son porque les permite compaginar el estudio con los ámbitos personales y laborales.

Muchas veces, el tiempo y dedicación que implica el estudio no es considerado en sus dimensiones reales. Esto se da especialmente cuando los estudios se desarrollan completamente a través de aulas virtuales, donde las actividades basadas en los intercambios colaborativos entre compañeros implican compaginar los propios tiempos con los de los grupos de trabajo, mediado además por las tecnologías. Esta situación se produce así aún en las propuestas asíncronas, ya que para avanzar en la elaboración de los trabajos grupales, es necesario esperar las respuestas de todos los integrantes del grupo de compañeros de estudio. En síntesis, la no dimensión del tiempo puede resultar uno de los factores de deserción en las ofertas formativas en aulas virtuales, así como también las dificultades para adaptarse las actividades basadas en el aprendizaje colaborativo (Sepúlveda, 2016; Coicaud, 2010; Litwin, 2012; Romero y Barberá, 2013).

Otro de los problemas recurrentes por los cuales los estudiantes presentan dificultades para continuar con sus estudios en aulas virtuales, es la imposibilidad de adaptarse a una propuesta diferente a la sostenida en su biografía escolar previa, de educación presencial.

Distintos autores (Barberá, 2004) plantean aspectos a tener en cuenta en la implicación de los estudiantes en el trabajo con aulas virtuales, ya sean completamente mediadas por tecnologías o como complemento a la enseñanza presencial. Estos aspectos se relacionan con las motivaciones del estudiante para abordar sus estudios, factores cognitivos, la predisposición para la comunicación y la interacción y las posibilidades reales del estudiante en función de su disponibilidad horaria para compatibilizar estudio, trabajo y vida personal (Aretio, 2001; Wang, 2010; Chiecher, 2008).

2.2. La acción docente en las aulas virtuales

El uso de aulas virtuales en la Educación Superior implica considerar propuestas que incluyen tecnologías en aulas presenciales, hasta aquellas que están mediadas por tecnologías en su totalidad. En este sentido, en las instituciones de Educación Superior, hay coexistencia de propuestas formativas que se dictan completamente a distancia junto a las propuestas presenciales con actividades en aulas virtuales (Cabero, 2013; Cabrera, 2015; Porter, 2014). Es aquí donde los autores plantean que incorporar las TIC en la educación Superior tiene distintos matices, pudiendo coexistir propuestas con aulas virtualizadas hasta aquellas que no requieren de los encuentros presenciales (Martin y Parker, 2014; Martin et al, 2013; Area et al, 2014). Entre estas dos posturas hay muchas posibilidades de articulación de las TIC que definen las distintas ofertas formativas con diferente nomenclatura, según el modelo pedagógico institucional que las respalde. Lo cierto es que más allá de cómo se inserte el trabajo con aulas virtuales en el marco institucional, la acción docente en las aulas es de carácter mediado.

De esta manera, cuando se habla de acción docente, la gestión de la enseñanza es desarrollada por un/una docente, pero las implicaciones de sus tareas en las aulas están asociadas a la terminología con la que se les denomina. En este sentido, no hay un procedimiento unificado para nombrar a quienes desarrollan la enseñanza en entornos mediados por las tecnologías. El término tutor (Hernández et al, 2015) es un concepto extendido y muchas veces se lo equipara con el de profesor. A su vez, esta diversidad terminológica para nombrar a quien realiza la acción docente en las aulas virtuales, está asociada a la distinción entre quienes elaboran los contenidos de enseñanza o módulos de trabajo, de aquellos que llevan adelante la enseñanza en el aula e interactúan con los estudiantes. Se habla así del profesor, del tutor, de autor del contenido y muchas otras más que responden a los modelos pedagógicos desde los cuales se desarrolla la acción docente en las aulas virtuales, aunque no se refieren evidentemente al mismo término (Blázquez y Alonso, 2009).

Dependiendo de los modelos institucionales, el rol del tutor se diferencia del rol del profesor, teniendo ambas tareas funciones bien diferenciadas al momento del trabajo en las

aulas virtuales y en relación con las actividades a desarrollar para con los estudiantes (Sepúlveda, 2016). Al profesor se le asignan tareas relacionadas con la presentación de contenidos y al tutor aquellas más relacionadas con el seguimiento y acompañamiento del recorrido académico del estudiante.

Esta diversidad asociada a las funciones de los docentes en las aulas virtuales asienta sus bases en lo que la literatura especializada define como rol distribuido (Salinas, 2005; Litwin, 2008; Evans et al., 2008; Gros Salvat, 2011). En este sentido, hay personas expertas que son autores de los módulos de contenido, hay un profesor o un tutor a cargo del curso y alguien acompaña al estudiante en relación al seguimiento de su recorrido académico (Urdaneta y Pérez, 2010; Cappelletti et al. 2002; Zambrano et al.2010). Incluso en muchas propuestas, el diseño de los materiales y los procesos de evaluación son gestionados a nivel general desde áreas específicas que se encargan de estas tareas en las instituciones. A la vez que hay un área relacionada con los desarrollos tecnológicos, que facilitan desde la configuración de las tecnologías, que sea posible contar con entornos mediados para llevar adelante la enseñanza en las aulas virtuales. Todas estas acciones se interrelacionan fuertemente, aun cuando institucionalmente estén insertas en dependencias distintas (Schneider et al. 2008; López, 2011).

Del mismo modo, más allá de las denominaciones que se le otorgue al docente a cargo de las aulas virtuales, éste desarrolla una serie de tareas relacionadas con la gestión de la enseñanza, en función de la promoción de acciones tendientes a favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Entre las tareas básicas para la gestión de la enseñanza, el docente presenta la organización de un plan de acción que orienta el trabajo de los estudiantes, brinda lineamientos para seguir los estudios y recomendaciones específicas para organizar los tiempos y tareas, publica contenidos, actividades y recursos de acuerdo con su enfoque de enseñanza y conocimientos para la inclusión de recursos en el aula. Mantiene una comunicación fluida con los estudiantes, intentando interpelarlos a través de distintas estrategias, promueve, en mayor o menor medida, intercambios entre estudiantes, que pueden estar o no sustentados en la colaboración, propone intercambios sincrónicos si el modelo pedagógico lo permite y se encarga de evaluar los aprendizajes a través de los

recursos del aula virtual (Cappelletti, 2002; López, 2011; Coicaud, 2010; Barberá y Badia, 2005).

De manera sintética e integrando aportes de distintos autores (Brun, 2011; Forestello, et al., 2009; Zangara, 2014; Litwin, 2008; Onrubia, 2016; Unigarro y Rondón, 2005) las tareas del profesor en las aulas virtuales abarcan las siguientes: organizar el plan de trabajo, diseñar las actividades de aprendizaje y diseñar la propuesta general y los instrumentos de evaluación (Garrido et al., 2014). A su vez, debe estimular la interacción entre pares y la construcción del aprendizaje del alumnado, mantener una comunicación periódica con los estudiantes a su cargo y realizar el seguimiento académico de los participantes. Para realizarlo, debe conectarse con los estudiantes cuando se retrasen en la entrega de los trabajos o actividades solicitadas o tengan una participación significativamente más baja de lo esperado en las actividades e instancias de intercambio grupal. Además de guiar y orientar al alumnado en el proceso de construcción de sus aprendizajes, atendiendo a sus dudas o dificultades y aportando ejemplos clarificadores, proponer lecturas y actividades para mejorar o ampliar la oferta bibliográfica según los intereses de los estudiantes y también motivarlos a presentar las tareas en los tiempos establecidos (Silva, 2011; Onrubia et al., 2014). Con respecto al seguimiento, el profesorado hace una evaluación continua del proceso de aprendizaje de los estudiantes, propone intercambios grupales y lleva a cabo un seguimiento pedagógico de los mismos. Por último, corrige las evaluaciones y comunica a los estudiantes los resultados de las mismas y de su proceso de aprendizaje a lo largo de la asignatura. Obviamente, cuando el uso de aulas virtuales se da como complemento de la enseñanza presencial, estas tareas se reducen, ya que gran parte de estas acciones tienen lugar en los encuentros presenciales entre profesores y estudiantes.

En cualquier caso, la planificación es un factor fundamental para la organización de tareas que se desarrollan en las aulas virtuales, ya que contar con un plan de organización de tareas y tiempos de las actividades resulta una guía fundamental. En los casos en la enseñanza con aulas virtuales se da como complemento de la enseñanza presencial, es importante que el estudiante tenga claridad respecto de las funciones y usos del aula virtual y las actividades que se desarrollarán en ella. Entre las propuestas que contemplan están encuentros presenciales y encuentros mediados, contar con un cronograma de organización

de la asistencia presencial requerida, lo cual es fundamental para organizar la presencia de los estudiantes en los encuentros (Onrubia, 2016; Barberá, 2016; Cappelletti, 2002).

En cuanto a la información en las aulas virtuales, aunque las instancias incluyan presentaciones síncronas, la presentación de los contenidos se realiza mayormente a través del lenguaje escrito. Esto implica tener en cuenta la distinción entre la escritura académica y aquella que requiere de la adecuación al lenguaje de los que se entiende como una escritura didáctica. Este tipo de escritura recupera en la presentación de los contenidos aquellos aspectos propios del lenguaje que interpelan al estudiante. En este sentido, la presentación de la información en las aulas virtuales debe considerar al menos algunos de los principios básicos de diseño y elementos paratextuales que favorezcan la comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes. Idealmente, a la hora de presentar la información y seleccionar materiales y recursos, el profesorado debería considerar los principios del diseño universal para la inclusión social educativa (Juárez et al., 2016; Cruz et al, 2015; Collebechi y Pérez, 2013).

Finalmente, la evaluación de los aprendizajes de las propuestas que se desarrollan en aulas virtuales (Amparo y Chacín, 2017) requiere un especial cuidado. En primer lugar, porque las evaluaciones deben adecuarse a las posibilidades de los recursos del aula virtual. También será necesario atender a los códigos comunicacionales y prestar atención especial a la redacción de consignas. Si bien a través de los espacios de consulta se pueden hacer aclaraciones y ampliaciones, es conveniente que la consigna reduzca lo más posible el margen de ambigüedad, pues dadas las características mediadas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar en las aulas virtuales, es recomendable que las evaluaciones no sigan perspectivas tradicionales, sino que se propongan alternativas orientadas a la producción colaborativa y el aprendizaje situado.

En todos los casos, vale recordar que los entornos virtuales permiten hacer seguimientos respecto de las acciones de los estudiantes en las aulas (Morales Capilla et al, 2015), que resultan una información valiosa para el profesorado al estar pendiente del recorrido de los espacios disponibles por parte de los estudiantes y acompañarlos en sus procesos de aprendizaje en las aulas virtuales cuando necesitan atención.

2.3. Los materiales, recursos y el trabajo colaborativo en las aulas virtuales

Los materiales didácticos cobran relevancia en cualquier propuesta de educación a distancia, pero en las propuestas que se basan en la mediación tecnológicas se combinan materiales impresos junto con materiales multimediales (Ambrosino, 2017; Calderone et al. 2016; Aceituno et al, 2012). En cualquier caso, el diseño del material didáctico debe responder a preguntas pedagógicas que le otorgan sentido y estas preguntas deben renovarse permanentemente y en relación al entorno en el que los materiales se insertan.

Respecto al entorno, generalmente el aula virtual se enmarca en un campus virtual, que más allá de la plataforma tecnológica que los sustente, se caracteriza por la asincronía y la flexibilidad, lo que permite que los estudiantes y docentes accedan a ellas desde cualquier momento y lugar. También es propia de este contexto la interactividad, la creación de comunidades, entendiendo que todos los que participan del entorno como integrantes de la comunidad mediada por TIC pertenecen a esa institución. El entorno cuenta también con los recursos para la gestión de los intercambios que promueven el trabajo colaborativo (Barberà et al., 2014; Wang, 2010; Coll y Monereo, 2008; Edel Navarro, 2010).

Sobre el trabajo colaborativo y la comunicación mediada, distintos autores expresan sobre las posibilidades de las interacciones para el trabajo colaborativo en las aulas virtuales y las acciones necesarias por parte del profesor para incentivarlas (Silva, 2005; Del Moral et al., 2012; Gros Salvat, 2011; Litwin, 2002). En gran medida, la producción del trabajo colaborativo en las aulas por parte de los estudiantes, se relaciona con la consigna planteada por el profesorado y las acciones de seguimiento e intervenciones docentes para promover la participación y la colaboración.

La participación pues pareciera ser un requisito básico para el desarrollo de una verdadera interacción, en el sentido de que es a través del diálogo entre docente y estudiante y entre estudiantes como se construye y reconstruye el conocimiento. En este sentido, uno de los principales desafíos para el docente que se desempeña en formatos virtuales parece ser decidir cuándo, en qué sentido intervenir y cuándo no hacerlo. Dichas intervenciones, fruto de las propuestas basadas en la asincronía, tienen lugar regularmente

en los foros. Los foros resultan el lugar donde todos los participantes del curso, moderados por el docente a cargo del mismo, interactúan sobre diferentes cuestiones relacionadas con la temática principal de la materia. La asincronicidad, como característica distintiva de la participación en los foros, se convierte en una ventaja porque permite a los estudiantes reflexionar previamente, buscar información, redactar y releer el mensaje a enviar. Por lo que uno de los objetivos pedagógicos que se persigue en el foro es el de generar un espacio propicio para la construcción colectiva del conocimiento. Por este motivo, no se espera que cada intervención sea un relato único y cerrado, sino que cada intervención pueda vincular las cuestiones que se debaten, relacionando lo que ya se ha dicho y haciendo un aporte original que a su vez pueda tener otras derivaciones (Capdeferro y Romero, 2012).

Respecto a los recursos y aplicaciones, existe abundante bibliografía que sostiene que gracias a las aplicaciones de la web 2.0, cada vez más, los entornos abiertos y las redes sociales (Borgward, 2014; Gewerc, 2015) además de la enseñanza en las aulas virtuales, incluye articulaciones entre estos recursos y las actividades al interior de las aulas virtuales. De esta manera, junto con los foros, surgen otras instancias de interacción entre estudiantes, algunas de ellas basadas en la asincronía y otras en tiempo real. En estos casos, las videoconferencias, los encuentros por chat y las posibilidades de comunicación inmediata asociados a los dispositivos móviles, proponen nuevas estrategias que merecen ser investigadas y evaluadas en el marco de cada institución, pero que ciertamente se basan en la convergencia de medios y la transversalidad de las conversaciones y el acceso a los contenidos que trasciende las aulas virtuales (López, 2014; Amador, 2015; Scolari, 2014; Coyago et al., 2015; De Benito et al., 2016). Esto es visto como un desafío en un momento de transición tecnológica donde es posible articular la presentación de contenidos y comunicación con los estudiantes, ya no en base a un texto, sino sobre la base de recursos por fuera del campus virtual. Los estudios sobre la narrativa transmedia y la convergencia son los que sustentan estas propuestas de comunicación e interacción en las ofertas mediadas por tecnologías, aspecto que se amplía en el siguiente capítulo.

2.4. Conocimientos requeridos para enseñar en aulas virtuales

La literatura especializada plantea que hay tres grandes áreas de conocimiento con las que debe contar el profesorado para la enseñanza en las aulas virtuales: los conocimientos de tipo disciplinar, los conocimientos de tipo tecnológico y los conocimientos de tipo didáctico (Paéz, 2015; Hernández et al, 2014; Salinas et al, 2014). Ahora bien, estos tres campos de conocimiento no tienen lugar de manera aislada; muy por el contrario, cada uno depende de los otros al diseñar propuestas mediadas por tecnologías.

De manera clásica, el conocimiento didáctico que se refiere es en relación a la disciplina que imparte, pero, además, en el caso de la enseñanza en aulas virtuales, el conocimiento didáctico aparece directamente asociado al conocimiento tecnológico. Esto implica, por ejemplo, pensar en estrategias de enseñanza pertinentes para la enseñanza de una disciplina, pero que puedan ser desarrolladas a través de las tecnologías en el aula virtual (Cejas León, 2016).

El dominio de conocimientos tecnológicos del campus virtual es un requisito para el ejercicio docente en la modalidad virtual. Pero más que un dominio rutinario o técnico respecto de la configuración de los recursos en el aula, se espera que el profesorado pueda combinar el conocimiento disciplinar con el conocimiento tecnológico en el sentido de convertirse en un experto en tecnologías vinculadas con su propia disciplina bajo sustentos didácticos que orienten su inclusión (Koehler y Mishra, 2009).

En este marco, distintos autores problematizan no solo la necesidad de la formación específica (Cruz Sancho et al, 2014; Durán et al, 2017; Copertari et al, 2015) para la enseñanza en aulas virtuales, sino que también se preguntan por el tiempo que necesita dedicar un profesor a las asignaturas dictadas en las aulas virtuales. En este sentido, pareciera necesario, por un lado, concientizar sobre la envergadura de la tarea en términos de esfuerzos y tiempo de dedicación que requiere la enseñanza en aulas virtuales y por otro lado, lograr un equilibrio entre un adecuado seguimiento de los estudiantes y una dedicación en horas docente razonable por parte del profesorado.

Capítulo 3

La narrativa en los entornos virtuales

Capítulo 3. La narrativa en los entornos virtuales

*Mediante la narrativa construimos, reconstruimos,
en cierto sentido
hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana.
Jerome Bruner, 2003.*

Introducción

Los relatos han existido desde siempre, ya que siempre existió la idea de contar, de narrar historias a otros, con otros. Los relatos resultan así inherentes a la condición humana ya que siempre se relatan historias en cualquier contexto social, entendiéndolas en su carácter abierto, que permite vincular las historias, conectándolas entre sí. Las pinturas rupestres son un ejemplo de la necesidad del hombre de relatar aquello que le resulta significativo de dar a conocer, de dejar registrado en la memoria colectiva de una comunidad.

Las pinturas halladas en *La cueva de las manos*, en la Patagonia argentina, son las primeras manifestaciones artísticas que se conocen de los pueblos sudamericanos y reflejan situaciones compartidas de la vida cotidiana estos los pueblos. Este es un ejemplo de que los relatos han acompañados a las sociedades a lo largo de su evolución. Así lo explica, Salmon (2008) cuando afirma que la narración o “arte de storytelling”, puede remontarse a las pinturas rupestres de los hombres de las cavernas. Es por este motivo que Whyte (1981), explica que indagar sobre las narrativas es reflexionar sobre la naturaleza de la cultura e incluso, probablemente sobre la naturaleza de la humanidad.

La capacidad humana de relatar resulta tan natural (Bruner, 2003) que el ser humano modela el relato sin esfuerzo y las historias se hacen tan convincentes que se suelen considerar también como propias las historias pensadas y narradas por otros (Salmon, 2008). En este sentido, el narrador, le otorga una estructura singular y propia a su relato, con personajes y escenarios que le dan una especificidad única. Las narrativas resultan un

instrumento transformador ya que nos posibilitan comprender “maneras de hacer mundos” (Goodman, 1978) y nos ayudan a comunicar nuevas ideas a los demás. Para Gudmundsdottir (2008), la narración es una voz dentro de un contexto cultural. El relato puede escapar al discurso oral, ya que puede presentarse en otros formatos, como la danza, el teatro o las producciones cinematográficas.

Los trabajos que describen las características de las narrativas (Hermans y Hermans-Jansen, 1995; Salomon, 1998) coinciden en afirmar que independientemente de la disciplina o idiosincrasia del relato, la narrativa resulta un medio valioso para estructurar y darle sentido a las experiencias, en las que el contexto y los saberes comunes que permiten interpretarla, cobran tanto valor como la estructura de las mismas. Así lo entiende Carter (1993) cuando sostiene que las narrativas se caracterizan por contar con argumentos, ser un relato comprensible, construido con una trama con estructura y significado, contar con acontecimientos organizados y ordenados, los personajes del relato tienen identidad propia y la organización del relato posee un comienzo y finaliza de alguna manera.

La narrativa hace referencia al conocimiento, la estructura y a las habilidades necesarias para construir una historia, para contar a alguien lo que ha sucedido. En el marco de la enseñanza, al apelar al concepto de clase, necesariamente ésta se representa vinculada a algún tipo de relato, ya que el profesorado se vale de los relatos para estructurar la enseñanza en las aulas. Estas ideas se amplían en el próximo apartado.

3.1. La enseñanza como construcción narrativa

La naturaleza comunicativa de la enseñanza (Gvirtz y Palamidessi, 2008; Litwin, 2012) obliga a entenderla de la mano de los relatos en las clases. Cuando se piensa en una clase, se suele pensar en algún tipo de relato, en tanto que en las clases se enseña de forma narrativa. El profesorado utiliza relatos para explicar, presentar contenidos, entretener, teorizar, captar la atención de los estudiantes y crear vínculos con ellos.

En el contexto de la enseñanza, pensar en una clase, inequívocamente lleva a pensar en algún tipo de relato. En las clases se enseña en forma narrativa y los relatos se incorporan

en las clases para convencer, entretener, intrigar, explicar, impresionar, teorizar y crear vínculos. Cada docente encuentra una manera particular de conectarse con sus estudiantes mediante relatos para aproximarlos a los contenidos. “Los maestros viven en relatos. Los utilizan para contarles a sus alumnos algo de lo que saben” (Gudmundsdottir, 2008, p. 10).

De acuerdo con Gussin Paley (2013), en la enseñanza, el docente toma el rol del narrador y ayuda a los estudiantes a interpretar nuevas ideas y a integrarlas a sus estructuras de conceptos e imágenes conocidas. En los relatos, el docente busca alternativas a la presentación de contenidos articulando el texto informativo, vinculado al conocimiento disciplinar, con la presentación de narraciones que permiten articularlos con las experiencias de vida. La autora explica en las clases se enseña en forma narrativa y la narración se convierte en una voz dentro de un contexto cultural que puede darle sentido. De esta manera, la ficción se entrecruza con el conocimiento disciplinar para darle sentido a lo que aprendemos.

Hamilton y Weiss (2005) entienden que la narrativa es el proceso de construir historias en la mente y es una de las formas más importantes de encontrar un significado en cualquier aspecto del aprendizaje, sea cual sea la edad del sujeto que aprende. Los autores sostienen que las historias son la forma en que guardamos información en nuestro cerebro. Por lo tanto, si los profesores se ocupan solamente de transmitir datos que no tengan ninguna relación, el cerebro se transforma en un “armario” (Hamilton Weiss, 2005, p. 3) en el cual la información queda guardada y extraviada, sin posibilidades de recuperarla, ni conectarla con otras ideas. Son las historias las que nos ayudan a organizar y recordar la información y unir su contenido con otras ideas. Por este motivo Weiss (2005, p. 3) afirma que las historias son, probablemente, el “mejor regalo” que el profesorado puede hacer al alumnado, porque éstas quedan en la memoria por siempre.

Para Bruner (1988) la narrativa tiene un papel importante para nuestra comprensión, porque a través de ella le damos sentido a todo aquella que hacemos. El autor habla de “pensamiento narrativo” y es mediante el pensamiento narrativo que las personas construyen su realidad y le pueden dar significado a los hechos al incorporarlos en el marco de relatos. Esta idea de pensamiento narrativo que propone Bruner, se vincula con lo

propuesto por Hamilton y Weiss (2005) cuando explican que, si no logramos articular la información que recibimos en el marco de un relato, quedan ideas sueltas que, al no poder vincularlas, no le damos sentido, ni marco de referencia para nosotros.

En el texto *La educación, puerta de la cultura*, Bruner (1997) desarrolla nueve postulados de la Psicología cultural entre los que menciona el postulado narrativo. El autor define a la narración como una forma de pensamiento a través de la cual construimos significados. Para Bruner, la narrativa tiene sentido si el relato resuelve una situación o permite comprender o revisar lo planteado en una primera instancia. En este sentido, la narración se vale de dos aspectos la secuencia de acontecimientos y la valoración de lo relatado por otros, entendiendo a la narración como una secuencia de hechos en el marco de un discurso donde el intercambio con los otros le dan sentido a lo narrado.

En el marco de las disciplinas, las narrativas no son exclusivas de la Literatura. Desde este punto de vista, la educación formal debería incorporar disciplinas que favorezcan el pensamiento abstracto, pero también darle lugar a aquellas en las que sus postulados son comprensibles a partir de las narrativas. Pero Bruner (1997) propone a la narración como vehículo para el proceso de la educación, particularmente en las ciencias. Basándose en su concepción de un currículo en espiral Bruner rescata a la narración como la forma más “natural y más temprana en que organizamos nuestra experiencia y nuestro conocimiento” (Bruner 1997, p. 140).

En el contexto escolar, distintos autores (McEwan y Egan, 1998; Litwin, 2012) analizan los usos de los relatos en las clases y las posibilidades educativas de las narraciones en tanto estrategia de enseñanza. McEwan y Egan (1998) describen las potencialidades de las narrativas refiriéndose no solo a las narraciones autoreferenciales, sino también al trabajo con diferentes tipos textuales y en diversos formatos para la enseñanza de contenidos.

Litwin (2012) analiza la narrativa desde la perspectiva de las estrategias de enseñanza. En concordancia con los planteos de Bruner (1997) y Hamilton y Weiss (2005), sostiene que la narrativa en las aulas no ocupa solo el lugar de contar la historia, a modo de cuento, sino en la línea de otorgarle sentido a los contenidos que se presentan en las clases. Cuando el

contenido es presentado en el marco de un relato y un contexto, esto favorece los procesos de comprensión por parte de los estudiantes. El relato, va más allá de la explicación disciplinar, se trata de situar ese contenido, para que el estudiante pueda darle sentido. La narrativa como estrategia de enseñanza cobra valor, si entendemos que la explicación en la clase, no se basa necesariamente a la lógica disciplinar, sino en las reconstrucciones del curriculum que hace el profesor en el aula.

3.2. La narrativa en la formación docente: la construcción de relatos como estrategia de formación

La narrativa ha encontrado su lugar en la formación docente (Clandinin, 2007; Suárez, 2012), como herramienta para el desarrollo del profesorado a través de la reconstrucción de las prácticas docentes y de las decisiones tomadas en la enseñanza. Esta estrategia de formación se implementa también para el desarrollo profesional como una propuesta para la reflexión sobre la propia práctica de enseñanza y acción docente en las aulas. Se ubican en este marco, las acciones de los colectivos y redes de docentes que hacen de la narrativa pedagógica un vehículo para la narración, investigación y formación.

Para los estudiantes de formación docente, la estrategia cobra sentido al momento de transitar las prácticas de formación (Leguizamón, 2015). En esta experiencia, los estudiantes, futuro profesorado en formación inicial son alentados a narrar sus experiencias de aula al momento de realizar sus prácticas de clase para luego analizarlas de manera colectiva con sus docentes y compañeros. La propuesta se fundamenta en que el análisis de las prácticas de aula relatadas por otros, cobra significado al poder ampliar el espectro de acción y confrontar las decisiones tomadas por los otros, con las propias decisiones y acciones de enseñanza.

El acercamiento a estas experiencias de aulas se da a través de distintos formatos: colegas que relatan la vida cotidiana de las aulas, relatos escritos por colegas o por otros estudiantes en formación, análisis compartidos de secuencias didácticas y planificaciones docentes, entre otros. También vídeos de situaciones de aulas, actos escolares o salidas

educativas pueden ser analizados en términos de relatos en el marco de la formación docente.

La implementación de la narración de lo que sucede en las aulas encuentra su fundamento en la utilidad que Clandinin (2007) les otorga a las narrativas, cuando sostiene que, en la formación del profesorado, la narrativa resulta un instrumento para dar cuenta de la complejidad de las prácticas de aula, en la que los docentes toman decisiones en el momento mismo del desarrollo de la enseñanza. En este sentido, la práctica de aula se colma de decisiones inmediatas que posteriormente merecen ser revisadas a través de la reflexión en lo que Jackson (1992) define como momento “pos activo” de la enseñanza.

En el contexto argentino, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas en el campo de la formación y desarrollo profesional docente se enmarca como un dispositivo pedagógico (Suárez, 2012; 2013; 2015) que se conoce como la “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” (Suárez, 2011). La narración pedagógica (Suárez, 2007; 2010).es lo que otorga sentido a la propuesta que se estructura sobre la base de la elaboración individual y colectiva de relatos de experiencias pedagógicas por parte de docentes La propuesta se fundamenta en la investigación narrativa y autobiográfica de las experiencias escolares y prácticas de aula. En el proceso de seleccionar y estructurar el relato de las experiencias pedagógicas, el profesorado construye conocimiento sobre y para la práctica (Phillion, 2005) y a su vez, lo construye y comparte con otros.

Otra experiencia ilustrativa y de interés, sobre cómo las narrativas colaboran en la formación del profesorado es la *Experiencia de Acompañamiento a Docentes Noveles* desarrollada en Argentina entre los años 2005 y 2015, del Ministerio de Educación Nacional. El proyecto tiene como antecedente el proyecto IUFM de Créteil (Lecler, 2006), orientado a los docentes recientemente titulados y que se desarrolló en el marco de un convenio bilateral entre Francia y Argentina. Este proyecto, además de otras acciones, impulsó que los docentes noveles escribieran relatos pedagógicos de sus experiencias diarias de aula y que sean compartidas con otros colegas docentes. La reflexión dialogada sobre estas narrativas pedagógicas resulta un insumo para revisar las acciones en las aulas, construir conocimiento didáctico, a la vez que sirve como reservorio de relatos para ser compartidos

con otros docentes ya titulados y/o en formación. La descripción del proyecto y el registro de las narraciones dio lugar, entre otras, a una serie de cinco publicaciones titulada *“Acompañar los primeros pasos en la docencia”* (2009), del Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación Nacional de Argentina. Estos ejemplos, que presentamos a título ilustrativo, muestran cómo la narrativa ocupa un lugar destacado como estrategia de formación docente.

Dejamos por fuera de este marco referencial, todas aquellas experiencias y resultados de investigaciones que ubican a las narrativas como reflexión sobre acción, entendiendo que para esta investigación, interesa recuperar el valor de las narrativas en la enseñanza para comprender cómo éstas se reconfiguran en los contextos mediados por tecnologías. Los diarios de formación, las autobiografías escolares, los relatos de las prácticas de aula, así como los registros de clase y las comunicaciones con y entre los estudiantes, adquieren otras posibilidades narrativas en y para la enseñanza en las aulas virtuales.

A modo de ejemplo, citamos la investigación realizada en la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina, de Lombardozzi y Barroso (2015) en la que se preguntan sobre las producciones de los profesores en formación en los espacios virtuales, entendidas como narrativas pedagógicas digitales. Entre las conclusiones del estudio, las autoras proponen comprender los entornos virtuales a partir la hipertextualidad y la hipermedialidad, como medios para la narrativa pedagógica en la formación docente. Se suma a esta línea de trabajo, la experiencia de Correa Gorospe et al (2015), en la que desde la perspectiva de la identidad docente reivindican la pedagogía narrativa como “estrategia de biografización de la experiencia digital docente” (Correa Gorospe et al, 2015, p. 46).

3.3. Las posibilidades narrativas mediadas por tecnologías

En los últimos años del siglo XX, la digitalización de la producción audiovisual ha generado nuevos lenguajes y nuevas formas de crear y de representar que exceden la mera conversión del mundo analógico al mundo digital. Entrados ya en el siglo XXI las narrativas siguen propagándose, en un tipo de sociedades diferentes a las de tradición oral o la tradición escrita. Los relatos analógicos tienen una estructura lineal articulada en tres grandes fases: inicio, desarrollo y desenlace. Sin embargo, con la llegada de las tecnologías digitales, surgen diferentes formas de producir, mostrar y analizar los relatos.

Aparici (2010) afirma que los primeros antecedentes de la narrativa digital se encuentran en la literatura y en el cine. A modo de ejemplo, se menciona la novela de Italo Calvino (1980) *Si una noche de invierno un viajero* e incluso mucho antes, *Rayuela* de Julio Cortázar, (1963). Estas novelas se constituyen como casos paradigmáticos de la literatura no lineal. En el cine, la película *El hombre de la cámara*, ya tenía en 1929, una estructura no lineal. Otros ejemplos lo constituyen *Magnolia* (1999) o *Amores Perros* (2000) (Narrativa digital, UNED, 2013).

Distintos trabajos (García García y Rajas, 2011; Osuna y Busón 2008; Aparici, 2010; Scolari, 2013) coinciden en afirmar que los avances tecnológicos han ido modificando las diferentes formas de narrativa, comunicación y representación, donde se ha trascendido de la unidireccionalidad y el lenguaje único, a las múltiples formas de contar los relatos a través de la no linealidad, donde la participación, la interactividad y la convergencia pasan a protagonizar los formatos narrativos.

Respecto a la interactividad y la participación en los contextos educativos, Aparici (2010) advierte que muchas veces, cuando se piensa en un modelo educativo 2.0, se piensa también en la narrativa digital y la convergencia de medios, pero es necesario estar atentos porque la narrativa digital está aún en proceso de construcción, “donde conviven aún viejas estructuras analógicas pasadas al formato digital” (Aparici, 2010, p. 6). Así, se puede correr el riesgo de presentar propuestas tradicionales de enseñanza basadas en la transmisión y

recepción de la información, pero enmarcadas en formatos digitales novedosos y alejados de la interactividad propia de la Web 2.0.

Esto genera que distintos autores caractericen la narrativa digital, en primer lugar, a partir de la no linealidad. Ésta es la principal característica de la narrativa digital, en tanto que no es necesario que exista una cronología ni un final cerrado. La estructura no lineal es la que permite múltiples lecturas en un recorrido donde el "lector" cobra protagonismo. El punto de partida puede ser cualquier momento o secuencia de la historia, ya que se podría ir "hacia adelante" o "hacia atrás" en el relato. En el entorno digital se rompe la linealidad de la historia, lo que no implica que no haya momentos o estructuras que organicen el relato. Sin embargo, no es posible ya pensar en un orden "principio-fin", el texto no se arma con una introducción que presenta un conflicto que se desarrolla en el núcleo y que en el desenlace se resuelve, aunque no necesariamente se aporte una solución. El punto de partida deja de ser la introducción. El relato se estructura de manera tal que sea posible entrar en él en cualquier momento y desde distintos accesos.

Esta idea del final no cerrado y de distintos accesos, encuentra su sentido en el lenguaje hipertextual y la utilización de hipervínculos en los relatos narrativos, dando posibilidad a conexiones intra e intertextual y donde el recorrido lo pauta el lector. La hipertextualidad le permite al lector hacer un recorrido sincrónico como asincrónico, a la vez que se abren nuevos accesos. La lectura hipermedial completa el texto con múltiples vínculos, en tanto puertas de entrada a otros textos. La no linealidad se convierte así en multilinealidad. Con la multilinealidad (Landow, 2009), surgen múltiples puntos de interconexión digital que entrelazan diferentes líneas discursivas. La multilinealidad y la posibilidad de la edición compartida que permite la web 2.0 da lugar a pensar en el concepto de multiusuario a través de la co-creación de contenidos.

Considerando todas estas características, Rodríguez Simon (2016) presenta una definición abarcativa de narrativa digital entendiéndola como:

“un lenguaje formado por multiplicidad de partes conectadas por un recorrido no lineal o multilineal, de acceso sincrónico o asincrónico, de carácter multiusuario o co-

participativo. Aparecen los nodos dispuestos como compuertas lógicas de acceso de y a la información a través de diversos canales no necesariamente exclusivos de un nicho. Podríamos agregar, también, que es el lenguaje de la Sociedad de la Cibercultura, su lengua vehicular y constitutiva de ésta” (Rodríguez Simon, 2016, p. 7)

A través de la multilinealidad surge la coautoría y altos niveles de interactividad y de mayor involucramiento para los lectores. Se abre la posibilidad de intervenciones que permiten ampliar, comentar, construir sobre el discurso original.

La construcción colectiva y la posibilidad de abrir las narrativas a través de distintos medios da lugar a introducir el concepto de convergencia y narrativa transmedia. La convergencia de medios permite nuevos modos de relatos narrativos que se articulan en multiplicidad de soportes. El concepto de narrativa transmedia fue introducido por Henry Jenkins (MIT) en un artículo publicado en *Technology Review* en 2003, con el objetivo de definir la técnica narrativa basada en la creación de mundos (narrativos) que se desarrollan a través de múltiples medios y plataformas, integrando experiencias, muchas de las cuales de carácter interactivo. Jenkins (2010) explica que la convergencia da lugar a las llamadas narrativas transmediáticas entendiéndolas como una forma de narrativa que se expande a través de múltiples medios y plataformas, y las define como:

“La narración transmediática se refiere a una nueva estética que ha surgido en respuesta a la convergencia de los medios, que plantea nuevas exigencias a los consumidores y depende de la participación activa de las comunidades de conocimientos. La narración transmediática es el arte de crear mundos. Para experimentar plenamente cualquier mundo de ficción, los consumidores deben asumir el papel de cazadores y recolectores, persiguiendo fragmentos de la historia a través de canales mediáticos, intercambiando impresiones con los demás mediante grupos de discusión virtual, y colaborando para garantizar que todo aquel que invierta tiempo y esfuerzo logre una experiencia de entretenimiento más rica...” (Jenkins, 2008, p.31).

El concepto de narrativa transmedia está asociado al de producción colectiva e interactividad en escenarios en los cuales las personas ya no son receptores pasivos de información, sino que pasan a ser “emisores activos” (Lacasa, 2010, p. 54).

Al hablar de narrativas transmedia, Scolari (2013) explica que una historia inicia en un medio y termina en otro, bajo la participación y cooperación de los usuarios. Un concepto que se asocia a la narrativa transmedia y la convergencia de medios es el de cultura participativa (Jenkins, 2006; Jenkins y Dena, 2008) en tanto que los usuarios cobran protagonismo a través de sus aportes y los usos de los medios de comunicación.

3.4. Las narrativas en las aulas virtuales

Hemos presentado en el apartado anterior que la narrativa digital se caracteriza por la interactividad, el uso de diferentes elementos como imágenes, animaciones, audios y recursos, el dinamismo. Todo esto conlleva a nuevas formas de narrar, de la mano de la convergencia de medios donde los relatos digitales invitan a establecer nuevas relaciones de intercambio.

En el marco de la enseñanza y particularmente en la enseñanza mediada por tecnologías estas nuevas posibilidades narrativas ponen en debate las formas tradicionales de comunicación en las aulas virtuales. Tal es así que comienzan a parecer términos tales como “educación transmedia” en el marco de la transición a una “pedagogía polifónica” (Scolari, 2015).

Gifreu-Castells (2016) indaga sobre las formas de expresión narrativa que considera más representativas en la actualidad. Entre estas cuatro menciona a los formatos educativos. El autor plantea que en lugar de presentar al estudiante los contenidos a través de un texto escolar y enseñar con un modelo enciclopedista, los profesores deberán valerse de los nuevos formatos narrativos para enseñar y para la elaboración y uso de materiales pedagógicos. El autor habla de nuevos formatos educativos posibilitados por la narrativa audiovisual, interactiva y transmedia que dejan atrás modelos de enseñanza basados en la transmisión de contenidos por parte del docente hacia sus alumnos. Así, desestima el

paradigma del aprendizaje memorístico en estos nuevos formatos educativos para fortalecer el aprendizaje por descubrimiento que favorece la colaboración y la presentación de contenidos en formatos transmedia en entornos virtuales de aprendizaje, las plataformas interactivas o las tecnologías móviles. El autor plantea un panorama en el que los jóvenes tienen un alto dominio de las tecnologías interactivas y es necesario que el profesorado pueda acompañar con la presentación de los nuevos formatos educativos en sus clases. En esta misma línea, Amador, (2014) plantea que el aprendizaje transmedia implica un giro en relación a los contenidos porque es necesario transitar de la información de los libros de texto y el conocimiento disciplinar del profesor al desarrollo de las habilidades del estudiante para el tratamiento de la información que está distribuida y circula en distintos formatos, medios y plataformas.

En concordancia con estas ideas, los profesores encuentran en las aulas virtuales otras formas de narrar y presentar contenidos, que escapan a la publicación de archivos de texto plano para la presentación de los contenidos. En las aulas virtuales los intercambios comienzan a trascender y van más allá de lo que ocurre al interior del campus virtual. Docentes y estudiantes continúan los intercambios por fuera del aula y la co-creación cobra protagonismo a través de un rol activo en la edición y producción de contenidos con propósitos de enseñanza y de aprendizaje (Anton Cuadrado y Levratto, 2013).

Los trabajos de Madalena y Sevilla Pavón (2014) y Campalans (2015) ponen en evidencia las posibilidades narrativas en los entornos virtuales para la presentación de contenidos, la realización de actividades colaborativas y la creación de relatos digitales. Ossorio Vega (2014) en un trabajo dedicado a la aplicación de la narrativa transmedia en la enseñanza universitaria en España, sostiene que la narrativa transmedia resulta una estrategia de comunicación posible de ser aplicada al contexto universitario y aporta, al igual que en los entornos de ficción, posibilidades para enriquecer los mensajes, presentar contenidos y potenciar la participación de los alumnos.

Sobre las características que adquieren las narraciones en las aulas virtuales, se retoman en este apartado las conclusiones devenidas de un estudio previo (López, 2014), que entre otros objetivos, indaga acerca de cómo toman forma las narrativas digitales en el diseño de

prácticas de enseñanza en los entornos virtuales en una muestra representada por el profesorado de la Licenciatura en Educación de la modalidad no presencial desde 1999, año de inicio de esta modalidad en la UNQ, hasta el año 2013. Sobre este tema, en las conclusiones se sostiene que, mediante la convergencia de medios y la narrativa digital, las aulas virtuales comenzaron a “permeabilizarse”. Encontramos que hay evidencias de un uso de la narrativa digital en la enseñanza en las aulas virtuales de la UNQ, aunque con diferentes conexiones entre los relatos al interior del aula y que también, se comienzan a instaurar de manera incipiente, fuera del campus virtual. Se establece así una primera aproximación de las narrativas en las aulas definiéndolas como narrativa digital hipertextual, narrativa digital multimedial y narrativa digital transmedia en las aulas virtuales (López, 2014).

Esta idea de la permeabilidad del aula virtual está en concordancia con lo que algunos autores plantean como superación de la metáfora del aula virtual propia de la segunda generación de educación a distancia (Evans y Haughey, 2014; Gros Salvat, 2011), en tanto que en la actualidad transitamos la tercera generación, donde el modelo está “centrado en la participación y flexibilización” (Gros Salvat, 2011, p. 15).

Capítulo 4

El contexto de la investigación

Capítulo 4. El contexto de la investigación

*El lunes 15 de marzo de 1999
la Universidad Nacional de Quilmes
ponía en línea su primer aula virtual.
Historia de la UNQ, www.unq.edu.ar*

Introducción

Tal como se mencionó al inicio de este informe, esta investigación se desarrolla en la Universidad Nacional de Quilmes (en adelante UNQ). La UNQ es una universidad pública nacional, que se encuentra localizada en la zona sudoeste del conurbano de la provincia de Buenos Aires, Argentina.

Fue creada en el año 1989 por la Ley Nacional 23.749 con una oferta formativa basada en la presencialidad. En el año 1999, esta universidad implementó una propuesta de educación no presencial a través de un campus virtual, iniciando con la Licenciatura en Educación. (Flores y Becerra, 2002). Desde 1999 a la fecha, la oferta de carreras en modalidad no presencial creció de manera exponencial, contando en la actualidad con carreras de pregrado, grado, especializaciones, maestrías, doctorados y cursos de formación continua que se dictan completamente de manera virtual. Esta oferta se suma a la oferta de carreras presenciales, que, a su vez, comenzaron a utilizar aulas virtuales como complemento de las clases de las distintas asignaturas.

En la actualidad, la UNQ cuenta con igual cantidad de estudiantes en la modalidad presencial que en la modalidad no presencial (UNQ, 2017). Con el desarrollo de las tecnologías y los cambios en la estructura de la gestión académica de la universidad, en los últimos años las ofertas formativas fueron complementándose, tendiendo a futuro, a planificar recorridos en los que los estudiantes cursen materias presenciales y materias virtuales a lo largo de su formación (Villar, 2016).

4.1. Estructura y oferta académica de la UNQ

La organización académica de la UNQ está basada en una estructura departamental sobre la base de disciplinas afines que permite la interrelación entre estudiantes y docentes de las distintas carreras. Cada departamento gestiona las distintas carreras de nivel de grado y las diplomaturas, de acuerdo con los artículos 39 y 40 del estatuto de la UNQ (Estatuto UNQ, 2013). En la actualidad, la UNQ está compuesta por tres Departamentos, una Escuela Universitaria y un Colegio Secundario. La escuela universitaria agrupa a las carreras artísticas, es de reciente creación y cuyas carreras estaban enmarcadas en el Departamento de Ciencias Sociales. Es de destacar que los docentes de cada departamento realizan actividades de docencia en pregrado, grado, posgrado y en la extensión universitaria (formación continua).

En cuanto a la oferta académica de grado, las carreras dependen de la Escuela Universitaria de Artes y de los tres departamentos de la UNQ: Departamento de Ciencias Sociales, Departamento de Economía y Administración y Departamento de Ciencia y Tecnología. Éste último, no cuenta con carreras de nivel de pregrado y pregrado en la modalidad no presencial. Por otra parte, las carreras de cursada tradicional presencial pueden contar con aulas virtuales para complementar la enseñanza, según el requerimiento de cada docente.

La oferta de grado se organiza mayormente en ciclos a través de las siguientes carreras:

Tabla 1: Oferta académica de grado UNQ. Fuente: Secretaría Académica UNQ, marzo de 2017.

CCC: Ciclo de Complementación curricular.

TU: Tecnicatura universitaria.

| Departamento | Carreras | |
|---|--|--|
| | Modalidad presencial | Modalidad no presencial (virtual) |
| Departamento de Ciencia y Tecnología | <ul style="list-style-type: none"> - Arquitectura Naval - Ingeniería en Alimentos - Ingeniería en Automatización y Control Industrial - Licenciatura en Bioinformática - Licenciatura en Biotecnología - Licenciatura en Informática - Tecnicatura Universitaria en Biotecnología - Tecnicatura Universitaria en Programación Informática - Tecnicatura Universitaria en Química - Tecnicatura Universitaria en Tecnología Ambiental y Petroquímica | Sin oferta en modalidad no presencial. |
| Departamento de Ciencias Sociales | <ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura en Ciencias Sociales - Licenciatura en Comunicación Social - Licenciatura en Comunicación Social (CCC) - Licenciatura en Educación - Licenciatura en Educación (CCC) - Licenciatura en Enfermería - Licenciatura en Historia - Licenciatura en Historia (CCC) - Licenciatura en Terapia Ocupacional - Profesorado de Ciencias Sociales - Profesorado de Comunicación Social - Profesorado de Educación | <ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura en Ciencias Sociales y Humanidades (CCC) - Licenciatura en Educación (CCC) - Licenciatura en Terapia Ocupacional (CCC) - Tecnicatura en Gestión de Medios Comunitarios (CCC) |

| | | |
|--|--|---|
| Escuela Universitaria de Artes | <ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura en Artes Digitales - Licenciatura en Composición con Medios Electroacústicas - Licenciatura en Música y Tecnología - Tecnicatura Universitaria en Producción Digital | - Licenciatura en Artes y Tecnologías (CCC). |
| Departamento de Economía y Administración | <ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura en Administración Hotelera - Licenciatura en Comercio Internacional - Licenciatura en Economía del Desarrollo - Licenciatura en Gestión de Recursos Humanos y Relaciones Laborales - Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria | <ul style="list-style-type: none"> - Contador Público Nacional - Licenciatura en Administración (TU y CCC) - Licenciatura en Comercio Internacional (TU y CCC) - Licenciatura en Turismo y Hotelería (TU y CCC) - Tecnicatura Universitaria en Ciencias Empresariales - |

En relación a la matrícula de estudiantes de grado que cursan en la modalidad presencial y no presencial, según datos del año 2015, asciende a 25.424 alumnos. Se compone de un 45% estudiantes del Departamento de Economía y Administración, 39% de alumnos del Departamento de Ciencias Sociales y el 15 % restante del Departamento de Ciencia y Tecnología, de acuerdo con los datos aportados por la Secretaría Académica de la UNQ.

Tabla 2: Matrícula de grado UNQ -año 2105.

Fuente: Secretaría Académica UNQ, marzo de 2017.

| Unidad académica | Total | % |
|---|--------------|----------|
| Departamento de Economía y Administración | 11531 | 45,35% |
| Departamento de Ciencias Sociales | 10020 | 39,41% |
| Departamento de Ciencia y Tecnología | 3873 | 15,23% |
| Total | 25424 | 100% |

La distribución de estudiantes según la modalidad de cursado en los Departamentos es la siguiente, según datos del año 2015:

Tabla 3: Porcentaje de estudiantes según modalidad de cursado por Departamento -año 2105.

Fuente: Secretaría Académica UNQ, marzo de 2017.

| Unidad académica | Total de estudiantes | Modalidad presencial | Modalidad no presencial (virtual) | % |
|---|-----------------------------|-----------------------------|--|----------|
| Departamento de Economía y Administración | 11531 | 63,98% | 36,02 % | 100% |
| Departamento de Ciencias Sociales | 10020 | 68,98 % | 31,02% | 100% |
| Departamento de Ciencia y Tecnología | 3873 | 100% | 0% | 100% |

La oferta académica de posgrado, su organización y gestión está a cargo de la Secretaría de Posgrado. Sin embargo, las carreras de posgrado se vinculan de acuerdo con la temática disciplinar, con cada uno de los Departamentos de la UNQ.

La oferta de posgrado está compuesta por cursos, carreras de especialización, maestrías y doctorados, que pueden dictarse en la modalidad presencial y en la modalidad no presencial (virtual). Es de destacar que las carreras presenciales ofrecen la posibilidad de contar con un aula virtual como complemento de las actividades presenciales en cada una de las materias de estas carreras.

Tabla 4: Oferta académica de Posgrado.

Fuente: Secretaría Académica UNQ, marzo de 2017.

| Posgrado | Carreras | |
|--------------------------------------|--|---|
| | Modalidad presencial | Modalidad no presencial (virtual) |
| Doctorado | <ul style="list-style-type: none"> - Doctorado en Ciencia y Tecnología - Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas - Doctorado en Desarrollo Económico | Sin oferta en la modalidad no presencial |
| Maestrías | <ul style="list-style-type: none"> - Maestría en Bioinformática y Biología de Sistemas - Maestría en Biotecnología - Maestría en Industrias Culturales: políticas y gestión - Maestría en Políticas de Planificación y Evaluación de la Educación Superior | <ul style="list-style-type: none"> - Maestría en Ambiente y Desarrollo Sustentable - Maestría en Ciencia, Tecnología y Sociedad - Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades - Maestría en Comercio y Negocios Internacionales - Maestría en Desarrollo y Gestión del Turismo - Maestría en Filosofía - Maestría en Gobierno Local - Maestría en Educación |
| Especializaciones | <ul style="list-style-type: none"> - Especialización en Biocatálisis y Biotransformaciones - Especialización en Docencia Universitaria - Especialización en Terapia Ocupacional Comunitaria | <ul style="list-style-type: none"> - Especialización en Gobierno Local - Especialización en Ambiente y Desarrollo Sustentable - Especialización en Ciencias Sociales y Humanidades - Especialización en Comunicación Digital Audiovisual - Especialización en Criminología (Modalidad no presencial) - Especialización en Desarrollo y Gestión del Turismo - Especialización en Docencia en Entornos Virtuales - Especialización en Gestión de la Economía Social y Solidaria |
| Cursos y diplomas de Posgrado | <ul style="list-style-type: none"> - Diploma de posgrado en Biotecnología, Industria y Negocios - Diploma de posgrado en enfoques, experiencias y aprendizajes en economía social y solidaria - Diploma de Posgrado en Diseño | <ul style="list-style-type: none"> - Diploma de Posgrado en Diseño Estratégico de Tecnologías para el Desarrollo Inclusivo Sustentable - Diploma de Posgrado en |

| | | |
|--|--|--|
| | Estratégico de Tecnologías para el Desarrollo Inclusivo Sustentable - Diploma de Posgrado en Gestión Integral de Empresas Industriales y de Servicios | Gestión Integral de Empresas Industriales y de Servicios |
|--|--|--|

En cuanto a las actividades de extensión, existe una amplia oferta de proyectos y cursos de extensión universitaria dependientes de la Secretaría de Extensión de la UNQ. En el marco de esta Secretaría, el Departamento de Capacitación y Formación ofrece cursos para toda la comunidad tanto presenciales como no presenciales.

En la Tabla 5 puede verse la cantidad de inscriptos a los cursos virtuales de la Secretaría de Extensión entre los años 2013 y 2015.

Tabla 5: Oferta académica de cursos no presenciales de extensión universitaria 2013 a 2015.

Fuente: Secretaría de Extensión, UNQ, marzo de 2017.

| INFO | 2013 | | | 2014 | | | 2015 | | |
|-------------------------|------|----|-----------|------|-----|------------|------|-----|------------|
| | 1º | 2º | TOTALES | 1º | 2º | TOTALES | 1º | 2º | TOTALES |
| Cursos Virtuales | | 51 | 51 | 281 | 100 | 381 | 122 | 219 | 341 |

Organización del plantel docente

Tal como mencionamos anteriormente, el profesorado de la UNQ tiene pertenencia a los Departamentos en tanto unidades académicas y dictan clase en los niveles de pregrado, grado, posgrado y extensión universitaria. Respecto a la composición del plantel docente, de acuerdo con los datos proporcionados por la Secretaría Académica, un 37% de los docentes pertenecen al Departamento de Ciencias Sociales, un 33% al Departamento de Ciencia y Tecnología y un 30 % al Departamento de Economía y Administración. Respecto a la designación por niveles de dictado, los profesores comparten modalidades de dictado, ya que un profesor puede dictar clases en la modalidad virtual, en la modalidad no presencial o en ambas. La Tabla 6 muestra la designación de docentes por niveles de dictado de cursos.

Tabla 6: Designación de docentes según niveles de dictado.

Fuente: Secretaría de Extensión, UNQ, marzo de 2017.

| Unidad académica | Pregrado y grado | Pregrado, grado y posgrado | Total |
|---|------------------|----------------------------|-------|
| Departamento de Economía y Administración | 302 | 93 | 395 |
| Departamento de Ciencias Sociales | 316 | 40 | 356 |
| Departamento de Ciencia y Tecnología | 270 | 40 | 310 |
| Total general | 888 | 173 | 1061 |

Respecto al uso de aulas virtuales, los cursos presenciales pueden incluir un aula virtual como complemento a la enseñanza presencial, si el profesor así lo solicita.

4.2. Marcos normativos sobre la enseñanza en los entornos virtuales en la UNQ

Distintas normas y resoluciones reglamentan la modalidad de educación no presencial de la UNQ para las ofertas académicas de pregrado, grado, posgrado y extensión. El Consejo Superior de la UNQ ha regulado mediante distintas resoluciones la estructura organizativa, designación de funciones y normas de la modalidad no presencial. Este marco normativo regula las decisiones didácticas, comunicacionales y de gestión que para el diseño de la enseñanza en las aulas virtuales.

La creación del Programa Universidad Virtual de Quilmes de la UNQ data del año 1998, a través de la *Resolución Rectoral N°: 616/98* y la *Resolución del Consejo Superior N°: 147/98*. A través de estas resoluciones,

“se crea el programa de educación no presencial bajo la denominación de "Universidad Virtual de Quilmes", dependiente del Rectorado de la Universidad Nacional de Quilmes, que tendrá por objeto el desarrollo de la oferta de grado, posgrado, así como de cursos de distinta índole con la modalidad no presencial a través de las nuevas tecnologías de información y comunicación.” (*Res. R. N°: 616, 1998*).

El Programa Universidad Virtual de Quilmes de la UNQ contó desde el momento de su creación, con la declaración de interés del Ministerio de Educación nacional mediante la *Resolución Ministerial N°: 1783/98*. En el año 2010, mediante la *Resolución del Consejo Superior N° 575/10* se crea la Secretaría de Educación Virtual (SEV) dependiente del Rectorado.

El funcionamiento del Programa de Educación No Presencial “Universidad Virtual de Quilmes” está regulado por el Reglamento plasmado en la *Resolución (CS) N°: 614/10*. En este reglamento se especifica que:

“el Programa de Educación No Presencial “Universidad Virtual de Quilmes” es el responsable de gestionar junto con las otras áreas de la Secretaría de Educación Virtual, los aspectos específicos de la modalidad en la Universidad Nacional de Quilmes, en cualquiera de sus formas y combinaciones establecidos en el Régimen de Educación Virtual de UNQ. Asimismo, tiene la función de realizar desarrollo aplicado con la finalidad de garantizar la innovación y la mejora continua en los aspectos específicos de la modalidad, y promover la investigación sobre esta temática en UNQ.” (*Res (CS) N°: 614, 2010*).

El Reglamento del Programa establece que la Secretaría de Educación Virtual se organiza a partir de coordinaciones transversales con una coordinación general, en la figura del Secretario de Educación Virtual. Las coordinaciones refieren a los núcleos específicos de la modalidad: materiales didácticos, evaluación, tutorías, formación docente, ingreso y socialización a modalidad virtual y la coordinación técnico funcional del campus virtual. De esta resolución se desprende que los profesores de la modalidad virtual dependen de los departamentos académicos, bajo la coordinación de un director de carrera. Los directores de los departamentos y los directores de cada carrera, articulan su tarea con los coordinadores transversales de la Secretaría de Educación Virtual. Así, la formación del profesorado se lleva a cabo desde la coordinación de Formación Docente de la Secretaría de Educación Virtual, pero planificada conjuntamente con los directores de cada una de las carreras de los planes de estudio.

La *Resolución del Consejo Superior N° 228/11* y su modificación, *Resolución N° 459/16*, aprueban el Régimen de estudios de la modalidad virtual para las carreras de grado. A su vez, la *Resolución del Consejo Superior N° 514/13* aprueba el Régimen de estudios para las carreras de posgrado de modalidad presencial y a distancia, dependientes de la Secretaría de Posgrado de la UNQ. Las actividades académicas de nivel de Posgrado son reguladas mediante los reglamentos de doctorados, maestrías y especializaciones que incluyen pautas específicas para organizar la tarea en las aulas virtuales.

4.3. La formación del profesorado para la enseñanza en aulas virtuales en la UNQ

La Secretaría de Educación Virtual establece funciones y tareas para cada una de sus coordinaciones transversales para el funcionamiento de la modalidad virtual en la UNQ. La Coordinación para la Formación y Capacitación Docente, de acuerdo con el artículo 9 del anexo de la *Resolución del Consejo Superior N°: 614/10*, tiene la misión de “coordinar la formación y capacitación docente, promoviendo la innovación en los procesos de enseñanza, mediante la búsqueda, puesta a prueba y selección de las herramientas tecnológicas adecuadas en el Aula Virtual.” (*Res. (CS) N°: 614/, 2010*).

En el marco de esta misión la Coordinación para la Formación y Capacitación Docente promueve procesos de innovaciones en la enseñanza en las aulas virtuales de las distintas asignaturas y carreras; brinda formación a los profesores que se incorporan al dictado de cursos en la modalidad virtual y gestiona el dictado de cursos de capacitación sobre estrategias didácticas y nuevas aplicaciones frente a la convergencia tecnológica. Estas tareas se desarrollan de acuerdo a las funciones establecidas en el anexo de la *Resolución (CS) N°: 614/10*, a saber:

“Brindar formación específica sobre la modalidad y sobre el empleo del entorno tecnopedagógico a aquellos docentes que se incorporan a la enseñanza virtual.

Detectar, junto con los Directores de Carrera, las necesidades de capacitación y formación de los docentes virtuales, promoviendo el adecuado empleo de las herramientas del Campus Virtual.

Promover la innovación en las prácticas docentes, fomentando la incorporación y el uso pertinente de nuevas herramientas y funcionalidades. En este sentido, colabora de manera estrecha con la Coordinación de Comunicación y Administración Técnico Funcional del Campus Virtual.

Realizar estrategias de intervención puntuales según las necesidades específicas de cada carrera, materia o grupo de materias” (*Res. (CS) Nº: 614, 2010*).

Para el dictado de cursos en la modalidad virtual de la UNQ, es requisito tomar un plan de formación ajustado a las necesidades específicas según el grado de conocimientos tecnológicos o pedagógicos con los que cuente el profesor. Se ofrecen, a su vez, cursos de capacitación sobre temas puntuales y recursos del campus virtual con el propósito de que los profesores se actualicen en temas afines a la modalidad. La oferta de cursos varía según las necesidades de formación detectadas, versando entre temas tales como la enseñanza mediante videoconferencias, configuración y usos didácticos de recursos específicos del campus virtual, manejo de aplicaciones para el diseño de materiales didácticos, criterios y pautas para la evaluación de aprendizajes en la modalidad, uso de redes sociales en educación superior, como ejemplos de cursos para la actualización del profesorado.

Entre las tareas de esta coordinación surgen la participación en proyectos de investigación, la presentación de avances y tareas del área en congresos y jornadas sobre la enseñanza en la modalidad virtual, la gestión de propuestas innovadoras junto con los directores de las carreras y el acompañamiento a los profesores en el desarrollo de propuestas de enseñanza e implementación de recursos propios de la modalidad no presencial en las aulas virtuales.

Durante el año 2015, la coordinación de capacitación docente desarrolló y llevó adelante una experiencia piloto de formación en servicio en un grupo de aulas virtuales de grado de la UNQ.

Cabe mencionar que, entre la oferta de formación de nivel de posgrado, la UNQ cuenta con una propuesta formativa orientada a la docencia mediada. Se trata de la carrera de Especialización en Docencia en Entornos Virtuales, que, de acuerdo a los objetivos de su

Plan de Estudios, “busca atender las necesidades de formación inicial y continua de profesores de nivel superior y profesionales que desarrollan sus actividades de enseñanza no presencial en entornos virtuales de formación.” (Res. C.S. 093, 2013).

La carrera contribuye a la sistematización y socialización de los conocimientos adquiridos por la UNQ en la experiencia del Programa UVQ, es por esto que, para el caso de los docentes de la Universidad Nacional de Quilmes, que desarrollan actividades de enseñanza en aulas virtuales, esta carrera de posgrado funciona además como un proceso de capacitación intensivo dentro del Campus Virtual de la institución. En este sentido, la vinculación de la carrera con las acciones de la Coordinación de Formación y Capacitación Docente de la Secretaría de Educación Virtual se da de manera, estrecha, regular y continua.

4.4. El diseño de la enseñanza en la modalidad no presencial de la UNQ

La modalidad no presencial de la UNQ se desarrolla a través de un campus virtual que involucra a la comunidad educativa para la formación a través de carreras de pregrado, grado, posgrado y extensión en la modalidad virtual. Las ofertas de formación presenciales utilizan también aulas virtuales como complementación de las propuestas formativas. El modelo pedagógico de la modalidad no presencial de la UNQ es deudor del modelo de la *Universitat Oberta de Catalunya* (UOC) (Del Bello, 2001), pero posteriormente la UNQ continuó con sus propios desarrollos pedagógicos y tecnológicos.

Al describir la enseñanza en la modalidad virtual de la UNQ es necesario explicar que la docencia se encuentra distribuida en tanto que, para la gestión de la enseñanza en las aulas virtuales intervienen distintos actores: expertos en los contenidos, diseñadores didácticos, especialistas en tecnologías, tutores académicos y profesores a cargo de las aulas virtuales.

El modelo de formación es fundamentalmente asíncrono y las comunicaciones entre los distintos actores (profesores, estudiantes y tutores) se desarrolla a través del campus UNQ. El campus cuenta con los elementos y servicios institucionales de una comunidad universitaria. Tal es así, que, a través de él, no solo se desarrolla la enseñanza mediada, sino que los estudiantes realizan todas las gestiones académico-administrativas en línea. Las

aulas virtuales están diseñadas como los espacios para la enseñanza y la interacción entre profesores y estudiantes y estudiantes entre sí.

Al momento de ingresar a las carreras de nivel de grado y pregrado, los estudiantes realizan un curso inicial de socialización académica (CIS) (CS. N°: 696, 2011). Este curso tiene carácter introductorio, nivelatorio y es obligatorio para todos aquellos alumnos que ingresan a las carreras de grado y pregrado en modalidad virtual. Su propósito es garantizar el acceso a la modalidad virtual a través de la socialización e integración de los estudiantes, a la vez que ofrece los contenidos y habilidades necesarias para cursar las carreras de nivel superior en esta modalidad. (Medina, 2016). El ingreso a las carreras de Posgrado está reglamentado en los respectivos reglamentos de especializaciones, maestrías y doctorados (CS. N° 614-15; CS. N° 613-15; CS. N° 212-16) y se considera como requisito de ingreso las titulaciones de grado o posgrado previas. Para el ingreso a los cursos de extensión, al tratarse de formación continua, si bien es deseable que los estudiantes tengan formación previa en temas afines al curso que seleccionaron, pueden participar de los cursos sin cumplir este requisito.

Las asignaturas de las propuestas de formación completamente en línea tienen una duración de entre doce y dieciséis semanas de cursada, según se trate de nivel de grado o posgrado, a cargo de un profesor experto en la disciplina. La enseñanza se desarrolla en un aula virtual, donde estudiantes y docentes interactúan de acuerdo con la propuesta presentada en el programa de la materia según los contenidos básicos planteados en el plan de estudios de la carrera. De acuerdo con la cantidad de asignaturas que cursen, cada estudiante participa de una o varias aulas virtuales, a cargo de un profesor especialista en la disciplina.

El modelo de enseñanza en el aula virtual está organizado a través de “clases” semanales a cargo de un profesor, quien de acuerdo al cronograma o “plan de trabajo” y al programa de la materia, organiza la enseñanza de los contenidos. Esto sucede tanto en el nivel de pregrado, grado, posgrado y extensión universitaria, variando la dimensión temporal, según los niveles de enseñanza. De acuerdo con esta descripción, el funcionamiento de las asignaturas se apoya en distintos soportes y actores que describimos a continuación.

El programa de la materia

El programa de la materia, que es avalado por los Departamentos de los que depende cada carrera según corresponda, o bien por las comisiones académicas de cada carrera de posgrado. En términos generales cada programa incluye una introducción en la que se presenta la problemática actual de área de estudio; los objetivos a alcanzar por parte del estudiante; el desarrollo de los contenidos de estudio organizados en unidades; la indicación de la bibliografía obligatoria y la bibliografía complementaria. Asimismo, los programas incluyen las pautas para la evaluación de los aprendizajes y es recomendable que incluyan también algunas orientaciones básicas para el cursado de las asignaturas a distancia. Esto último puede plantearse también en la presentación de la asignatura, en la clase inaugural (Elbert et al., 2013).

El Plan de Trabajo

El Plan de Trabajo, que es un documento que organiza semanalmente las actividades, los contenidos y la bibliografía, que se presenta digitalizada en todas las aulas virtuales. Incluye las fechas de entrega de los trabajos prácticos o instancias de evaluación de aprendizajes que propone cada profesor con sus propios criterios pedagógicos. El cronograma o plan de trabajo es común en todas las aulas virtuales de las asignaturas que se dictan simultáneamente en un mismo periodo de clases. Tiene la función de estructurar y organizar temporalmente el trabajo en el aula virtual en tanto que incluye información acerca de los contenidos a tratar semanalmente, las instancias de evaluación, la distribución temporal para abordar la bibliografía de la bibliografía para cada clase.

Básicamente el Plan de Trabajo de cada asignatura se compone de los datos contextuales, a saber: nombre de la asignatura, especificación del periodo de clases, nombre del profesor a cargo, número de aula, periodo de clases, fecha de inicio y finalización de la cursada, número de clases organizadas a partir de un cronograma semanal. También los contenidos a tratar semanalmente, con la ubicación en las unidades temáticas tal como figura en el programa de cada asignatura. Se incluye también la bibliografía y las

instancias de evaluación durante la cursada de la asignatura. En el nivel de grado y posgrado, el plan de trabajo para una asignatura es de dieciséis semanas, mientras que, en el nivel de posgrado, la duración del plan de trabajo de una materia, taller o seminario es de doce semanas. La duración de los cursos virtuales de extensión universitaria es más flexible, pero tiene en promedio una duración de entre seis y ocho semanas.

El Plan de Trabajo resulta una guía para el funcionamiento de la materia y en el marco de la UNQ es concebido como una suerte de “contrato didáctico” entre profesores y estudiantes para el desarrollo de las materias.

La Carpeta de Trabajo

La Carpeta de Trabajo es un material didáctico elaborado por un especialista disciplinar que desarrolla los contenidos del Programa de la asignatura con la lógica propia de un material para el estudio a distancia (Imperatore, 2009). Esta Carpeta es el eje vertebrador de las asignaturas de nivel de pregrado y grado y está supervisado, en cuanto a su diseño y estructura por el área de Materiales didácticos de la modalidad virtual. Se presenta como un módulo impreso, que reciben los estudiantes en su domicilio antes de comenzar la cursada de las asignaturas, pero que, a su vez, se presenta en formato digital al interior de las aulas virtuales.

En el nivel de posgrado, no hay un material de estas características y es el profesor a cargo de cada materia o seminario quien se encarga del desarrollo completo de la asignatura.

Cabe destacar que en el nivel de grado, en la gran mayoría de las materias el profesor a cargo de la asignatura no es el autor del material didáctico. Esto implica que el uso de la Carpeta de Trabajo varíe, en función de la propuesta semanal de clases, aunque siempre resulta el eje vertebrador del Plan de trabajo del curso.

Las clases semanales

Las clases semanales, que respetan la lógica de un modelo asíncrono de educación en entornos virtuales, aunque dados los desarrollos de las tecnologías, cada vez más los profesores incluyen instancias de encuentros sincrónicos con los estudiantes. Semanalmente el profesor a cargo de la asignatura publica en el campus los materiales para el desarrollo de los contenidos pautados para esa semana, de acuerdo con lo establecido en el Plan de Trabajo. Los profesores publican un material en el que desarrollan los contenidos que, por lo general, resulta un texto que los estudiantes pueden descargar y leer sin necesidad de conexión a Internet. En muchos casos, acompañan a este material una serie de recursos y materiales didácticos que complementan los contenidos presentados (López, 2014). La extensión del documento que comúnmente se denomina “clase” varía según el contenido a tratar o el estilo de cada profesor.

En términos generales, se puede afirmar que en la mayoría de los casos se intenta presentar o destacar los contenidos fundamentales relacionados con la unidad según el programa de la asignatura, el Plan de Trabajo y en el nivel de grado, con la Carpeta de Trabajo. También relacionar los contenidos con las lecturas y bibliografía propuesta para esa semana y, de acuerdo con la decisión del profesor, pueden presentarse actividades y guías de lectura.

Los espacios del aula virtual

Cabe comentar también que dentro de cada aula virtual conviven distintos espacios de participación, que, siguiendo la lógica de organización semanal establecida por el Plan de Trabajo, aparecen visualmente dispuestos en bloques semanales, donde se despliegan las clases virtuales. Cada uno contiene una propuesta específica de recursos, contenidos y actividades, que intentan dar cuenta de los procesos de interacción que se generan dentro del aula, ya sea colectivamente entre el profesor y los estudiantes, entre los propios estudiantes, o de manera individual profesor-estudiante, estudiante-estudiante.

Las tareas del profesorado en la enseñanza no presencial en la UNQ

Respecto de la acción docente, podemos decir que son muchos los actores que intervienen y diseñan la enseñanza en el modelo de educación no presencial de la UNQ. La acción docente implica el diseño de actividades, planificación, desarrollo, asistencia, tutoría y evaluación de las distintas instancias propias de la enseñanza y el aprendizaje en la modalidad virtual. Todas estas actividades se encuentran distribuidas entre directores de carrera, autores, profesores y tutores.

En cuanto a la tarea del profesorado en las aulas virtuales (Cappelletti et al, 2002) mencionamos la gestión de contenidos, diseño de actividades, selección de recursos digitales, elaboración de materiales didácticos, seguimiento y evaluación de los aprendizajes. Se suma a estas tareas, la mediación en los procesos de comunicación en su conjunto que tienen lugar en el campus virtual.

Las tutorías académicas

Además del profesorado que dicta las asignaturas, los estudiantes cuentan con el apoyo de un tutor académico cuya función es acompañarlo y asistirlo a lo largo de toda su carrera y orientarlo en aspectos normativos y de organización en el estudio, no referidos a los contenidos específicos de las asignaturas (Sepúlveda, 2016). El perfil del tutor académico es un docente de un área o disciplina afín a la carrera en la que se desempeña. Es el referente permanente para los estudiantes de la modalidad.

Entre sus funciones principales se encuentra el acompañamiento durante todo su trayecto académico, orientándolos en la personalización y diseño del recorrido curricular de cada uno dentro de la carrera elegida y asistiéndolos en la elección de asignaturas de cada período académico.

Los materiales didácticos

Los materiales didácticos para la enseñanza en los entornos virtuales desempeñan un rol importante en la UNQ, en tanto que resultan un espacio de mediación para la construcción de conocimiento entre el docente y los estudiantes (De Angelis, et al, 2010).

Al inicio del programa no presencial, muchos de los materiales didácticos implementados fueron los utilizados en la *Universidad Oberta de Catalunya*. En la actualidad, la UNQ produce materiales didácticos propios para cada asignatura a través del área dedicada a este fin, que coordina, entre otros, la producción de las Carpetas de Trabajo de cada asignatura. El área atendiendo a los desarrollos propios de las tecnologías, busca producir de manera permanente, materiales didácticos acordes con las posibilidades que brindan las innovaciones tecnológicas.

La evaluación de aprendizajes en la modalidad no presencial

En relación a la evaluación de los aprendizajes, en el nivel de grado y pregrado, las instancias durante la cursada se organizan mediante entregas de trabajos en el aula virtual, mientras que los exámenes finales, son presenciales, escritos y se los estudiantes se presentan a rendir en distintas sedes del interior del país.

Los trabajos prácticos son instancias de evaluación parcial que el estudiante realiza en el transcurso de la cursada de las asignaturas y en el marco de la instancia de trabajo en el aula virtual y deben aprobarse para obtener la condición de alumno regular y así poder presentarse al examen final. La cantidad de trabajos prácticos, así como el porcentaje de aprobación, es definida por el docente y comunicada al alumno a través del Plan de Trabajo que se informa en la primera semana del curso. El Régimen de Estudios de la Modalidad Virtual (*Res. CS. N° 228/11*) establece que la regularidad de las asignaturas implicará la aprobación de la cursada mediante la entrega de los Trabajos Prácticos que el docente a cargo de la materia organizará a tal fin. Una vez aprobada la cursada el alumno tendrá que rendir un examen final presencial para aprobar la materia.

Al llegar al final de la cursada de las distintas materias, los profesores publican el examen virtual. Este examen consiste en una suerte de simulación o modelo del examen final que tiene como finalidad, por un lado, que el alumno conozca el tipo de habilidades que se solicitarán en el examen final presencial y por otro, que el estudiante pueda decidir, si se encuentra en condiciones de presentarse a rendir el examen final de la asignatura. Cabe destacar que este examen vale sólo como demostración y no acredita, en tanto que se enmarca como un instrumento que acompaña al estudiante al momento de preparar el examen final presencial de la materia.

En relación a la instancia de examen final, éste es escrito e individual y constituye la única instancia de evaluación presencial. Una vez regularizada la cursada de la asignatura, el estudiante puede presentarse a las mesas de exámenes finales que se realizan en distintos puntos del país, en cuatro oportunidades a lo largo del año. El examen final integra todos los contenidos de la materia y deben incluir en su preparación no sólo la Carpeta de Trabajo sino los materiales preparados por el docente y bibliografía obligatoria de la materia.

En el caso de las asignaturas, talleres y seminarios de posgrado, éstos se acreditan con la aprobación de instancias de evaluación mediante entregas de trabajos elaborados por los estudiantes de manera individual y/o grupal, a través del aula virtual. De igual manera, los cursos de extensión se acreditan a través de la aprobación de trabajos que se entregan y supervisan por los profesores a través de los espacios del aula virtual.

El soporte técnico y desarrollo técnico para la modalidad no presencial

La UNQ cuenta con un área de desarrollo tecnológico, encargada de promover las actualizaciones y recursos para la enseñanza a través del campus virtual, para todos los niveles de enseñanza que utilizan las aulas virtuales, ya sea completamente no presencial, como así también para aquellos profesores que utilizan aulas virtuales como complemento de sus clases presenciales.

Por otra parte, el área de soporte técnico brinda asistencia a toda la comunidad educativa sobre el acceso y navegación del campus virtual, y asistir especialmente a los nuevos ingresantes, asesorándolos en las configuraciones iniciales de hardware y software.

La descripción realizada en este capítulo se centra en los aspectos vinculados a la gestión de la enseñanza en la modalidad virtual de la UNQ. No obstante, el campus virtual cuenta con espacios para la gestión administrativa y el intercambio en comunidad, que no fueron incluidos en este desarrollo porque no se relacionan de manera directa con los objetivos de nuestro trabajo.

Por último, nos parece importante mencionar que estas estas actividades que tuvieron lugar desde los inicios de modalidad no presencial de la UNQ, fueron modificándose a la luz de nuevos desarrollos y recursos tecnológicos implementados en campus virtual a lo largo de estos años, y a su vez, por los avances tecnológicos. En este sentido, los profesores que dictan clase en la modalidad virtual y/o en la modalidad presencial que utilizan aulas virtuales como complemento de sus clases presenciales, han tenido que adecuarse a los cambios tecnológicos y apropiarse de estrategias de enseñanza innovadoras para favorecer procesos de interacción y aprendizajes colaborativos propios de los entornos mediados. Se han desarrollado distintas acciones institucionales de carácter normativo, pedagógico y de gestión para acompañar al profesorado en pos de una formación acorde a las demandas actuales.

SEGUNDA PARTE

MARCO EMPÍRICO

Capítulo 5

El proceso de investigación

CAPÍTULO 5: EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

5.1. Fundamentación metodológica

Los contextos educativos, en tanto contextos sociales, se caracterizan por la complejidad de las interacciones que tienen lugar entre todos los actores y factores que intervienen en ellos. Dada esta complejidad, no es posible abordar de manera completa todos los procesos simultáneos que tienen lugar en las instituciones educativas y en particular, en la enseñanza en las aulas. Por este motivo, para el desarrollo de la investigación educativa, es necesario realizar una selección o recorte en función de los propósitos y objeto a investigar a partir de un marco conceptual y metodológico que opere como orientador para la selección, el análisis y posterior interpretación de la información recogida (Díaz Barriga y Luna Miranda 2015; Porta, 2003; Sancho, 2016).

De acuerdo con estas ideas, en el primer apartado de nuestra tesis hemos desarrollado un marco conceptual a partir del cual fundamentamos las decisiones de carácter teórico, mientras que, en este apartado, planteamos los fundamentos de las decisiones metodológicas por las que optamos, para llevar adelante nuestra investigación.

Retomado la complejidad de las interacciones en los contextos educativos, entendemos que, con el desarrollo de los entornos virtuales y la variada oferta de propuestas de formación en la educación superior mediadas por tecnologías, se abre un panorama fértil para la investigación educativa relacionada con las interacciones medias, la formación del profesorado y los procesos de enseñanza que tienen lugar en estos entornos. En concordancia con estas ideas, Orellana y Sánchez (2006) entienden que los entornos virtuales son generadores de gran potencial documental, observacional y conversacional, lo que introduce modificaciones en los procedimientos o técnicas convencionales tanto en la recolección de datos como en su producción, almacenamiento, análisis y presentación. Por ejemplo, Pérez (2008) rescata el valor de los foros y las interacciones que quedan plasmadas en los entornos virtuales, como datos ricos para la investigación, en tanto que la información “está ahí” (Pérez, 2008, p. 283) para ser abordada bajo la perspectiva elegida para su análisis por el investigador.

Una de las aproximaciones metodológicas que han surgido como consecuencia de la instauración de procesos educativos y sociales mediados por TIC es la etnografía virtual. De acuerdo con Hine (2004), las interacciones que se producen en los entornos virtuales de aprendizaje son posibles de comprender desde la etnografía virtual, entendiéndose a ésta como una etnografía que revisa sus principales herramientas metodológicas ante los nuevos parámetros de la vida en línea.

Otros autores (Árdevol, 2003; Domínguez Figaredo, 2007) proponen ampliar el espectro metodológico y sostienen que en el análisis de interacciones y procesos que tienen lugar en los espacios virtuales se requiere ir más allá del análisis de las representaciones textuales. Por lo tanto, será necesario dotarse de otras estrategias metodológicas complementarias que permitan aprehender y comprender la realidad que se está investigando.

Nuestra investigación tiene como propósito conocer las características de la formación del profesorado de Educación Superior para la enseñanza mediada en entornos virtuales en una universidad que implementa el uso de aulas virtuales en las propuestas educativas. La particularidad de nuestro contexto, de los objetivos y de las preguntas de investigación nos llevan a reflexionar sobre las diferentes perspectivas metodológicas cuando investigamos en temas vinculados a los entornos virtuales, en especial en la educación superior. En este marco, si bien muchas investigaciones que implican entornos virtuales se abordan desde la perspectiva etnográfica, entendemos que no es la metodología que nos permitirá avanzar en nuestro estudio.

Beck (2004) propone una metodología de investigación cualitativa basada en Internet que se fundamenta en la complementariedad de técnicas e instrumentos de investigación de modo comprender el objeto de estudio en todas sus dimensiones. Así se menciona, por ejemplo, la observación en línea, las entrevistas cara a cara y las entrevistas mediante videoconferencias, análisis de documentos, tanto impresos como datos y estadísticas extraídos de la web.

Teniendo en cuenta estas ideas y entendiendo que nuestra investigación focaliza en la formación del profesorado para enseñar con aulas virtuales, hemos tomado la decisión de

integrar perspectivas metodológicas para el desarrollo de nuestra investigación que argumentamos a partir de lo expuesto por Callejo y Viedma (2006) cuando describen los fundamentos de los diseños de investigación con articulación de varias técnicas y lo que Sampieri Hernández (2003) y Punch y Oancea (2014). entienden por métodos mixtos.

Siguiendo a Callejo y Viedma (2006) la investigación social aborda objetos de estudio complejos porque estudia realidades que pueden ser interpretadas y analizadas desde distintas perspectivas y técnicas. Esta idea ha llevado a los investigadores a pensar ya no en perspectivas y técnicas de investigación excluyentes entre sí, sino en la articulación de técnicas de investigación social. Nos referimos particularmente a lo que Callejo y Viedma (2006) denominan diseños de investigación con articulación de varias técnicas.

La articulación de técnicas de investigación desde la perspectiva cualitativa y cuantitativa en los estudios educativos y sociales cobra un sentido metodológico diferente cuando se trata de estudiar los procesos comunicativos, de enseñanza y de construcción subjetiva en entornos virtuales (Coll y Monereo, 2008; Domínguez Figaredo, 2007; Wertsch, 2002).

Enmarcamos nuestra investigación como una investigación mixta, desde el sentido metodológico, ya que, si bien el foco de interés está puesto en la interpretación cualitativa de la información obtenida, hemos incluido un cuestionario que nos permitió realizar un análisis estadístico de la información obtenida.

Callejo y Viedma (2006) proponen distintos tipos de articulación de técnicas de investigación en un mismo estudio a saber: articulación en la complementación, articulación encadenada, articulación para la triangulación y articulación en la integración.

En este marco, definimos nuestra investigación como mixta que incluye una articulación encadenada de técnicas de investigación. "Se habla de articulación encadenada cuando el uso de varias técnicas o prácticas de investigación se establece sobre la lógica de que los resultados de una son utilizados por otra" (Callejo y Viedma, 2006, p. 57). Encuadramos nuestra investigación como un estudio de articulación encadenada (Callejo y Viedma, 2006; Corbetta, 2003) en tanto que implementamos un cuestionario y una vez analizadas las

respuestas, nos hemos basado en ellas para organizar los grupos de discusión. Luego, a través de ellos, las entrevistas. En nuestro caso, la articulación encadenada se da ya que “los resultados de la aplicación de técnicas cuantitativas informan el diseño de técnicas cualitativas” (Callejo y Viedma, 2006, p. 57).

Respecto a los instrumentos, tal como comentamos, hemos incluido un cuestionario de preguntas cerradas y una pregunta abierta. Recurrimos a la estadística descriptiva para el análisis de las preguntas cerradas del cuestionario, en tanto que los datos de corte cualitativo, provenientes de la pregunta abierta del cuestionario, los grupos de discusión y las entrevistas, fueron analizadas mediante la técnica de análisis de contenido.

5.2. Problema de investigación

En el marco de las universidades, la formación del profesorado de educación superior, tiene una fuerte impronta disciplinar. No obstante, es creciente la preocupación por fortalecer al profesorado en conocimientos provenientes de las Ciencias de la Educación, en los que pudieran sustentar las decisiones que toman para la enseñanza (Hernández Hernández y Sancho, 1993; Lison y Jutras, 2014; Litwin, 2012; Camilloni, 2007). Así, han surgido planes de formación dirigidos especialmente a la formación pedagógica de los docentes universitarios.

A estas preocupaciones acerca del saber pedagógico del profesorado de Educación Superior, se suma las actuales necesidades de formación en tecnología educativa y en criterios didácticos para incorporación de las tecnologías en las prácticas de enseñanza en un contexto en el que las universidades incluyen entornos tecnológicos en sus propuestas de formación.

El contexto de nuestro trabajo es una universidad pública nacional de Argentina, la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), que comenzó con la oferta de formación en educación no presencial a través de un campus virtual en el año 1999. La oferta académica de esta universidad ha crecido exponencialmente y la enseñanza en las aulas virtuales se

incluye tanto para las carreras de formación no presencial, sino también como complemento a la enseñanza presencial.

A lo largo de estos años se desarrollaron distintas investigaciones (Pérez, 2008; Pérez y Villar, 2011; Canean, 2013; Imperatore, 2014; 2016) que abordaron desde diversas perspectivas el trabajo en aulas virtuales, pero no hay trabajos recientes que puedan dar cuenta puntualmente de las necesidades de formación del profesorado para la enseñanza con aulas virtuales, ni cuáles son las decisiones en cuanto al diseño de la enseñanza que toman los docentes que imparten clase en carreras universitarias de disciplinas muy diversas en esta universidad y que tomen en cuenta a ambas modalidades de enseñanza.

A su vez, los desarrollos de las tecnologías han generado distintas prácticas al interior de las aulas virtuales que incluyen recursos externos al campus virtual, que favorecen el trabajo colaborativo y la publicación de contenidos en formatos diversos, vinculados a las narrativas transmedia (Scolari, 2013).

En este marco, surge la preocupación acerca de las necesidades de formación y de los contenidos con los que necesita contar en la actualidad el profesorado para enseñar en aulas virtuales, a la vez que conocer las decisiones de enseñanza y prácticas narrativas en las aulas virtuales en la UNQ. Estas preocupaciones son las que han dado origen a nuestro estudio.

5.3. Diseño de la investigación

Para el desarrollo de nuestro estudio, optamos por un diseño de investigación de corte mixto. En este apartado describimos los objetivos, las preguntas que le dieron origen, así como la selección de instrumentos y técnicas de recogida de datos, las decisiones para su análisis, la credibilidad y los principios éticos que guían nuestra investigación.

Tal como anticipamos, hemos implementado un cuestionario con preguntas cerradas y una pregunta abierta, se han desarrollado varios grupos de discusión y se han realizado entrevistas a informantes clave.

La revisión de los datos del cuestionario, en particular, mediante las respuestas a la pregunta abierta, nos permitió establecer criterios para la selección de profesores a ser convocados a participar en los grupos de discusión. A su vez, en los grupos de discusión, distintos participantes han comentado temas de interés o puntos de vista específicos sobre nuestro tema de investigación.

Por este motivo, posteriormente al desarrollo de los grupos de discusión, se convocó a estos profesores para realizar entrevistas en profundidad, indagando sobre temas de interés identificados, a partir de su participación en los grupos de discusión.

Aquellos profesores que fueron convocados y que por motivos personales, no han podido asistir a los grupos de discusión, fueron convocados también a una entrevista individual, en aras de recoger también sus aportes.

5.3.1. Preguntas de investigación

Las preguntas que orientan nuestra investigación indagan principalmente sobre las necesidades de formación del profesorado de Educación Superior para la enseñanza en los entornos virtuales y sobre el diseño de la enseñanza con aulas virtuales, a saber:

P.1. *¿Cuáles son los conocimientos previos con los que debe contar el profesorado para enseñar en aulas virtuales? ¿De qué tipo de formación se trata?*

Son muchos los autores que caracterizan la enseñanza mediada por tecnologías (Fariña y Area, 2015; Morales Almeida, 2016; De Pablo Pons, 2015; Onrubia, 2016; Esteve, Gisbert y Lázaro, 2016) y las tareas a desarrollar por parte del profesorado para enseñar en entornos virtuales. Ya en el año 2005, Gros Salvat y Silva Quiroz (2005) consideran como fundamental que en la formación inicial y continua del profesorado se incluyera la capacitación específica para la enseñanza y el diseño en los entornos virtuales. Los autores reconocen esta especificidad de la formación para el diseño de entornos virtuales cuando sostienen que “Diseñar un entorno virtual y actuar como formador (tutor) no es tarea fácil y debería

formar parte del aprendizaje inicial del profesorado” (Gros Salvat y Silva Quiroz, 2005, p. 4). Plantean también que no podemos suponer que un profesor, con excelente desempeño en la enseñanza presencial, sea un excelente profesor en la enseñanza en entornos virtuales. Es decir, no sería correcto realizar una correspondencia directa entre la formación presencial con la formación para la enseñanza en los entornos virtuales (Deaudelin, Petit y Brouillette, 2016). En este marco, referenciando a Salmon (2000), sostienen que las habilidades de un profesor presencial resultan insuficientes en los entornos virtuales. Estos aportes que fundamentan que es necesaria una formación específica, inicial y continua para enseñar en los entornos virtuales, son los que orientan nuestra primera pregunta de investigación.

P.2. *¿Cómo planificar la formación del profesorado que va a enseñar en aulas virtuales? ¿Qué aspectos priorizar en su formación?*

La formación del profesorado se ha organizado tradicionalmente en una formación inicial que habilita al profesor para el ejercicio de la docencia y las ofertas de formación posteriores que pueden enmarcarse como desarrollo profesional docente. También existen propuestas de pos títulos y carreras de posgrados que permite al profesorado continuar su formación. Sin embargo, la incorporación de contenidos relacionados con las TIC en la formación inicial es relativamente reciente y son incipientes también los programas de educación formal orientados a otorgar titulaciones sobre la formación del profesorado para enseñar en entornos virtuales.

En cuanto a las políticas de formación y de desarrollo profesional docente, en el documento *Ciclo de Debates Académicos “Tecnologías y educación”* organizado por el IPE-UNESCO (2014), se sostiene que la inclusión de las tecnologías en los sistemas educativos resulta un desafío para la formación inicial y el desarrollo profesional del profesorado. A su vez, en el documento se plantea como un doble desafío que involucra a los formadores de formadores.

Las capacitaciones en servicio y los proyectos de desarrollo profesional docente deberán atender a la formación para la inclusión de tecnologías en la enseñanza, en tanto que su incorporación al curriculum de la formación inicial es muy reciente. En este sentido, en el

mismo documento se plantea en cuanto a las estrategias de formación de las TIC que los cursos tradicionales, masivos y “en cascada” (Lugo, 2013, p. 23) no parecieran resultar de alto impacto y transferencia en las prácticas de aula. En el documento, se propone explorar otros formatos de formación, tales como las comunidades de práctica, las comunidades virtuales y el uso de tecnologías para desarrollar la formación en TIC a través de entornos virtuales.

En este sentido, preguntarnos por la planificación de la formación para enseñar en entornos virtuales implica reconocer que muchos docentes que enseñan con aulas virtuales no han recibido formación en TIC en su formación inicial. Preguntarnos por los diferentes formatos para el desarrollo profesional docente del profesorado que enseña en las aulas virtuales, implica preguntarnos por las propuestas de formación en servicio que mejor colaboran con el ejercicio del rol docente en la virtualidad.

P.3. *¿Qué decisiones ha tomado el profesorado, que ha recibido formación específica para enseñar en entornos virtuales, sobre estrategias de enseñanza, diseño de actividades, selección de contenidos y recursos?*

Existe literatura especializada en temas de didáctica y diseño de la enseñanza que vinculan las decisiones del profesorado al concepto de estrategia de enseñanza, alejando este concepto de una visión instrumental y acercándolo a aquellas decisiones que toma el profesor teniendo en cuenta el contexto, la situación de enseñanza, las características de los estudiantes y el contenido a enseñar (Stenhouse, 1984; Coll, 1991; 2008; Litwin, 2012). Así, una misma estrategia no es transferible de manera directa a otra situación de enseñanza, ya que será necesario revisar los fundamentos didácticos y las variables de contexto y evaluar así su aplicación.

Con el desarrollo de las tecnologías y la multiplicidad de aplicaciones y recursos de la Web 2.0 a disposición de los docentes, es cada vez más necesario formar al profesorado que va a enseñar en aulas virtuales en criterios de selección de recursos y diseño de actividades colaborativas, con el fin de que las tecnologías resulten un medio y un fin en sí mismo para el aprendizaje. Estas ideas son sostenidas por Carranza, Islas, de la Torre y Jiménez (2010)

quienes afirman que un error muy común es ubicar la tecnología por sobre las decisiones pedagógicas y así subrayan que en los ambientes virtuales los problemas no son tecnológicos sino de toma de decisiones de carácter didáctico; es decir, preguntarse qué enseñar en un aula virtual y cómo hacerlo. En palabras de los autores, éstos consideran que el profesorado debe estar capacitado para favorecer la “adquisición de conocimientos a través de ambientes virtuales en los que sus estrategias de enseñanza, sean dirigidas al desarrollo y apropiación de contenidos en línea que optimicen el aprendizaje de sus alumnos” (Carranza Alcántar, et al. 2010, p. 3).

En este sentido, Barroso y Cabero (2013) recalcan que pensar en el e-learning 2.0, no es incorporar en las propuestas de formación en entornos virtuales nuevas aplicaciones de la Web 2.0, sino por el contrario, lo que debe tener lugar es una formación del profesorado que promueva un cambio actitudinal frente a las tecnologías, incluyendo las estrategias de enseñanza que los profesores incorporen en las aulas virtuales. Los autores finalizan la idea planteando que si cambiamos la tecnología, pero no hay un cambio de actitud frente a ésta, que se vea reflejado en el diseño de la enseñanza en las aulas, no se logrará ningún cambio (Barroso, Cabero, 2013).

P.4. ¿Qué estrategias comunicacionales y de presentación de la información de las clases utiliza el profesorado en las aulas? ¿Se utilizan estrategias de comunicación basadas en la narrativa digital?

El desarrollo de las tecnologías conllevó a estudios específicos acerca de las posibilidades de la Web 2.0 para las interacciones colaborativas entre profesores y estudiantes y estudiantes entre sí. Mauri y Onrubia (2008) plantean que “en la nueva sociedad de la información, el aprendizaje y el conocimiento, el rol más importante del profesor en entornos virtuales que hemos identificado es el de mediador, entendido como el de alguien que proporciona ayudas educativas ajustadas a la actividad constructiva del alumno utilizando para ello las TIC”. Con respecto al ajuste de la ayuda, diferencian la *interactividad tecnológica* de la *interactividad pedagógica* (Mauri y Onrubia, 2008, p. 15) y es en esta última, donde ubican las comunicaciones para favorecer los procesos de aprendizaje en los entornos virtuales. En el marco de la *interactividad tecnológica*, los

autores sitúan los conocimientos del profesorado para el uso de herramientas de presentación y acceso a la información.

Respecto al acceso a la información, aun cuando la presentación de la información en los modelos mediados es predominantemente escrita (Barberá, 2004), la Web 2.0 promueve la presentación de los contenidos en distintos formatos multimediales, fomentando prácticas de narrativa digital (Aparici, 2010; García García, 2011; Salmon, 2008; Osuna, 2008) en las aulas virtuales y que involucran distintos medios al interior y por fuera del aula virtual.

Estas preguntas de investigación aquí desarrolladas, dieron lugar al planteamiento de los objetivos de este estudio.

5.3.2. Objetivos del estudio

El fin principal que guía esta investigación, está dirigido a conocer la formación docente percibida por parte del profesorado que enseña en contextos formativos virtuales mediados de la Universidad Nacional de Quilmes. En consecuencia, el objetivo principal de este trabajo de investigación es:

Conocer las características de la formación del profesorado de Educación Superior para la enseñanza en entornos virtuales.

De este objetivo general se derivaron los siguientes objetivos específicos:

- Relevar información sobre las necesidades de formación específicas que tienen los profesores que enseñan en la modalidad no presencial para conocer las características propias de la formación del profesorado para la enseñanza en aulas virtuales.
- Establecer recomendaciones metodológicas para la formación de docentes que enseñan en aulas virtuales en el contexto de la UNQ.

- Elaborar un panorama general de las estrategias de enseñanza y las decisiones respecto de los contenidos, las actividades y los recursos que implementan los profesores que han recibido formación específica para enseñar en entornos virtuales.
- Conocer las estrategias de comunicación empleadas en el aula virtual basadas en la narrativa digital.

La relación entre las preguntas de investigación y objetivos puede verse en la Tabla 7.

Tabla 7: Relación entre preguntas y objetivos de la investigación.

| Preguntas | Objetivos |
|---|--|
| ¿Cuáles son los conocimientos previos con los que debe contar el profesorado para enseñar en aulas virtuales? ¿De qué tipo de formación se trata? | <p>Conocer las características necesarias de la formación del profesorado de Educación Superior para la enseñanza en aulas virtuales.</p> <p>Relevar información sobre las necesidades de formación específicas que tienen los profesores que enseñan en la modalidad no presencial para conocer las características propias de la formación del profesorado para la enseñanza en aulas virtuales.</p> |
| ¿Cómo planificar la formación del profesorado que va a enseñar en aulas virtuales? ¿Qué aspectos priorizar en su formación? | Establecer recomendaciones metodológicas para la formación de docentes que enseñan en aulas virtuales en el contexto de la UNQ. |

| | |
|---|---|
| ¿Qué decisiones ha tomado el profesorado, que ha recibido formación específica para enseñar en entornos virtuales, sobre estrategias de enseñanza, diseño de actividades, selección de contenidos y recursos? | Elaborar un panorama general de las estrategias de enseñanza y las decisiones respecto de los contenidos, las actividades y los recursos que implementan los profesores que han recibido formación específica para enseñar en entornos virtuales. |
| ¿Qué estrategias comunicacionales y de presentación de la información de las clases utiliza el profesorado en las aulas virtuales? ¿Se utilizan estrategias de comunicación basadas en la narrativa digital? | Conocer las estrategias de comunicación empleadas en el aula virtual basadas en la narrativa digital. |

Se han presentado las preguntas y objetivos de este estudio. A continuación, se presenta el contexto de desarrollo y las fases de la investigación.

5.3.3. Contexto y población

Si bien se ha desarrollado un capítulo dedicado al contexto de investigación, se resume a continuación el contexto y la población que forma parte de este estudio.

Esta investigación se desarrolla en una universidad pública con varias propuestas de formación en la modalidad no presencial, además de la formación presencial tradicional. En concreto, la investigación tiene lugar en la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Esta universidad es una institución de educación superior que cuenta en su oferta curricular carreras de grado, posgrado y cursos de extensión universitaria en la modalidad presencial y no presencial.

La población objeto de estudio para esta investigación comprende el conjunto de profesores y profesoras de grado, posgrado y extensión universitaria, que ha recibido capacitación para el dictado de cursos con aulas virtuales en el periodo comprendido entre

2013 y 2016. La población de este estudio resulta así una muestra incidental (Pereda Marín, 1987) de 170 profesores.

5.3.4. Fases de la investigación

Para el logro de los objetivos propuestos en esta investigación, se han desarrollado fases o etapas que abarcaron desde la delimitación del problema a investigar hasta la elaboración de conclusiones y redacción del informe de investigación.

Si bien se han delimitado estas fases, cabe señalar que su desarrollo no fue lineal y en muchas ocasiones, se han desarrollado en paralelo abarcando, en un mismo momento, actividades que correspondían a dos o más de ellas.

A continuación, se describen las fases de nuestra investigación y las tareas desarrolladas en cada una de ellas.

Primera fase: Delimitación del problema a investigar

- Elección del tema de investigación, planteamiento y contextualización del problema a indagar.
- Formulación de las preguntas de investigación.
- Revisión bibliográfica y documental: se realizó una revisión bibliográfica y documental con el fin de construir el estado de la cuestión que permita caracterizar perspectivas teóricas acerca de la formación docente, la inclusión de tecnologías en la educación, la enseñanza en los entornos virtuales y la caracterización de la narrativa digital y sus potencialidades para la enseñanza mediada. La revisión incluyó la lectura de libros, revistas académicas a la vez que normativas y resoluciones específicas sobre la educación a distancia a nivel internacional, nacional y propia de la universidad objeto de esta investigación.
- Delimitación del objetivo principal y de los objetivos que se desglosan a partir de éste.

- Diseño del Proyecto de investigación, en el que se han esbozado también, la organización temporal de actividades de investigación hasta la redacción del informe final.

Segunda fase: Marco teórico y diseño empírico

- Elaboración del marco teórico que sustenta la investigación.
- Definición de la opción metodológica.
- Revisión de la literatura sobre instrumentos para investigaciones mixtas.
- Revisión de cuestionarios aplicados en estudios sobre temas afines a la investigación.
- Formulación de hipótesis de investigación para el estudio de corte cuantitativo a través del cuestionario.

Tercera fase: Diseño e implementación del cuestionario

- Elaboración del cuestionario.
- Diseño del cuestionario creado con una aplicación para la creación de formularios en línea.
- Envío del cuestionario a expertos sobre el tema de la investigación para su validación.
- Recogida y análisis de aportes realizados por las personas expertas.
- Nueva redacción del cuestionario con la incorporación de modificaciones y sugerencias de personas expertas.
- Rediseño del cuestionario en formulario en línea.
- Prueba piloto del cuestionario.
- Establecimiento de la muestra incidental: profesoras y profesores de la Universidad Nacional de Quilmes que hubieran sido capacitados para la enseñanza con aulas virtuales entre los ciclos lectivos 2013-2016.
- Elaboración de una base de datos de profesores pertenecientes a la muestra incidental.
- Envío del enlace al cuestionario en línea a los profesores incluidos en la muestra incidental.
- Renvío del cuestionario para aumentar la tasa de respuestas de los profesores pertenecientes a la muestra seleccionada.

- Análisis de las respuestas al cuestionario: estudio estadístico descriptivo e inferencial de las respuestas de corte cuantitativo, análisis de contenido de las respuestas a la pregunta abierta del cuestionario. Del análisis de estas últimas se establecieron criterios, de acuerdo con las respuestas dadas, para la selección de los profesores a convocar para su participación en los grupos de discusión.

Cuarta fase: Diseño e implementación de grupos de discusión

- Selección de los profesores participantes en los grupos de discusión a partir del análisis de la respuesta del cuestionario.
- Elaboración del guión de los grupos de discusión.
- Invitación a los profesores seleccionados a participar de los grupos de discusión.
- Desarrollo de los grupos de discusión.
- Transcripción de las conversaciones.
- Análisis de las transcripciones con el fin de identificar temas a profundizar e informantes claves.

Quinta fase: Diseño e implementación de entrevistas en profundidad

- Convocatoria a una entrevista en profundidad a los profesores que realizaron aportes o señalamientos puntuales de interés para la investigación en grupos focales.
- Convocatoria a una entrevista en profundidad a los profesores que, por motivos personales, no asistieron a los grupos de discusión.
- Elaboración de listado de temas a indagar en las entrevistas a informantes clave.
- Desarrollo de las entrevistas.
- Transcripción de las entrevistas.

Sexta fase: Sistematización y análisis

- Análisis cuantitativo del cuestionario: análisis estadístico descriptivo e inferencial de los datos provenientes de las respuestas cerradas al cuestionario.
- Análisis de contenido de la respuesta a la pregunta abierta del cuestionario, y de los datos provenientes de los grupos de discusión y entrevistas a informantes clave.

- Uso de programas informáticos para el análisis de datos cuantitativo (SPSS) y cualitativos (Atlas Ti).

Séptima fase: Interpretación de los datos, resultados y conclusiones

- Triangulación y discusión y elaboración de resultados
- Redacción de conclusiones

Las fases de la investigación quedan resumidas en la Tabla 8

Tabla 8: Fases de la investigación.

| Fase | | Actividades |
|------|---|--|
| 1 | Delimitación del problema a investigar | Elección del tema de investigación Formulación de las preguntas Revisión bibliográfica y documental Delimitación de objetivos Diseño del Proyecto de investigación |
| 2 | Marco teórico y diseño empírico | Elaboración de Marco teórico Definición de la opción metodológica Revisión de la literatura sobre instrumentos Revisión de cuestionarios aplicados |
| 3 | Diseño e implementación del cuestionario | Elaboración del cuestionario Diseño del cuestionario en formulario en línea Envío del cuestionario a personas expertas para su validación Recogida y análisis de aportes realizados por las personas expertas Nueva redacción del cuestionario con la incorporación sugerencias de las personas expertas Rediseño del cuestionario en formulario en línea Prueba piloto del cuestionario Establecimiento de la muestra incidental |

| | | |
|---|---|--|
| | | <p>Elaboración de base de datos de la muestra incidental</p> <p>Envío del enlace al cuestionario en línea a los profesores</p> <p>Renvío del cuestionario para aumentar la tasa de respuestas</p> <p>Análisis de las respuestas al cuestionario</p> |
| 4 | Diseño e implementación de grupos de discusión | <p>Selección de los profesores participantes en los grupos de discusión</p> <p>Elaboración de guión de grupos de discusión</p> <p>Invitación a profesores seleccionados a grupos de discusión</p> <p>Desarrollo de los grupos de discusión</p> <p>Transcripción de las conversaciones de los grupos de discusión</p> <p>Análisis de las transcripciones</p> <p>Identificación de temas a profundizar e informantes clave</p> |
| 5 | Diseño e implementación de entrevistas | <p>Convocatoria a entrevistas: invitación a profesores informantes clave a participar</p> <p>Elaboración de listado de temas a indagar</p> <p>Desarrollo de las entrevistas.</p> <p>Transcripción de las entrevistas.</p> |
| 6 | Sistematización y análisis | <p>Análisis estadístico descriptivo de datos cuantitativos del cuestionario (SPSS)</p> <p>Análisis de contenido de datos cualitativos (<i>Atlas Ti</i>)</p> |
| 7 | Interpretación de datos, resultados y conclusiones | <p>Triangulación, Discusión, elaboración de resultados</p> <p>Redacción de conclusiones y prospectivas</p> |

5.3.5. Instrumentos de recogida de datos

En este apartado se describen los instrumentos de recogida de datos: un cuestionario, grupos de discusión y entrevistas.

5.3.5.1. Cuestionario al profesorado

El primer instrumento de recogida de datos aplicado en esta investigación fue un cuestionario que incluyó preguntas cerradas y una pregunta abierta. Para su elaboración se ha revisado la literatura sobre el diseño de instrumentos de recogida de datos y también cuestionarios afines al tema de investigación. A modo de ejemplo, se presentan algunos de los más relevantes:

- Encuesta para profesores sobre el uso de las tecnologías de la información y Comunicación (Valdez y Alfaro, 2011) realizada en el marco del Proyecto: *“Incorporación de las tecnologías de la Información y la comunicación, TIC en el proceso enseñanza y aprendizaje de las asignaturas de Ciencias Básicas de la Universidad Autónoma de México”*.
- El componente afectivo-emocional en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje en educación superior (García Perales y Valverde Berrocoso, 2015), que si bien no indaga conceptualmente los mismos temas, resultó un modelo válido para orientar nuestro diseño.
- Cuestionario diseñado para el Trabajo de Fin de Máster (López, 2014), como estudio previo sobre estrategias, recursos y prácticas narrativas en las clases virtuales.

Si bien se han encontrado cuestionarios destinados al profesorado sobre la incorporación de TIC en la enseñanza, ninguno se ajustó específicamente a la formación del profesorado para el uso de aulas virtuales en la enseñanza superior universitaria. Ésta es la decisión que sustentó el diseño de un cuestionario propio, que si bien considera aspectos de distintos instrumentos relevados, incluye ítems que se corresponden puntualmente con nuestras preguntas y objetivos de investigación.

Así, se ha diseñado un cuestionario que incluyó preguntas cerradas y una pregunta abierta para relevar opiniones del profesorado en relación a las necesidades de formación y decisiones sobre la enseñanza en aulas virtuales.

Estructura del cuestionario

El cuestionario diseñado se tituló: “Formación del profesorado para la enseñanza en entornos virtuales” e indagó acerca de los siguientes temas:

- a) Datos personales y académicos
- b) Datos laborales
- c) Formación docente para la enseñanza en el campus virtual
- d) Estrategias de enseñanza y comunicación
- e) Recursos en el aula virtual
- f) Actividades en el aula virtual

Su estructura quedó definida a partir de las siguientes dimensiones en las que se ubican los temas a indagar:

- Dimensión A: Datos personales y académicos
- Dimensión B: Formación para la enseñanza con aulas virtuales
- Dimensión C: Diseño de la enseñanza y comunicación en aulas virtuales

Una vez definidas las dimensiones, se ha procedido a la formulación de los ítems de la primera versión del cuestionario. Al momento de la formulación de las preguntas, se ha optado por incluir preguntas cerradas y una pregunta abierta.

Las preguntas cerradas fueron de selección múltiple, con escala tipo *Likert*. Además, se incluyó la opción “otras” en todas las preguntas para que los profesores pudieran manifestar otras opciones que no se vieran reflejadas en las opciones propuestas.

La pregunta abierta se orientó a recoger opiniones referidas a las necesidades de formación del profesorado para la enseñanza en aulas virtuales. Hemos incluido esta pregunta abierta por tres motivos:

1. Interesó recabar opiniones de los profesores encuestados en relación a las necesidades de formación, porque éste es el objetivo principal de este estudio.
2. En tanto que esta investigación se basó en una articulación encadenada de técnicas (Callejo y Viedma, 2006), el análisis de las respuestas y en especial de las respuestas a la pregunta abierta nos permitió seleccionar a profesores para luego convocarles para integrar los grupos de discusión.
3. Las respuestas dadas a la pregunta abierta resultan un insumo importante a la hora de realizar la triangulación de datos.

En el cuestionario se solicitaron los datos personales (nombre y apellido) y de contacto (e-mail) a los profesores integrantes de la muestra. El propósito de incluir en el cuestionario la solicitud de estos datos, fue para poder identificar a aquellos profesores que resultaran informantes clave, para indagar luego esos casos en profundidad mediante su participación en grupos de discusión y entrevistas.

Teniendo en cuenta las respuestas brindadas en el cuestionario, se realizó la selección de profesores para integrar los grupos de discusión. De acuerdo con esta decisión, fue necesario solicitar esta información personal a los profesores, con el fin de poder contactarlos posteriormente.

A efectos de resguardar su identidad, se aclaró que no se darán a conocer datos identificatorios, sino que se le otorga un número a cada profesor. Esta información se incluyó en el encabezado del cuestionario y se garantizó la confidencialidad de los datos aportados. En el Anexo I.I. puede verse la versión preliminar del cuestionario, de acuerdo con la estructura planteada y el encabezado en el que se garantiza la confidencialidad de la información y de los datos personales aportados.

En cuanto a la primera versión del cuestionario quedó constituida de acuerdo con la siguiente estructura:

- a) Datos académicos y de pertinencia institucional
- b) Titulación
- c) Datos laborales
- d) Formación docente para la enseñanza en el campus virtual
- e) Estrategias de enseñanza y comunicación
- f) Recursos en el aula virtual
- a) Actividades

En la Tabla 9 se muestran las dimensiones del cuestionario, descriptores y su representación en los ítems del cuestionario.

Tabla 9: Relación entre dimensiones, descriptores e ítems del cuestionario.

| Dimensiones | Descriptores | Ítem del cuestionario |
|--|---|------------------------------|
| Dimensión A: Datos académicos y de pertinencia institucional | Nombre y apellido | 1 |
| | e-mail | 1.1 |
| | Titulación | 2 |
| | Titulación académica | 3 |
| | Cargo/s que desempeña en la universidad | 4 |
| | Antigüedad docente en el nivel superior | 5 |
| | Antigüedad docente en la enseñanza en aulas virtuales | 6 |
| | Sector de trabajo en el que dicta clases con aulas virtuales (en la UNQ) | 7 |
| Dimensión B: Formación para la enseñanza con aulas virtuales | Necesidades de formación de los profesores para enseñar en aulas virtuales. | 8 |
| | Conocimientos con los que debe contar un profesor para enseñar en aulas virtuales | 9 |
| | Modalidades de formación para enseñar en aulas virtuales | 10 |
| Dimensión C: Diseño de la | Tipología de estrategias de enseñanza que utiliza en sus aulas virtuales. | 11 |

| | | |
|---|---|----|
| enseñanza y comunicación en aulas virtuales | Frecuencia de uso de los recursos del aula virtual | 12 |
| | Variedad de recursos externos que utiliza para complementar la enseñanza en el aula virtual | 13 |
| | Actividades propuestas en el aula virtual | 14 |

La relación entre los objetivos de investigación y la estructura del cuestionario que da explicitada en la Tabla 4:

Tabla 10: Relación entre objetivos, dimensiones, descriptores e ítems del cuestionario.

| Objetivos específicos de investigación | Dimensiones | Descriptores | N° de ítem del cuestionario |
|---|---|---|------------------------------------|
| Conocer las características necesarias de la formación del profesorado para la enseñanza en aulas virtuales. | Dimensión B: Formación para la enseñanza con aulas virtuales | Conocimientos con los que debe contar un profesor para enseñar en aulas virtuales | 9 |
| Relevar información sobre las necesidades de formación específicas que tienen los profesores que enseñan en la modalidad no presencial para conocer las características propias de la formación del profesorado para la enseñanza en aulas virtuales. | Dimensión B: Formación para la enseñanza con aulas virtuales | Necesidades de formación de los profesores para enseñar en aulas virtuales. | 8 |
| | | Modalidades de formación para enseñar en aulas virtuales | 10 |
| Establecer recomendaciones metodológicas para la formación de docentes que | | | |

| | | | |
|---|--|---|----|
| enseñan en entornos virtuales. | | | |
| Elaborar un panorama general de las estrategias de enseñanza y las decisiones respecto de los contenidos, las actividades y los recursos que implementan los profesores que han recibido formación específica para enseñar en entornos virtuales. | Dimensión C: Diseño de la enseñanza y comunicación en aulas virtuales | Tipología de estrategias de enseñanza y comunicación que utiliza en sus aulas virtuales. | 11 |
| | | Frecuencia de uso de los recursos del aula virtual | 12 |
| | | Variedad de recursos externos que utiliza para complementar la enseñanza en el aula virtual | 13 |
| | | Actividades propuestas en el aula virtual | 14 |
| Conocer las estrategias de comunicación en el aula virtual basadas en la narrativa digital. | Dimensión C: Diseño de la enseñanza y comunicación con aulas virtuales | Tipología de estrategias de enseñanza y comunicación que utiliza en sus aulas virtuales. | 11 |
| | | Frecuencia de uso de los recursos del aula virtual | 12 |

| | | | |
|--|--|---|----|
| | | Variedad de recursos externos que utiliza para complementar la enseñanza en el aula virtual | 13 |
|--|--|---|----|

Proceso de validación del cuestionario

Luego del diseño preliminar del cuestionario, tuvo lugar el proceso de validación en dos instancias: someterlo a juicio de personas expertas y una prueba piloto.

La validación del cuestionario por grupo de personas expertas se realizó con el fin de que este grupo expresara su opinión y observaciones sobre la adecuación y pertinencia de la estructura, y también de los ítems propuestos.

La validación por personas expertas fue realizada por un grupo de diez profesores investigadores con reconocida trayectoria en temas vinculados a la formación docente, a la tecnología educativa y a la enseñanza en entornos virtuales. Cabe destacar que se incluyó entre las personas expertas para la validación a profesores argentinos de Educación Superior, por el contexto en el cual se inscribe esta investigación.

En la Tabla 5 se pueden ver los perfiles de las personas expertas que participaron en la validación:

Tabla 11: Perfiles de las personas expertas participantes en la validación del cuestionario.

| Profesor investigador | Universidad | Perfil |
|-----------------------|---|---|
| 1 | Universidad de Extremadura (UNEX) – España. | Profesor Titular en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura. |
| 2 | Universidad de Extremadura (UNEX) – España. | Profesor Titular del área de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura. |
| 3 | Universidad de Barcelona (UB) – España. | Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. |
| 4 | Universidad Autónoma de Barcelona (UB) – España. | Profesora Titular de Tecnología Educativa en el área de Didáctica y Organización Educativa, del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. |
| 5 | Universidad de Barcelona (UB) – España. | Profesora Titular de la Universidad de Barcelona. |
| 6 | Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) - España. Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) – Argentina. | Profesor colaborador externo del Máster en Comunicación y Educación en la Red. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Profesor de la carrera de Especialización en Docencia en Entornos Virtuales de la Universidad Nacional de Quilmes |

| | | |
|----|--|--|
| | | (UNQ) |
| 7 | Universidad Nacional de Quilmes – Argentina (UNQ) | Profesor Titular de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) - Secretaría de Educación Virtual. |
| 8 | Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) - Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) | Profesora de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) – Área de Educación a Distancia. Profesora contratada en la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). |
| 9 | Universidad Nacional Arturo Jauretche – Argentina (UNAJ) | Profesor de la Universidad Nacional Arturo Jauretche – Argentina (UNAJ) Unidad de Asuntos Docentes: área de Formación y Evaluación Docente. |
| 10 | Universidad Nacional Arturo Jauterche – Argentina (UNAJ) | Profesor de la Universidad Nacional Arturo Jauretche – Argentina (UNAJ) Unidad de Asuntos Académicos: área UNAJ Virtual. |

Para la validación del cuestionario se contactó a cada uno de los profesores expertos y se les invitó a realizar la validación del cuestionario (Anexo I.II), sometiendo a juicio las tres dimensiones descritas anteriormente en relación con los indicadores de pertinencia (si se ajusta al objetivo de la investigación) y adecuación (si se considera apropiado para el estudio o para valorar la dimensión del cuestionario).

Para realizar la validación, se propuso un formulario en línea al que antecedía una nota explicando la tarea a realizar y las pautas generales del contexto de aplicación. En el Anexo I.III. se encuentra una copia del formulario de validación, junto con la nota aclaratoria.

Nueve de los profesores completaron el formulario de validación, en tanto que una de las profesoras expertas solicitó un encuentro mediante videoconferencia para consultar datos de contexto y desarrollo de la investigación, de modo de contar con más información para realizar la validación.

Las respuestas a los formularios de validación completadas por las personas expertas, como así también la Tabla que reúne las sugerencias recibidas, se encuentran en los Anexos I.IV y I.V respectivamente.

Una vez analizadas, se encontró que las sugerencias y recomendaciones resultantes de la validación de las personas expertas se orientaron hacia las siguientes ideas:

- En la *Dimensión A: Datos personales*, las observaciones se orientaron a consultar si la solicitud de los datos personales estaba relacionada con la convocatoria posterior a grupos de discusión y el cuidado sobre la confidencialidad de los datos. También señalaron sobre la distinción entre titulación y titulación académica, sobre la nomenclatura de algunas titulaciones en el contexto latinoamericano y acerca de los cargos seleccionados en relación a la estructura de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Surgió también la inquietud de evaluar si no correspondería incluir la opción “tutor” entre los cargos desempeñados en la universidad. También sugirieron incluir los ítems de la dimensión A hacia el final del cuestionario.
- Respecto de la antigüedad docente en la enseñanza en entornos virtuales se señaló la inquietud acerca de si solo interesaba conocer la antigüedad en la enseñanza en aulas virtuales en el ámbito universitario, o si interesaba conocer la antigüedad en otros contextos no universitarios.
- En la *Dimensión B: Formación para la enseñanza con aulas virtuales*, las personas expertas señalaron acerca de la consulta sobre necesidades de formación, en relación a la propia experiencia.
- Hubo un señalamiento para pensar el significado del concepto “necesidades de formación”. A su vez, al ser una pregunta abierta, hubo una sugerencia a convertirla

en pregunta con opciones de respuesta, de modo que resulte más fácil codificar las respuestas.

- Las personas expertas sugirieron también que los profesores pudieran jerarquizar opciones sobre conocimientos con los que debe contar un profesor para enseñar en aulas virtuales y la consulta sobre las modalidades de formación para enseñar en aulas virtuales. También sugirieron organizar las opciones a partir de una escala de *Likert* con la posibilidad de jerarquizar opciones.
- Por otra parte, las personas expertas sugieren revisar la información solicitada sobre la configuración de recursos del aula virtual y su relación con los conocimientos técnicos del campus virtual.
- En la *Dimensión C: Diseño de la enseñanza y comunicación con aulas virtuales*, las recomendaciones de las personas expertas se orientaron a evaluar la posibilidad de que los profesores jerarquicen las opciones elegidas en función de la frecuencia de uso o relevancia de uso pedagógico.
- En relación a los recursos, las personas expertas sugirieron agrupar por recursos similares, de modo de reducir la cantidad de opciones. También sugirieron considerar si todos los profesores se encuentran familiarizados con la terminología utilizada, referida a los distintos recursos.

Con respecto a la estructura, las personas expertas han validado también la organización en tres dimensiones y las categorías en las que se desglosa el cuestionario.

Una vez revisadas las sugerencias de las personas expertas, las hemos plasmado en la versión definitiva, que puede verse en el Anexo I.VI. Esta versión definitiva incluyó las siguientes modificaciones al cuestionario original:

- Inclusión de la opción “Maestría” según titulación latinoamericana junto con la titulación “Máster”.
- Jerarquización de las opciones propuestas en los ítems 9 a 14 en relación a los conocimientos para enseñar en aulas virtuales, modalidades de formación, estrategias de enseñanza, recursos del aula virtual y uso de recursos externos

- Reagrupamiento de los recursos en la pregunta 12, de modo de reducir la cantidad de opciones.
- Inclusión de jerarquización de opciones con una escala de Likert tipo 1 a 5.
- Reagrupamiento de recursos en las opciones del ítem 12, referido a los recursos que utiliza en el campus virtual.
- Incluir la opción “tutor” entre los cargos desempeñados en la universidad.
- La versión definitiva del cuestionario puede verse en el Anexo I.VI

Cabe destacar que la revisión del cuestionario a partir de las recomendaciones realizadas por las personas expertas no implicó un cambio en la estructura del cuestionario, y, por lo tanto, se han realizado las modificaciones y mejoras sin alterar la estructura original.

Una vez confeccionada la versión definitiva del cuestionario, se realizó una prueba piloto convocando a un conjunto de cuatro profesores con el fin de detectar errores en la comprensión de las consignas y fallas en el funcionamiento del instrumento. En relación a la selección de profesores que completaron la prueba piloto del cuestionario, fueron seleccionados cuatro profesores que dictan clase en la modalidad no presencial de la UNQ. Estos cuatro profesores fueron seleccionados por tres motivos:

- Por formar parte de la muestra incidental de profesores capacitados entre 2013 y 2016
- Por su disposición a colaborar
- Por su disponibilidad de tiempo para completar el cuestionario en el plazo requerido para la realizar la prueba piloto, dado que el trabajo de campo se realizó próximo al receso de verano

En el Anexo I.VII se incluye la carta de invitación a los profesores seleccionados para la prueba piloto del cuestionario.

Los profesores convocados respondieron el cuestionario (Anexo I.VIII) y emitieron opinión sobre los siguientes aspectos:

- Redacción comprensible de cada una de las preguntas.
- Claridad en la presentación de los ítems y disposición de opciones a elegir.
- Adecuado formato y organización general del instrumento.
- Correcto funcionamiento del instrumento en cuanto a su construcción y disposición en línea.

Las respuestas de los profesores fueron recopiladas mediante un formulario en línea (Anexo I.IX) y quedan resumidas en la Tabla 12:

Tabla 12: Respuestas de los profesores de la prueba piloto del cuestionario.

| | Nunca | En muy pocas ocasiones | En algunas ocasiones | Frecuentemente | Muy frecuentemente |
|---|--------------|-------------------------------|-----------------------------|-----------------------|---------------------------|
| Comprensión preguntas e ítems | - | - | - | 1 | 3 |
| Presentación de los ítems y disposición de opciones | - | - | - | 1 | 3 |
| Organización general y formato adecuado | - | - | - | - | 4 |
| Funcionamiento adecuado del cuestionario en línea | - | - | - | - | 4 |

Estos profesores han validado el cuestionario de acuerdo con su funcionamiento, estructura y claridad en la redacción de las consignas. Contando ya con la versión definitiva del cuestionario, validada por expertos y realizada la prueba piloto, procedimos a su difusión entre los profesores pertenecientes a la muestra incidental. Recordamos que ésta, está compuesta por 170 profesores de la Universidad Nacional de Quilmes que se capacitó para el dictado de cursos con aulas virtuales en el periodo comprendido entre 2013 y 2016.

Una vez identificado el grupo de docentes que pertenecía a la muestra, se confeccionó una base de datos y se envió la invitación (Anexo I.X) para completar el cuestionario, garantizándoles la confidencialidad de la información aportada. En el primer envío de invitación a completar el cuestionario, hemos recibido una tasa de respuesta del 31,17 %.

Posteriormente, se envió nuevamente la invitación a modo de recordatorio, con el fin de aumentar la tasa de respuesta ya que la convocatoria coincidió con el cierre del ciclo lectivo y el inicio del receso de verano. Contamos finalmente con 80 respuestas recibidas, lo que representa un 47,05% de nuestra muestra (Anexo I.XI).

Tratamiento de la información del cuestionario al profesorado

De acuerdo con la estructura ya presentada, el cuestionario está organizado a partir de:

- Preguntas sobre datos personales, académicos y de pertenencia institucional (ítems 1 a 7)
- Una pregunta abierta (pregunta 8)
- Preguntas cerradas (9 a 14) con escala de Likert (tipo 1 a 5).

Los datos procedentes de las respuestas cerradas fueron analizados mediante la estadística descriptiva e inferencial, mientras que la información obtenida de la pregunta abierta del cuestionario fue sistematizada en un documento que recopila, con el número de identificación de cada profesor, todas las respuestas abiertas a la pregunta 8: *Describe cuáles son a su criterio las necesidades de formación de los profesores para enseñar en aulas virtuales* (Anexo I.XII).

Para las respuestas a la pregunta abierta se implementó el análisis de contenido desarrollado a partir del programa *Atlas.Ti* y fue a partir de este análisis, que se seleccionaron a los profesores a convocar para participar de los grupos de discusión. Para esta convocatoria, se tuvo particularmente en cuenta los siguientes criterios de modo que la conformación de los grupos favoreciera intercambios ricos, a partir de la confrontación de perspectivas diversas sobre el tema de estudio:

- El contenido de la respuesta a la pregunta abierta resultaba un punto de vista interesante u original respecto de la formación del profesorado para enseñar en entornos virtuales.
- El contenido de la respuesta a la pregunta abierta permitía poner en tensión las opiniones expresadas por otros profesores, por resultar, contraria, o bien por presentar una perspectiva singular sobre la formación del profesorado en los entornos virtuales.
- La respuesta brindada por el profesor incluía elementos relacionados con las decisiones sobre estrategias de enseñanza, diseño de actividades y selección de contenidos y recursos para enseñar en entornos virtuales,
- La respuesta brindada por el profesor incluía información sobre estrategias comunicacionales y de presentación de la información, en especial, aquellas relacionadas con la narrativa digital.

De acuerdo con estos criterios se seleccionó y posteriormente convocó a un total de 23 profesores para participar de los grupos de discusión. En el Anexo II.I puede verse el listado de profesores convocados y las respuestas brindadas a la pregunta abierta del cuestionario.

Es de destacar que los resultados del análisis realizado a partir de los datos arrojados de las respuestas al cuestionario fueron luego comparados con el análisis de los datos provenientes de los grupos de discusión y de las entrevistas. La contrastación de los datos permitió llegar a conclusiones sostenidas en la triangulación (Constantino et al, 2012) a partir de la complementación de distintas técnicas de investigación.

Análisis de fiabilidad del cuestionario

Una vez que distribuimos el cuestionario y éste fue completado por el profesorado perteneciente a la muestra incidental, desarrollamos el estudio de fiabilidad. Podemos decir que un instrumento resulta fiable si mide con precisión lo que queremos medir (Camilloni, 1998). Para ello, se ha implementado la prueba de *Alfa de Cronbach*.

Para llevar a cabo el análisis de fiabilidad (Anexo IV.I) se llevó a cabo una experiencia piloto con un total de 23 sujetos. Se consideraron para realizar dicho análisis, los ítems 9, 10, 11, 12, 13 y 14, con los ítems que, a su vez éstos contienen (un total de 51). El valor del coeficiente *Alfa de Cronbach* varía entre 0 y 1, entendiendo que 1 es la puntuación máxima para indicar la consistencia o la estabilidad de las puntuaciones. Para desarrollarnos utilizamos el programa de análisis cuantitativo *SPSS*.

El coeficiente de Fiabilidad Alfa de Cronbach que obtenemos del conjunto de la prueba es alto obtenido es alto, como se observa a continuación:

Tabla 13: Coeficiente de fiabilidad de Alfa de Cronbach con 51 ítems.

| Estadísticos de fiabilidad | | |
|----------------------------|--|----------------|
| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | N de elementos |
| ,943 | ,942 | 51 |

Se observa que la prueba es fiable, al ser el Alfa de Cronbach= 0,943. En el Anexo IV se incluye mayor descripción del procedimiento realizado.

Hipótesis

Se han diseñado para este estudio hipótesis derivadas de la literatura, que serán contrastadas con los datos aportados en las respuestas cerradas del cuestionario. A continuación, se presentan las hipótesis formuladas:

- *Hipótesis 1:* A medida que aumentan los conocimientos previos del profesorado aumenta una mayor frecuencia de uso de los recursos del campus virtual.
- *Hipótesis 2:* El profesorado con menor antigüedad docente en la modalidad virtual considera prioritarios los conocimientos técnicos del campus virtual.

- *Hipótesis 3:* El profesorado con menor antigüedad docente en la modalidad virtual considera prioritarios los conocimientos sobre configuración de recursos del aula virtual.
- *Hipótesis 4:* El profesorado con mayor experiencia docente elige con mayor frecuencia el modelo pedagógico de la modalidad virtual de la propia universidad.
- *Hipótesis 5:* El profesorado con mayor experiencia docente elige con mayor frecuencia la opción Estrategias para el diseño didáctico del aula virtual.
- *Hipótesis 6:* Existe mayor frecuencia de uso de la exposición didáctica mediante texto escrito en el aula virtual, según la titulación del docente.
- *Hipótesis 7:* Existe mayor frecuencia de uso del análisis de los contenidos mediante vídeos e imágenes en el aula virtual, según la titulación del docente.
- *Hipótesis 8:* Existe mayor frecuencia de uso de los recursos del aula virtual, según la titulación académica del docente.
- *Hipótesis 9:* Los profesores con mayor antigüedad docente en la enseñanza en las aulas virtuales incorporan con menor frecuencia recursos externos para complementar la enseñanza en el aula virtual.
- *Hipótesis 10:* Los profesores que pertenecen al Departamento de Ciencias Sociales utilizan con mayor frecuencia la exposición didáctica mediante recursos de narrativa transmedia.
- *Hipótesis 11:* Los profesores que pertenecen al Departamento de Economía y Administración utilizan con mayor frecuencia el estudio de casos como estrategia de enseñanza.
- *Hipótesis 12:* Los profesores que dictan clase en el Departamento de Economía y Administración utilizan con mayor frecuencia la resolución de problemas como estrategia de enseñanza.
- *Hipótesis 13:* Los profesores con mayor antigüedad docente en la educación superior utilizan con menor frecuencia Producciones colaborativas mediante editores de texto como estrategia de enseñanza.
- *Hipótesis 14:* Existen diferencias en la frecuencia de uso de los intercambios colaborativos en foros de discusión según de la titulación académica del/ de la docente.

- *Hipótesis 15:* Existen diferencias en la frecuencia de uso de la Indagación a través de preguntas según de la titulación académica del/ de la docente.
- *Hipótesis 16:* A medida que aumenta la frecuencia de uso de la exposición didáctica por parte del profesorado, aumenta la frecuencia de uso de los recursos externos para complementar la enseñanza en aulas virtuales.

En la Tabla 14 (Anexo IV.I) puede verse la relación de las hipótesis, con las preguntas y objetivos de la investigación junto con los ítems del cuestionario vinculados a éstos.

5.3.5.2. Grupos de discusión

El cuestionario permitió relevar información sobre la formación y el diseño de la enseñanza y comunicación con aulas virtuales, pero también, a través de las respuestas al cuestionario, identificar profesores que por el contenido de las respuestas brindadas, podían resultar informantes clave e intercambiar puntos de vista con otros profesores en grupos de discusión.

Se convocó a veintitrés profesores para participar cuatro grupos de discusión con el propósito de dejarlos interactuar en relación a las necesidades de formación y diseño de la enseñanza y comunicación en aulas virtuales a partir de un temario preestablecido. Tal se comentó previamente, la convocatoria se realizó considerando las respuestas brindadas a la pregunta abierta del cuestionario, en las que se encontraron aspectos vinculados con los objetivos de la investigación para ponerlos en debate con las opiniones de otros profesores. Se reitera que el listado de profesores seleccionados para los grupos de discusión y las respuestas brindadas se encuentran en el Anexo II.I.

Temario de los grupos de discusión

El guión pautado para los grupos de discusión fue el siguiente, considerando los objetivos y preguntas de la investigación, pero también los temas emergentes de las respuestas al cuestionario, relacionadas con las preguntas de investigación:

- Conocimientos previos con los que debe contar un profesor para enseñar con aulas virtuales.

- Planificación de formación del profesorado que va a enseñar en aulas virtuales
- Aspectos a priorizar en la formación del profesorado que enseña con aulas virtuales.
- Decisiones ha tomado el profesorado que ha recibido formación específica para enseñar en entornos virtuales, sobre estrategias de enseñanza, diseño de actividades, selección de contenidos y recursos
- Estrategias comunicacionales y de presentación de la información de las clases que utiliza el profesorado en las aulas virtuales
- Estrategias de comunicación basadas en la narrativa digital

Criterios de agrupamientos de profesores para los grupos de discusión

Una vez seleccionados los profesores para participar de los grupos de discusión, se han agrupado siguiendo los siguientes criterios:

- Incluir en cada grupo de discusión profesores de las distintas áreas de la universidad que utilizan aulas virtuales, ya sea como modalidad no presencial o como complemento a la enseñanza presencial.
- Incorporar en los grupos a profesores pertenecientes a los Departamentos de Ciencias Sociales, La Escuela Universitaria en Artes, y Economía y Administración, ya que son los dos departamentos que cuentan con carreras de grado y complementación curricular en la modalidad virtual. En este sentido, no se convocó especialmente a participar en los grupos de discusión a profesores del Departamento de Ciencia y Tecnología, en tanto que no cuentan con carreras de grado dictadas en la modalidad no presencial.
- Dada la simultaneidad de tareas que desempeñan los profesores en tanto que un profesor puede ejercer la docencia en grado, posgrado y formación continua, realizar investigación y cumplir tareas de gestión académica en distintas áreas de la universidad, se procuró cubrir en la selección y distribución en los grupos de docentes participantes, a profesores que pudieran intercambiar ideas desde los distintos roles y niveles de enseñanza.
- A su vez, el agrupamiento se hizo teniendo muy en cuenta sus respuestas al cuestionario en relación a los objetivos de nuestro trabajo y las posibilidades de poner

en debate puntos de vista singulares con otros profesores sobre los temas de interés para nuestra investigación.

A partir de estos criterios se convocó por grupos de profesores a participar en los grupos de discusión. La convocatoria se realizó de manera personalizada mediante correo electrónico y se informó la garantía de confidencialidad de los datos aportados.

Es de destacar que en algunos grupos estaba convocada una cantidad mayor de profesorado, pero no todos pudieron asistir en la fecha y hora establecidas. En esos casos, al profesorado que no pudo concurrir, se les convocó posteriormente para entrevistarles personalmente. En el apartado dedicado a la descripción de entrevistas individuales se amplía este aspecto.

Finalmente, una vez finalizada la convocatoria, los grupos de discusión fueron llevados a cabo con diecisiete docentes organizados de la siguiente manera:

Tabla 15: Cantidad de profesores participantes por grupos de discusión.

| Grupo de discusión | Cantidad de participantes |
|----------------------------|----------------------------------|
| Grupo de discusión 1 (GD1) | 6 |
| Grupo de discusión 2 (GD2) | 4 |
| Grupo de discusión 3 (GD3) | 3 |
| Grupo de discusión 4 (GD4) | 4 |

Considerando la pertenencia institucional, nivel y modalidad de enseñanza, los grupos quedaron conformados de acuerdo con la descripción de la Tabla 16.

Tabla 16: Perfiles de los grupos de discusión según pertinencia institucional, nivel y modalidad de enseñanza.

| Grupo de discusión | Cantidad de participantes |
|--------------------|--|
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Prof57: Profesor del Depto. de Economía y Administración, modalidad virtual. Nivel de enseñanza en UNQ: grado y posgrado. • Prof1: Profesor del Depto. de Economía y Administración, modalidad virtual y presencial. Nivel de enseñanza en UNQ: grado y extensión. • Prof37: Profesor del Depto. de Economía y Administración, modalidad virtual. Nivel de enseñanza en UNQ: grado. • Prof68: Profesora del Depto. de Economía y Administración, modalidad virtual. Nivel de enseñanza en UNQ: grado. • Prof16: Profesora del Depto. de Ciencias Sociales, modalidad virtual y presencial. Nivel de enseñanza en UNQ: grado. • Prof17: Profesora del Depto. de Ciencias Sociales, modalidad virtual y presencial. Nivel de enseñanza en UNQ: grado. |
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Prof38: Profesora del Depto. de Ciencias Sociales, modalidad virtual y presencial. Nivel de enseñanza en UNQ: grado. • Prof32: Profesora del Depto. de Ciencias Sociales, modalidad virtual y presencial. Nivel de enseñanza en UNQ: grado. • Prof11: Profesora del Depto. de Ciencias Sociales, modalidad virtual y presencial. Nivel de enseñanza en UNQ: grado. • Prof77: Profesor del Depto. de Ciencias Sociales, Secretaría de Posgrado, modalidad virtual. Nivel de enseñanza en UNQ: Posgrado. |
| 3 | <ul style="list-style-type: none"> • Prof52: Profesora del Depto. de Ciencias Sociales, modalidad virtual y presencial. Nivel de enseñanza en UNQ: grado. • Prof78: Profesora del Depto. de Ciencias Sociales, modalidad virtual. Nivel de enseñanza en UNQ: grado. • Prof79: Profesora del Depto. de Ciencias Sociales, modalidad virtual. Nivel de enseñanza en UNQ: grado. |
| 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Prof75: Profesor del Depto. de Economía y Administración, modalidad virtual y presencial. modalidad virtual. Nivel de enseñanza en UNQ: grado, posgrado y extensión universitaria. • Prof47: Profesor del Depto. de Economía y Administración, modalidad virtual. Nivel de enseñanza en UNQ: grado y extensión universitaria. • Prof27: Profesora y tutora del Depto. de Economía y Administración, modalidad virtual. Nivel de enseñanza en UNQ: grado. • Prof49: Profesora del Depto. de Economía y Administración, modalidad presencial y virtual. Integrante del Dto. de Capacitación y Formación de la Dirección General de Extensión. Nivel de enseñanza en UNQ: extensión universitaria. |

En cuanto a la composición según edad y género, los grupos quedaron conformados según se indica en la Tabla 17.

Tabla 17: Conformación de los grupos de discusión según género y edad de los participantes.

| | Cantidad de participantes | Género | | Edad | |
|----------------|---------------------------|-----------|-----------|---------|---------|
| | | Femenino | Masculino | 35 > 45 | 46 > 55 |
| Grupo 1 | 6 | Femenino | 3 | 35 > 45 | 4 |
| | | Masculino | 3 | 46 > 55 | 2 |
| Grupo 2 | 4 | Femenino | 3 | 35 > 45 | 2 |
| | | Masculino | 1 | 46 > 55 | 2 |
| Grupo 3 | 3 | Femenino | 3 | 35 > 45 | 2 |
| | | Masculino | 0 | 46 > 55 | 1 |
| Grupo 4 | 4 | Femenino | 2 | 35 > 45 | 3 |
| | | Masculino | 2 | 46 > 55 | 1 |

Tal como se mencionó anteriormente, de acuerdo con la pertinencia institucional, los profesores convocados pertenecen a los Departamentos de Ciencias Sociales, la Escuela universitaria de Artes y Economía y Administración, porque son las unidades académicas en las que se dictan las carreras de grado y complementación curricular en modalidad virtual. Es de destacar que la Escuela Universitaria de Artes es de reciente creación y las carreras que se incluyen en ella tienen origen en el Departamento de Ciencias Sociales.

A su vez, estos profesores imparten enseñanza en los niveles de grado, posgrado y extensión universitaria. Con relación a la modalidad de enseñanza, algunos de ellos dictan clase solo en modalidad virtual, otros solo en modalidad presencial con el uso de aulas virtuales y otros en ambas modalidades (virtual y presencial con aulas virtuales). Los perfiles de acuerdo con la composición definitiva de los participantes de los grupos de discusión pueden verse en el Anexo II.II.

Los encuentros se desarrollaron en la sede de la Universidad Nacional de Quilmes. El intercambio se produjo de manera espontánea entre los participantes, una vez iniciadas las conversaciones y presentado el encuadre y pautas generales. Esto implicó que se tuviera que intervenir en contadas ocasiones, dado que los participantes conversaron libremente sobre los temas propuestos, necesitando escasa moderación de nuestra parte.

Tratamiento de la información de los grupos de discusión

En cada uno de los grupos de discusión se grabaron los intercambios, con autorización previa de los participantes, siempre garantizado la reserva de identidad de los mismos. Una vez finalizados los intercambios se procedió a la transcripción de las conversaciones. (Anexos II.III, II.IV, II.V y II.VI).

Los archivos de las transcripciones fueron enviados a los participantes vía correo electrónico para que las revisaran y dieran su conformidad respecto a éstas o en su defecto, sugirieran aclaraciones sobre alguna idea o frase plasmada en la transcripción. Cabe mencionar que, se han recibido pocas respuestas al respecto y las recibidas han validado todas las transcripciones realizadas. Entendemos que la baja tasa de respuestas recibidas puede ser debida a la coincidencia del desarrollo de la investigación con el cierre del ciclo académico y estar próximos al receso de verano.

Una vez que contamos con las transcripciones se procedió a implementar la técnica de análisis de contenido, apoyada mediante el programa *Atlas.ti*. Los resultados del análisis realizado de los grupos de discusión, se confrontaron junto con el realizado con los datos procedentes del cuestionario y de las entrevistas. Sobre la triangulación de estos datos se amplía en el capítulo 6 dedicado al análisis.

El análisis de las transcripciones de los grupos de discusión permitió seleccionar a los profesores para convocarles a realizar una entrevista semiestructurada con el fin de profundizar en aspectos de interés para los objetivos de la investigación. En este caso, para la selección se han considerado aportes que realizó el profesorado participante en los grupos de discusión, que resultaron de interés para ampliar en una entrevista individual, de

acuerdo con los objetivos y preguntas de investigación propuestas, a la vez que se invitaron a aquellos profesores que se convocaron pero que no asistieron a los grupos de discusión.

5.3.5.3. Entrevistas

Una vez identificados los profesores, a partir del análisis de los aportes a los grupos de discusión, se han propuesto entrevistas individuales semiestructuradas y en profundidad, con el fin de indagar sobre los aportes realizados por los profesores a los grupos de discusión. A su vez, se consideraron también las respuestas a la pregunta abierta que habían realizado estos profesores en el cuestionario. Finalmente, los profesores que se pudieron entrevistar tras haber explorado sus respuestas vertidas en el cuestionario fueron los profesores 47, 77, y 78.

Dado que seis profesores habían sido convocados desde el inicio a participar de los grupos de discusión y no pudieron asistir, se les convocó igualmente a realizar una entrevista individual, con el fin de no perder sus aportes para esta investigación. De estos seis profesores, se pudieron entrevistar a cuatro de ellos: profesores 13, 15, 50 y 73.

De esta manera, se realizaron en total cuatro grupos de discusión y siete entrevistas individuales.

Tabla 18: Selección de profesorado entrevistado.

| Selección de profesores para entrevistas | | |
|--|---|----|
| I. | Profesores convocados a los grupos de discusión: | 23 |
| II. | Profesores asistentes a los grupos de discusión | 17 |
| III. | Profesores convocados a entrevistas individuales a partir de sus aportes a los grupos de discusión: | 3 |
| IV. | Profesores convocados a entrevistas individuales que no pudieron asistir a los grupos de discusión: | 6 |
| V. | Profesores que no asistieron a grupos de discusión que pudimos entrevistar: | 4 |
| Total de entrevistas realizadas considerando III y V | | 7 |

Cinco entrevistas se desarrollaron en la sede de la Universidad Nacional de Quilmes, mientras que dos de las entrevistas se desarrollaron mediante videoconferencia.

Para armar el protocolo de temas a seguir en las entrevistas se consideraron los objetivos y preguntas que orientan la investigación, los aportes singulares de los profesores en los intercambios de los grupos de discusión y las respuestas a la pregunta abierta del cuestionario brindada por estos docentes.

Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de los entrevistados y posteriormente realizada la transcripción (Anexos III.I a III.VII).

Estas transcripciones fueron enviadas vía correo electrónico a los entrevistados para que dieron su conformidad o en su defecto, señalaran los ajustes a realizar en sus afirmaciones. Al igual que en los grupos de discusión, se han obtenido pocas respuestas. Entendemos que los motivos son que algunas han sido enviadas al cierre del año académico y otras al inicio del año académico, cuando se concentra un alto volumen de trabajo para el profesorado. Las transcripciones completas de las siete entrevistas se encuentran en el Anexo III.

Una vez que se contó con las transcripciones de las siete entrevistas, se procedió a analizarlas mediante la técnica de análisis de contenido apoyada por el programa *Atlas Ti*. Respecto del análisis, ampliamos sobre este tema en el capítulo dedicado al análisis de los datos de la investigación.

5.4. Procedimientos de análisis de datos

Si bien en el apartado dedicado al análisis ampliamos sobre los procedimientos realizados para el análisis de los datos obtenidos, resumimos aquí que hemos tratado la información, conforme a las perspectivas de un estudio mixto, a partir de la estadística descriptiva y el análisis cualitativo de datos mediante la técnica de análisis de contenido.

A partir de la estadística descriptiva se ha organizado la información obtenida de las preguntas cerradas del cuestionario. Se ha utilizado el software *SPSS*. Dado que este

programa trabaja con números a los que se les asigna una determinada etiqueta, se han reemplazado los valores por números siguiendo una tabla de correspondencia de valores para todos aquellos ítems del cuestionario que no contaba con opciones numéricas en su formulación. La obtención de medias y porcentajes se presentan mediante gráficos y tablas. En el apartado dedicado al análisis se amplía la información sobre este aspecto.

Al mismo tiempo se ha desarrollado un análisis de contenido surgió originalmente como una técnica de análisis de información que, a través de procedimientos estandarizados, buscaba convertir información en datos posibles de ser analizados de forma científica. En un procedimiento clásico de análisis de contenido, un texto es fragmentado y estudiado en función de ideas o palabras contenidas en él y que resultan significativas en relación al objeto de investigación. Así, el análisis de contenido se caracteriza por la objetividad, sistematización y cuantificación en una primera etapa, pero luego, los investigadores consideraron la insuficiencia de abordar el análisis de contenido únicamente desde estas tres categorías, dado que se dejaban de lado los aspectos connotativos y afectivos de los significados (Álvarez y Gayou, 2003). Es así como se incluyen posteriormente, por ejemplo, las condiciones de producción en los discursos e interacciones y se considera al análisis de contenido como el “conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendientes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción de contenidos de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativas a las condiciones de producción/recepción de estos mensajes” (Bardin, 1986, p. 32). Entre los contextos de aplicación de esta técnica, se mencionan los textos propios o ajenos, los textos espontáneos o preparados previamente y orientados para su análisis y los documentos y fichas, a la vez que el contexto y las condiciones de producción de los datos.

Teniendo en cuenta estas ideas, se han analizado las respuestas abiertas al cuestionario, las transcripciones de los grupos de discusión y las transcripciones de las entrevistas identificando segmentos en los discursos de interés para esta investigación, que luego agrupamos según similitud temática. Para desarrollar el análisis se ha recurrido al programa *Atlas Ti* (licencia para estudiantes), un software específico de análisis cualitativo para el tratamiento de los datos, lo que facilitó la codificación, su agrupamiento en familias y su posterior interrelación para llegar nuestros resultados.

Se ha realizado a lo largo de todo el proceso de la investigación la comparación y contraposición permanente de los avances con el marco teórico y metodológico y al momento de llegar a resultados, se han triangulado los aportes resultantes de cada uno de los instrumentos, de modo de que los resultados obtenidos tuvieran sustento en diferentes fuentes de información y desde distintos métodos.

5.5. Garantías y principios éticos de la investigación

A la hora de la presentación de los resultados de una investigación, es necesario dar cuenta de los criterios seguidos, que explican la validez de la investigación, explicitando información que aporte sobre las garantías y rigor de la investigación. Guba y Lincoln (1981) sostienen que cualquier investigación científica debe atender a cuatro criterios: la veracidad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad. Ahora bien, para nuestra investigación, consideramos los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, propios de las investigaciones cualitativas, en tanto que gran parte de nuestros datos son de corte cualitativo.

En este sentido, se enumeran las consideraciones tenidas en cuenta a lo largo de la investigación, para dar cuenta de los criterios expuestos:

- Se ha optado por una metodología de investigación, sustentada en bases metodológicas de la literatura especializada.
- Se han mantenido reuniones periódicas con la Directora de tesis, con el fin de discutir los avances e interpretaciones de los datos, conforme a las etapas de la investigación.
- Se ha relatado el contexto de la investigación y en este marco, descripto las características de la muestra incidental dentro de este contexto.
- Se ha elaborado un cuestionario ad hoc, habiendo analizado previamente otras investigaciones sobre los mismos temas de interés.
- Dicho cuestionario dirigido al profesorado que ha recibido formación en docencia virtual, ha sido validado por personas expertas en esta temática y posteriormente, se han incorporado las sugerencias recibidas.
- Se ha realizado una prueba piloto del cuestionario para determinar su correcto funcionamiento en línea y comprensión de las preguntas por el grupo piloto.

- Se han descrito los criterios y características de la selección de los profesores pertenecientes a la muestra incidental para responder al cuestionario.
- Se han expuesto los criterios de selección de los profesores convocados a los grupos de discusión, la justificación de su conformación final y la asistencia definitiva de los participantes.
- Se han expuesto los criterios de selección y convocatoria a los profesores que resultaron informantes clave para realizar entrevistas en profundidad.
- En relación al desarrollo de los grupos de discusión y entrevistas, se ha detallado el contexto, procedimiento y medios en el que los grupos de discusión y las entrevistas se llevaron a cabo, en tanto que, por ejemplo, dos de las entrevistas se desarrollaron mediante videoconferencias.
- Se ha registrado (grabado) en formato audio, tanto las entrevistas y grupos de discusión, de modo que fuese posible trabajar y garantizar la transcripción literal de todos ellos.
- Se ha utilizado software de investigación cuantitativa y cualitativa para el tratamiento y análisis de los datos provenientes de los tres instrumentos implementados.
- Al momento del análisis se ha realizado la triangulación de datos para elaborar los resultados de este trabajo y nos hemos apoyado en la revisión de la literatura realizada.

Por último, interesa comentar los principios éticos considerados para este estudio:

- Hemos seguido los criterios recién expuestos relativos al rigor y credibilidad de la investigación, que se constituyen, de por sí, como principios éticos (Cárdenas, 2016).
- Con respecto al consentimiento informado, entendemos que hemos respondido a este criterio a nivel institucional, en tanto contamos con el aval de la universidad para el desarrollo de nuestro estudio. Pero también, en relación al profesorado que formó parte de la muestra, ya que, tanto para responder al cuestionario, como para participar de los grupos de discusión y entrevistas, los profesores fueron informados de los propósitos de la investigación en las respectivas convocatorias.
- A su vez el cuestionario, en formato en línea, está encabezado con una breve explicación de sus objetivos y contexto que permitió a los profesores recordar en qué marco se solicitó su completamiento.

- Por otra parte, en las convocatorias y luego, al inicio de cada grupo de discusión y cada entrevista, se ha recordado al profesorado participante el contexto y los propósitos de desarrollo de la investigación.
- Con respecto a la confidencialidad, hemos resguardado el anonimato del profesorado, al reemplazar sus nombres por un número, con el propósito de no revelar la identidad de ninguno de los profesores que han participado en el presente trabajo y aportado a nuestra investigación.

Capítulo 6

Análisis de datos

Capítulo 6. Análisis de datos

Introducción

Tal como se mencionó en el capítulo referido al planteamiento metodológico, se analizaron los datos de acuerdo con las perspectivas metodológicas cuantitativa y cualitativa, dependiendo de la naturaleza de los datos que obtenidos de cada instrumento implementado.

Los datos cuantitativos fueron obtenidos a través de las respuestas a las preguntas cerradas del cuestionario, en las que el profesorado respondió, a través de selección de opciones, en los ítems 1 a 7, y a través de una escala de Likert de 1 a 5, en los ítems 9 a 14.

El análisis estadístico de los datos se ha realizado siguiendo la estadística descriptiva, que nos permitió organizar, presentar y describir la información numérica obtenida de las respuestas del cuestionario. A su vez, a través de la estadística inferencial se ha puesto a prueba las hipótesis presentadas en el capítulo dedicado a los aspectos metodológicos de este estudio. Las pruebas estadísticas se realizaron mediante el software de análisis estadístico *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*.

Los datos de corte cualitativo, obtenidos a través de la pregunta abierta del cuestionario, los grupos focales y las entrevistas, fueron analizados mediante la técnica de análisis de contenido. Para ello, se ha utilizado el Software para análisis de datos cualitativos *Atlas Ti*, versión 7.5.16, licencia para estudiantes.

A continuación, se presenta el análisis desarrollado, organizado de acuerdo con los instrumentos implementados: cuestionario, grupos de discusión y, por último, las entrevistas.

6.1. Análisis de datos del cuestionario

El análisis de los datos obtenidos de las respuestas al cuestionario se presenta de acuerdo con el siguiente orden: en primer lugar, el análisis estadístico descriptivos, en segundo lugar, el análisis estadístico inferencial y en tercer lugar el análisis cualitativo de los datos obtenidos de la respuesta a la pregunta abierta del cuestionario.

6.1.1. Análisis estadístico descriptivo

Para presentar el análisis descriptivo de los datos cuantitativos, se consideró la organización de acuerdo con las dimensiones del cuestionario presentadas en el marco metodológico:

- Dimensión A: Datos académicos y de pertenencia institucional
- Dimensión B: Formación para la enseñanza con aulas virtuales
- Dimensión C: Diseño de la enseñanza y comunicación con aulas virtuales.

Dimensión A: Datos académicos y de pertinencia institucional

Se incluye aquí, el análisis sobre la *“titulación”* del profesorado y los *“datos”* laborales.

a.1. Titulación

En este ítem, se indagó sobre el nivel de las titulaciones del profesorado: *“Doctorado”*, *“Master/Maestría”*, *“Especialización”*, *“Licenciatura”*, *“Profesorado”*. Se incluye la opción *“otras”* para todas aquellas titulaciones que no se encuentran dentro de las anteriores.

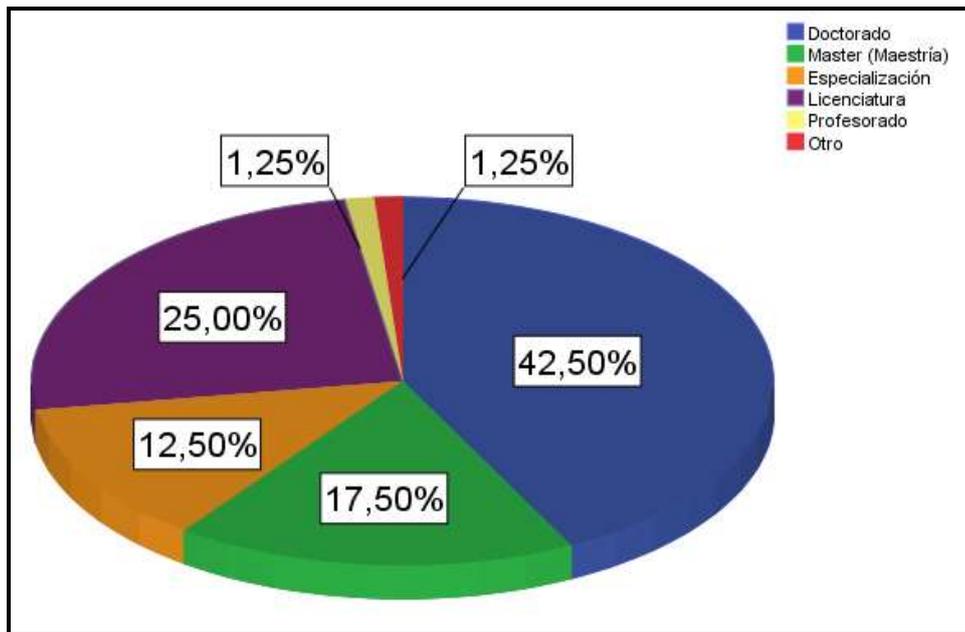


Figura 1: Titulación académica del profesorado.

Como se puede ver, “Doctorado” es la titulación más alcanzada por los profesores, con el 42,50 %, siguiendo el grado de “Licenciatura” con un 25%, luego las titulaciones de nivel de “Master/Maestría” con el 17, 5%, en tanto que las “Especializaciones” obtienen un 12,50%. Por último, las titulaciones de “Profesorado” y “otras” titulaciones, obtienen ambas un 1,25 %.

a.2. Titulación académica

En el ítem anterior se indagó sobre el nivel de las titulaciones del profesorado, pero las respuestas no dan cuenta de las disciplinas de formación de las titulaciones. Por este motivo se incluyó en el cuestionario el apartado “titulación académica” en aras de relevar información acerca de cuáles son las disciplinas de formación del profesorado. En síntesis, la titulación académica se refiere a las disciplinas de formación de las titulaciones del profesorado que se capacitó para la enseñanza en la modalidad virtual, en el periodo ya mencionado.

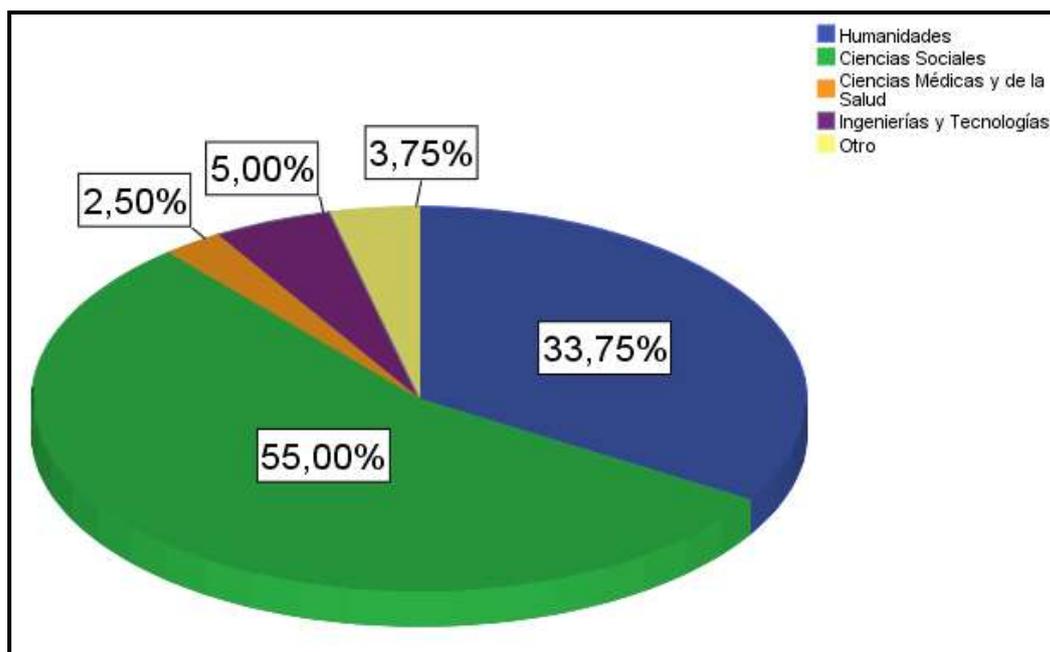


Figura 2: Titulación académica.

De los datos presentados, se desprende que el mayor porcentaje de titulaciones académicas proviene de las “Ciencias Sociales” (55 %) y de las “Humanidades” (37,55%). Las “Ingenierías y Tecnologías” están en tercer lugar con un 5%, “Ciencias Médicas y de la Salud” con un 2,5%, mientras que la opción “otro” obtuvo un 3,8%.

a.3. Cargos que desempeña en la universidad

Igualmente, el profesorado formado para la enseñanza en la modalidad virtual fue preguntado acerca de los cargos que desempeñan entre 2013 y 2016, ya que en la UNQ, una persona puede desempeñar distintas tareas en la docencia y en la gestión.

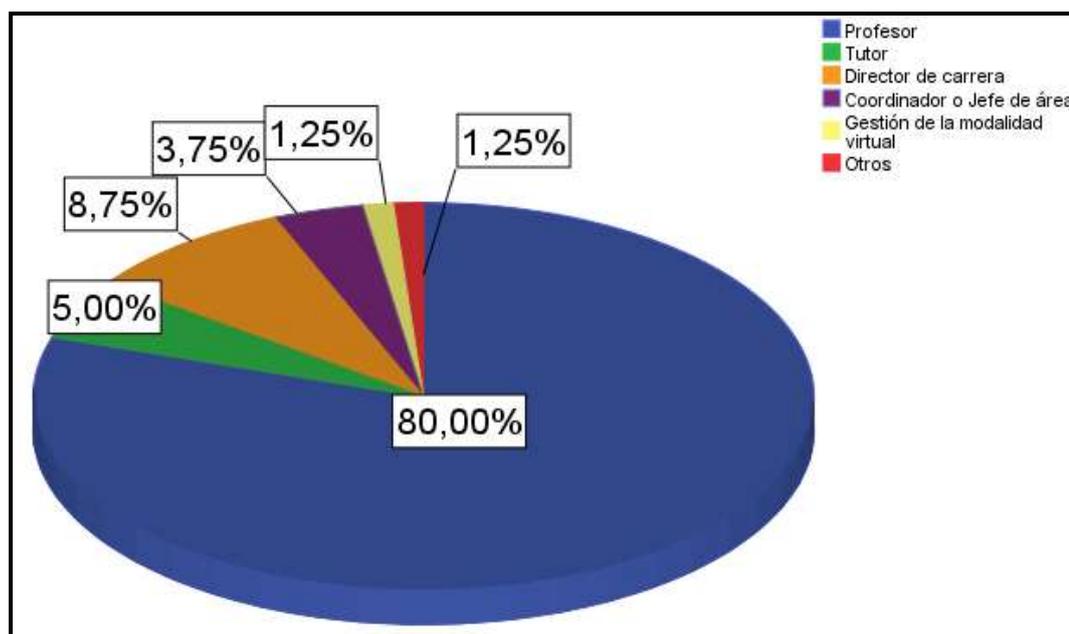


Figura 3: Cargos que desempeña en la universidad.

De los datos presentados, se observa que el 80% ocupa el cargo de “profesor”, mientras que un 5% es “tutor”, un 8,8% es “director de carrera”, un 3,75% es “coordinador o jefe de área”, un 1,3% cumple tareas de “gestión en la modalidad virtual” y por último, la opción “otro” alcanza a un 1,3%.

a.4. Antigüedad docente en el nivel superior

En este ítem se explora la antigüedad docente en el nivel superior, mediante una escala de 0 a 5 años hasta 31 años o más.

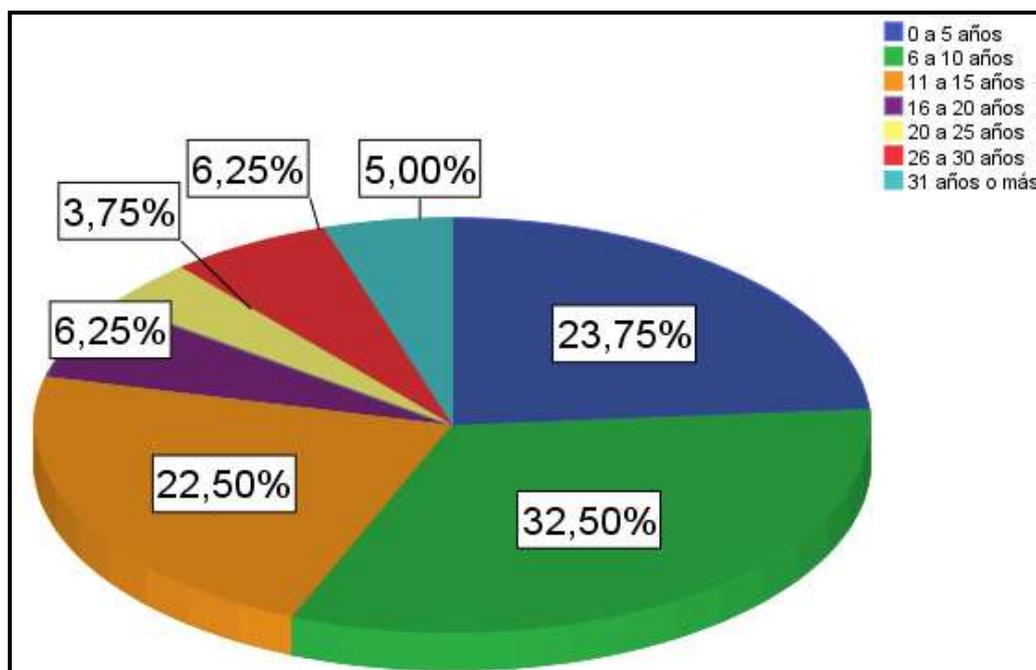


Figura 4: Antigüedad docente.

Un 32,5% de los profesores tiene una antigüedad docente en el nivel superior de “6 a 10 años”; un 23,75% tiene una antigüedad docente de “0 a 5 años”, mientras que un 22,5% tiene una antigüedad docente “11 a 15 años”. Un 6,25% de los profesores tiene entre “16 a 20 años” de antigüedad docente y el mismo porcentaje tiene entre “26 a 30 años” de antigüedad. Le sigue un 5% de docentes que tienen “más de 31 años” de antigüedad en el nivel superior. Un 3,75% tiene una antigüedad docente de entre “20 a 25 años”.

a.5. Antigüedad docente en la enseñanza en aulas virtuales

Del mismo modo, el profesorado indicó su antigüedad docente en el nivel superior, pero específicamente en la enseñanza en aulas virtuales.

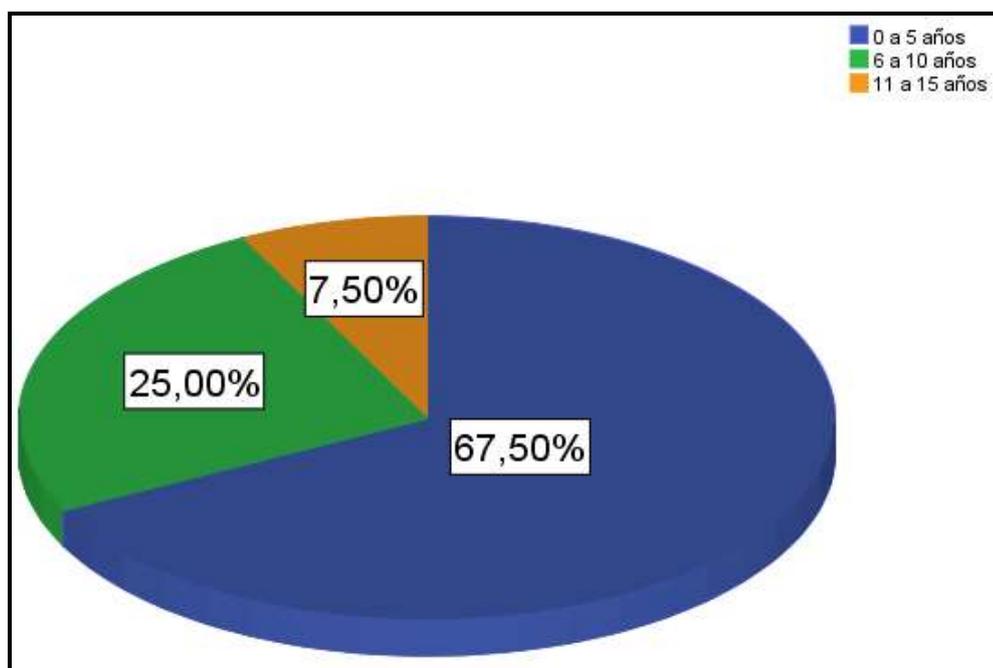


Figura 5: Antigüedad docente en la enseñanza en aulas virtuales.

A este respecto, un 67,5 % del profesorado tiene una antigüedad docente de “entre 0 a 5 años” en la enseñanza en aulas virtuales, un 25% del profesorado tiene una antigüedad de “6 a 10 años” y solamente el 7,5% tiene una antigüedad docente de entre “11 y 15 años”.

a.5. Carrera/s o sector de trabajo en el que dicta clases con aulas virtuales (en la UNQ)

Tal como se explicó en el capítulo dedicado al contexto de desarrollo de esta investigación, la UNQ está organizada con una estructura departamental y secretarías que dependen del rectorado. Mediante este ítem, se recogió información sobre la pertenencia institucional del profesorado a través de la cual dicta clases con aulas virtuales.

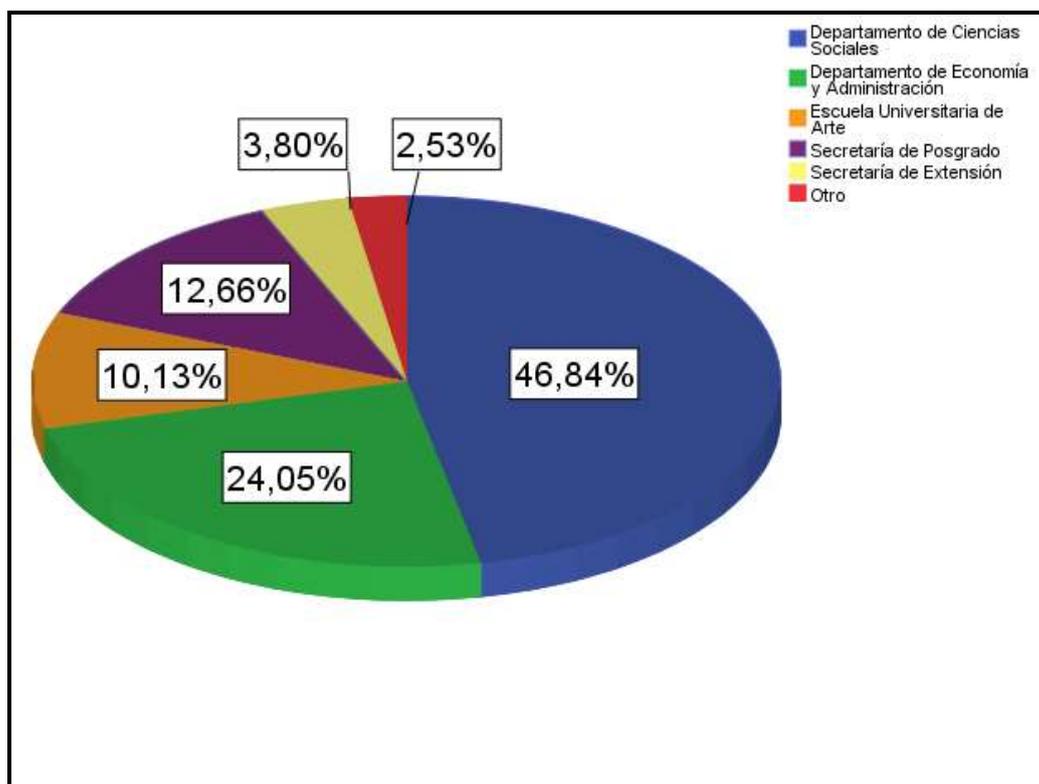


Figura 6: Carrera/s o sector de trabajo en el que dicta clases con aulas virtuales.

Un 46,84% de los docentes forma parte del “Departamento de Ciencias Sociales”, un 23,8% hace lo propio con el “Departamento de Economía y Administración”, un 10% integra la “Escuela Universitaria de Arte”, un 12,5% la “Secretaría de Posgrado” y un 3,8% a la “Secretaría de Extensión”, mientras que el 2,5% declara pertenecer a “otros” ámbitos de la universidad.

Dimensión B: Formación docente para la enseñanza en el campus virtual

Se incluye aquí, el análisis de los datos sobre *los “conocimientos con los que debe contar un profesor para enseñar en aulas virtuales”* y las *“modalidades de formación”*.

b.1. Conocimientos con los que debe contar un profesor para enseñar en aulas virtuales

En este apartado del cuestionario interesó estudiar los conocimientos que el profesorado considera hay que tener para enseñar con aulas virtuales, a través de una escala *Likert*.

Así, se consultó al profesorado acerca de la formación disciplinar, el modelo pedagógico de la modalidad virtual, las estrategias para el diseño didáctico del aula virtual, la configuración de recursos, el diseño de materiales didácticos, el encuadre normativo institucional sobre el uso de aulas virtuales y los conocimientos técnicos del campus virtual.

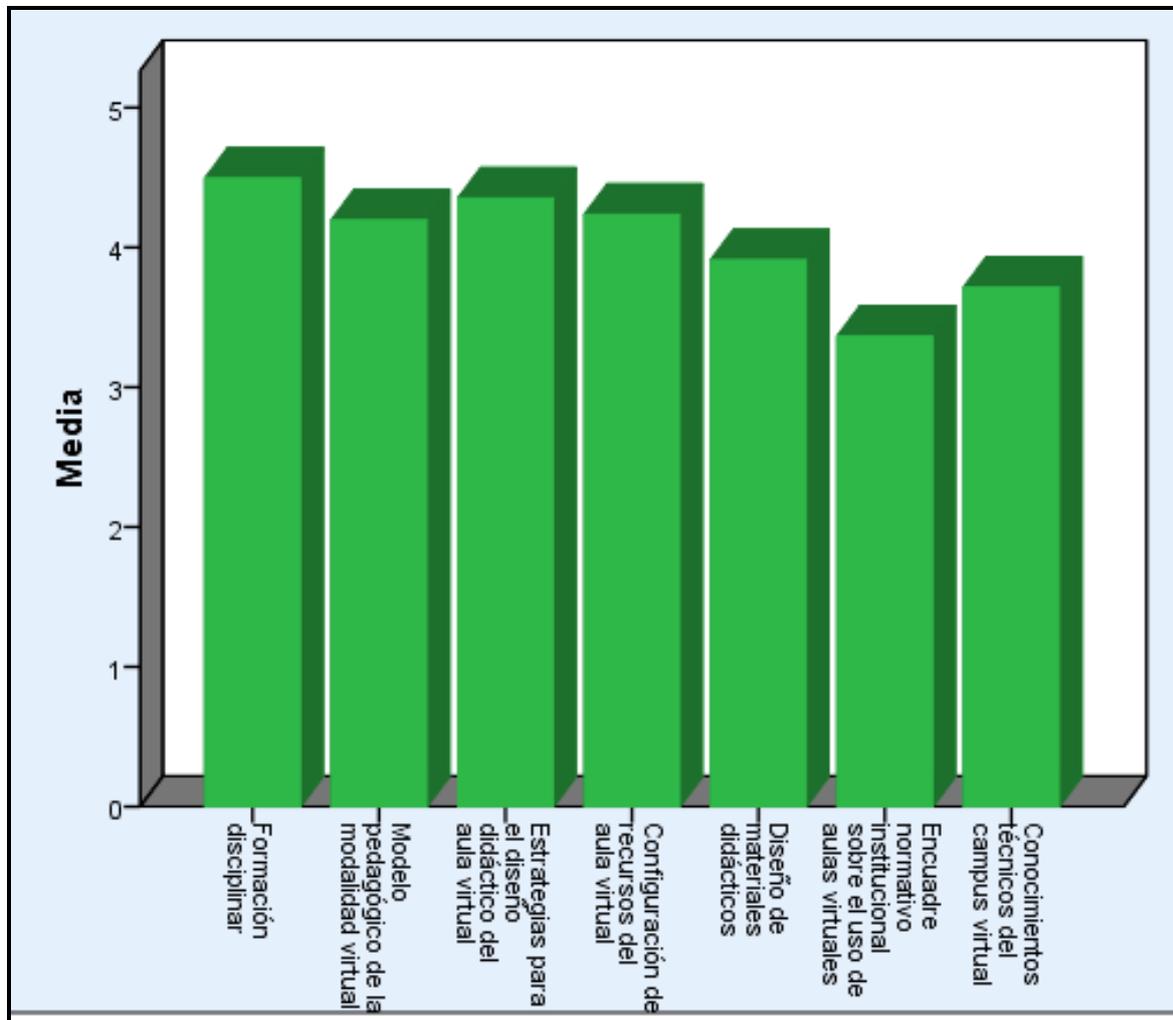


Figura 7: Medias del ítem: Conocimientos con los que debe contar un profesor para enseñar en aulas virtuales.

Se puede observar que el profesorado considera que los conocimientos con los que debe contar un profesor para enseñar en aulas virtuales se organizan de 1 a 5, teniendo en cuenta que 1 representa menor prioridad y 5 mayor prioridad: “Formación disciplinar” (4,46), “Estrategias para el diseño didáctico del aula virtual” (4,38), “Configuración de recursos del aula virtual” (4,24), “Modelo pedagógico de la modalidad virtual” (4,21), “Diseño de materiales didácticos” (3,93), “Conocimientos técnicos del campus virtual” (3,74) y por último, el “Encuadre normativo institucional sobre el uso de aulas virtuales” (3,35).

b.2.Modalidades de formación para enseñar en aulas virtuales

En relación con la Dimensión B, en este apartado del cuestionario se profundizó sobre las modalidades de formación elegidas por el profesorado para enseñar en aulas virtuales, a partir de las siguientes posibilidades: “Programa de formación para docentes que inician la enseñanza con aulas virtuales”, “Espacio de formación continua a través de consultas permanentes sobre la enseñanza con aulas virtuales”, “Formación regular nivel de Posgrado” (especialización, máster, doctorado), “Workshop, jornadas, talleres entre profesores y/o directores de carrera”, “Congresos y conferencias” y por último, “Autodidacta”.

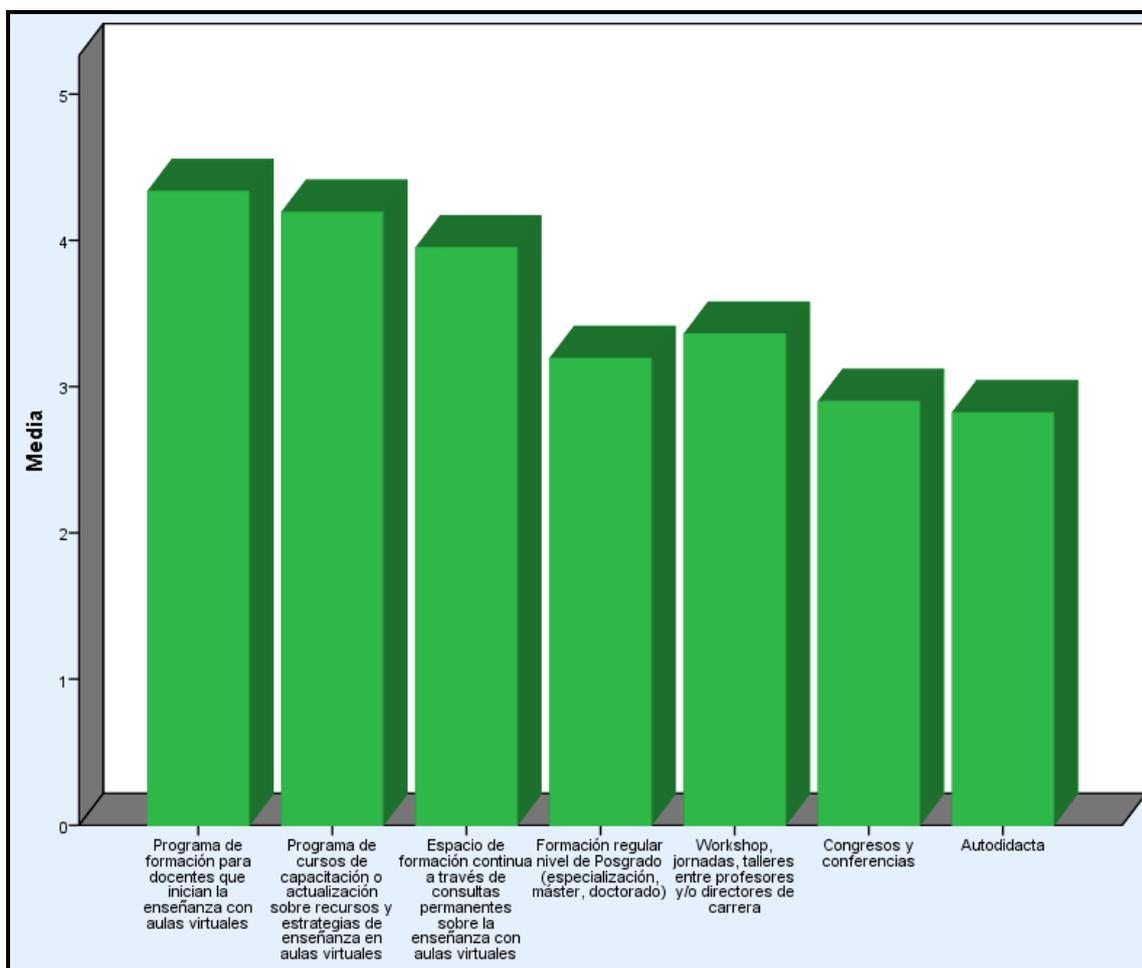


Figura 8: Medias del ítem: Modalidades de formación para enseñar en aulas virtuales.

Las puntuaciones medias obtenidas acerca de las modalidades de formación para enseñar en aulas virtuales seleccionadas por los docentes, siguen el siguiente orden de

prioridad de mayor a menor frecuencia, comenzando con los “Programas de formación para docentes que inician la enseñanza con aulas virtuales” (4,34), en segundo lugar los “Programas de cursos de capacitación o actualización sobre recursos y estrategias de enseñanza en aulas virtuales” (4,16), en tercer lugar los “Espacios de formación continua a través de consultas permanentes sobre la enseñanza con aulas virtuales” (3,94), luego los “Workshops, Jornadas, Talleres entre profesores y/o directores de carrera” (3,35), la “Formación regular nivel de Posgrado” a través de especializaciones, maestrías y doctorados (3,20), seguidos de los “Congresos y conferencias” (2,90) y por último, ser “autodidacta” (2,80).

Dimensión C: Diseño de la enseñanza y comunicación con aulas virtuales

Se presenta aquí el análisis de los datos sobre el diseño de la enseñanza y la comunicación en aulas virtuales, considerando las opciones de los profesores en cuanto a las “estrategias de enseñanza y comunicación”, los “recursos” y las “actividades” que implementan en el aula virtual.

c.1. Estrategias de enseñanza

En este ítem se presentó al profesorado una tipología, sobre la cual seleccionaron estrategias de enseñanza, según la frecuencia de uso en sus aulas virtuales. La tipología presentada está compuesta por las siguientes estrategias: “Exposición didáctica mediante texto escrito”, “Exposición didáctica mediante recursos de narrativa transmedia”, “Indagación a través de preguntas”, “Intercambios colaborativos en foros de discusión”, “Producciones colaborativas mediante editores de texto”, “Estudio de casos”, “Resolución de problemas”, “Elaboración de proyectos”, “Análisis de contenidos en imágenes, videos, audios”.

Se reitera lo expuesto en el marco teórico, que se engloba bajo el concepto de estrategias de enseñanza, lo que puede distinguirse entre métodos y estrategias. A efectos de este cuestionario, se utilizó un solo concepto que incluye tanto las estrategias como los métodos de enseñanza.

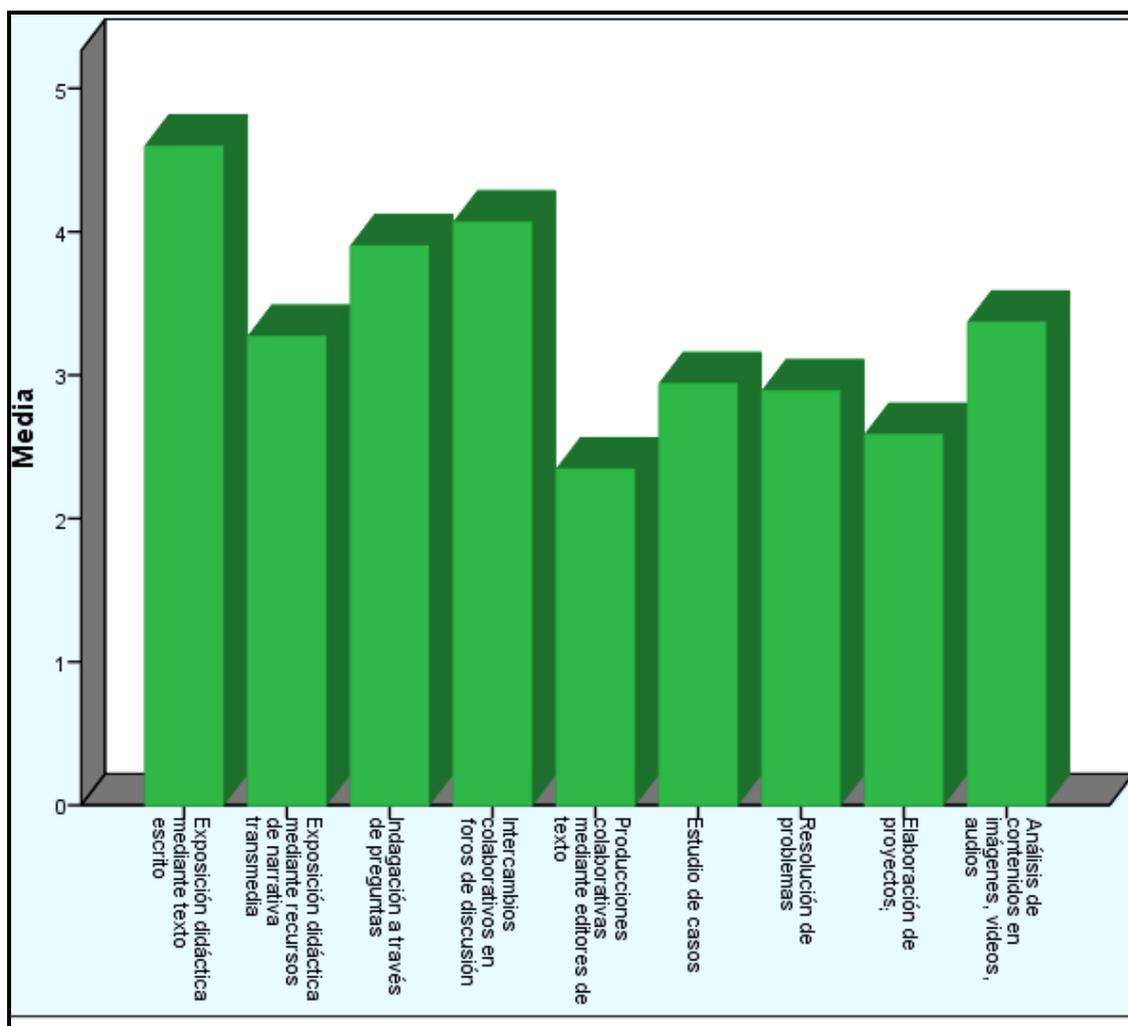


Figura 9: Medias del ítem: Estrategias de enseñanza que utiliza en sus aulas virtuales.

Se observa que de acuerdo con la frecuencia de uso, la “Exposición didáctica mediante texto escrito” (4,56) es la estrategia de uso más frecuente. Le siguen los “Intercambios colaborativos en los foros de discusión” (4,08), la “Indagación a través de preguntas” (3,90) y el “Análisis de contenidos en imágenes, videos, audios” (3,39). En quinto lugar, encontramos la “Exposición didáctica mediante recursos de narrativa transmedia” (3,25), seguido del “Estudio de casos” (2,94), la “Resolución de problemas” (2,86), la “Elaboración de proyectos” (2,61) y finalmente, las “Producciones colaborativas mediante editores de texto” (2,33), la estrategia menos utilizada por los profesores.

c.2. Recursos

Recursos en el aula virtual

Continuando en la Dimensión C, los profesores respondieron sobre la “frecuencia de uso de los recursos del aula virtual” y sobre los “recursos externos que utilizan para complementar la enseñanza”.

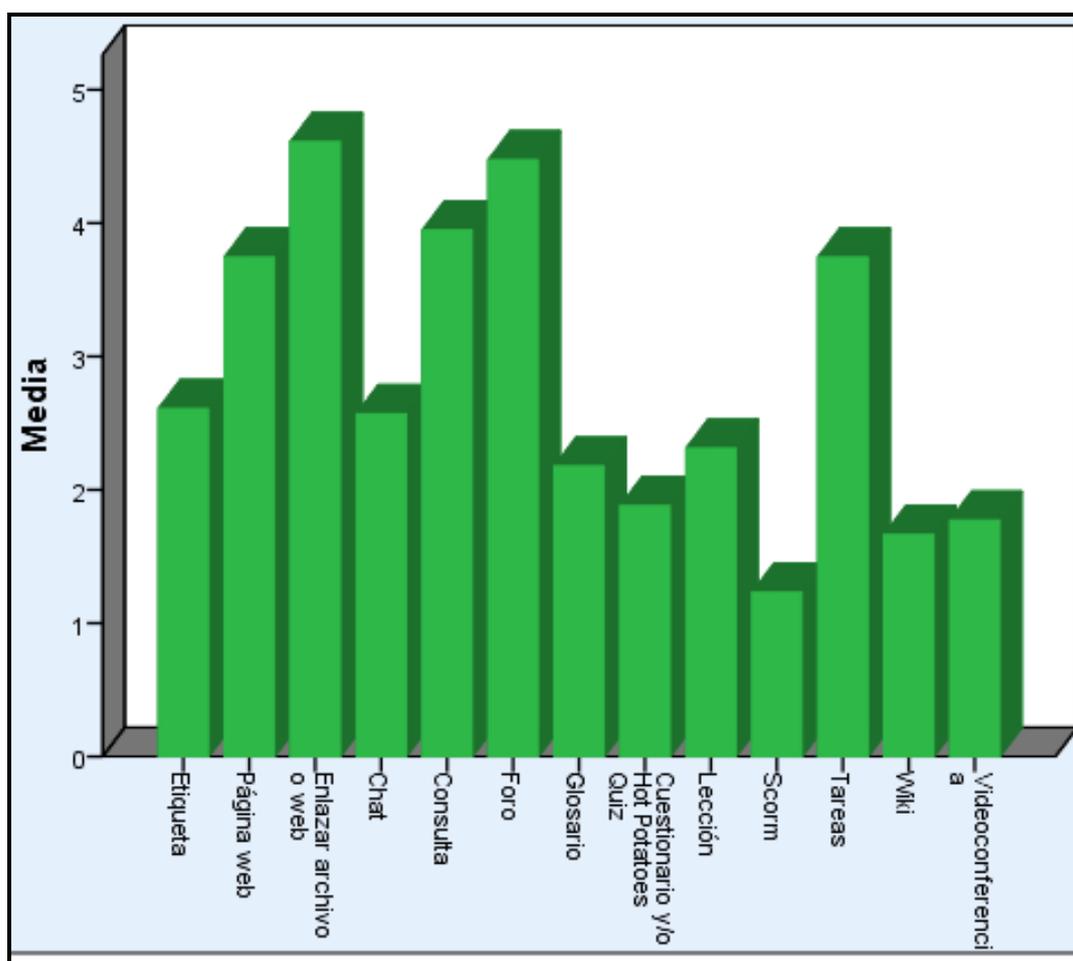


Figura 10: Medias del ítem: Frecuencia de uso de los recursos del aula virtual.

Se encontró que “Enlazar archivo o web” (4,61) es el recurso que más utilizan los profesores de los disponibles en el aula virtual. Le sigue, siempre considerando la frecuencia de uso, el “Foro” (4,45), la “Tarea” (3,78), la “Consulta” (3,97), la “edición de Página Web” (3,74), la “Etiqueta” (2,56), el “chat” (2,51), la “Lección” (2,33) y el “Glosario” (2,19). Los recursos del aula virtual menos utilizados son el “Cuestionario” (1,84), la “Videoconferencia” (1,71), la “Wiki” (1,68) y los “paquetes Scorm” (1,21).

Recursos externos para complementar la enseñanza en el aula virtual

En este caso, el ítem incluye la selección, de acuerdo con la frecuencia de uso, de recursos externos que los profesores pueden incorporar para complementar la enseñanza en las aulas virtuales: “Herramientas para la publicación de imágenes y fotografías”, “Herramientas para realizar presentaciones visuales”, “Herramientas para la presentación gráfica de la información”, “Herramientas para la edición y publicación de audio y sonido”, “Herramientas para publicar, producir, editar y/o compartir videos”, “Redes sociales” y “Herramientas para la realización de encuentros sincrónicos mediante videoconferencias en línea”.

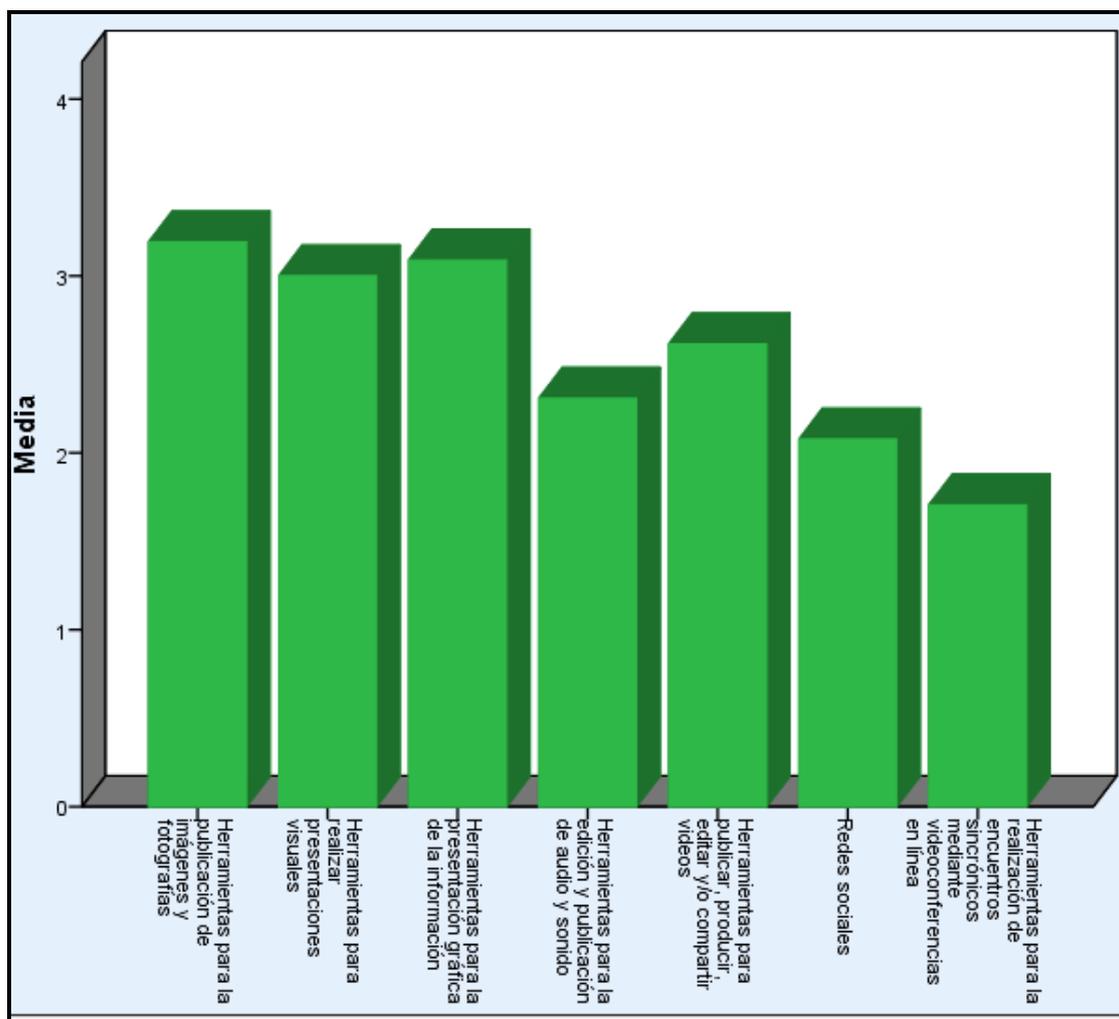


Figura 11: Medias del ítem: Frecuencia de uso recursos externos que utiliza para complementar la enseñanza en el aula virtual.

En cuanto a los recursos externos para complementar la enseñanza en las aulas, se observa que, según la frecuencia de uso, las “Herramientas para la publicación de imágenes y fotografías” (3,18) son las que los profesores incorporan con mayor frecuencia en el aula virtual. Le siguen las “Herramientas para realizar presentaciones visuales” (3,03), las “Herramientas para la presentación gráfica de la información” (3,06), las “Herramientas para publicar, producir, editar y/o compartir vídeos” (2,63) y las “Herramientas para la edición y publicación de audio y sonido” (2,33). Con menor frecuencia de incorporación en las aulas, aparecen las “Redes sociales” (2,09) y las “Herramientas para la realización de encuentros sincrónicos mediante videoconferencias en línea” (1,71).

c.3. Actividades

Continuando con la Dimensión C y como último ítem, los profesores respondieron sobre la frecuencia en la que proponen distintos tipos de actividades en el aula virtual: “actividades para explorar y sistematizar contenidos de la bibliografía”, para “graficar síntesis conceptuales”, para el “análisis cinematográfico y producción de vídeos”, para el “intercambio entre pares”, de “revisión de prácticas de enseñanza y análisis de prácticas en contexto”, de “evaluación de aprendizajes” y “actividades de exploración y búsqueda de información”.

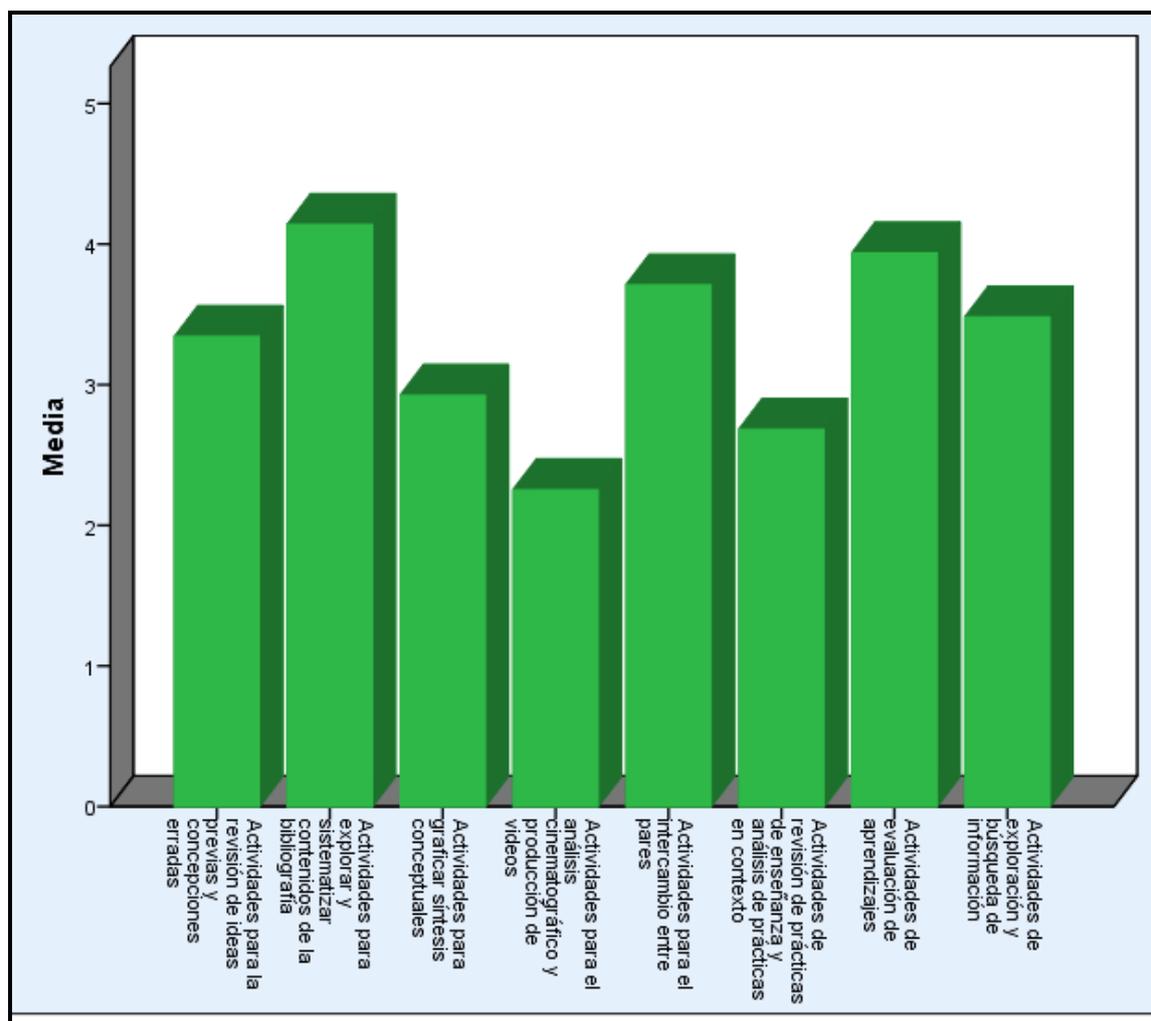


Figura 12: Medias del ítem: Actividades que propone en el aula virtual según frecuencia de uso.

En relación a la frecuencia con la que los profesores proponen actividades en el aula virtual, se observa que las “Actividades para explorar y sistematizar contenidos de la bibliografía” (4,15) junto con las “Actividades de evaluación de aprendizajes” (3,95) y las “Actividades para el intercambio entre pares” (3,70), son las actividades más propuestas a los estudiantes. Le siguen las “Actividades de exploración y búsqueda de información” (3,50), las “Actividades para la revisión de ideas previas y concepciones erradas” (3,35) y las “Actividades para graficar síntesis conceptuales” (2,93). Finalmente, las “Actividades de revisión de prácticas de enseñanza y análisis de prácticas en contexto” (2,68) y las “Actividades para el análisis cinematográfico y producción de videos” (2,25) son las actividades menos propuestas a los estudiantes en las aulas virtuales.

En síntesis, el análisis estadístico descriptivo se realizó considerando tres dimensiones: a) *Datos académicos y de pertenencia institucional*, b) *Formación para la enseñanza con aulas virtuales* y c) *Diseño de la enseñanza y comunicación con aulas virtuales*.

- Sobre la dimensión a) se encontró que el nivel de titulación más alto alcanzado por el profesorado es el de “Doctorado”, seguido por “Licenciatura”. Con respecto a las titulaciones académicas, el mayor porcentaje proviene de las “Ciencias Sociales” y de las “Humanidades” y con mucha diferencia de porcentaje le siguen las “Ingenierías y Tecnologías” y por último las “Ciencias Médicas y de la Salud”.
- Además de las tareas de enseñanza, en la UNQ, el profesorado puede cumplir otros cargos, tanto administrativos como de gestión académica. No obstante, el cargo de “Profesor” es el cargo más seleccionado. Por otra parte, más del 55% del profesorado de este estudio posee una antigüedad docente en el nivel superior de entre 0 y 10 años, mientras que más del 92% tiene una antigüedad docente en la enseñanza en aulas virtuales de entre 0 y 10 años, coincidiendo con los criterios considerados en la selección del profesorado a participar del estudio. El mayor porcentaje de profesores que dicta clases en aulas virtuales pertenece al Departamento de Ciencias Sociales y al Departamento de Economía y Administración, coincidiendo con las unidades académicas en las que se dictan carreras de nivel de grado en la modalidad virtual.
- Con respecto a la dimensión b) *Formación docente para la enseñanza en el campus virtual*, las respuestas dan cuenta de que la “Formación disciplinar”, junto con las “Estrategias para el diseño didáctico” y la “Configuración de los recursos del aula virtual” son considerados como conocimientos prioritarios con los que debe contar un profesor para enseñar en aulas virtuales. A su vez, en cuanto a las modalidades de formación, el profesorado considera prioritarios los “Programas de formación para docentes que inician la enseñanza con aulas virtuales”, luego los “Programas de cursos de capacitación o actualización sobre recursos y estrategias de enseñanza en aulas virtuales” y los “Espacios de formación continua a través de consultas permanentes sobre la enseñanza con aulas virtuales”. Otras opciones tales como la formación regular de posgrado, ser

autodidacta o la asistencia a congresos y jornadas son las opciones menos consideradas por el profesorado.

- Sobre la dimensión c) Diseño de la enseñanza y comunicación con aulas virtuales, se encontró que la “Exposición didáctica mediante texto escrito”, los “Intercambios colaborativos en los foros de discusión” y la “Indagación a través de preguntas” son las estrategias más incorporadas en las aulas virtuales por parte del profesorado. En tanto que los recursos del aula virtual más utilizados son los “foros” y la posibilidad de “enlazar un archivo o página web”. En este mismo sentido, el “Cuestionario”, la “Videoconferencia”, la “Wiki” y los “paquetes *Scorm*” son los recursos del aula virtual los menos utilizados. Como recursos externos, el profesorado incorpora con mayor frecuencia las “Herramientas para la publicación de imágenes y fotografías” y las “Herramientas para realizar presentaciones visuales”.
- Por último, las actividades que más implementa el profesorado son “Actividades para explorar y sistematizar contenidos de la bibliografía” junto con las “Actividades de evaluación de aprendizajes” y las “Actividades para el intercambio entre pares”.

La interpretación de estos datos se incluye en el apartado de resultados, no obstante, adelantamos aquí que existe coherencia entre las estrategias de enseñanza más empleadas y los recursos del aula virtual que más se implementan. Del mismo modo, existe coherencia entre la pertinencia institucional y las unidades académicas en las que hay mayor oferta académica en la modalidad virtual. Estos aspectos se amplían en el apartado mencionado.

6.1.2. Análisis estadístico inferencial

En este apartado se presenta el análisis estadístico inferencial realizado acerca de los datos cuantitativos del cuestionario, recabados mediante las preguntas cerradas del mismo, para el contraste de las hipótesis planteadas. Al igual que las pruebas de estadística descriptiva, las pruebas de estadística inferencial se realizaron mediante el software de análisis estadístico *SSPS (Statistical Package for the Social Sciences)*. En el Anexo IV. II se encuentran los archivos resultantes de las pruebas inferenciales realizadas mediante el programa *SPSS* y un documento con los resultados tanto de este análisis como de análisis descriptivo y de fiabilidad.

Hipótesis 1: *A medida que aumentan los conocimientos previos del profesorado aumenta una mayor frecuencia de uso de los recursos del campus virtual.*

En todos los casos, $p > 0,05$. Se acepta la Hipótesis Nula (en adelante H_0), trabajando con un *Nivel de Confianza (en adelante, N.C.) del 95%*.

La formulación de esta primera hipótesis consideró el supuesto de que cuánto más conocimientos previos cuenta el profesorado sobre los recursos del campus virtual, habrá mayor frecuencia de uso de estos recursos en las aulas virtuales. Esto implica que cuanto mayor conocimiento y mayor experiencia en el uso de recursos, se harán un mayor uso de estos recursos en las aulas virtuales. No obstante, los resultados muestran que no hay correlación entre el aumento de los conocimientos previos y el mayor uso de recursos por parte del profesorado en las aulas virtuales.

Tabla: 19: *Rho de Spearman* para la Hipótesis 1.

| | VCC | K-S | Rachas | Modelo |
|--|-----|-----|--------|--|
| 6. Antigüedad docente en la enseñanza en aulas virtuales | Sí | 0 | | No paramétrico (<i>Rho de Spearman</i>) |
| Formación disciplinar | Sí | | | |
| Modelo pedagógico de la modalidad virtual | Sí | | | |
| Estrategias para el diseño didáctico del aula virtual | Sí | | | |
| Configuración de recursos del aula virtual | Sí | | | |
| Diseño de materiales didácticos | Sí | | | |
| Encuadre normativo institucional sobre el uso de aulas virtuales | Sí | | | |
| Conocimientos técnicos del campus virtual | Sí | | | |

En síntesis, para la *Hipótesis 1*, no existe una relación significativa entre la “antigüedad docente en la enseñanza en aulas virtuales” y la frecuencia de uso de los “recursos del aula virtual”, con lo que se *rechaza* la hipótesis planteada.

Hipótesis 2: *El profesorado con menor antigüedad docente en la modalidad virtual considera prioritarios los conocimientos técnicos del campus virtual.*

En la Hipótesis 2 se partió de la idea de que el profesorado que inicia la docencia en aulas virtuales está preocupado por conocer el funcionamiento del campus virtual para poder desarrollar la enseñanza en las aulas virtuales. Este supuesto parte de la idea de que el profesorado se acerca a la enseñanza en aulas virtuales con conocimientos sobre la disciplina que enseña y con conocimientos pedagógicos, pero con escasos conocimientos

sobre el campus virtual de la UNQ. Ahora bien, los resultados de las pruebas realizadas, muestran que no hay existe correlación entre la antigüedad docente en la modalidad virtual y considerar como prioritarios los conocimientos técnicos del campus virtual.

Tabla: 20: Rho de Spearman para la Hipótesis 2.

| | VCC | K-S | Rachas | Modelo |
|--|-----|-----|--------|-------------------------------------|
| 5. Antigüedad docente en el nivel superior | Sí | 0 | | No paramétrico (Rho de Spearman) |
| Conocimientos técnicos del campus virtual | Sí | | | |

Se acepta H_0 ($p > 0,05$), trabajando con un N.C. del 95%. No existe una correlación significativa entre las variables contrastadas y por lo tanto, se rechaza la hipótesis de trabajo.

Hipótesis 3: El profesorado con menor antigüedad docente en la modalidad virtual considera prioritarios los conocimientos sobre configuración de recursos del aula virtual.

En esta *tercera Hipótesis* y en concordancia con la Hipótesis 2, se parte de la idea de que el profesorado que inicia la docencia en aulas virtuales está preocupado por conocer cómo configurar los recursos del aula virtual. Este supuesto considera que el profesorado se acerca a la enseñanza en aulas virtuales con escasos recursos sobre el diseño del aula virtual y los recursos disponibles en ella y por este motivo, resultan prioritarios los conocimientos sobre la configuración de recursos de las aulas virtuales.

Tabla: 21: Rho de Spearman para la Hipótesis 3.

| | VCC | K-S | Rachas | Modelo |
|--|-----|-----|--------|-------------------------------------|
| 5. Antigüedad docente en el nivel superior | Sí | 0 | | No paramétrico (Rho de Spearman) |
| Configuración de recursos del aula virtual | Sí | | | |

Se acepta H_0 al obtenerse un valor de $p=0,624$. Los resultados muestran que no existe una correlación significativa entre estas dos variables, con lo que se rechaza la hipótesis de trabajo.

Hipótesis 4: El profesorado con mayor experiencia docente elige con mayor frecuencia el modelo pedagógico de la modalidad virtual de la propia universidad.

La formulación de esta hipótesis tiene en cuenta el supuesto de que el profesorado que tiene mayor experiencia docente, también conoce con mayor profundidad el modelo pedagógico de la UNQ y consecuentemente, lo toma en cuenta al diseñar la enseñanza en las aulas virtuales.

Tabla: 22: Rho de Spearman para la Hipótesis 4.

| | VCC | K-S | Rachas | Modelo |
|--|-----|-----|--------|-------------------------------------|
| 5. Antigüedad docente en el nivel superior | Sí | 0 | | No paramétrico (Rho de Spearman) |
| Modelo pedagógico de la modalidad virtual | Sí | | | |

Al realizar las pruebas, se obtiene nuevamente una $p > 0,05$, con lo que se acepta H_0 , trabajando con un N.C. del 95%. En consecuencia, no existe una correlación significativa entre la “Antigüedad Docente” y la frecuencia de elección del “Modelo pedagógico de la modalidad virtual”, por lo que se rechaza la hipótesis de trabajo planteada.

Hipótesis 5: El profesorado con mayor experiencia docente elige con mayor frecuencia la opción Estrategias para el diseño didáctico del aula virtual.

Para formular esta hipótesis se considera que el profesorado con mayor experiencia docente, selecciona con mayor frecuencia, entre los conocimientos con los que debe contar un profesor para enseñar en aulas virtuales, los conocimientos propios de las estrategias de enseñanza en el aula virtual.

Tabla: 23: Rho de Spearman para la Hipótesis 5.

| | VCC | K-S | Rachas | Modelo |
|---|-----|-----|--------|-------------------------------------|
| 5. Antigüedad docente en el nivel superior | Sí | 0 | | No paramétrico (Rho de Spearman) |
| Estrategias para el diseño didáctico del aula virtual | Sí | | | |

Se acepta H_0 , al ser $p > 0,05$. No existe una correlación estadísticamente significativa entre la “Antigüedad docente en el nivel superior” y la frecuencia de uso de las “Estrategias para el diseño didáctico del aula virtual”. Por tanto, se *rechaza* la hipótesis de trabajo planteada.

Hipótesis 6. Existe mayor frecuencia de uso de la exposición didáctica mediante texto escrito en el aula virtual, según la titulación del docente.

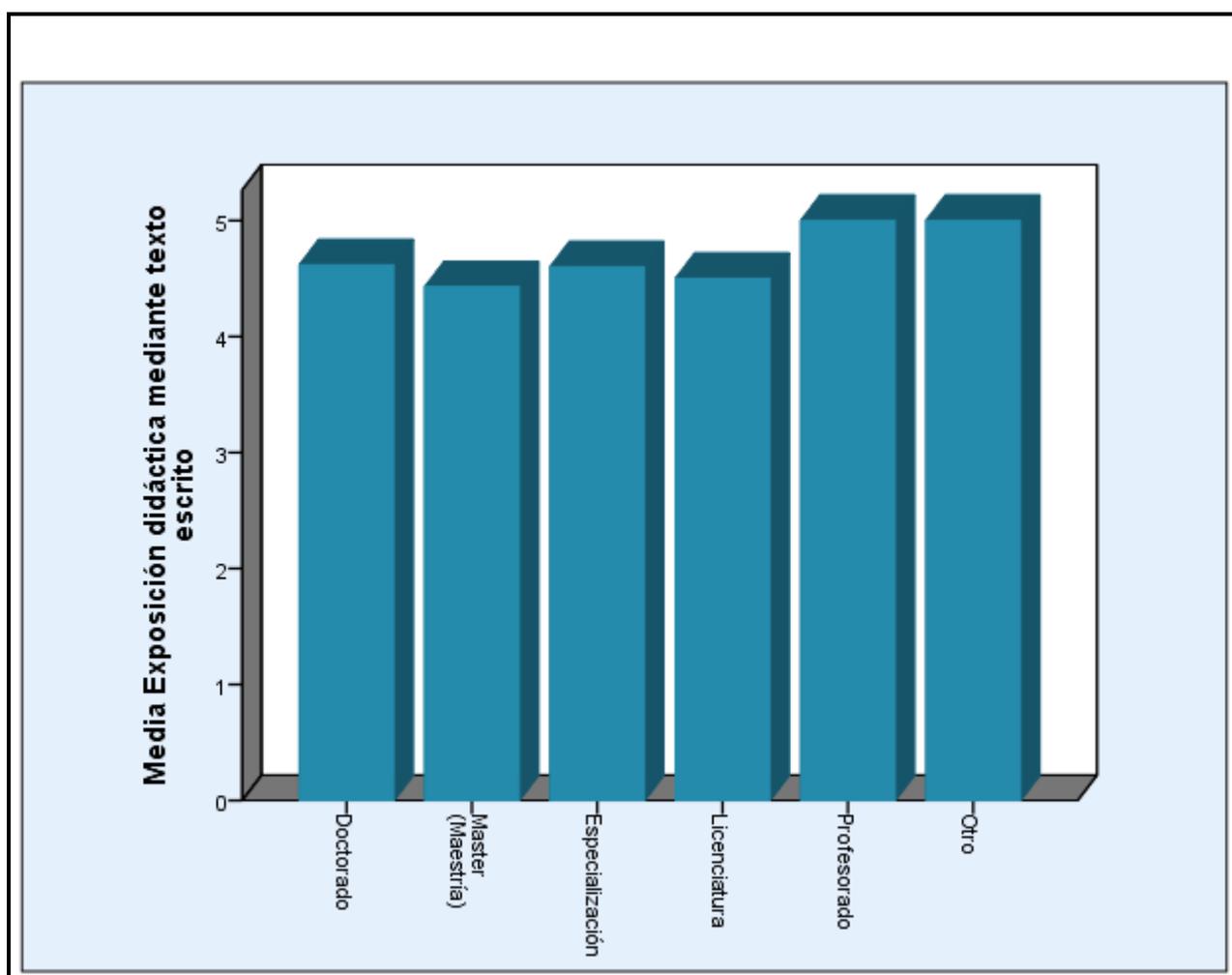


Figura 13: Media de “Exposición didáctica mediante texto escrito”.

En la figura 13 se puede observar que la frecuencia de uso de la “Exposición Didáctica mediante texto escrito”, es alta. De esta forma, aparentemente, los grupos que la usan con más frecuencia son el de “Profesorado” y el de “Otros”.

Tabla: 24: *H de Kruskal-Wallis* para la Hipótesis 6.

| | VCC | K-S | Rachas | Levene | Modelo | Resultado |
|-------------------|-----|-----|--------|--------|---|--|
| Doctorado | Sí | 0 | | | No paramétrico (<i>H de Kruskal Wallis</i>) | <i>P= 0,861</i> (aceptamos <i>H₀</i>) |
| Máster (maestría) | Sí | | | | | |
| Especialización | Sí | | | | | |
| Licenciatura | Sí | | | | | |
| Profesorado | Sí | | | | | |
| Otro | Sí | | | | | |

Se acepta *H₀*, trabajando con un *N.C. del 95%*. No existen diferencias significativas entre las medias de las series de datos contrastadas.

La frecuencia de uso de la “Exposición didáctica mediante texto escrito” es similar en el profesorado encuestado, independientemente de su titulación. Por tanto, se *rechaza* la hipótesis de trabajo.

Hipótesis 7. Existe mayor frecuencia de uso del análisis de los contenidos mediante vídeos e imágenes en el aula virtual, según la titulación del docente.

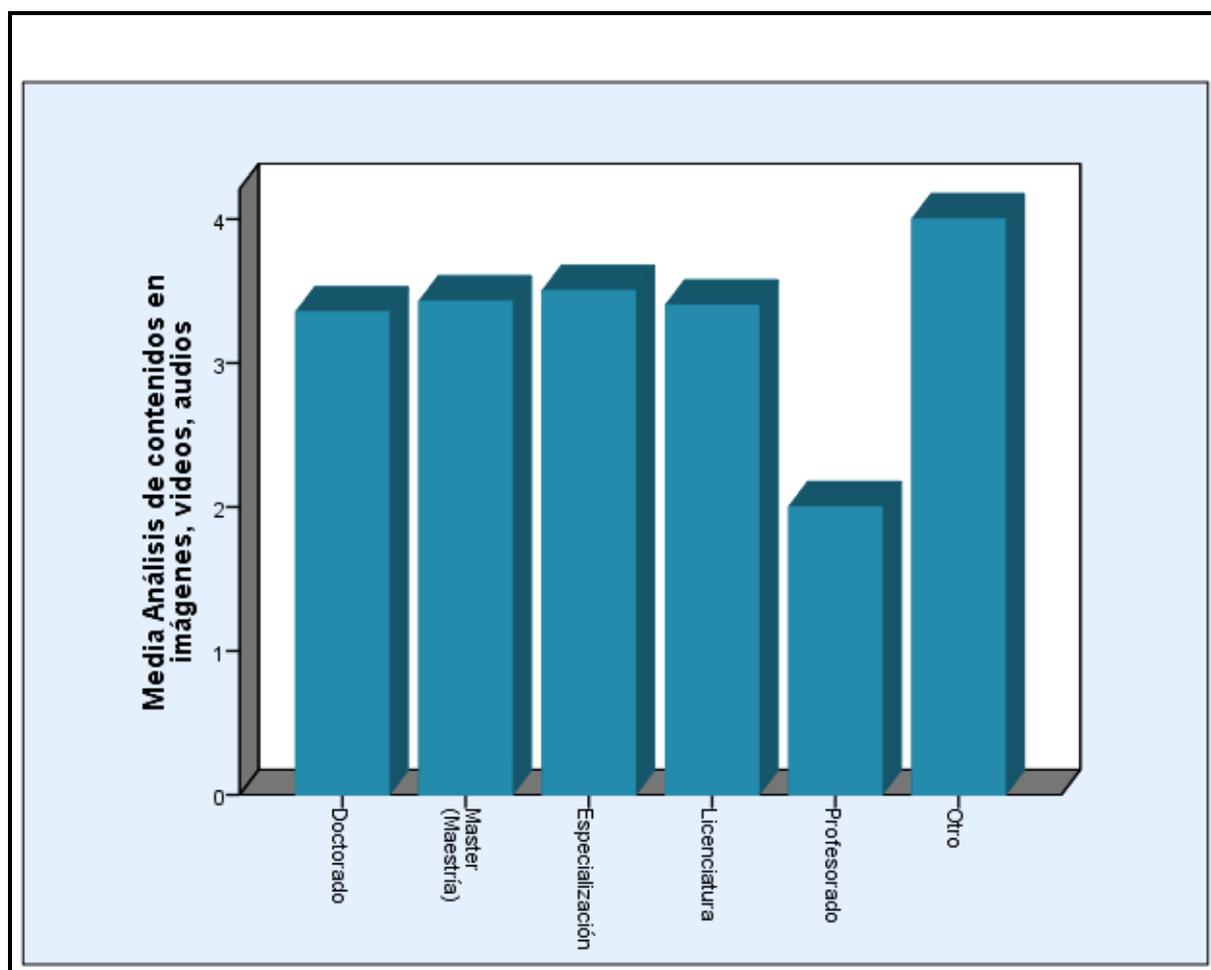


Figura 14: Media de Análisis de contenido en imágenes, videos, audios.

La puntuación del grupo de “Doctorado”, “Máster/Maestría”, “Especialización” y “Licenciatura”, parece ser similar, mientras que en el caso del “Profesorado” desciende.

Por su parte, el “profesorado con otra titulación” es el que parece mostrar la puntuación más elevada.

Tabla: 25: *H de Kruskal-Wallis para la Hipótesis 7.*

| | VCC | K-S | Rachas | Levene | Modelo | Resultado |
|-------------------|-----|-------|--------|--------|---|--|
| Doctorado | Sí | 0,152 | 1 | | No paramétrico (<i>H de Kruskal Wallis</i>) | <i>P= 0,861</i> (<i>aceptamos Ho</i>) |
| Máster (maestría) | Sí | 0,379 | 0,056 | | | |
| Especialización | Sí | 0,543 | 0,361 | | | |
| Licenciatura | Sí | 0,178 | 0,666 | | | |
| Profesorado | Sí | 0* | | | | |
| Otro | Sí | | | | | |

* No hay suficientes casos válidos para realizar el procesamiento.

Se acepta *Ho*, trabajando con un *N.C. del 95%*. No existen diferencias significativas entre las medias de los grupos contrastados.

La frecuencia de uso del “Análisis de contenidos en imágenes, vídeos, audios” es similar en el profesorado encuestado, independientemente de su titulación. Por tanto, *se rechaza* la hipótesis de trabajo.

Hipótesis 8. Existe mayor frecuencia de uso de los recursos del aula virtual, según la titulación académica del docente.

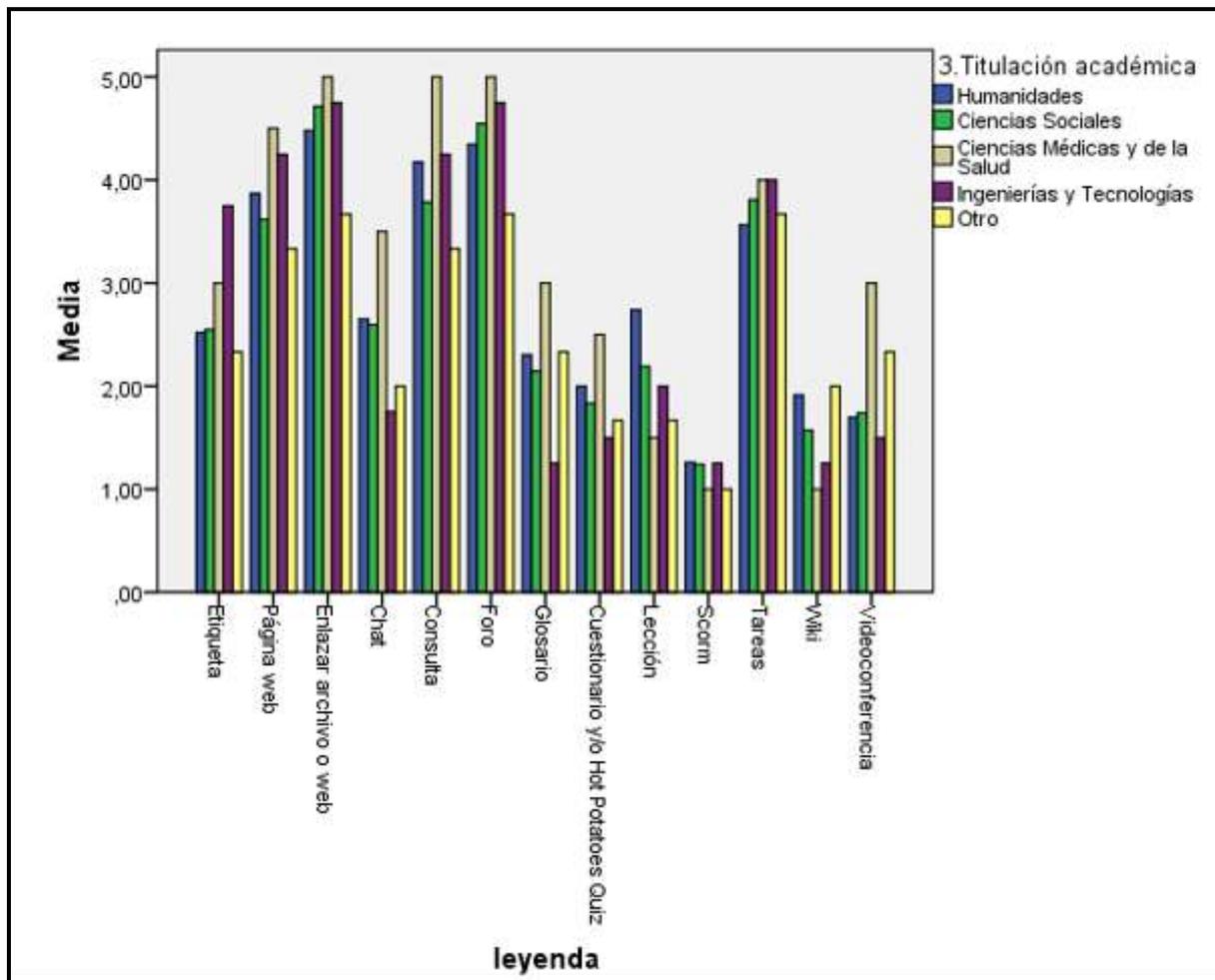


Figura 15: Media de titulación académica y frecuencia de uso de recursos del aula virtual.

A nivel general, se observa que las herramientas más usadas son el “Foro”, “Enlazar archivo o web”, “Consulta”, “Tareas” y “Páginas web”.

En el caso de “Etiquetas”, el profesorado de “Ingenierías y Tecnologías (IT)” es el que parece usarlas con mayor frecuencia, mientras que las puntuaciones de los grupos restantes se sitúan entre 2 y 3 puntos. Mientras, las “Páginas web” se usan con mayor frecuencia aparentemente por el profesorado de “Ciencias Médicas (CCMM)” e “Ingenierías”. Estos dos grupos, seguidos del de “Ciencias sociales (CCSS)”, son los que parecen mostrar un mayor uso de la herramienta de “Enlazar un archivo o una web”, usado de forma muy frecuente.

Por el contrario, la herramienta de “Chat” se usa de forma menos frecuente. Dentro de la misma, se observa que el grupo que parece usarla con mayor frecuencia es el de “Ciencias Médicas”, mientras que el de “Ingenierías” es el que parece mostrar una puntuación más baja.

A su vez, el citado grupo de “Ciencias Médicas”, también es el que parece usar más la “Consulta”, los “Foros”, el “Glosario” y los “Cuestionarios/Hot potatoes”, contando estos últimos con una baja frecuencia de uso. El grupo de “Humanidades” es el que parece mostrar la mayor puntuación en la herramienta de “Lección”, siendo en este caso en el que el grupo de “Ciencias Médicas” muestra la puntuación más baja.

Igualmente, la herramienta “paquete Scorm” es de las menos utilizadas y su frecuencia de uso parece ser similar en todos los grupos. También muy similares parecen las puntuaciones de la herramienta “Tareas”, aunque en este caso se observa una alta frecuencia de uso. Seguidamente, la herramienta “Wiki” obtiene una puntuación baja en general, siendo el grupo de “Otros” y el de Humanidades el que la usa con más frecuencia. Por último, la videoconferencia se usa más frecuentemente por el grupo de “Ciencias Médicas” y por el grupo de “Otros”.

En resumen, para cada uno de los recursos del aula virtual, las pruebas realizadas muestran que $p > 0,05$, por tanto, se acepta H_0 (Anexo IV.II). Como se observa, las puntuaciones medias de las diferentes titulaciones son estadísticamente similares en todos los recursos del aula virtual y la frecuencia de uso de los diferentes recursos del aula virtual es la misma entre el profesorado encuestado, independientemente de su titulación académica. Por tanto, se *rechaza* la hipótesis planteada.

Hipótesis 9. Los profesores con mayor antigüedad docente en la enseñanza en las aulas virtuales incorporan con menor frecuencia recursos externos para complementar la enseñanza en el aula virtual.

En este caso, para la formulación de la *Hipótesis 9* se tiene en consideración que el profesorado que cuenta con mayor antigüedad docente en la enseñanza en las aulas

virtuales, diseña la enseñanza de acuerdo con el modelo inicial de la modalidad virtual en la UNQ, que data del año 1999. En este momento inicial, no se incorporaban recursos externos para complementar la enseñanza en aulas virtuales.

Tabla: 26: Rho de Spearman para la Hipótesis 9.

| | VCC | K-S | Rachas | Modelo |
|--|-----|-----|--------|-------------------------------------|
| 6. Antigüedad docente en la enseñanza en aulas virtuales | Sí | 0 | | No paramétrico (Rho de Spearman) |
| Estrategias para el diseño didáctico del aula virtual | Sí | | | |
| Herramientas para la publicación de imágenes y fotografías | Sí | | | |
| Herramientas para realizar presentaciones visuales | Sí | | | |
| Herramientas para la presentación gráfica de la información | Sí | | | |
| Herramientas para la edición y publicación de audio y sonido | Sí | | | |
| Herramientas para publicar, producir, editar y/o compartir videos | Sí | | | |
| Redes sociales | Sí | | | |
| Herramientas para la realización de encuentros sincrónicos mediante videoconferencias en línea | Sí | | | |

En todos los casos anteriores se obtiene una $p > 0,05$ con lo que se acepta H_0 , trabajando con un N.C. del 95%. Esto quiere decir, según indican las pruebas inferenciales realizadas, que no existe una correlación significativa entre la “Antigüedad docente en la enseñanza en aulas virtuales” y la “Frecuencia de uso de recursos externos” para complementar las enseñanzas en el aula virtual, con lo que se *rechaza la hipótesis* planteada.

Hipótesis 10. Los profesores que pertenecen al Departamento de Ciencias Sociales utilizan con mayor frecuencia la exposición didáctica mediante recursos de narrativa transmedia.

En este caso, se toma en consideración que en el Departamento de Ciencias Sociales se dictan, entre otras, carreras relacionadas con la comunicación y las tecnologías digitales. En este contexto, se plantea como Hipótesis que el profesorado perteneciente al Departamento de Ciencias Sociales, utiliza con mayor frecuencia la exposición didáctica mediante recursos de narrativa transmedia, porque son contenidos relacionados con la comunicación y las tecnologías digitales.

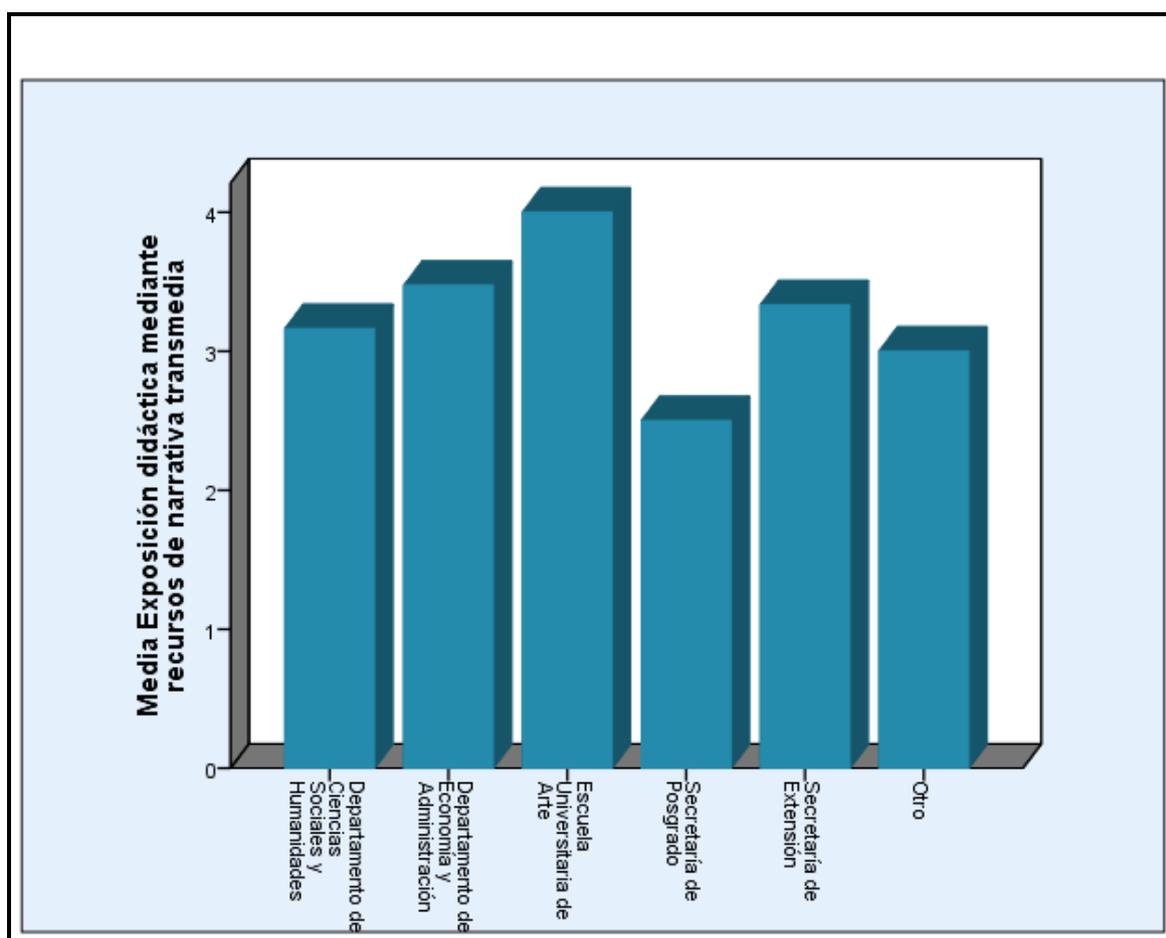


Figura 16: Media de exposición didáctica mediante recursos de narrativa transmedia

Aparentemente, el profesorado de la “Escuela Universitaria de Arte”, es el que muestra una frecuencia más elevada de uso de la narrativa transmedia en la exposición didáctica, seguido del “Departamento de Economía y Administración” y en tercer lugar, el “Departamento de Ciencias Sociales y Humanas”.

Tabla 27: H de Kruskal-Wallis para la Hipótesis 10.

| | VCC | K-S | Rachas | Levene | Modelo | Resultado |
|---------------------------------|-----|-------|--------|--------|---|------------------------------------|
| Dpto. CCSS | Sí | 0,045 | | | No paramétrico (<i>H de Kruskal Wallis</i>) | P= 0,11 (<i>aceptamos Ho</i>) |
| Dpto. Economía y Administración | Sí | | | | | |
| Escuela Arte | Sí | | | | | |
| Secretaría de Posgrado | Sí | | | | | |
| Secretaría de Extensión | Sí | | | | | |
| Otro | Sí | | | | | |

De acuerdo con las pruebas realizadas, se acepta *Ho*. Las puntuaciones de las diferentes titulaciones son estadísticamente similares, trabajando con un *N.C. del 95%*. De manera que no existen diferencias en la frecuencia de uso de la narrativa transmedia independientemente del Departamento o Sector del Profesorado. Por ello, se rechaza la hipótesis de trabajo planteada.

Hipótesis 11. *Los profesores que pertenecen al Departamento de Economía y Administración utilizan con mayor frecuencia el estudio de casos como estrategia de enseñanza.*

En la UNQ, la técnica de enseñanza con casos se incluye en las propuestas de algunas asignaturas, de acuerdo con las “Carpetas de Trabajo”. Esta información se tuvo en cuenta para la formulación de la Hipótesis 11.

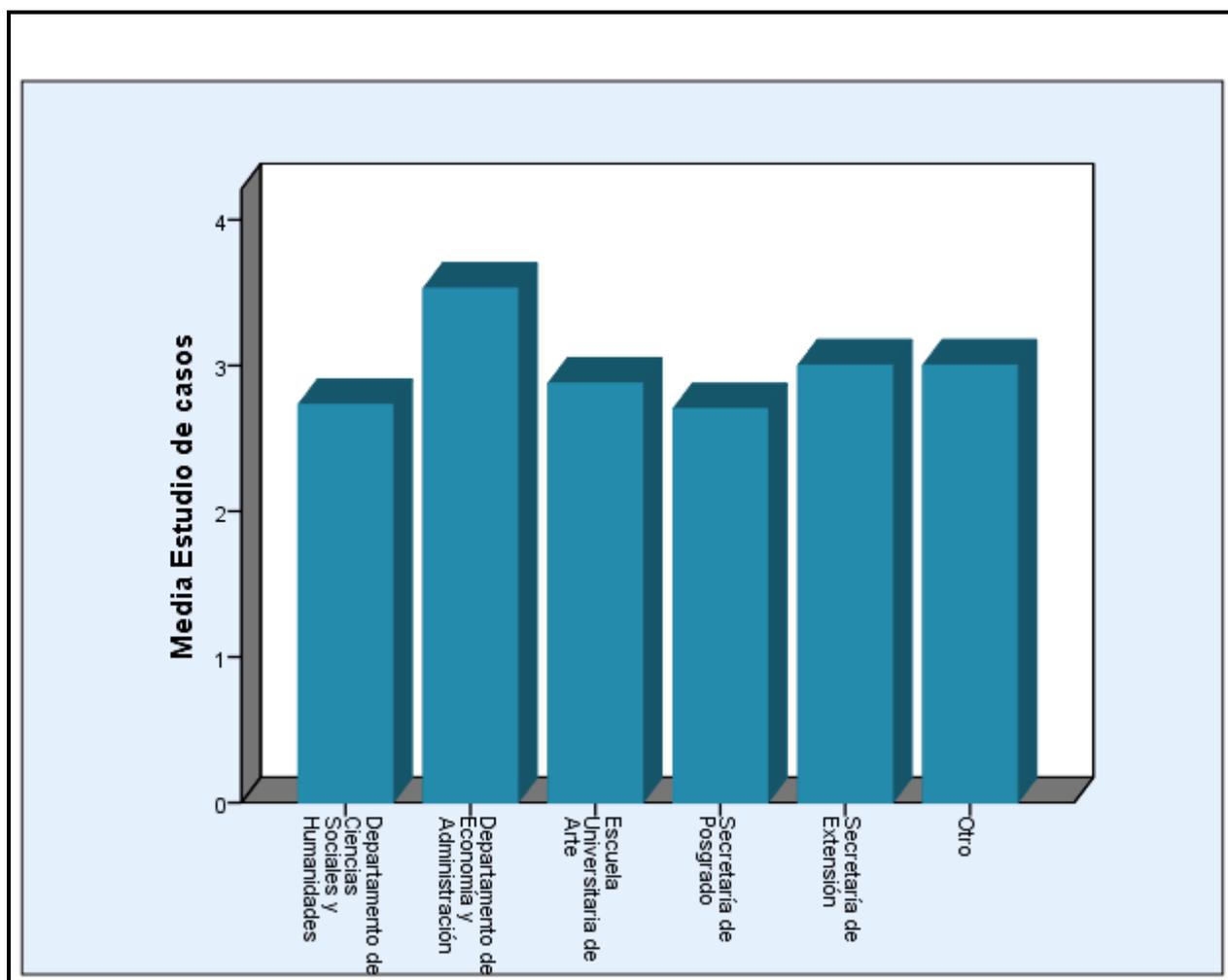


Figura 18: Media de estudio de casos.

Aparentemente, el profesorado del “Departamento de Economía y Administración” es el que muestra un mayor uso del “*Estudio de Casos*” como estrategia de enseñanza.

Tabla: 28: *H de Kruskal-Wallis* para la Hipótesis 11.

| | VCC | K-S | Rachas | Levene | Modelo | Resultado |
|---------------------------------|-----|-------|--------|--------|--|-------------------------------------|
| Dpto. CCSS | Sí | 0,082 | 0,528 | | No paramétrico (<i>H de Kruskal Wallis</i>) | P= 0,296 (<i>aceptamos Ho</i>) |
| Dpto. Economía y Administración | Sí | 0* | | | | |
| Escuela Arte | Sí | | | | | |
| Secretaría de Posgrado | Sí | | | | | |

| | | | | | | |
|-------------------------|----|--|--|--|--|--|
| Secretaría de Extensión | Sí | | | | | |
| Otro | Sí | | | | | |

* No hay suficientes casos válidos para realizar el procesamiento.

Se acepta *H₀*. Las puntuaciones de los diferentes departamentos son estadísticamente similares, trabajando con un *N.C. del 95%*. Los resultados muestran que no existen diferencias entre la frecuencia de uso de la técnica del “Estudio de caso”, independientemente del “Departamento o Sector” del Profesorado. Por ello, se rechaza la hipótesis de trabajo planteada.

Hipótesis 12. *Los profesores que dictan clase en el Departamento de Economía y Administración utilizan con mayor frecuencia la Resolución de problemas como estrategia de enseñanza.*

De igual manera, se considera para la formulación de la Hipótesis 12 que el profesorado perteneciente al Departamento de Economía y Administración utiliza la “Resolución de problemas” con mayor frecuencia en las aulas virtuales en relación con las demás unidades académicas de la UNQ.

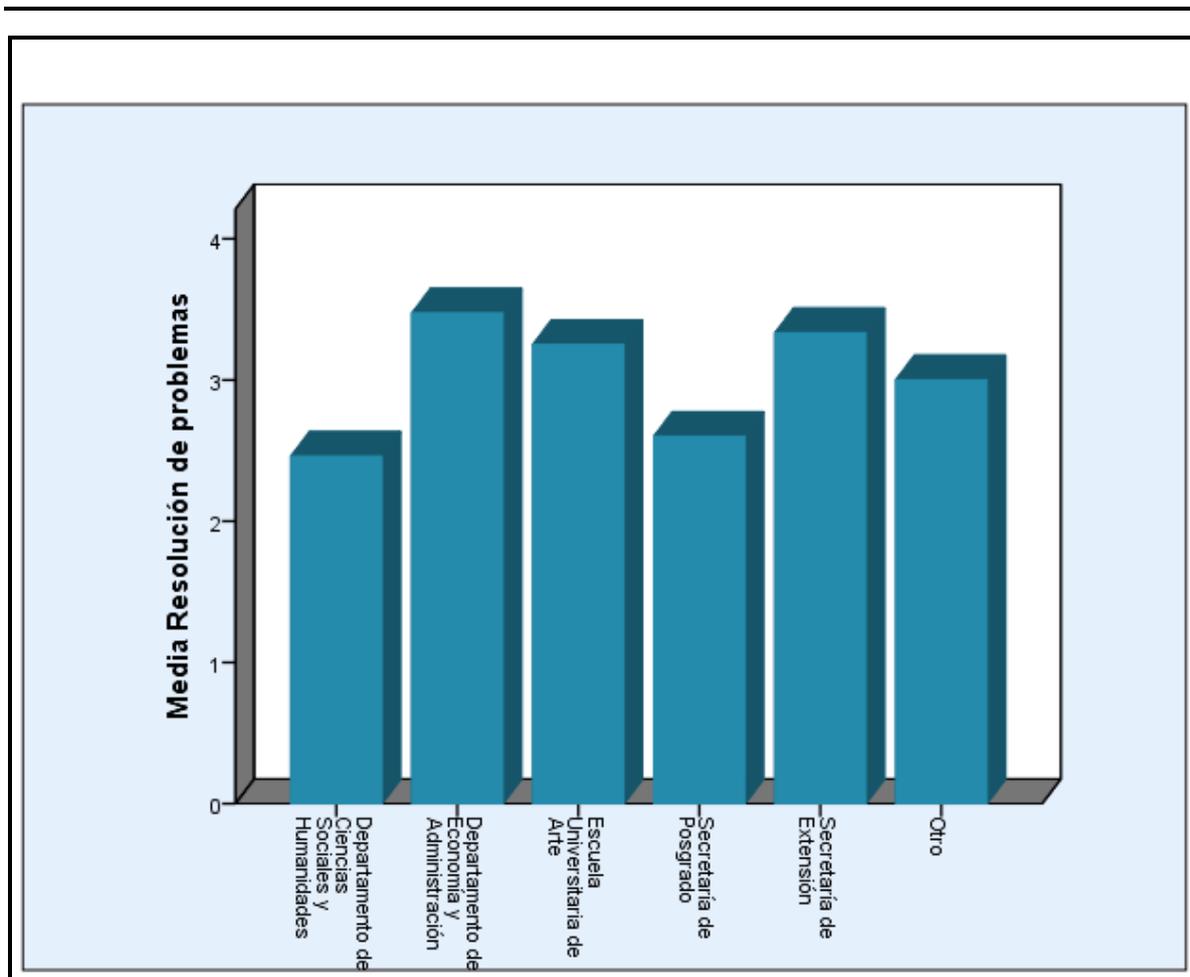


Figura 19: *Media de Resolución de problemas.*

Considerando el gráfico anterior, el profesorado del “Departamento de Economía y Administración” es el que parece usar de una forma más frecuente la “Resolución de problemas”, seguido del profesorado de la “Secretaría de Extensión” y de la “Escuela Universitaria de Arte”.

Tabla 29: *H de Kruskal-Wallis para la Hipótesis 12.*

| | VCC | K-S | Rachas | Levene | Modelo | Resultado |
|---------------------------------|-----|------|--------|--------|---|---|
| Dpto. CCSS | Sí | 0,06 | 0,909 | | No paramétrico (<i>H de Kruskal Wallis</i>) | P= 0,077 (aceptamos <i>H₀</i>) |
| Dpto. Economía y Administración | Sí | 0* | | | | |
| Escuela Arte | Sí | | | | | |

| | | | | | | |
|-------------------------|----|--|--|--|--|--|
| Secretaría de Posgrado | Sí | | | | | |
| Secretaría de Extensión | Sí | | | | | |
| Otro | Sí | | | | | |

* No hay suficientes casos válidos para realizar el procesamiento.

Puesto que se obtiene una $p > 0,05$, se acepta H_0 12. No existen diferencias significativas entre las medias de las series de datos contrastadas. La frecuencia de uso de la “Resolución de Problemas” es similar en todos los departamentos, con lo que se rechaza la hipótesis de trabajo planteada.

Hipótesis 13. Los profesores con mayor antigüedad docente en la Educación Superior utilizan con menor frecuencia Producciones colaborativas mediante editores de texto como estrategia de enseñanza.

Al formular esta hipótesis interesó saber si el profesorado de la UNQ que cuenta con mayor antigüedad docente en Educación Superior, utiliza con menor frecuencia las producciones colaborativas mediante editores de texto.

Tabla 30: Rho de Spearman para la Hipótesis 13.

| | VCC | K-S | Rachas | Modelo |
|---|-----|-----|--------|-------------------------------------|
| 5. Antigüedad docente en el nivel superior | Sí | 0 | | No paramétrico (Rho de Spearman) |
| Producciones colaborativas mediante editores de texto | Sí | | | |

Se acepta H_0 ($p > 0,05$), trabajando con un N.C. del 95%. Luego, realizada la prueba se encuentra que no existe una correlación significativa entre las variables contrastadas y por lo tanto, se rechaza la hipótesis de trabajo.

Hipótesis 14. Existen diferencias en la frecuencia de uso de los intercambios colaborativos en foros de discusión según la titulación académica del/ de la docente.

Para la Hipótesis 14, se consideró que de acuerdo con la titulación académica del profesorado existen diferencias en la frecuencia de uso de los foros de discusión.

Figura 20: Media de Intercambios colaborativos en foros de discusión.

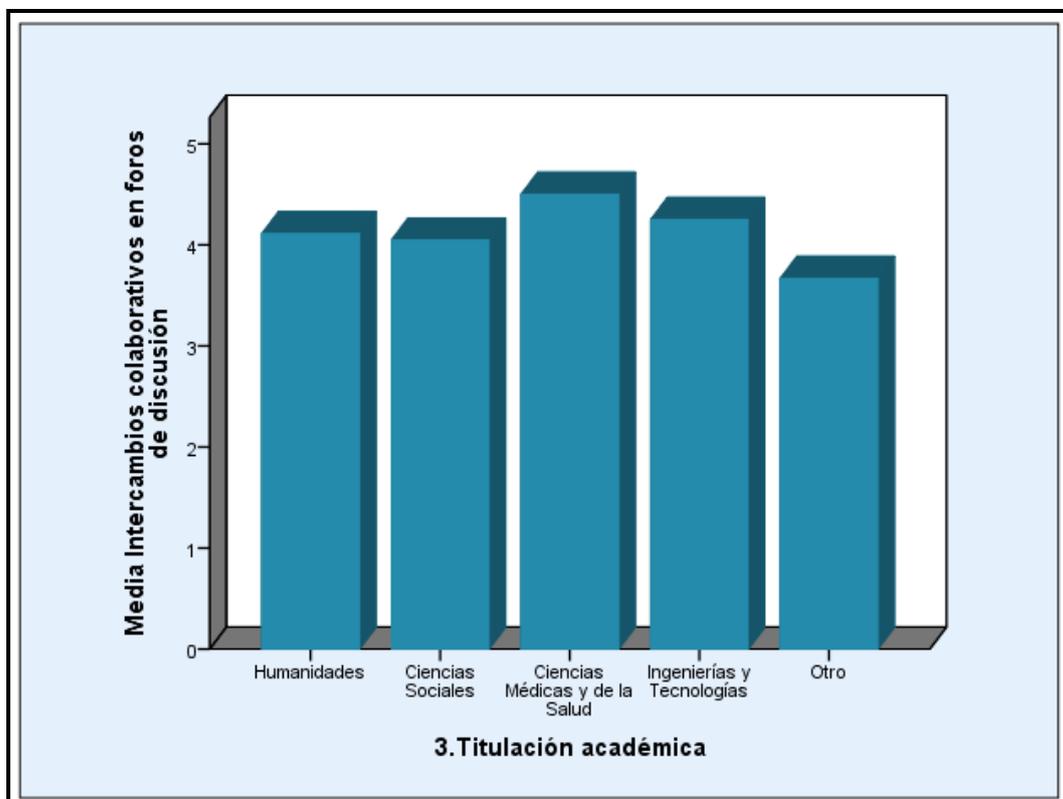


Tabla 31: H de Krusal Wallis para la Hipótesis 14.

| | VCC | K-S | Rachas | Levene | Modelo | Resultado |
|-------------|-----|-------|--------|--------|--------------------------------------|----------------------------|
| Humanidades | Sí | 0,034 | | | No paramétrico (H de Kruskal Wallis) | P= 0,989 (aceptamos Ho) |
| CCSS | Sí | | | | | |
| CCMM | Sí | | | | | |
| IT | Sí | | | | | |
| Otro | Sí | | | | | |

Se acepta H_0 , trabajando con un N.C. del 95%. No existen diferencias significativas entre las medias de las series de datos contrastadas, en relación con las *diferencias*, según la “titulación académica del/ la docente”, en la frecuencia de uso de los “intercambios colaborativos en los foros”. Por tanto, *se rechaza* la hipótesis de trabajo.

Hipótesis 15. Existen diferencias en la frecuencia de uso de la Indagación a través de preguntas según de la titulación académica del/ de la docente.

De igual manera que en la Hipótesis 14, en esta Hipótesis se consideró que en el profesorado de la UNQ existen diferencias de uso de la indagación a través de preguntas, de acuerdo con su titulación.

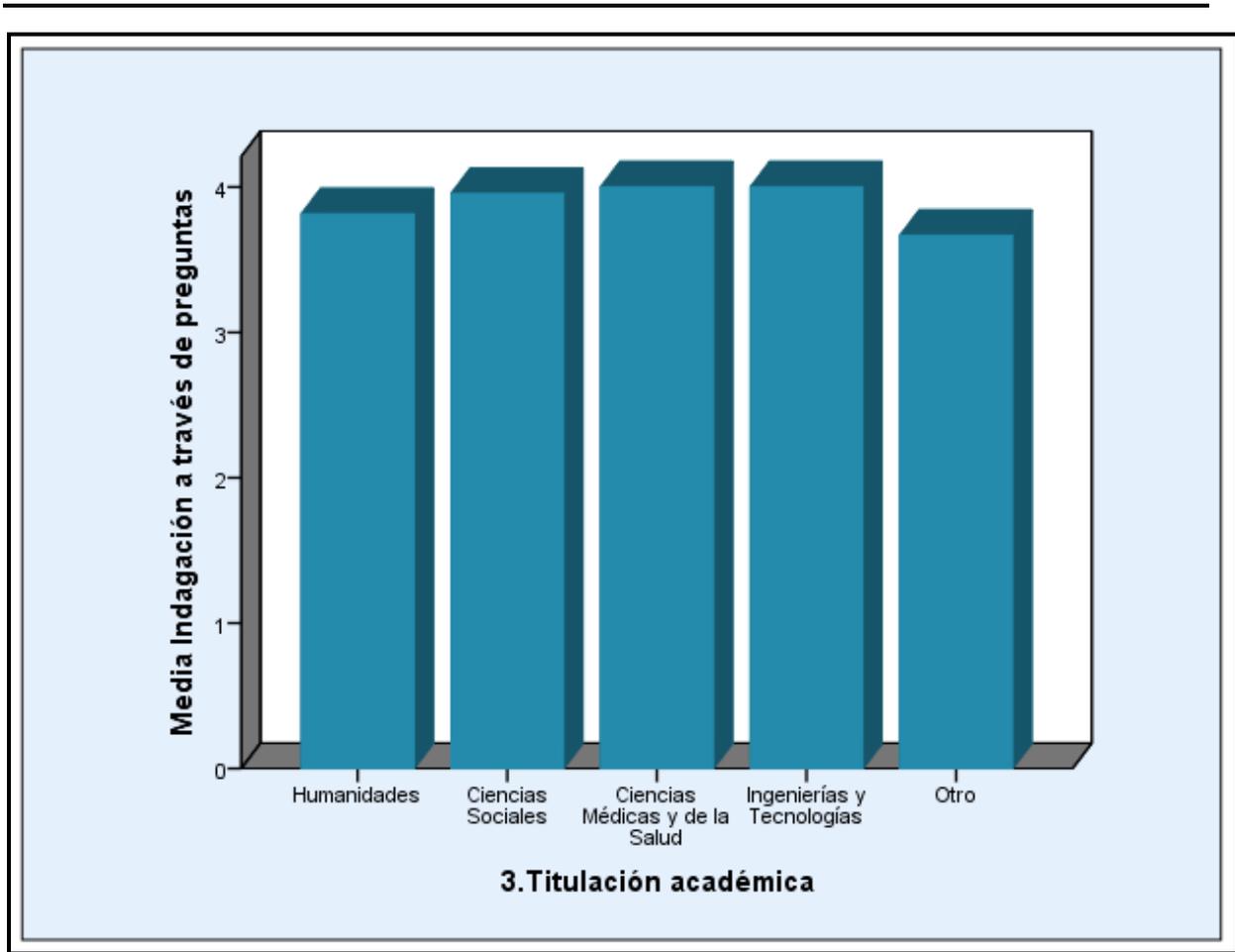


Figura 21: Media de Indagación a través de preguntas.

Los diferentes grupos parecen usar la “Indagación a través de las preguntas” con una frecuencia similar.

Tabla 32: *H* de Kruskal-Wallis para la Hipótesis 15.

| | VCC | K-S | Rachas | Levene | Modelo | Resultado |
|-------------|-----|-------|--------|--------|--|---|
| Humanidades | Sí | 0,202 | 1 | | No paramétrico (<i>H</i> de Kruskal Wallis) | <i>P</i> = 0,88 (aceptamos <i>H</i> ₀) |
| CCSS | Sí | 0,006 | | | | |
| CCMM | Sí | | | | | |
| IT | Sí | | | | | |
| Otro | Sí | | | | | |

Se acepta H_0 . Las puntuaciones medias son estadísticamente similares. Por lo que no existen diferencias en cuanto a la frecuencia de uso de la indagación mediante preguntas.

Hipótesis 16. A medida que aumenta la frecuencia de uso de la exposición didáctica por parte del profesorado, aumenta la frecuencia de uso de los recursos externos para complementar la enseñanza en aulas virtuales.

En todos los casos, se rechaza H_0 y se acepta la hipótesis de trabajo. Es posible establecer una correlación positiva entre la “Exposición didáctica mediante recursos de narrativa transmedia” y los “Recursos externos para complementar la enseñanza en aulas virtuales”.

Tabla 33: Rho de Spearman para la Hipótesis 16.

| | VCC | K-S | Rachas | Modelo |
|--|-----|-------|--------|-------------------------------------|
| Exposición didáctica mediante recursos de narrativa transmedia | Sí | 0,004 | | No paramétrico (Rho de Spearman) |
| Estrategias para el diseño didáctico del aula virtual | Sí | | | |
| Herramientas para la publicación de imágenes y fotografías | Sí | | | |
| Herramientas para realizar presentaciones visuales | Sí | | | |
| Herramientas para la presentación gráfica de la información | Sí | | | |
| Herramientas para la edición y publicación de audio y sonido | Sí | | | |
| Herramientas para publicar, producir, editar y/o compartir videos | Sí | | | |
| Redes sociales | Sí | | | |
| Herramientas para la realización de encuentros sincrónicos mediante videoconferencias en línea | Sí | | | |

Por lo tanto, un mayor uso de la narrativa transmedia supone un mayor uso de recursos externos complementarios, con lo que *se acepta* la hipótesis de trabajo. En el Anexo IV pueden verse los diagramas de dispersión de dicha relación.

A modo de ejemplo, se incluye aquí el diagrama de dispersión que relaciona positivamente la “Exposición didáctica mediante recursos de narrativa transmedia” y las “Herramientas para realizar presentaciones visuales”, entendiendo estas últimas como aplicaciones de la Web 2.0 que el profesorado utiliza para complementar la enseñanza en las aulas virtuales.

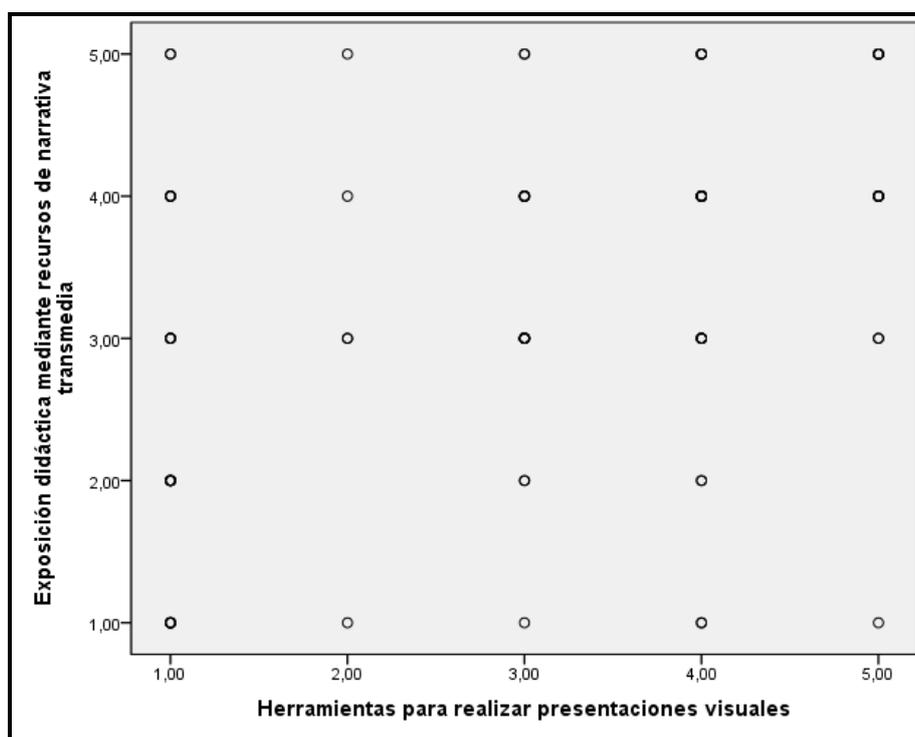


Figura 22: Diagrama de dispersión para “Exposición didáctica mediante recursos de narrativa transmedia” y “Herramientas para realizar presentaciones visuales”.

En síntesis, del total de las 16 hipótesis planteadas, las pruebas estadísticas realizadas permiten afirmar que de la hipótesis 1 a la 15 se rechaza la hipótesis de trabajo, mientras que en la *Hipótesis 16* se acepta.

Estos resultados obtenidos a partir de las hipótesis formuladas sobre las preguntas cerradas del cuestionario, brindan información que será más adelante puesta en

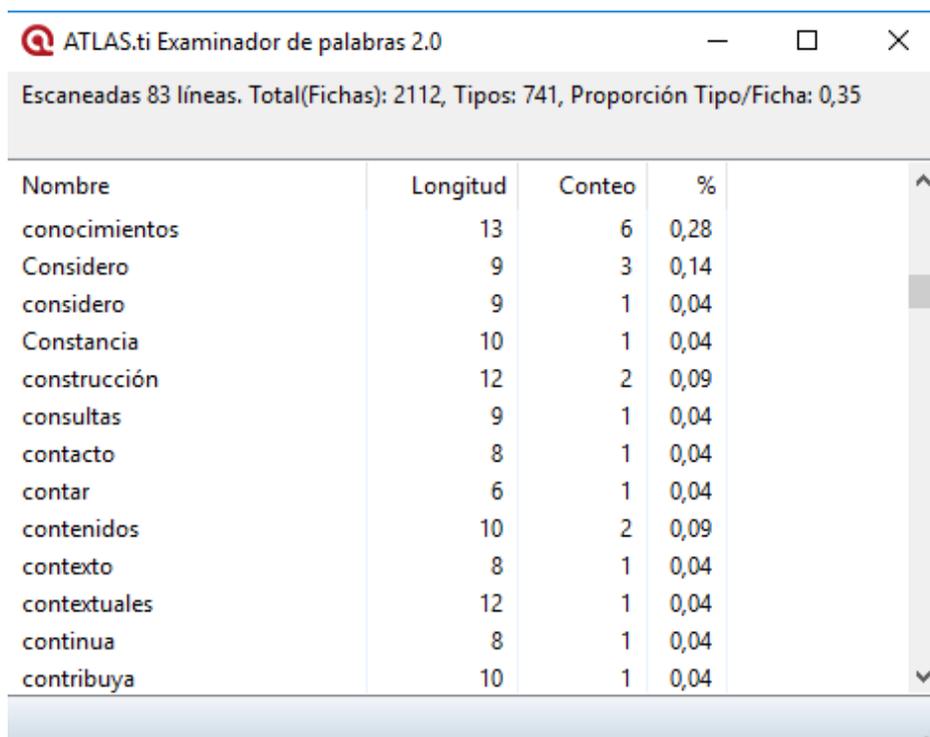
consideración en relación con los resultados de la estadística descriptiva y del análisis de contenido de la pregunta abierta del cuestionario aplicado en esta investigación.

6.1.3. Análisis cualitativo de la pregunta abierta del cuestionario

El análisis de las respuestas a la pregunta abierta del cuestionario fue desarrollado mediante la técnica de análisis de contenido. En un procedimiento de análisis de contenido, un texto es fragmentado y estudiado en función de ideas o palabras contenidas en él y que resultan significativas en relación al objeto de investigación (Ballesteros, 2014).

Para proceder al análisis de contenido de las respuestas a la pregunta abierta del cuestionario, se las ha recopilado y elaborado con ellas un listado en el que se quitaron los datos de identidad de cada profesor, reemplazándolos por un número. De este modo, se asignó a cada profesor un código, compuesto por “*Prof*”, como abreviatura de profesor y un número de orden, siguiendo el que respondieron al cuestionario. De esta manera, el profesor que respondió en primer lugar el cuestionario, resultó ser *Prof1* y así sucesivamente.

Para sistematizar el análisis, se recurrió al software de análisis de contenido *Atlas Ti*. Se realizó una primera aproximación al análisis a partir del conteo de palabras, de modo de identificar conceptos recurrentes entre las respuestas de los participantes.



ATLAS.ti Examinador de palabras 2.0

Escaneadas 83 líneas. Total(Fichas): 2112, Tipos: 741, Proporción Tipo/Ficha: 0,35

| Nombre | Longitud | Conteo | % |
|---------------|----------|--------|------|
| conocimientos | 13 | 6 | 0,28 |
| Considero | 9 | 3 | 0,14 |
| considero | 9 | 1 | 0,04 |
| Constancia | 10 | 1 | 0,04 |
| construcción | 12 | 2 | 0,09 |
| consultas | 9 | 1 | 0,04 |
| contacto | 8 | 1 | 0,04 |
| contar | 6 | 1 | 0,04 |
| contenidos | 10 | 2 | 0,09 |
| contexto | 8 | 1 | 0,04 |
| contextuales | 12 | 1 | 0,04 |
| continua | 8 | 1 | 0,04 |
| contribuya | 10 | 1 | 0,04 |

Figura 23: Ejemplo de conteo de palabras sobre las respuestas abiertas al cuestionario.

El conteo de palabras permitió identificar conceptos recurrentes dentro del documento y resultó una guía rápida para identificar los temas que los profesores han mencionado con mayor frecuencia. Esto facilitó posteriormente el proceso de codificación.

Una vez identificados estos conceptos a modo orientativo, se continuó con el proceso de análisis. Se identificaron citas (fragmentos) en las respuestas brindadas por los profesores sobre los conocimientos previos con los que debe contar un profesor para enseñar en entornos virtuales relacionadas con los objetivos de nuestra investigación:

- Conocer las características necesarias de la formación del profesorado de Educación Superior para la enseñanza mediada en aulas virtuales.
- Relevante información sobre las necesidades de formación específicas que tienen los profesores que enseñan en la modalidad no presencial para conocer las características propias de la formación del profesorado para la enseñanza mediada en aulas virtuales.

Una vez identificados los fragmentos relevantes, se procedió a iniciar la codificación en función de la similitud temática de las respuestas, facilitado por el proceso de codificación

del software *Atlas Ti*. El software permite la identificación de citas (fragmentos) del texto y su etiquetado mediante la codificación. A su vez, es posible agrupar los códigos en una familia de códigos que los incluya.

De esta manera mediante el software *Atlas Ti* se identificaron:

- Citas (segmentos de texto)
- Códigos (subcategorías)
- Familias de códigos (categorías)

A modo de ejemplo, se muestra el procedimiento de codificación realizado para el documento que contiene las respuestas a la pregunta abierta del cuestionario:

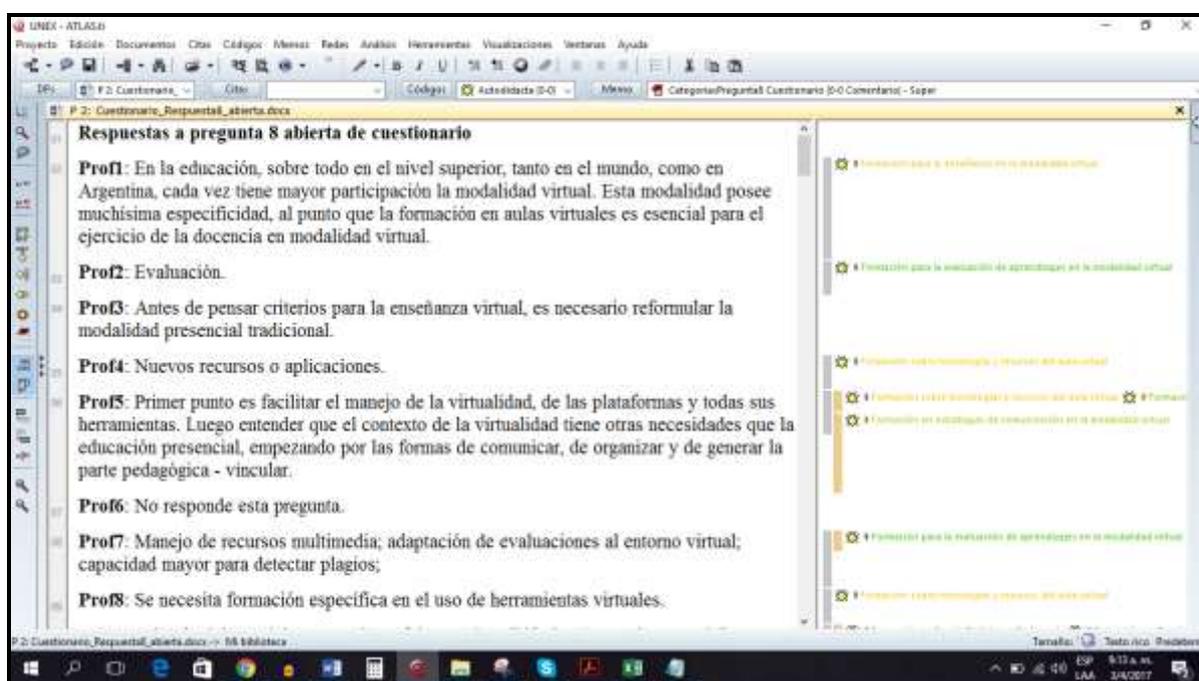


Figura 24: Codificación sobre las respuestas abiertas al cuestionario realizado mediante *Atlas Ti*.

De acuerdo con el análisis realizado, se identificaron diez códigos que se agruparon en una familia: “Necesidades de formación”, tal como queda representado en la Figura 24.

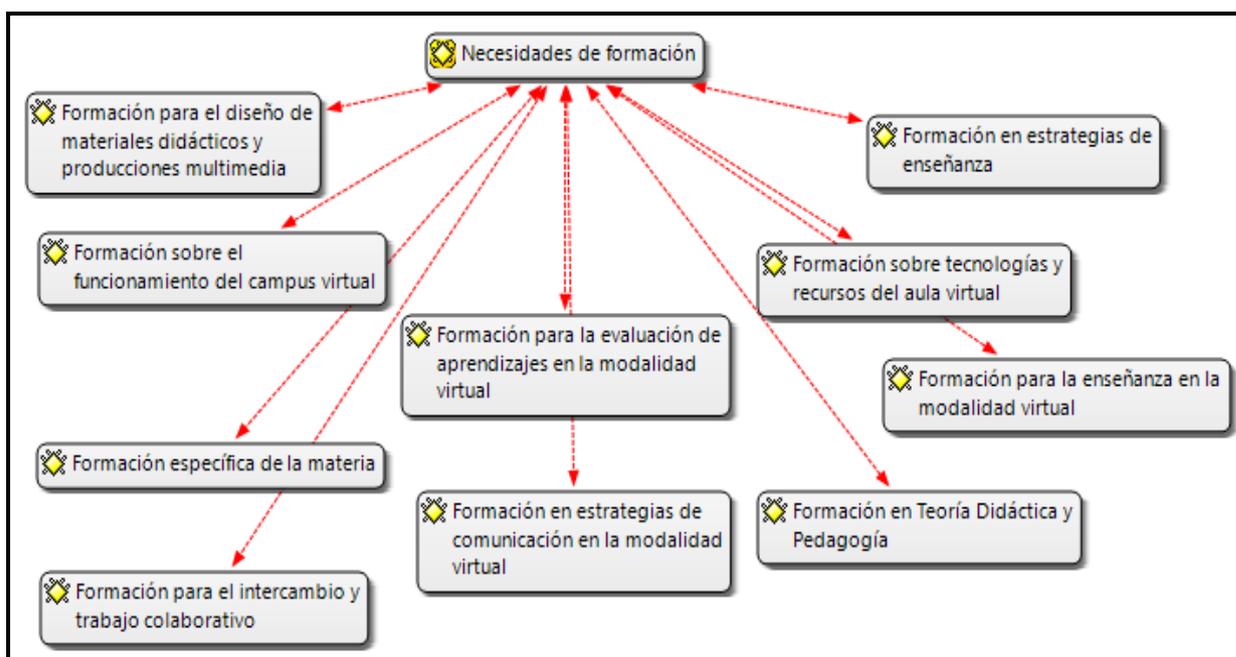


Figura 25: Categoría: Necesidades de Formación y subcategorías.

La identificación de los códigos y de la familia de códigos se ha producido de manera emergente, en función de los temas que fueron surgiendo en la codificación de los fragmentos (citas) identificadas en las respuestas. Una vez finalizada la codificación, se encontró entonces una categoría (familia): “Necesidades de formación” y diez subcategorías (códigos). En la Figura 25 puede verse la categoría “Necesidades de Formación” y las diez subcategorías, junto con la cantidad de fragmentos que se asocian a cada una de ellas.

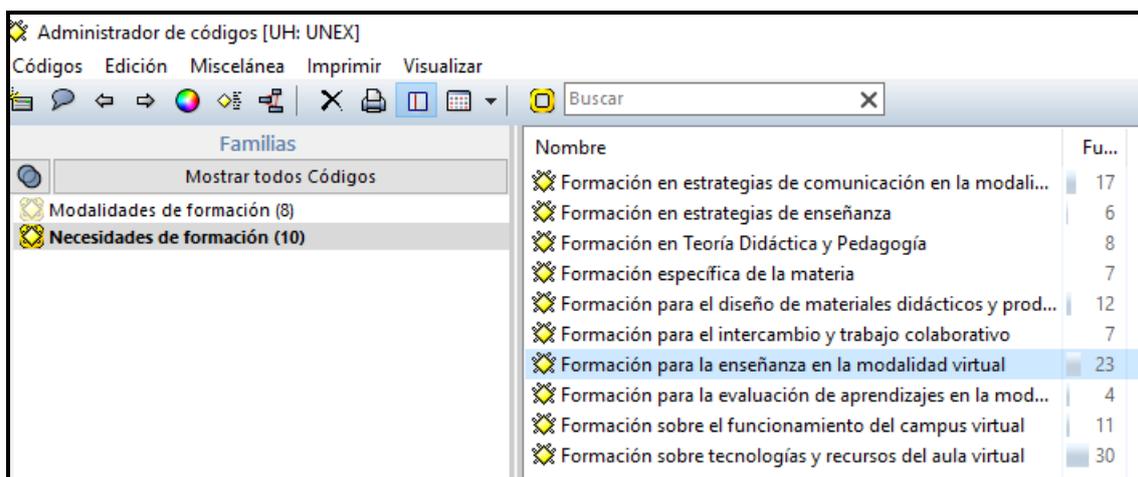


Figura 26: Categoría: Necesidades de Formación y subcategorías en el software *Atlas Ti*.

Con mayor detalle, esta información queda representada en la Tabla 34.

Tabla 34: Categoría: Necesidades de Formación y subcategorías.

| Categoría (Familia) | Subcategoría (códigos) | Número de citas por subcategoría | Número de citas totales |
|---------------------------------|---|----------------------------------|-------------------------|
| Necesidades de formación | Formación en estrategias de comunicación en la modalidad virtual | 17 | 125 citas |
| | Formación en estrategias de enseñanza | 6 | |
| | Formación en Teoría Didáctica y Pedagogía | 8 | |
| | Formación específica de la materia | 7 | |
| | Formación para el diseño de materiales didácticos y producciones multimedia | 12 | |
| | Formación para el intercambio y trabajo colaborativo | 7 | |
| | Formación para la enseñanza en la modalidad virtual | 23 | |

| | | | |
|--|--|----|--|
| | Formación para la evaluación de aprendizajes en la modalidad virtual | 4 | |
| | Formación sobre el funcionamiento del campus virtual | 11 | |
| | Formación sobre tecnologías y recursos del aula virtual | 30 | |

A continuación, se presenta la descripción conceptual de la categoría y subcategorías resultantes del análisis.

1. Necesidades previas de formación

Esta categoría recoge las percepciones del profesorado sobre contenidos y procedimientos en los que considera que necesita formarse para enseñar en aulas virtuales. Las subcategorías que emergen de ésta son:

- a. *Formación específica de la materia:* necesidades de formación sobre conocimientos disciplinares, procedimientos y experiencia profesional sobre la asignatura que dicta.
- b. *Formación en Teoría Didáctica y Pedagogía:* necesidades de formación sobre teorías de la enseñanza y fundamentos pedagógicos sobre los cuales asentar las decisiones de la enseñanza en las aulas virtuales.
- c. *Formación para la enseñanza en la modalidad virtual:* necesidades de formación sobre las particularidades de la enseñanza mediada por TIC en las aulas virtuales.
- d. *Formación en estrategias de enseñanza:* necesidades de formación sobre métodos y decisiones que toma el profesorado para el diseño de la enseñanza.
- e. *Formación en estrategias de comunicación en la modalidad virtual:* necesidades de formación sobre las posibilidades de la comunicación didáctica mediada.
- f. *Formación para el intercambio y trabajo colaborativo:* necesidades de formación sobre las posibilidades de la interacción mediada y pautas para generar aprendizajes en colaboración con otros.
- g. *Formación sobre el funcionamiento del campus virtual:* necesidades de formación sobre los aspectos técnicos de la plataforma de la UNQ.

-
- h. *Formación sobre tecnologías y recursos del aula virtual*: necesidades de formación sobre el manejo técnico y las posibilidades del aula virtual para la edición de las clases.
 - i. *Formación para el diseño de materiales didácticos y producciones multimedia*: necesidades de formación sobre nociones de diseño multimedia y elaboración de materiales para la enseñanza.
 - j. *Formación para la evaluación de aprendizajes en la modalidad virtual*: necesidades de formación sobre las posibilidades para evaluar aprendizajes en producciones elaboradas en el marco de la mediación tecnológica.

Una vez definidas las subcategorías e identificadas en el documento primario en formato *Atlas.Ti*, se procedió a realizar los reportes de las citas (fragmentos) correspondientes a cada código (subcategoría), en tanto el programa permite realizar reportes de códigos con la inclusión de las citas. El reporte completo de citas agrupadas por códigos para “necesidades de formación” se encuentra en el Anexo IV.

A continuación, se presenta el análisis realizado. Se incluyen fragmentos de las respuestas de los profesores, que ilustran y facilitan la comprensión de las afirmaciones y la identificación de cada categoría y subcategoría al emerger del campo.

a. Formación específica de la materia

De las respuestas abiertas al cuestionario dadas por el profesorado, se encuentra que es necesario contar con una formación disciplinar para la enseñanza de una asignatura, como lo expresan los profesores al considerar “*imprescindible la formación disciplinar*” (Prof55) o “*una buena formación académica*” (Prof24), tener un “*conocimiento profundo de la materia que dicta*” (Prof27) y “*conocer el tema que enseñan*” (Prof45).

La “*actualización en la formación disciplinar*” (Prof52) y estar al tanto de “*las novedades surgidas en el campo que da clases, tanto teórico (nuevos modelos y teorías) como práctico (Incorporar ejemplos actuales)*” (Prof47), son aspectos que los profesores encuentran como necesidades de formación para la enseñanza.

La formación específica de la disciplina que enseñan, no depende de la modalidad de enseñanza. A la formación disciplinar, se suman otros aspectos cuando la enseñanza incluye el uso de aulas virtuales: *“Además del campo disciplinar específico que se encuentra a cargo del profesor, creo que es necesario contar con una introducción a discusiones teórico-prácticas provenientes de la pedagogía y en particular, una introducción a estudios sobre la enseñanza en entornos virtuales y recursos TIC”* (Prof11). Estos aspectos se detallan en las siguientes subcategorías.

b. Formación en Teoría Didáctica y Pedagogía

Además de la formación disciplinar, distintos profesores identifican como necesario conocer sobre fundamentos para la enseñanza provenientes de la Didáctica y de la Pedagogía. Así lo expresan cuando plantean, por ejemplo, que *“hace falta saber didáctica (general y especial)”* (Prof9), y tener *“manejo de conocimientos didácticos”* (Prof40).

A su vez, los profesores vinculan los saberes específicos del campo de la Pedagogía y de la Didáctica a los conocimientos necesarios para enseñar en la modalidad virtual, cuando sostienen, por ejemplo, que necesitan conocer sobre *“Didáctica y pedagogía para la formación virtual”* (Prof66), *“saberes didácticos y pedagógicos vinculados con las especificidades de los entornos virtuales (en particular, en el nivel superior y en posgrado)”* y *“aspectos pedagógicos del entorno virtual”* (Prof62).

A modo de síntesis, los profesores consideran necesario contar con formación y actualización disciplinar, junto con una formación en Didáctica y Pedagogía pero que, a su vez, identifican una especificidad de estos saberes para la enseñanza con aulas virtuales. Las citas de la próxima categoría profundizan sobre este aspecto.

c. Formación para la enseñanza en la modalidad virtual

Vinculada a la formación en Didáctica y Pedagogía, los profesores identifican como una necesidad previa para enseñar en aulas virtuales la formación específica para la enseñanza en la modalidad virtual. Reconocen esta especificidad al hablar de *“metodologías y pedagogía en entornos virtuales”* (Prof34), necesitar *“una buena formación académica y conocimientos sobre la modalidad virtual de enseñanza y sus recursos didácticos”* (Prof24) y una *“pedagogía de la enseñanza virtual”* (Prof48).

Esta especificidad queda de relieve cuando plantean que *“se requiere reforzar la formación de profesores para la enseñanza en las aulas virtuales”* en tanto que es *“fundamental que los docentes comprendan las filosofías que atraviesan la enseñanza en entornos virtuales”* (Prof71).

Algunos profesores explicitan esta especificidad en sus respuestas a plantear que *“en la educación, sobre todo en el nivel superior, tanto en el mundo, como en Argentina, cada vez tiene mayor participación la modalidad virtual. Esta modalidad posee muchísima especificidad, al punto que la formación en aulas virtuales es esencial para el ejercicio de la docencia en modalidad virtual”* (Prof1). De igual manera, consideran necesaria la *“capacitación pedagógica en las necesidades específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje en esta modalidad”* (Prof16) y *“contar con una introducción a discusiones teórico-prácticas provenientes de la pedagogía y, en particular, una introducción a estudios sobre la enseñanza en entornos virtuales y recursos TIC”* (Prof11).

La necesidad de formación para la enseñanza en entornos virtuales surge de reconocer diferencias entre las modalidades de enseñanza, al sostener que *“dar clases en entornos virtuales es muy distinto a la presencial. (...) Como es virtual, uno tiene una conexión muy distinta con los alumnos y el material que da, hay que trabajar eso, explicarle al docente a qué se puede enfrentar”* (Prof29). También, la necesidad de formación se relaciona con las diferencias de los entornos presenciales y virtuales y por este motivo, plantean la necesidad de formación específica para los profesores que ejercen la enseñanza en la modalidad virtual *“ya que el medio donde se desarrolla la actividad es diferente al modelo presencial.*

Un profesor puede ser muy bueno en enseñanza presencial y al no estar capacitado para ejercer en entornos mediados por TIC, no desempeñar bien su rol” (Prof77).

Para resumir, los profesores reconocen como necesidades de formación para la enseñanza en las aulas virtuales en el nivel superior, la formación disciplinar, la formación en fundamentos teóricos desde la Didáctica y la Pedagogía y la especificidad de la formación para la enseñanza en la modalidad virtual, al reconocer las diferencias entre dictar clase presencial y enseñar en entornos mediados por tecnologías.

d. Formación en estrategias de enseñanza

En cuanto a las estrategias de enseñanza, los profesores reconocen como necesaria una formación en estrategias que puedan ajustarse a la modalidad de trabajo en aulas virtuales, al plantear, por ejemplo, que el diseño de las clases *“parece muy difícil de por sí. Es necesario formarse para encontrar nuevas estrategias de enseñanza”* (Prof35). En estos casos, mencionan necesidades de formación en cuanto a *“estrategias y métodos de enseñanza en la modalidad virtual, que le permita facilitar el proceso de aprendizaje al alumno”* (Prof47).

Retomando lo planteado anteriormente respecto a las diferencias entre la enseñanza presencial y virtual, surge la valoración del uso de estrategias adecuadas al sostener que *“la virtualidad tiene muchos aspectos que no va a reemplazar a la presencialidad, sin embargo, tiene muchos recursos que pueden usarse más creativamente en una adecuada estrategia didáctica”* (Prof50). En este sentido, se valora también la *“capacitación en servicio sobre las posibilidades y estrategias didácticas en las aulas virtuales”*. (Prof52).

e. Formación en estrategias de comunicación en la modalidad virtual

A la hora de plantear las necesidades de formación, los profesores hacen referencia a las particularidades de la comunicación mediada en las aulas virtuales. Como el modelo está basado en la asincronía, la comunicación escrita prevalece en los intercambios con los estudiantes. En este marco, destacan como necesario contar con *“fluidez, precisión y*

claridad en la forma de comunicarse de forma escrita” (Prof27) y “habilidades de buena escritura” Prof75.

También aparece la necesidad de contar con *“disposición a interactuar virtualmente”* (Prof12) y atender a la comunicación mediada en relación con *“la diferente necesidad de atención de lxs estudiantes a distancia”* (Prof9), *“la dedicación diaria para responder y estar atentos a brindar un oportuno feedback”* (Prof37) y las *“formas de mejorar la interacción con los alumnos y responder a sus expectativas adecuadamente”* (Prof66).

Si bien el modelo de la UNQ es asíncrono, paulatinamente surge *“la necesidad de entablar espacios en tiempo real con todos los alumnos”* (Prof14) y la necesidad de *“aprendizaje de nuevas herramientas de interacción con el alumno y una mayor utilización del video”* (Prof61). También surge la carencia de formación específica sobre el *“diseño y dinamización de foros y otras herramientas de debate, diseño e implementación de metodologías participativas y de intercambio virtual”* (Prof38).

En suma, los profesores identifican la necesidad de conocer estrategias para la moderación de foros y debates en línea, poder expresarse adecuadamente por escrito, conocer las características de la comunicación mediada y para la retroalimentación de las respuestas a las consultas de los estudiantes. Incipientemente florece la necesidad de conocer posibilidades de comunicación síncrona con los estudiantes.

f. Formación para el intercambio y trabajo colaborativo

Directamente vinculada a las estrategias de enseñanza y a la comunicación en los entornos virtuales, los profesores identifican la formación para promover el intercambio colaborativo en las aulas virtuales. Así lo manifiestan cuando explicitan la necesidad de conocer *“herramientas para la construcción de comunidad de aprendizaje y actividades colaborativas”* (Prof18), *“saber crear herramientas interactivas de intercambio con los estudiantes”* (Prof 32) y conocer el *“uso de recursos y del campus virtual por parte del docente que contribuya a una participación más activa de los estudiantes”* (Prof. 72). A su vez, aparece la demanda de *“desarrollar nuevas formas de creatividad en la actividad*

docente, que permitan mayor intercambio con los/las estudiantes y generar mayor compromiso en la construcción colaborativa de conocimiento. (Prof. 73).

En cuanto a la falta de formación para el intercambio y trabajo colaborativo, no se circunscribe su trabajo en las aulas virtuales con los estudiantes. Los profesores manifiestan la necesidad de *“aprender a colaborar con docentes de otras disciplinas, para generar propuestas didácticas conjuntas, que permitan a los alumnos vincular conocimientos de su carrera en la práctica”* (Prof47) y también intercambiar, en el marco de cursos u otras instancias de formación, *“experiencias e información con otros profesores”* (Prof68).

g. Formación sobre el funcionamiento del campus virtual

La necesidad de conocer el funcionamiento del campus virtual es expresada por parte de los profesores en varias respuestas, cuando manifiestan que *“es necesario capacitarse para conocer el entorno”* (Prof41), el *“primer punto es facilitar el manejo de la virtualidad, de las plataformas”* (Prof5), *“conocer cómo funcionan los recursos disponibles en el campus”* (Prof12), *“conocer la totalidad del campus que utilizamos”* (Prof32), *“la utilización de las herramientas del campus”* (Prof48) y conocer *“el uso del campus virtual para un mejor aprovechamiento de los recursos”* (Prof34).

Sin embargo, en muchos casos, los profesores no manifiestan la necesidad de formación sobre el funcionamiento del campus virtual de manera aislada, sino que aparece vinculada a los conocimientos didácticos y al uso de recursos externos, como es el caso de los profesores que manifiestan necesidades de formación en cuanto al *“conocimiento de la plataforma en sí, del uso de otros repositorios y recursos/herramientas, acorde con la temática del curso”* (Prof49) y el *“manejo de conocimientos didácticos y de las características de los entornos virtuales”* (Prof40).

h. Formación sobre tecnologías y recursos del aula virtual

Muy relacionadas a las demandas formativas acerca del funcionamiento del campus virtual emergen otras necesidades formativas sobre las tecnologías y los recursos del aula virtual.

Respecto a la necesidad de formación en tecnologías, los profesores la identifican de distintas maneras tales como la necesidad de conocer *“nuevos recursos o aplicaciones”* (Prof4), *“recursos didácticos vinculados a su materia”* (Prof12), *“formación específica en el uso de herramientas virtuales”* (Prof8), *“uso de herramientas del aula virtual”* (Prof23), *“manejo de las herramientas básicas del aula virtual”* (Prof60), *“formación informática”* (Prof60), *“adiestramiento específico con la herramienta virtual”* (Prof63), *“familiarización con el software a utilizar, conocimientos informáticos en general”* (Prof62), *“Formación básica en programación con HTML”* (Prof555) y *“saberes técnicos sobre las plataformas virtuales y los recursos disponibles”* (Prof80). En todas ellas, queda manifestada la necesidad de formación en aspectos tecnológicos, en tanto entienden que *“desde ya, que el manejo de las herramientas TIC es condición necesaria”* (Prof37).

En algunos casos, el manejo de las tecnologías se recalca como prioridad cuando concluyen que el *“primer punto es facilitar el manejo de la virtualidad, de las plataformas y todas sus herramientas”* (Prof5), y que *“principalmente, estimo que las necesidades de formación giran en torno al mejoramiento y ampliación del manejo de las herramientas informáticas disponibles para el dictado de clases y la enseñanza en general en aulas virtuales”* (Prof57).

Igualmente, contar con conocimientos sobre los recursos que ofrece la plataforma en las aulas virtuales también aparece en las respuestas de los profesores, al sostener que necesitan conocer el *“manejo áulico y recursos del aula virtual”* (Prof79) y contar con *“mejor conocimiento e información acerca de las herramientas de que se disponen en el aula virtual”* (Prof76).

En las respuestas, reconocemos la necesidad de los profesores de estar al tanto de los avances de las tecnologías y de las posibilidades que los desarrollos tecnológicos ofrecen para la enseñanza en la modalidad. En sus respuestas ponen en evidencia lo importante que es para este colectivo la *“actualización de herramientas para la web, teniendo en cuenta que estas tecnologías se actualizan cada 6 meses, me parece fundamental enseñar a los docentes donde obtener la información necesaria para utilizarlas”* (Prof53).

Ahora bien, esta escasez formativa manifestada respecto a las tecnologías y recursos no está desvinculada de los aspectos didácticos ya que, *“una docencia comprometida con su trabajo, es necesaria para encarar toda tarea pedagógica, de cualquier nivel educativo y en cualquiera de sus modalidades. lo que quiero decir es que, el foco de la formación está en todos los recursos pedagógicos, sean de la tecnología que sean. Porque los soportes informáticos, son herramientas de suma necesidad para todas las modalidades educativas, es decir, tanto para un aula virtual como para un aula presencial. Dicho esto, creo que la docencia ha de formarse para educar, y eso incluye los soportes informáticos, una necesidad de ambas modalidades, las presenciales y las que se desarrollan a distancia”* (Prof13). Pero también la formación en *“teorías y recursos que ayuden a articular estrategias didácticas a través de distintos canales y formatos disponibles en Internet”* (Prof15).

Por lo tanto, para el cuerpo docente, el uso de las tecnologías y recursos está vinculado con las decisiones que se toman para la enseñanza ya que se plantea *“el uso de nuevas tecnologías como soporte de las estrategias docentes”* (Prof43) y con los contenidos a enseñar: *“conocimiento de la plataforma en sí, del uso de otros repositorios y recursos/herramientas, acorde con la temática del curso”* (Prof49). En estas respuestas encontramos que, las decisiones sobre la inclusión de recursos y tecnologías en las aulas virtuales, están supeditadas a las decisiones de orden didáctico y disciplinar. Dado que los recursos y las tecnologías no se implementan con un fin aislado, sino en el marco de propuestas de enseñanza que les dan sentido.

Así, el conocimiento de los recursos y tecnologías en las aulas virtuales es entendido por los profesores como una necesidad para favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes: *“conocer y aplicar el mayor número posible de herramientas disponibles para la*

enseñanza en el entorno virtual para mejorar la experiencia educativa de los alumnos” (Prof33), a la vez que “facilitar la formación docente en el campo virtual, esto implica principalmente el dominio de las herramientas disponibles, entiendo que su uso podría mejorar los niveles de participación de los alumnos, es decir lograr su compromiso con la educación a distancia” (Prof33).

Si bien los profesores manifiestan necesidad de conocer *“aprovechamiento y entrenamiento en todas las herramientas que brindan los sistemas informáticos, de las cuales se usan muy pocas” (Prof30)*, éstas no se limitan a los recursos y posibilidades que ofrece la plataforma de la UNQ para la enseñanza en las aulas virtuales. En algunas respuestas se reconoce como una carencia no conocer los recursos externos para el trabajo en las aulas virtuales: *“Así pues, es también importante capacitar a los profesores en el uso de las aulas virtuales, en particular, respecto de las herramientas disponibles en los sistemas, pero además en cuanto a diferentes herramientas que pueden fácilmente incorporarse en los mismos (No necesariamente hay que limitarse a los desarrollos de Moodle, por ejemplo).*

Para finalizar, los profesores expresan que estas necesidades de formación pueden canalizarse a través de *“cursos de manejos de recursos” (Prof58)* y *“participar de cursos de formación virtual que proporcionen nuevas herramientas para aplicar en el aula” (Prof68)*. El valor de la formación surge al reconocer que es *“necesario capacitarse para conocer el entorno y poder aprovechar los recursos disponibles, a fin de que el dictado de una materia no sea meramente “colgar” clases” (Prof41)*, aludiendo a que la enseñanza en el aula virtual no puede circunscribirse a la publicación de archivos de texto.

i. Formación para el diseño de materiales didácticos y producciones multimedia

Tal y como aparece en las respuestas dadas por los profesores sobre las necesidades de formación, los materiales didácticos cobran relevancia en la enseñanza en las aulas virtuales: *“creo que la clave está en la preparación de los materiales. Es el elemento diferencial entre una buena y mala experiencia virtual” (Prof37)*. De manera que, en las respuestas aportadas, es una manifestación recurrente la formación en el diseño de materiales y producciones alejadas del texto plano y así poder incorporar producciones

multimediales: *“manejo de recursos multimedia”* (Prof7), *“en breve, tener conocimiento sobre multimedia será también algo de las competencias básicas del docente virtual”* (Prof37), *“Se requiere formación en el diseño de actividades que permita aprovechar las herramientas de las aulas. También la posibilidad de repensar la didáctica incorporando los formatos visuales y multimedia”*, *“Las competencias básicas que deben adquirir, a mi criterio son: utilización de recursos multimodales y audiovisuales, capacitación sobre narrativas digitales y gamificación, entre otras”* (Prof77).

Con todo, encuentran que es preciso formarse en *“comunicación hipermedia y transmedia”* (Prof15) y esto mismo para el *“diseño y elaboración de clases multimedia”* (Prof38). En cuanto a las clases, los profesores reconocen que *“se requiere capacitación y formación en la confección de clases, principalmente para lograr innovación y no particularmente para lograr un funcionamiento uniforme”* (Prof71) y recomiendan que los profesores *“deben conocer el tema que enseñan, pero también sería bueno que conocieran mejor aspectos básicos para mejor el diseño de sus clases”* (Prof45).

Por último, aparece la necesidad de *“aprendizaje de nuevas herramientas de interacción con el alumno y una mayor utilización del video”* (Prof61), conocer *“herramientas de audio y video”* (Prof28) y cómo *“desenvolverse delante de una cámara de video”* (Prof75).

j. Formación para la evaluación de aprendizajes en la modalidad virtual

Con respecto a la evaluación, aunque en menor medida que el resto de las necesidades identificadas, aparece la tesis de que *“los procesos de evaluación en entornos virtuales también tienen su especificidad”* (Prof37). Surge así la necesidad de formación en *“evaluación”* (Prof2) en general o en *“formas de evaluación”* (Prof 54), en la adaptación de *“evaluaciones al entorno virtual”* y contar con una *“capacidad mayor para detectar plagios”* (Prof7). Por último, los profesores plantean como necesidad de formación, conocer sobre *“herramientas interactivas y autoevaluativas”* (Prof 39).

En suma, como necesidades de formación previas, el profesorado identifica la *“Formación específica de la materia”*, aludiendo a la formación de la disciplina que imparte,

junto con la “Formación en Teoría Didáctica y Pedagogía”. Estas dos demandas previas de formación se relacionan con la “Formación para la enseñanza en la modalidad virtual”, ya que el profesorado vincula la formación disciplinar y la formación en didáctica con la formación específica para enseñar en aulas virtuales. También se mencionan como necesidades previas la “Formación en estrategias de enseñanza” y la “Formación en estrategias de comunicación en la modalidad virtual”, ya que reconocen las particularidades de la comunicación mediada.

También surge como necesidad la “Formación para el intercambio y trabajo colaborativo”, porque el profesorado manifiesta que es necesario conocer recursos que posibiliten el trabajo colaborativo en las aulas virtuales. En concordancia, también manifiestan carencias formativas en lo relativo al “Funcionamiento del campus virtual” y a la “Formación sobre tecnologías y recursos del aula virtual”. Se reconoce la importancia de la “Formación para el diseño de materiales didácticos y producciones multimedia” porque los materiales cobran relevancia en las propuestas de educación no presencial y es aquí donde surgen las necesidades de formación sobre narrativa transmedia. Por último, en menor medida, se reconocen las carencias sobre la “Formación para la evaluación de aprendizajes” dado que admiten que los procesos de evaluación en la modalidad no presencial tienen particularidades propias de esta modalidad en sí misma.

6.2. Análisis de datos de los grupos de discusión

El análisis de los datos procedentes de los grupos de discusión se desarrolló mediante la técnica de análisis de contenidos. De igual manera que con los datos procedentes de la pregunta abierta del cuestionario, en las transcripciones de las discusiones, se identificaron fragmentos de interés para este estudio en relación a las preguntas y objetivos de la investigación.

Luego se agruparon estos fragmentos de acuerdo con la similitud temática. Al igual que con el análisis de los datos cualitativos del cuestionario, se ha recurrido al software de análisis de contenido cualitativo *Atlas Ti* para el desarrollo de este análisis. Este procedimiento se realizó con los cuatro documentos que contienen las transcripciones de los grupos de discusión.

A modo de ejemplo, se muestra a través de la Figura 26 el procedimiento de codificación realizado para el documento GD4, que contiene la transcripción del intercambio del Grupo de Discusión 4.

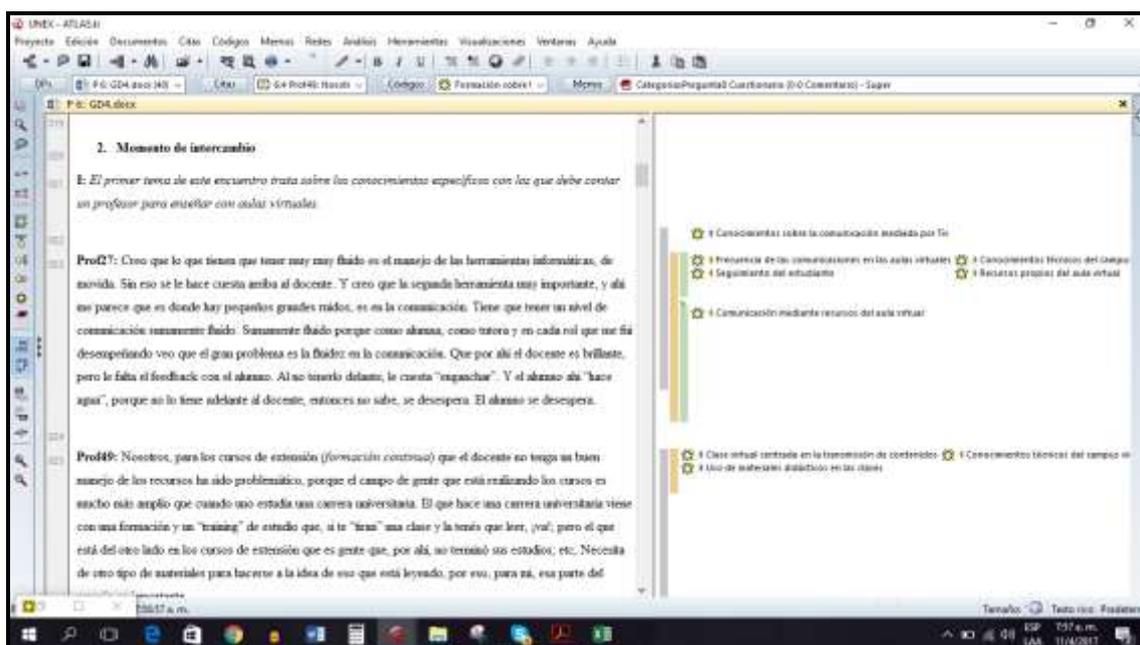


Figura 27: Ejemplo de categorización de Grupo de discusión mediante el software *Atlas Ti*.

Los temas identificados en los grupos de discusión se organizaron de acuerdo con el software *Atlas.Ti* en Familias (categorías) en las cuales se incluyen códigos (subcategorías), que fueron emergiendo del análisis de las transcripciones de los grupos de discusión, en función de las preguntas y objetivos de investigación. Es decir, se seleccionaron fragmentos en las transcripciones de los grupos de discusión en las que los profesores participantes comentaron sobre aspectos de interés para este estudio.

A continuación, se muestra la descripción conceptual de cada categoría emergente del análisis e los grupos de discusión.

- a. Modalidades de formación:** en esta categoría se incluyen las distintas posibilidades para organizar la formación de los profesores para la enseñanza en las aulas virtuales:
- Espacio de formación continua a través de consultas permanentes sobre la enseñanza con aulas virtuales
 - Programa de cursos de capacitación sobre enseñanza en aulas virtuales
 - Programa de formación para docentes que inician la enseñanza con aulas virtuales
 - Programa de acompañamiento durante el dictado de las asignaturas
 - Workshop, jornadas, talleres entre profesores y/o directores de carrera.
- b. Contenidos requeridos para enseñar en aulas virtuales:** en esta categoría se presentan los contenidos con los que un profesor debe contar para la enseñanza en las aulas virtuales. A diferencia de las necesidades formativas identificadas en la pregunta abierta del cuestionario, esta categoría no se refiere a las percepciones del profesorado, sino a lo que institucionalmente se demanda que debe conocer un profesor para enseñar en aulas virtuales. Estos conocimientos emergentes de los grupos de discusión son:
- Formación disciplinar
 - Modelo pedagógico de la modalidad virtual
 - Estrategias para el diseño didáctico del aula virtual
 - Configuración de recursos del aula virtual

- Nociones de diseño de materiales didácticos
- Encuadre normativo institucional sobre la enseñanza en las aulas virtuales
- Conocimientos técnicos sobre el campus virtual
- Conocimientos sobre la evaluación en la modalidad virtual
- Conocimientos sobre la comunicación mediada por Tic

c. Estrategias de enseñanza en las aulas virtuales: se incluyen aquí las decisiones en cuanto a estrategias docentes y métodos de enseñanza que los profesores consideran para la enseñanza en las aulas virtuales. Se recuerda que se ha considerado, al igual que para el cuestionario, tanto métodos como estrategias docentes bajo el concepto de estrategias de enseñanza, aunque la literatura especializada (Stenhouse, 2014; Coll y Monereo, 2008; Gvitz y Palamidessi, 2002) hace distinciones entre estos conceptos.

- Exposición didáctica mediante texto escrito
- Exposición didáctica mediante narrativa trasmedia

d. Recursos: describe el uso e inclusión de recursos tanto propios del aula virtual como de recursos externos al aula virtual:

- Recursos propios del aula virtual
- Recursos externos al aula virtual

e. Materiales didácticos: se alude al uso de materiales didácticos en el diseño de clases como así también el uso de la Carpeta de Trabajo, que es el módulo que elabora un autor experto en la temática, y que es incluido en las materias del nivel de grado como eje vertebrador de cada asignatura:

- Uso de materiales didácticos en las clases
- Uso de la Carpeta de Trabajo

f. Concepción de clase virtual: hace referencia todas aquellas concepciones sobre lo que los profesores entienden por clase virtual. Se incluyen concepciones más

tradicionales de clase virtual, donde prevalece la trasmisión de contenidos y concepciones de clase virtual sostenidas en la presentación de contenidos en formatos variados, la promoción del trabajo colaborativo y enriquecimiento mutuo entre los estudiantes:

- Clase virtual centrada en la transmisión de contenidos
- Clase virtual centrada en el intercambios y producciones colaborativas

g. Evaluación: se hace alusión aquí a las características de la evaluación de aprendizajes en la enseñanza en las aulas virtuales y las modalidades de evaluación, entendiendo que para el nivel de grado hay procesos que responden a la masividad de estudiantes y, por este motivo, hay decisiones estandarizadas en aspectos puntuales de los sistemas de evaluación de aprendizajes de la modalidad virtual en la UNQ:

- Características de la evaluación
- Modalidades de evaluación

h. Características de la comunicación mediada con los estudiantes: explica cómo es la comunicación mediada entre estudiantes y docentes en relación a formatos de la comunicación, seguimiento y frecuencia de comunicación con los alumnos y las estrategias para interpelar a los estudiantes con los cuales la comunicación está mediada por las tecnologías:

- Frecuencia y formatos de la comunicación con el estudiante
- Estrategias para interpelar al estudiante en aulas virtuales

i. Uso de recursos para la comunicación con el estudiante: se refiere a los recursos tanto internos como externos al aula virtual para la comunicación con el estudiante:

- Comunicación mediante los recursos del aula virtual
- Comunicación mediante los recursos externos al aula virtual

La siguiente Tabla resume las categorías y subcategorías emergentes del análisis de los grupos de discusión:

Tabla 35: Categorías y subcategorías de los Grupos de discusión mediante el software *Atlas Ti*.

| Categorías (familias) | Subcategorías (códigos) |
|---|---|
| Modalidades de formación | <ul style="list-style-type: none"> • Programa de formación para docentes que inician la enseñanza en aulas virtuales • Programa de cursos de capacitación • Espacio de formación continua a través de consultas permanentes sobre la enseñanza en aulas virtuales • Workshop, jornadas, talleres entre profesores y/o directores de carrera. • Programas de acompañamiento durante el dictado de cursos. |
| Contenidos requeridos para enseñar en aulas virtuales | <ul style="list-style-type: none"> • Formación disciplinar • Modelo pedagógico de la modalidad virtual • Estrategias para el diseño didáctico del aula virtual • Configuración de recursos del aula virtual • Encuadre normativo institucional sobre el uso de aulas virtuales • Conocimientos técnicos del campus virtual |
| Estrategias de enseñanza en las aulas virtuales | <ul style="list-style-type: none"> • Exposición didáctica mediante texto escrito • Exposición didáctica mediante recursos de narrativa transmedia |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Recursos propios del aula virtual • Recursos externos al aula virtual |
| Materiales didácticos | <ul style="list-style-type: none"> • Uso de los materiales didácticos en las clases. • Uso de la Carpeta de Trabajo (módulo impreso) en la enseñanza en aulas virtuales de nivel de grado. |
| Concepción de clase virtual | <ul style="list-style-type: none"> • Clase virtual centrada en la transmisión de contenidos • Clase virtual centrada en el intercambio y producciones colaborativas |

| | |
|--|--|
| Evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Características de la evaluación de aprendizajes en la enseñanza en aulas virtuales. • Modalidades de evaluación |
| Características de la comunicación mediada con estudiantes | <ul style="list-style-type: none"> • Frecuencia y formatos de la comunicación con el estudiante • Estrategias para interpelar al estudiante en aulas virtuales |
| Uso de recursos para la comunicación con el estudiante | <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación a través de los recursos del aula virtual • Comunicación mediante recursos externos al aula virtual |

A continuación, se presenta el análisis realizado para cada categoría en las transcripciones de los cuatro grupos de discusión. Se incluyen fragmentos de los diálogos que ilustran y facilitan la comprensión del análisis realizado. Al realizar la codificación, en muchos fragmentos (citas) se han asignado varios códigos. La razón por la que se usó este procedimiento de codificación ha sido porque en los fragmentos de citas, los profesores hablan de más de un tema en una misma oración o párrafo y realizar la segmentación recortando las oraciones, quita sentido a lo expresado. Por este motivo, se repiten citas en varias de las categorías, que luego se seleccionaron al sistematizar el análisis.

Respecto a la selección de las citas que se presentan en este apartado, no se han incluido todas, ya que en algunos casos, hay más de 15 citas para una misma subcategoría. Se incluyeron entonces, las citas de manera que ilustren lo expresado en el análisis, aclarando también el Grupo de discusión al que pertenecen. El conjunto total de citas (fragmentos), agrupados por familias (categorías) y códigos (subcategorías) se encuentra en el Anexo IV.

a. Modalidades de formación

A partir de la codificación de realizada se encontró para la categoría Modalidades de formación, distintos aspectos que se pudieron agrupar en cinco subcategorías. La siguiente red es la resultante de la codificación realizada en el Programa *Atlas Ti*.

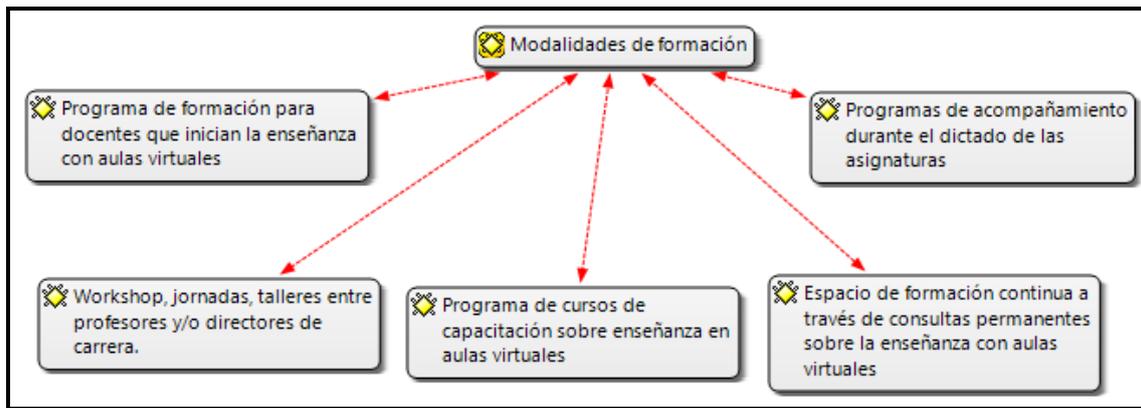


Figura 28: Códigos de la Familia: Modalidades de Formación.

En cuanto al “Programa de capacitación para docentes que inician la enseñanza con aulas virtuales”, es considerado una instancia que no puede faltar en la formación y se plantea la transferencia de lo aprendido en estas instancias de formación inicial: *“hay docentes que una vez que se capacitaron para la modalidad virtual, después cambiaron sus estrategias para dar clases presenciales, porque buscaron otros videos, porque le perdieron el miedo a la tecnología”* (Prof68-GD2). No obstante, la formación inicial no alcanza, incluso, dependiendo del docente, es difícil determinar cómo estructurar esa capacitación en función de sus necesidades y formación previa: *A mí me parece particularmente para el docente que va a dar clase puramente en una modalidad virtual, es difícil saberlo eso de antemano. Yo me hago muchas veces esa pregunta: ¿Qué le tengo que pedir “entre comillas” a este docente que va a incorporarse en la modalidad virtual en la carrera? Me cuesta pensar en eso de lo que debería tener. Algunas cuestiones ya dijimos, pero en profundidad me parece que es algo todavía complejo de definir. Pero todo eso aparece en el momento en el que el docente “está en la cancha”. Ahí se ve mejor. En la virtualidad es necesario una observación de ese uso del campus que hace el docente.”* (Prof78-GD3).

De acuerdo con estas ideas, es en el transcurso de la enseñanza en el aula cuando afloran las necesidades concretas de formación de los docentes. A su vez, si bien las instancias de formación iniciales están establecidas institucionalmente, no todos los docentes consideran que necesitan esa capacitación inicial donde, entre otros contenidos, se trabaja sobre el modelo pedagógico de las aulas virtuales en la UNQ: *“También es cierto que hay muchos docentes que piensan que ya saben todo (risas). Que no necesitan capacitación. No, iyo ya*

sé! (como si fuera el docente). Creen que porque alguna vez entraron al campus ya saben todo” (Prof52-GD3).

No obstante, los “espacios de formación continua a través de consultas permanentes sobre la enseñanza con aulas virtuales” no parecieran ser espacios aprovechados por los profesores porque afirman que: “institucionalmente no está instalada la necesidad de capacitación. Entonces, la verdad es que hay que pensar en cómo instalar esto que la capacitación es algo necesario y permanente” (Prof11-GD2). Luego no pareciera que se aprovechara la posibilidad de hacer consultas permanentes teniendo un área de capacitación a disposición: “Y para formarlo creo que sí, que debería ser algo un poco más sostenido en el tiempo. Creo que la figura de la coordinación de capacitación es sustancial porque no sé si la estamos aprovechando tanto” (Prof38-GD2).

Además, en los grupos de discusión se hizo mención al “Programa de cursos de capacitación sobre enseñanza en aulas virtuales”. Si bien los cursos son valorados, los profesores manifiestan que les cuesta sostener la continuidad de los cursos de capacitación docente: “Es que frente a la cantidad de tareas que uno tiene, el docente va dejando la capacitación de lado, el curso lo va dejando de lado” (Prof38-GD2); “Más allá de los cursos que dan, que a veces se lanzan, particularmente me cuesta mucho seguirlos, en muchas oportunidades quise hacerlos, pero tengo la dificultad de la continuidad” (Prof11-GD2).

Por otro lado, si bien los cursos son de capacitación son necesarios, no pueden pensarse como una opción única, ni aislada, ya que es necesario complementar la formación con otras instancias: “Hice cursos, pero nunca terminé de integrar recursos (...) Yo he hecho muchos intentos, tengo cursos hechos, pero no termino de cerrar el tema.” (Prof57-GD1). También se plantea la inquietud generada en relación con el grado de alcance de los cursos de capacitación; por ejemplo, considerando a todos los docentes de grado de la modalidad virtual: “¿Cómo llego a 260 docentes? Podes estar años ofreciendo cursos masivos, pero es difícil llegar a tantos docentes.” (Prof1GD1). Por esto mismo, es necesario complementar la oferta de cursos de capacitación sobre la enseñanza de la modalidad con otras instancias de formación. También surge la propuesta de que los cursos sean instancias más acotadas: “Sin

pensar en un curso, que dure tres meses... No sé, hacer algo de ese estilo que sean más puntual” (Prof32-GD4).

Sin embargo, la planificación de los cursos de capacitación en un tiempo prolongado y sostenido apunta a la formación de estrategias docentes y no sólo al manejo de recursos: *“Yo quería agregar respecto del curso de videoconferencias en vivo mediante Big Blue Button. El curso no está orientado a generar un experto conocedor de la herramienta en términos técnicos. De hecho, el curso no se aprueba por responder un cuestionario técnico del manejo de la herramienta, sino, que se aprueba cuando el profesor demuestra que puede tomar esa herramienta y dar una clase que permita al alumno que está escuchando, construir conocimiento. El eje nuestro no pasa solo por lo técnico, sino que lo técnico está enfocado en la pedagogía. Este es el punto” (Prof47-GD4).*

En esta línea, las instancias entendidas como *“Programas de acompañamiento durante el dictado de las asignaturas”* son evaluadas como las más adecuadas para la formación de los docentes durante el dictado de las asignaturas y responden a lo que se conoce como *“capacitación en servicio”*: *“Para mí tiene que ser una capacitación en servicio y por equipo de materia. No individual. Está bien, hay casos de profesores que dan una materia, es decir, que hay materias que las dicta un solo profesor, pero en el esquema ideal, si yo me lo tengo que imaginar, es ...por ejemplo, Historia Argentina que es la materia que dicto yo, las cuatro profesoras de Historia Argentina con un profesor que las oriente. A ver qué les parece...” (Prof52-GF3).* En este marco se explica que este acompañamiento sería por equipos docentes, en función de los contenidos de las asignaturas y no sólo en función de la aplicación de recursos en el aula. *“Porque yo no creo en las metodologías aisladas de los contenidos, no me sirven para nada. Entonces digo, a ver, para trabajar este proceso o este tema, ¿qué estaría bueno? ¿Hacer un mapa interactivo? ¿Estaría bueno armar una línea de tiempo? ¿Estaría bueno insertar un video? Entonces, atado a ese contenido y con el equipo docente, estoy segura que se nos ocurre qué es lo mejor. A uno se le ocurre, lo que pasa es que no sabe cómo hacerlo. Por ejemplo, yo te he pedido ayuda a vos para saber cómo armar una red conceptual, para armar el tema de la formación del Estado Nacional, que yo la tenía hecha en papel, pero yo no sabía cómo armarla (en formato digital).” (Prof52-GF3).* En este sentido, el eje de la formación en servicio con un profesor experto que acompañe a los

equipos docentes articula la propuesta disciplinar con las posibilidades de las tecnologías en las aulas a partir de criterios didácticos. Esto puede llevar a pensar que el perfil del profesor experto no es el de un experto en informática, sino un el de un experto en Tecnología Educativa.

Además, el trabajo en equipos docentes en el marco de capacitaciones en servicio permite el intercambio entre los profesores y revisar las prácticas de aula: *“Además si es en equipo te ayuda a discutir con tus compañeras. Sería la excusa perfecta para ponerse a renovar un poquito.... “Pasarle el plumero”, porque en las aulas hay cosas que ya están medio “apolilladas”. (Prof52-GF3).*

En esta propuesta se valora el acompañamiento al docente al momento en el que dicta la materia: *“El tema es esto del manejo áulico. Y tener esto que decían Prof52 y Prof78: tener un profesor o quien fuere, que te vaya ayudando a armar las clases de la mejor manera posible para que sean totalmente amigables las clases para los alumnos y para el propio docente, para que no se aburran ambos en el dictado de la clase. Por eso, está bueno esto de observarlo y poder trabajar en el momento, en el proceso del aula” (Prof79-GF3).*

En cuanto a la formación, los profesores retoman una experiencia acotada que se llevó a cabo y que consideran apropiada de implementar: *“Por eso digo yo, algo, al menos como esta micro experiencia de las capacitaciones en servicio que se hizo el año pasado, hizo que la capacitación en campus haga que al propio docente le afloren “inquietudes”: “entonces yo puedo correrme del pdf colgado. Yo puedo hacer otras cosas.” Pero porque había otra mirada más autorizada que era el capacitador, que habilitaba un poco que eso suceda. Si lo dejas solo al docente, piensa: “y si, bueno, yo cuelgo el pdf, que es lo que sé, que es lo que más o menos me sale,” ¿no? (Prof78-GD3).*

El acompañamiento del profesor experto durante el dictado de la materia permite revisar las prácticas de aula: *“Lo que es difícil es cambiar las prácticas actuales de un docente. Un docente virtual de diez años ya tiene práctica solidificadas. Él cree que son así. A todos nos resulta cómodo. Una vez que uno tiene una rutina determinada es más fácil, más simple y*

más económico que empezar a cambiar rutinas. Frente a este criterio, se creó una figura de tutor académico.” (Prof75-GF4).

En lo relativo a la implementación de la propuesta de acompañamiento a docentes durante el dictado de las asignaturas, si bien se propone de manera colectiva para docentes que dictan asignaturas comunes y no de manera individual, es pensada como una propuesta cuyos resultados se verán a largo plazo: *“Este profesor se fue inspirando, se fue inspirando y a lo largo de cuatro meses que tuvo una persona que lo estuvo acompañando cuerpo a cuerpo, logró un cambio importante en su práctica docente virtual. El objetivo era que, una vez que él terminara ese conocimiento, se lo pudiéramos trasladar a sus otros tres compañeros y les hiciéramos un acompañamiento básico a estos tres compañeros como para que pudieran llevar adelante estas nuevas ideas. Eso me pareció una excelente idea de aplicación y tuvo excelentes resultados, en términos de capacitación docente. Es un trabajo llamémoslo “de hormiga”, porque tenemos más de 200 profesores virtuales y si uno quiere acompañarlos un cuatrimestre a cada uno ... pero sabemos que ese esfuerzo tiene rédito.”* (Prof75-GF4).

Pero para los cursos de extensión que se dictan en aulas virtuales, también resulta viable la posibilidad de contar con un acompañamiento experto durante el dictado de la asignatura, aunque sería necesario hacer ajustes a la propuesta en función de tratarse de cursos de extensión universitaria con otro perfil de destinatarios: *“Me parece que para los cursos de extensión (formación continua) que tienen dinámicas distintas, tanto los estudiantes y los docentes, habría que buscar alguna otra instancia. La del acompañamiento a mí me parece que es interesante. Coaching o acompañamiento es lo mismo: alguien que esté pendiente de: - Bueno: ¿subiste la clase?, ¿hiciste esto?, ¿usaste este recurso? ¿Pero te acordas que vimos que entre los instrumentales estaba este, este y este (recurso) para la dinámica de clase que estás dando? Tal vez podría ser algo un poco más acotado, insistiendo en esa premisa original”* (Prof.49-GD4).

Lo que no ha resultado viable, de acuerdo con los comentarios de los grupos de discusión, es implementar el registro narrativo en el marco de las capacitaciones en servicio. La posibilidad de acompañar la formación en servicio con registros narrativos sobre la

práctica docente no es considerada una opción factible, no sólo para la enseñanza en las aulas virtuales, sino para la formación superior en general: *“El tema de la narrativa pedagógica en la virtualidad la veo complicadísima”* (Prof78-GF3). Pese a todo, se valora la reflexión sobre la práctica y la producción resultante de la reflexión, aunque no exista un registro narrativo sobre lo que sucede en las aulas virtuales: *“Yo creo que el registro en los docentes es algo complejísimo. Yo creo que casi no hay docentes que registren, que registremos lo que hacemos. Sí, creo, que hay una reflexión sobre la práctica. Eso sí, lo que pasa es que hay espacios que la promueven y hay espacios que no la promueven. En el sistema universitario es más compleja todavía. Hay menos experiencia de reflexionar sobre la práctica, porque hay como una concepción que, con el conocimiento, con lo que uno sabe y transmite, alcanza. Hay menos espacios para reflexionar para ver cómo somos como docentes, qué experiencias exitosas hay, que experiencias fracasadas, qué dificultades hay.”* (Prof52-GF3).

En suma, el acompañamiento de los profesores por un profesor experto a lo largo de la formación es valorada por los profesores de las distintas unidades académicas: *“Esto tuvo un resultado excelente, porque el profesor tenía como un “coaching”. Tenía un coach al lado que le iba diciendo: - “Mira, vos tu clase la presentas de esta forma, pero ¿no probaste hacerlo de esta otra qué tiene un efecto así?”* (Prof75-GD4), aunque se reconocen sus alcances a largo plazo.

En cuanto al intercambio a través de *“Workshop, jornadas y talleres entre profesores y/o directores de carrera”*, las instancias que se comentan en los grupos de discusión, aluden a los encuentros iniciales con el director de la carrera, cuando el profesor comienza a dictar clases en aulas virtuales: *“El docente tiene un encuentro con el director de carrera. El director le transmite el modelo pedagógico de forma oral, le pasa unos documentos “base”. En ese momento lo contacta con el área de capacitación docente y recibe antes de empezar a dar clases una capacitación”* (P75 -GD4). Tanto es así que los encuentros con otros colegas son valorados así como los espacios para compartir propuestas: *“Entonces, por ejemplo, en mi caso habíamos hecho una vez una simulación con unos amigos míos, montando toda una escena para explicar la clase de “negociación”. Entonces, estaría bueno que haya un espacio donde yo comparta eso y el docente diga: ¡Ah! Si se puede hacer una simulación para*

explicar la idea de negociación, capaz que yo puedo tomar esta idea para explicar, ¡no sé... técnicas del lenguaje! Entonces, en este compartir está abrirle la cabeza al docente y decirle: Mirá que se pueden hacer un montón de cosas, que la universidad nos da un montón de recursos para trabajar” (Prof47-GD4).

Estos encuentros entre docentes se proponen tanto como encuentros “cara a “cara”, así como encuentros mediados y/o a través de comunidades virtuales: *“Y mientras tanto pensaba, ...porque el tema es ir. La movilidad. Y yo pensaba, una vez al mes alguna vez presencial, alguna vez virtual, una premisa que diga: hoy una nueva herramienta. No sé...habilitar una sala virtual especial y decir: esta semana habilitaremos este espacio para que se vean las potencialidades de esta herramienta para el desarrollo de las clases” (Prof32-GD4).*

Es de destacar que no han aparecido en los diálogos entre el profesorado en los grupos de discusión, comentarios sobre la formación regular de posgrado, a pesar de que la UNQ cuenta con una carrera de posgrado específica para la enseñanza en la modalidad: la carrera de “Especialización en docencia en entornos virtuales”. Tampoco otras opciones como la asistencia a congresos o conferencias parecen ser una opción para la formación o actualización elegida por los docentes.

b. Contenidos requeridos para enseñar en aulas virtuales

De los intercambios en los grupos de discusión se han identificado siete aspectos relevantes en tanto contenidos requeridos para enseñar en aulas virtuales, que se representa según la siguiente red:

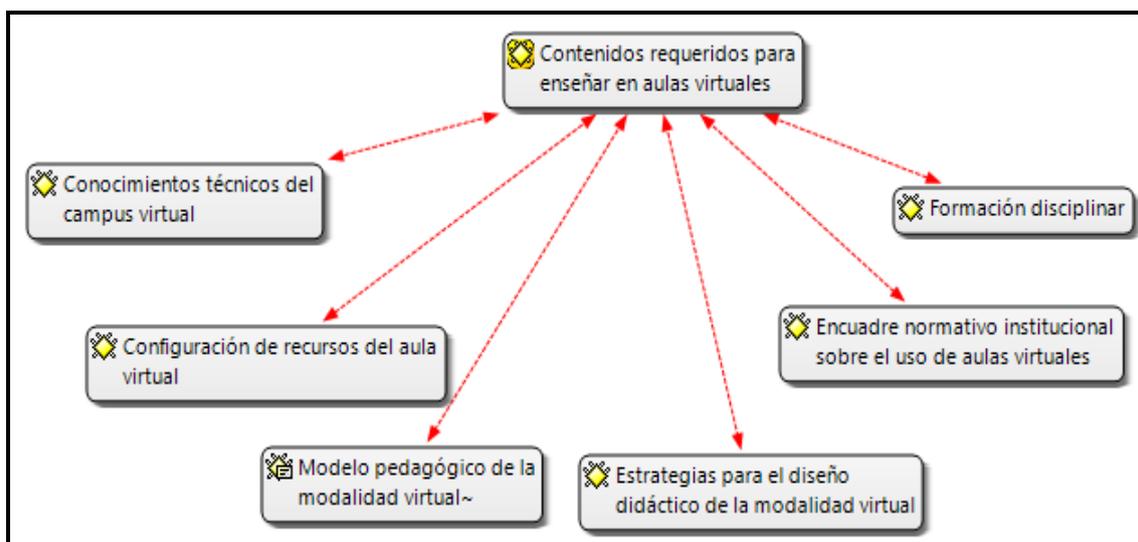


Figura 29: Códigos de la Familia: Contenidos para enseñar en las aulas virtuales.

La “*formación disciplinar*” es entendida como un requerimiento básico para la tarea docente, en cualquier modalidad de enseñanza: “*Primero el profesor tiene que ser especialista en su tema. Damos por base que el conocimiento en su área es espectacular. Si partimos que él no entiende bien lo que explica, difícilmente pueda explicarlo bien*” (Prof75-GD4).

En cuanto al “*modelo pedagógico de la modalidad virtual*”, los profesores se informan de las perspectivas del trabajo en aulas virtuales de la mano del director de carrera. De alguna manera, el director de carrera transmite lo que es esperable que suceda en las aulas virtuales. Así lo expresa una profesora que participó del GD3, quien se incorporó como directora de una carrera de la modalidad virtual: “*Yo noto una diferencia muy grande entre docentes que, -seguro que a ustedes les pasa lo mismo-, que yo entrevisté y que empezaron conmigo, de aquellos profesores que “heredé”. Con esos me cuesta cambiar hábitos. Realmente, sus aulas son cementerios de Word, ni siquiera de pdf. En cambio, los docentes que empezaron conmigo, uno ahí estableció, en una primera entrevista, las pautas del piso mínimo que se requiere*” (Prof52-GD3).

No obstante, el modelo pedagógico queda difuso y es interpretado de forma distinta por parte del profesorado: “*Es un poco que se va aprendiendo sobre la marcha y eso lo que provoca, es que cada docente crea que “la virtual” es lo que él cree que es.*” (Prof75-GD4).

Al mismo tiempo, los *“conocimientos sobre estrategias para el diseño didáctico del aula virtual”*, suponen una articulación entre contenidos, recursos y estrategias en las propuestas que se desarrollan en las aulas virtuales. En este sentido, se incorpora el conocimiento didáctico para que no se prioricen los recursos tecnológicos o el saber disciplinar sobre las decisiones de la enseñanza: *“Y finalmente, lo que me parece muy importante y hemos trabajado el año pasado, son las habilidades didácticas de este profesor. Pero no solamente didácticas en cómo escribir o preparar un buen material, sino cómo gestionar un aula virtual con alumnos que están aprendiendo: técnicas de motivación, formas de presentar la información claramente. Bueno, todo lo que hace a la mejor forma de enseñar en un entorno virtual. Ese es el tercer... es decir: conocimiento del profesor, conocimiento técnico y conocimiento didáctico virtual”* (Prof75-GD4).

En lo relativo a la *“configuración de los recursos del aula virtual”*, es entendido como un saber técnico necesario para el diseño de la enseñanza en las aulas virtuales: *“Hay un conjunto de conocimientos técnicos que hacen referencia al manejo de herramientas. Yo digo técnico porque aprender a manejar el campus es un conocimiento técnico. Es, 1, 2, 3 y ya salió. Aprender a usar una wiki, es 1, 2 3 y ya salió. (...) Entonces, ese es un conjunto de conocimientos técnicos”* (Prof75-GD4).

Como conocimientos básicos se mencionan la publicación de archivos, pero también, otros recursos, como audiovisuales, imágenes, nubes de palabras u otros recursos para la presentación no lineal de contenidos: *“Después me parece que hay como más posibilidades que puedan como “embellecer” o hacer más vistoso, más atractivo el espacio, desde subida de fotografías, o nubes... Eso, digamos que hacen la diferencia también al interés del alumno por la materia, en cuanto a ...eso, también me parece interesante que el docente pueda manejarlo. No sé, me parece que lo básico es eso, la subida de archivo, algún instrumento multimedia, la posibilidad de “linkear” algún ... algo audiovisual* (Prof52 -GD3).

Este saber requiere de ayudas, en el caso de que el profesor no tenga conocimientos para la configuración del aula virtual y su inclusión apropiada en el marco de la propuesta didáctica: *“Yo creo que recursos técnicos tenemos. Existen en abundancia. Lo que falta es saber aplicarlos bien. Recursos técnicos existen en exceso: transmitir audio, transmitir video,*

transmitir texto multimedia, con herramientas gratuitas, herramientas pagas, bueno. Eso nos excede a todos en tiempo aprender a usar todas esas cosas. Lo que falta es el conocimiento instrumental, tal vez, cómo usar la herramienta. Y un poco vuelvo al inicio de la charla. Y lo otro es el conocimiento didáctico, para qué usar esa herramienta. O si esa herramienta es apropiada para lo que yo tengo en mente. Creo que el docente, en ese sentido, necesita el apoyo, el acompañamiento, la formación de alguien que entienda de todas estas herramientas, que conozca del tema” (Prof75-GD4).

De igual modo, respecto a los “conocimientos técnicos sobre el campus virtual”, se habla de la necesidad de contar con competencias digitales: *“Pienso que, para plantear una capacitación en un entorno virtual, es preciso establecer no solo los contenidos que se van a impartir, sino también que los docentes adquieran competencias digitales para poder impartir conocimiento dentro de esta modalidad. Si bien las estrategias, los contenidos y las actividades son importantes en un aula virtual, no es menor que los docentes que están frente a las aulas tengan competencias digitales que le permitan transmitir mejor sus saberes. Me refiero a prácticas, habilidades y conocimientos que se dan en el proceso de desarrollo profesional” (Prof68-GD1).* También el hecho de tener alguna empatía con el uso de la tecnología: *“Sí, yo creo que a eso que suma Prof.52, pienso también que en primer lugar debe haber un conocimiento de lo informático, porque también en la experiencia en la gestión, me han tocado docentes que no tenían mucha afinidad con la computadora, por ejemplo, o con los celulares. Es un caso muy particular, pero son casos con cierta fobia a lo tecnológico. (Risas). Pienso que al menos alguna cuestión amigable con la tecnología debería existir” (Prof78-GD3).*

Ya que cuando el conocimiento técnico sobre el manejo del campus y recursos del aula virtual está ausente, se genera una dificultad, tanto para el profesor como para los estudiantes receptores directos de la propuesta: *“Nosotros, para los cursos de extensión (formación continua) que el docente no tenga un buen manejo de los recursos ha sido problemático, porque el campo de gente que está realizando los cursos es mucho más amplio que cuando uno estudia una carrera universitaria. El que hace una carrera universitaria viene con una formación y un “training” de estudio que, si te “tiran” una clase y la tenés que leer, ¡va!; Pero el que está del otro lado en los cursos de extensión, que es gente*

que, por ahí, no terminó sus estudios, etc, Necesita de otro tipo de materiales para hacerse a la idea de eso que está leyendo, por eso, para mí, esa parte del manejo es importante” (Prof49-GD4).

En relación al conocimiento sobre el *“encuadre normativo institucional sobre la enseñanza en las aulas virtuales”*, se hace presente entre los conocimientos que comentan los profesores con los que debe contar el profesorado al enseñar en aulas virtuales: *“Yo creo que (el profesor) debe tener un conocimiento institucional de lo que es la virtualidad. Hay que situarlo en lo que es la modalidad, lo que es la institución virtual”* (Prof38-GD). Dicho encuadre institucional, se conversó en los grupos de discusión, cómo la institución le da pautas al profesorado sobre su tarea en las aulas virtuales. Esto proviene de la posibilidad de dictar clases en la modalidad virtual y también en la presencial. En este marco, los profesores pueden dictar clase simultáneamente en las dos modalidades o *“pasar”* de una modalidad a la otra: *“Uno cree que se desplazan así, uno va a virtual, el otro a presencial y ya está”* (Prof52-GD3). En ese *“pasar de una modalidad a otra”*, no siempre opera la intención pedagógica sobre el dictado de clases virtuales: *“Es que, así como decíamos que en el imaginario los estudiantes decían curso virtual porque es más fácil, en los docentes opera algo parecido. Dicto virtual porque como estoy a mil, y no puedo ir a la universidad, entonces me viene mejor. Entonces después, que vengan a la universidad es difícilísimo. Como estoy a mil, lo hago en mi casa”* (Prof38: GD2).

En este contexto, surge la importancia de reforzar la pertenencia institucional de los profesores que dictan clase en la modalidad virtual y que no asisten regularmente a la universidad: *“Pero me parece que debe haber para esta pregunta de cómo se forma, paradójicamente un compromiso presencial con ese docente, un compromiso presencial con la institución. El docente de (la modalidad) virtual, salvo los que trabajamos acá, hay muchos que ni vienen a la universidad. Entonces es un contacto muy a distancia y que, a veces, uno tiene que estar situado en la institución física para ver un poco todo, para ver las áreas, para ver que hay una dirección. Y que participe activamente de las reuniones. En las reuniones, siempre de (la modalidad) virtual están los docentes que tienen un anclaje en la presencialidad. El docente de virtual no puede venir. Tiene que ser alguien que se sienta*

involucrado con el espacio, con la institución, que tenga la “camiseta de la universidad” en varios sentidos” (Prof38-GD2).

Por lo que el compromiso del profesor de la modalidad virtual con la institución debería reflejarse, por ejemplo, en la participación de las instancias de formación: *“como es virtual entonces da igual, y no comprometerlo (al profesor) en decirle que, por ejemplo, una vez al mes hay una reunión y todos los docentes ponen puntos en común, comparten el curso, no sé” (Prof77-GD2).*

Un concepto que surge, de manera recurrente, en las conversaciones del profesorado, es el de “bimodalidad”: *“Con todo lo que eso implica, porque hay mucha gente que queda afuera. Este concepto de la bimodalidad, la idea de un encuentro virtual, uno presencial, sería interesante” (Prof.49-GD4).* O bien: *“Si desde capacitación se puede expandir el área y se puede contar con gente especializada en cada departamento, ya podés ir homogeneizando más el tipo de cursos, lo que es la docencia virtual, la bimodalidad, porque si vos le podés brindar: - “Mira podemos hacer una simulación para que cuelgues en el aula” (Prof27-GD2).* También en este relato: *“Pero en la nueva bimodalidad, lo que también necesitamos son docentes que se expresen claramente en forma verbal, pero también que tengan un manejo de cámara que sea importante porque estamos avanzando a sistemas en donde el docente puede transmitir sus clases de forma verbal mediante video, y puede interactuar con sus alumnos en un encuentro sincrónico, donde el texto pasa a estar en un segundo plano y lo que está en primer plano, es el manejo oral de un grupo de estudio pero de forma sincrónica y a distancia.” (Prof75-GD4).*

En los tres casos, si bien se enmarcan en el mismo grupo de discusión emerge dicho concepto, si bien aludiendo a cuestiones muy diferentes. Incluso, evidenciando errores conceptuales al confundir bimodalidad con otros términos asociados a la formación en aulas virtuales. En uno de los casos, se habla de “nueva” bimodalidad, en otro se lo homologa a la “semipresencialidad” o al “blended learning”, mientras que en el otro parece interpretarse como una enseñanza presencial con opción a utilizar aulas virtuales. En las tres ocasiones, hay una interpretación propia del concepto desde el lugar en el que cada profesor le otorga significado. Dicho concepto está instalado en el discurso del profesorado, sin haber un

consenso acerca de lo que se está comprendiendo por bimodalidad a nivel general al interior de la institución.

c. Estrategias de enseñanza en las aulas virtuales

En lo relativo a las estrategias de enseñanza, han surgido de la codificación de las transcripciones de los grupos de discusión dos estrategias recurrentes: la exposición didáctica mediante texto escrito y la exposición didáctica mediante recursos de narrativa transmedia. La red que se muestra seguidamente, es el resultado de la codificación en el Programa *Atlas Ti*, de la que surgen estas dos estrategias:

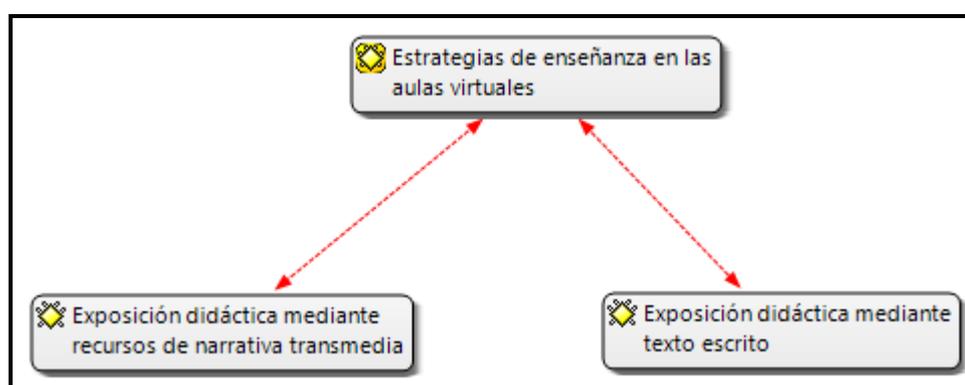


Figura 30: Códigos de la Familia: Estrategias de enseñanza.

Así, la "Exposición didáctica mediante texto escrito", está relacionada con la concepción de clase virtual como texto escrito que se publica en el aula virtual y que por lo general, resulta un texto lineal en formato de procesador de texto o .pdf. En este sentido, se valoran las habilidades de la comunicación escrita: *"Después, por otro lado, lo que decía Prof27, la comunicación es muy importante, pero la comunicación yo la bajaría a nivel escrito. Es muy importante que escriba claramente. Porque uno asume comunicación. Uno podría asumir que comunicación oral es una persona habilidosa, que se expresa bien, con claridad, con fluidez, pero a la hora de llevar sus ideas al texto escrito, terminan habiendo falencias importantes que no entiendes. O para expresar una pequeña idea, escribe cinco carillas.* (Prof -GD4).

Se plantea que el campus virtual y los espacios del aula virtual condicionan de alguna manera la publicación de clases en formatos lineales. Este podría ser uno de los motivos por los cuales prima la exposición didáctica mediante texto escrito, ya que la edición de materiales debe realizarse en el campus de la UNQ cada vez que el profesor vuelve a dictar la asignatura: *“Igual creo que, a veces, el sistema que tenemos en el campus va en contra de ... Yo misma como docente ... hay clases en las que armé galerías de fotos y todo eso, tenés que volver a armarlo. La galería de fotos, que para mí fue una experiencia re linda que armé sobre (el tema de la) industrialización en la década del 30, después no la volví a subir”* (Prof52: -GD3). La restricción de replicar aulas y tener que volver a editar todos los materiales cada vez que el profesor está a cargo de la asignatura, va en contra de replicar buenas experiencias en las aulas virtuales por el tiempo que implica editar todos los recursos nuevamente.

Por otra parte, las posibilidades de la exposición didáctica mediante texto escrito se potencian con otras posibilidades que dan lugar a otras estrategias para la enseñanza en el aula virtual: *“Además en la educación virtual, todo lo que pueda darle más fuerza al relato que se supone que es una clase, que es un pdf, estimula mucho más a un estudiante que uno no ve nunca* (Prof78: GD3). Estas ideas son las que promueven los argumentos de la *“Exposición didáctica mediante recursos de narrativa transmedia”*.

Tanto es así que la narrativa transmedia en las clases es entendida como una posibilidad propia de las clases en las aulas virtuales, en contraposición a la enseñanza presencial: *“Además teniendo todo a disposición. Porque a veces en un aula presencial no es fácil conseguir el video, el aparato de música, son todas dificultades. Pero ahí (en el aula virtual) es como lo intrínseco, entonces es desaprovechar no hacer nunca nada. No digo todas las clases, pero alguna experiencia debería incentivarse.* (Prof52: -GD3).

Por tanto, es posible pensar en múltiples lenguajes que atraviesan la exposición de contenidos en las aulas: *“En las Ciencias Sociales se supone que una de las cuestiones que enseñamos tiene que ver con la multiperspectividad. Y esto de la multiperspectividad en las Ciencias Sociales, además, la multicausalidad, te lo da también el acceso a los diferentes lenguajes. No es lo mismo acceder al lenguaje escrito, que acceder, por ahí, a poner música,*

o a poner una fuente en un formato audiovisual". (Prof52: -GD3). Esto es debido a que la exposición didáctica mediante narrativa transmedia implica el uso de tecnologías y recursos con criterios didácticos: "Entonces me parece que al mismo tiempo que se enseña un contenido, se tiene que enseñar un procedimiento. Hacer algo que permita la reflexión sobre eso: si vas a insertar una película, bueno, incluir alguna pregunta que nos ayude a pensar que eso también es una construcción, un discurso construido, alguna cuestión crítica. (...) Podemos poner una consigna que vaya a la cuestión del contenido, pero también una consigna que atraviese también la cuestión de las formas. Que crean sentidos, a eso me refiero, que me parece que se da en las Ciencias Sociales. (Prof52: -GD3).

En suma, las estrategias de enseñanza a las que se hace mención en los grupos de discusión, por un lado citan a la exposición didáctica mediante texto escrito, que guarda relación con el modelo de enseñanza asíncrono y la publicación de contenidos en formato de texto lineal. Por otro lado, la exposición didáctica mediante recursos de narrativa transmedia resulta una estrategia propia de las aulas virtuales por las posibilidades tecnológicas y disposición de editar recursos en distintos formatos. De esta manera, se comienzan a incorporar estrategias que permiten superar la linealidad del texto escrito publicado en el aula virtual.

d. Recursos

En los intercambios de los grupos de discusión los profesores se refirieron a los recursos internos y externos al aula virtual, lo que derivó, a través de la codificación mediante *Atlas Ti*, en la siguiente red:

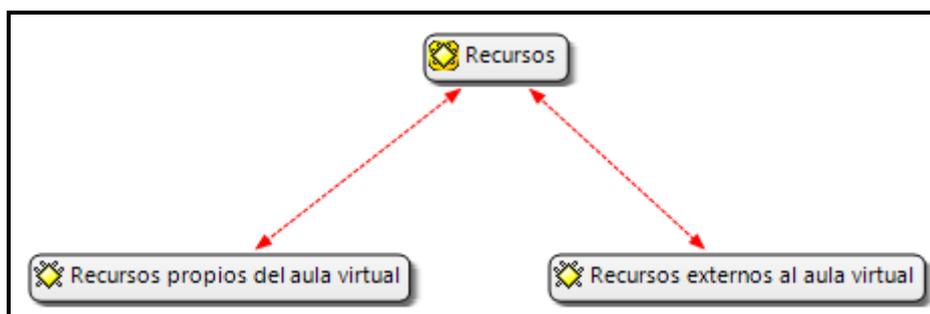


Figura 31: Códigos de la Familia: Uso de recursos.

De acuerdo con lo expresado, los **recursos propios del aula virtual** se asocian al manejo tecnológico y posibilidades de configuración que tenga el profesorado de los recursos del aula virtual: *“Creo que lo que tienen que tener muy muy fluido es el manejo de las herramientas informáticas, de movida. Sin eso se le hace cuesta arriba al docente.”* (Prof27:GD4).

Dado que el uso de recursos propios en el aula no implica grandes desarrollos tecnológicos, sino pensar en propuestas variadas: *“O mismo no poner grandes cosas, pero, por ejemplo, armas un foro, pero en la actividad usas imágenes”* (Prof11:GD2). Esta variedad de los recursos del aula virtual se asocia a la motivación de estudiantes y profesores: *“Y pensaba: varios recursos, varias actividades que los estudiantes se vean estimulados. Y ver un aula con recursos, a mí me estimula eso como docente”* (Prof38: GD2).

No obstante, sean recursos propios de aula virtual o externos, se asocia a la “interpelación” al estudiante y en cualquier caso, la capacitación del profesor es necesaria: *“Tenés varios casos, varios perfiles de alumnos. Pero claro, la idea es que, a través de una pedagogía de utilización de recursos, ya sean internos o externos que tengan también llegada, entonces para eso el docente tiene que estar capacitado Si no, es lo que te digo de la autopista y la calle. Es lo mismo. Vos tenés el carnet que dice licencia para conducir, pero la experiencia no la tenés”* (Prof.77-GD2).

En referencia a los “Recursos externos al aula virtual” que se incorporan en las clases, no se disocian las modalidades de formación, en el sentido que el hábito de utilizar recursos en una u otra modalidad repercute en ambas: *“Después me “re enganché”. Porque videos o*

imágenes que yo uso mucho en las clases presenciales empezaron a circular, empezaron a estar presentes en este espacio virtual, que yo no lo había contemplado antes. Inclusive otras imágenes que yo desconocía pero que trajeron ellos (Se refiere a los estudiantes). Como que se crearon estos espacios colaborativos que también potenciaron mucho más y fortalecieron esta cuestión del intercambio entre los integrantes del grupo. Entonces, son potencialidades que favorecen mucho a fortalecer los cursos de esta modalidad. (Prof32-GD2).

e. Materiales didácticos

Si se refieren a los materiales didácticos, hay una distinción entre los recursos que “vienen dados” al profesor, como es el caso del módulo impreso en el nivel de grado que es escrito por un autor experto disciplinar (Carpeta de Trabajo) y los materiales propuestos por los propios profesores a cargo de las aulas. En este sentido, encontramos en los discursos de los grupos de discusión dos temas emergentes que codificamos según queda expuesto en la red resultante de *Atlas Ti*:

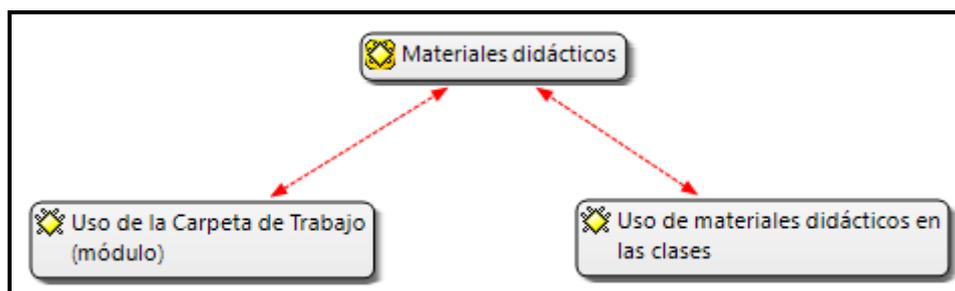


Figura 32: Códigos de la Familia: Materiales didácticos.

Respecto al “uso de la Carpeta de Trabajo” (módulo) en el nivel de grado, la articulación de este material con el resto de los materiales que se publican en las clases, tiene una delimitación difusa en cuanto al accionar docente y sus decisiones en el aula: “Pero hay una multiplicidad de recursos de la cual es docente no es autor. Quiero decir, un docente se incorpora a la virtualidad con una carpeta de trabajo (módulo impreso de la asignatura) ya preestablecida, con un programa ya preestablecido, y lo que tiene que hacer es una clase. Y ahí la pregunta es: ¿Cómo se espera que sea esa clase? ¿Qué tiene que tener esa clase? ¿Tiene que dialogar con la Carpeta de trabajo? ¿Dialogar con la bibliografía? ¿Puedo poner

intervenciones personales ahí? ¿Cómo las hago jugar? ¿Puedo discutir qué forma ocupa esa clase? Bueno esa es la preocupación. Y de ahí, como los recursos pueden ayudar para que todo eso funcione de la mejor manera” (Prof78-GD2).

En cuanto al “*uso general de Materiales didácticos en las clases*”, se hace referencia a los materiales que se comparten con todas las aulas virtuales de la misma asignatura. En este sentido, aparece la comparación con la modalidad presencial, donde la autonomía del profesor se hace más presente. En la modalidad presencial el profesor es autor de su programa y selecciona la bibliografía. En las aulas virtuales de grado, estas decisiones son más acotadas en función, por ejemplo, de la digitalización de la bibliografía o la elaboración de un programa común a todas las aulas que se dictan en relación a la misma “*Carpeta de trabajo*”: “*Y ahí mi pregunta es: cómo es esa clase. Porque no es una clase como la de presencial que uno ya fue previamente pensando todo eso. Para una clase presencial yo soy autora del Programa y yo selecciono la bibliografía. El docente de virtual (de la modalidad virtual) se incorpora en algo que ya hay un “molde” hecho. Con lo bueno y lo malo que tiene eso.*” (Prof78-GD3).

Esto, si bien se entiende en el marco de una propuesta de enseñanza no presencial masiva, pareciera que algunos materiales están preestablecidos y es vivenciado como una reducción del margen de posibilidades del profesor para hacer cambios en la bibliografía o el programa de la materia a corto plazo.

f. Concepción de clase virtual

Directamente vinculada a lo expuesto sobre estrategias de enseñanza y los recursos, aparece como una preocupación frecuente el concepto de “clase virtual”. De la codificación realizada, los profesores presentan dos aspectos al hablar de “clase virtual”: los formatos de presentación y transmisión de contenidos y el intercambio y producciones colaborativas.

La siguiente red es la resultante en *Atlas Ti* de la codificación realizada en los grupos de discusión, a partir de la identificación recurrente del concepto “clase virtual”.

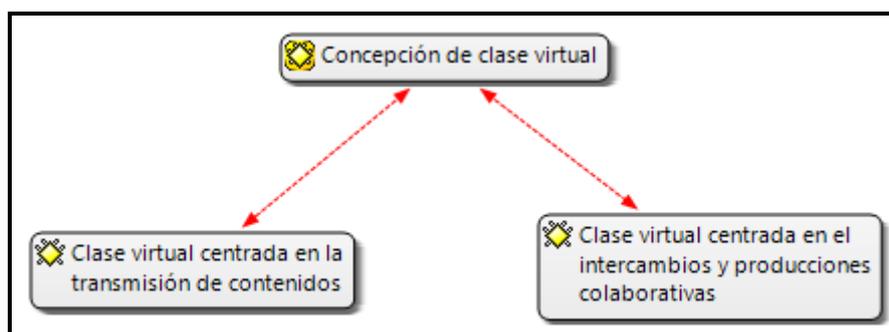


Figura 33: Códigos de la Familia: Concepción de clase virtual.

Así, al hablar de clase virtual, hay una contraposición entre el concepto de clase como un texto escrito, lineal, que se publica en el campus y entre la publicación de contenidos en diversos formatos, a través de distintos recursos que promueven la colaboración entre los participantes del aula virtual. No hay una definición unívoca y las referencias en los grupos de discusión aluden a estas dos perspectivas: la “clase virtual” como transmisión de contenidos en formato texto y la “clase virtual”, que a partir de articular recursos, materiales y actividades, permite el intercambio entre estudiantes y docentes a través de la presentación de contenidos en formatos diversos. En este sentido, se identifican dos concepciones: la “clase virtual centrada en la transmisión de contenidos” y la “clase virtual centrada en el intercambio y en la elaboración de producciones colaborativas”.

En relación a la primera, “*la clase virtual centrada en la transmisión de contenidos*” encontramos referencias que homologan la publicación de un texto lineal con el desarrollo de contenidos con una clase expositiva en un aula presencial que genera estudiantes pasivos: *Responden a una costumbre también, porque me parece que habría que revisar eso. Los docentes, en su gran mayoría tienen esto de colgar pdfs, y con eso ya está. (Prof79: GD3)* y “*Sí, es la costumbre a un tipo de estudiante, que también está en la presencialidad. Es ir a escuchar una clase*” (Prof78:GD3).

A su vez, la publicación de contenidos en formato .pdf y hacerlo equivalente al concepto de clase virtual, deja fuera no solo las posibilidades tecnológicas, sino que implica desconocer los diversos perfiles de estudiantes, entre los cuales muchos tienen múltiples formas de acceder a las aulas virtuales: “*Yo lo que comentaba antes, era que todo el mundo tiene un celular en la mano y si vos entras al campus de la universidad y ves que solo está el*

pdf colgadito ahí... perdido en un mundo de la nada y bueno ...decís: - Ya lo voy a mirar, ya lo miraré. Después se acumula (se refiere a su lectura por parte de los estudiantes)” (Porf77-GD2).

Por otro lado, surge la preocupación si hay un estándar, de una única manera de pensar la clase, aun cuando el perfil del alumnado que participa es diferente. *“La pregunta que yo me hago es cuando nosotros hablamos de clase virtual: ¿tiene que ser escrita la clase virtual para un público de extensión (universitaria)?” (Prof75:GD4).* Tanto es así que las múltiples perspectivas que circundan en la universidad respecto a “la clase” virtual” queda explícita en la siguiente idea: *“Un docente virtual cree que “la virtual” (la propuesta de educación virtual de la universidad) es mandar un documento Word y mandar dudas en un foro, y otro docente virtual considera que la virtualidad es encontrarse sincrónicamente todos los martes con sus alumnos. Eso es lo que sucede en la realidad” (Prof75-GD4).*

Esta diversidad es lo que lleva a otros profesores a identificar la clase virtual más allá de la transmisión de contenidos, a pensar en distintas actividades, recursos y materiales para generar clases más dinámicas y basadas en la colaboración: *“Lo interesante es eso, la forma pedagógica de mantener a la gente activa. Es lo mismo que ir a una clase presencial, que sientan eso. No solo el deber de participar sino, las ganas de ir y decir, bueno, me meto acá, hago un trabajo colaborativo acá que puedo trabajar con otros compañeros, no estoy tan solo frente a la pantalla. Porque está el otro que piensa: como estoy tan solo, entonces no me animo” (Prof78_GD3).*

Con todo, el profesorado identifica tener que encontrar estrategias para superar los modelos transmisivos mediados por tecnologías: *“Yo veo esa tensión de no convertir a las aulas que tenía en la modalidad virtual en esta cuestión de educación por correspondencia, pero con la única diferencia que, en lugar de la correspondencia postal, el lugar era plataforma virtual” (Prof32-GD2).* En otras palabras, no *“pasar lo mismo de lo analógico a lo digital, seguir haciendo lo mismo pero virtual” (Porf77-GD2).*

Es en este marco donde los profesores cuestionan la forma tradicional de presentación de las clases como texto lineal y se preguntan por otras posibilidades: *“La pregunta que yo*

me hago es cuando nosotros hablamos de clase virtual: ¿tiene que ser escrita la clase virtual para un público de extensión? ¿Podría ser audiovisual?” (Prof. 75-GD4).

g. Evaluación

Si bien fue un tema emergente en los grupos de discusión, fueron pocas las intervenciones que mencionaron temas relacionados con la evaluación de los aprendizajes en las aulas virtuales. Cuando surgieron, han aparecido fundamentalmente relacionados con la formación de grado. La codificación en *Atlas Ti* dio como resultado la siguiente red:

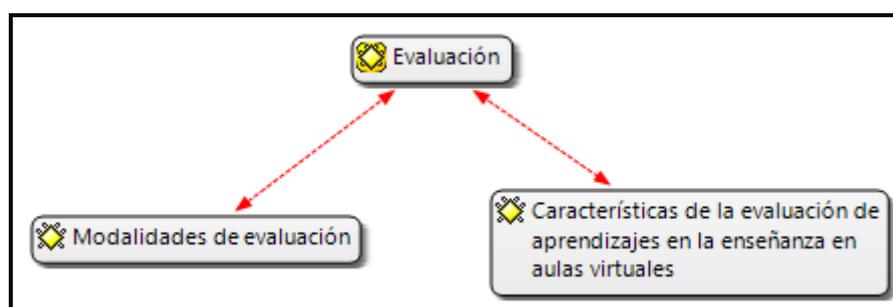


Figura 34: Códigos de la Familia: Evaluación.

En lo relativo a las “*modalidades de la evaluación*” a través de la enseñanza en las aulas virtuales, los profesores aluden a la entrega de trabajos prácticos durante la cursada de las asignaturas. Se proponen actividades graduales, con entregas regulares con el fin de evitar que el estudiante solo ingrese al aula virtual porque está próxima la fecha de entrega de un trabajo con calificación numérica: “*Eso, entrega los trabajos prácticos, solo puede ingresar al aula en los momentos de entrega de los trabajos prácticos*” (Prof.38-GD2). En este sentido, se refieren a las estrategias que implementan los estudiantes para la aprobación de las asignaturas y las propuestas de los docentes para prevenirlas: “*El “oficio” del estudiante virtual, digamos. También lo que les pedíamos a veces, es que las actividades fuesen con un nivel de gradualidad y de trabajo del material, de forma secuencial*” (Prof.38-GD2). Esta alternativa de presentación de trabajos con entregas graduales impide que los estudiantes sólo ingresen al campus cuando es la fecha de entrega de los trabajos. De esta manera, se promueve que sigan “la cursada regular” porque si bien se desarrolla en un aula virtual, la

propuesta no es del orden de la “educación abierta” ya que se espera que el estudiante “curse” la asignatura.

Asimismo, aparece la dificultad para la asistencia a las mesas de examen presenciales por parte de los docentes, en respuesta a la convocatoria de exámenes finales de los operativos de evaluación. *“Pero pasa con los exámenes: ¿por qué tenemos tanto problema? Porque el docente de (la modalidad virtual) virtual no quiere venir a la institución. Piensa: “a mí me contrataron para que yo esté en mi casa con la computadora Yo cumplo, yo te subo la clase, pero no me hagas ir ni a una reunión, ni ir a tomar exámenes”* (Prof38-PDG2). En este caso, el comentario deja entrever la necesidad de fortalecer la pertinencia institucional de los profesores que solo dictan clases en aulas virtuales y que no asisten regularmente a la universidad.

En cuanto a las *“características de la evaluación de aprendizajes”*, los profesores comentan que lo que no se evalúa, queda de alguna manera librado a los intereses del alumno. Los contenidos y principalmente aquellos que son presentados a través de recursos en formatos no lineales, no son abordados por los estudiantes si no hay una definición expresa por parte del profesor sobre la evaluación de ese contenido: *“Esto amén de que los estudiantes lo consideren importante o no. Muchas veces pasa. Yo veo los estados de los alumnos y hay alumnos que no abren nunca las películas, por ejemplo. Eso no lo miran nunca porque entienden que no es lo que se va a evaluar. Es un uso mucho más instrumental de la clase. Es decir, yo leo lo que a mí me van a tomar (evaluar)”* (Prof52-GD2).

h. Características de la comunicación mediada con estudiantes

La comunicación mediada con los estudiantes ha sido codificada a través de la frecuencia y formatos de comunicación con el estudiante y las estrategias para interpelar al estudiante en aulas virtuales.

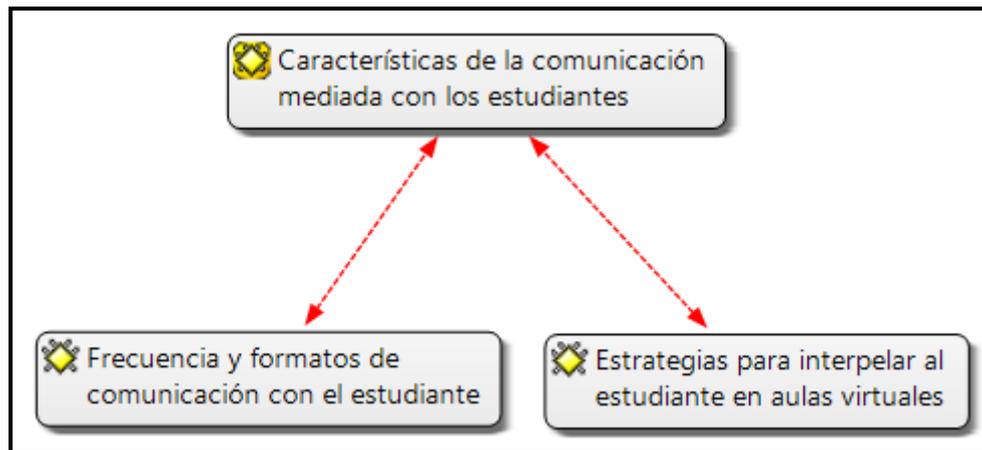


Figura 35: Códigos de la Familia: Características de la comunicación mediada con estudiantes.

Por lo que la *“frecuencia y formato de las comunicaciones con los estudiantes”* se diferencia si el contacto con el estudiante es totalmente mediado por tecnologías o si hay instancias de encuentro presenciales entre el estudiante y el profesor: *“Cuando uno responde un mail a un alumno de presencial, vos sabes que al otro día lo ves y podés ampliarlo. Porque hay docentes que escriben correos más crípticos, que responden tal vez en una forma un poco más escueta Pensaba en eso. En cómo comunicarse. En esto de las presentaciones, cómo presentarse, cómo dialogar con los estudiantes que uno no está viendo. Y de ahí, todo lo que se abre: los foros, las presentaciones, la responsabilidad de responder los correos con cierta premura”* (Prof78-GD2).

En este contexto, surge la necesidad de que el profesorado que va a trabajar con aulas virtuales, especialmente cuando la comunicación con el estudiante es totalmente mediada, tenga cierta *“predisposición”* a este tipo de comunicación: *“algo que me parece importante, sumando a las cuestiones que comentó Prof52, es tener cierta como predisposición a una buena comunicación. El tema de saber que el uso de la tecnología para la enseñanza también requiere un uso más forzado y más presente del comunicarte con el otro. De saber que responder un mail a una persona que es estrictamente de la modalidad virtual, no es lo mismo que si la ves al otro día en la clase* (Prof78-GD3).

Dicha frecuencia de las respuestas del profesorado a las consultas de los estudiantes y la fluidez en la comunicación es un tema que se vislumbra como una preocupación importante para los estudiantes: *“Tiene que tener un nivel de comunicación sumamente fluido.*

Sumamente fluido porque como alumna, como tutora y en cada rol que me fui desempeñando veo que el gran problema es la fluidez en la comunicación. Que por ahí el docente es brillante, pero le falta el feedback con el alumno. Al no tenerlo delante, le cuesta “enganchar”. Y el alumno ahí “hace agua”, porque no lo tiene adelante al docente, entonces no sabe, se desespera. El alumno se desespera” (Prof27-GD4). Esta percepción es mencionada por Prof27 desde los distintos roles que fue asumiendo, incluso el de estudiante de la modalidad virtual; al haber transitado por distintos roles relacionados con la enseñanza en aulas virtuales, favorece la sensibilización sobre lo que sucede con el estudiante del otro lado de la pantalla. Todavía la frecuencia de la comunicación se asocia al tipo de modalidad de enseñanza que se comparte con el estudiante: *“Creo que intensificar un poco el uso de la comunicación, cómo comunicar eso que decís en el campus y si es estrictamente virtual, no es lo mismo a cómo lo decís, si es modalidad presencial o virtual o presencial con campus. Creo que tenés la opción, en la parte presencial, de reformular eso que dijiste o le pones el cuerpo a eso que no pudiste decir virtualmente, bueno todo eso” (Prof38-GD2).*

En relación a las *“estrategias para interpelar al estudiante”* las habilidades de comunicación por parte del profesorado son vistas como una competencia importante para su tarea en las aulas virtuales: *“Creo que, en la cuestión de la comunicación, yo no sé si es una habilidad o una capacidad que debería tener el docente, pero es algo que se tiene que trabajar al menos. No sé cómo se evalúa a un docente que esté capacitado en comunicar bien. (risas). Es un poco subjetivo, pero creo que es al menos un valor que hay que tenerlo en cuenta a priori y después fortalecerlo en el momento. Y un poco esto que decía Prof52 también, que son estas cuestiones básicas que después, se construyen medio sobre la marcha, y hay que estar ahí, atento a fortalecerlas” (Prof38-GD2).*

De este modo, los tonos de la comunicación y la extensión de los mensajes destinados a los estudiantes son un aspecto a tener en cuenta junto con la frecuencia de las comunicaciones con los estudiantes que estudian en aulas virtuales: *“Un docente de virtual (de la modalidad virtual) tiene que pensar en cómo comunicar de una forma muy diferente a como lo hace en presencial (en la modalidad presencial). Comunicar desde cómo responder*

un correo, que esas son más habituales. Y esa es una forma de comunicación casi central con los estudiantes: los tonos que se usan, si sos más extenso o menos extenso” (Prof38-GD2).

Pero también las estrategias para interpelar al estudiante, las cuales no aluden solamente a los mensajes que se envían, a través de distintos recursos, para la comunicación en el aula virtual. Esto vinculado a las estrategias de enseñanza y la presentación de recursos y contenidos en las aulas virtuales, los profesores utilizan recursos para comunicar desde el punto de vista de la motivación o para generar interés en el estudiante: *“Lo que digo del audiovisual es de forma y de fondo. Porque, por un lado, me parece que es algo de la comunicación, que es atractivo. Pero también es agregar otro lenguaje” (Prof52-GD3).*

Tanto es así que las estrategias para interpelar a los estudiantes se presentan relacionadas con los recursos empleados para comunicar: *“En mi caso estoy muy interesado en investigar los distintos estilos de aprendizajes. En función de lo que vos planteas, está bueno distintas formas de comunicar una misma idea, de tal forma que la persona que recibe eso, con distintos estilos de aprendizaje los pueda captar. Capaz hay gente que pueda captar mejor un contenido mediante lo audiovisual, y como docente, vos darle esa posibilidad. O capaz que hay un alumno que capta mejor a una idea reflexionando en conjunto y mediante un foro también brindarle esa posibilidad. Creo que no hay que elegir un estilo de comunicación, sino que hay que brindarle distintos tipos o formas de comunicar una misma idea, para facilitar el aprendizaje en función de los distintos estilos de aprendizaje” (Prof47:GD4).*

j. Uso de recursos para la comunicación con los estudiantes

En cuanto al uso de recursos para la comunicación con los estudiantes, quedaron conformadas las siguientes subcategorías a través de la codificación mediante *Atlas Ti*:

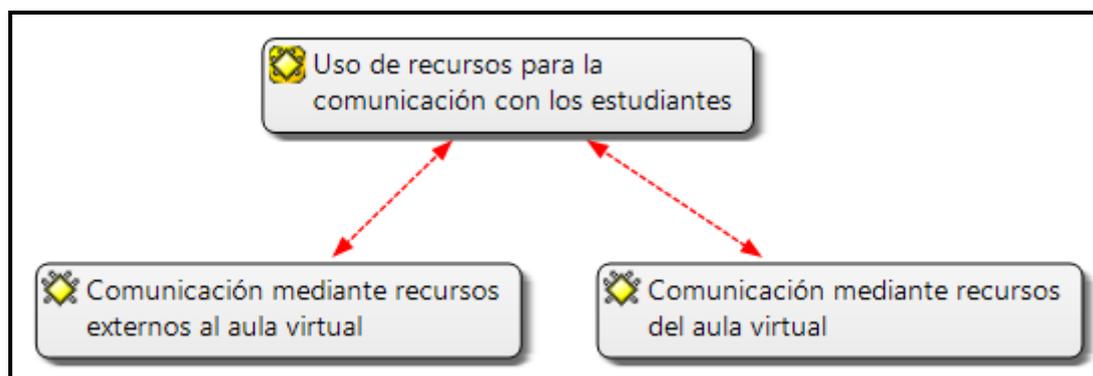


Figura 36: Uso de recursos para la comunicación con los estudiantes.

En lo relativo a los “*recursos del aula virtual*”, los foros surgen como espacio de comunicación, pero no siempre con frecuencia de participación: “*Yo, en los docentes de mi carrera, no lo veo, y me cuesta y trabajo mucho este tema porque no es algo que logren hacer los docentes. No llevan al debate, a los foros. Falta eso*” (Prof79-GD3). En este sentido, no surgen como espacios de colaboración genuinos, sino como un espacio de expresión, donde no siempre son leídos los aportes de los compañeros. “*Y también lo que decía Prof78 de los foros, de cuestionar... También eso pasa, es lo mismo, replicamos lo mismo con los estudiantes. Es como en lo presencial que un profesor dé clase y los alumnos toman nota. A la intervención de los demás compañeros no se la escucha con el mismo interés. En el foro se reproduce lo mismo. Salvo que haya un docente que diga: - ¡Ah muy bien esto!, es como que queda, casi no se leen las intervenciones de los compañeros. Por eso, uno ve que se repiten (las intervenciones en los foros) porque tiene que ver con la palabra autorizada... Son cosas de larga data, añejas. No son cosas que respondan a la autoridad solamente*” (Prof52-GD3).

Además, se mencionan otros recursos del aula virtual asociados a la enseñanza síncrona, aunque no es requisito de la UNQ, ya que el modelo pedagógico actual sienta sus bases sobre la asincronía. Por ejemplo, surge la posibilidad de utilizar el recurso disponible en el aula virtual para videoconferencias: “*lo que también necesitamos son docentes que se expresen claramente en forma verbal, pero también que tengan un manejo de cámara que sea importante porque estamos avanzando a sistemas en donde el docente puede transmitir sus clases de forma verbal mediante video, y puede interactuar con sus alumnos en un encuentro sincrónico, donde el texto pasa a estar en un segundo plano y lo que está en*

primer plano, es el manejo oral de un grupo de estudio pero de forma sincrónica y a distancia” (Prof75-GD4).

En el marco de la *“comunicación mediante los recursos externos al aula virtual”*, se mencionan también recursos externos al campus, que pueden usarse para complementar la enseñanza en las aulas virtuales. El uso de redes sociales, como por ejemplo Facebook, se planteó como un espacio posible de trabajo colaborativo: *“Hay trabajos que se pueden hacer mediante la computadora, conectándonos a través de la computadora o conectándose a través de los grupos de Facebook porque estar en Facebook no implica estar perdiendo tiempo. También tenemos que generar esta idea de trabajo colaborativo, ¡qué cuesta tanto!”* (Prof16-GD1). Junto con otros recursos para realizar presentaciones en línea, de los cuales se ofrecen ejemplos y se valora el dinamismo sobre otro tipo de presentaciones más estáticas: *“Una vez que conoces ese, el Power Point no te resulta atractivo. ¡Cómo hacer un dibujo en el pizarrón!”* (Prof3-GD1).

Esta opción de utilizar recursos e incorporarlos al aula virtual es algo que necesita ser orientado, de modo que el profesor pueda articular su saber disciplinar, junto con las posibilidades tecnológicas de utilizar recursos con una mirada pedagógica y a su vez, poder reconocer qué es lo que sí se puede incorporar al aula virtual. Así se ilustra en el siguiente fragmento, cuando se menciona un supuesto caso de un profesor de extensión universitaria de un curso de apicultura. Se discute si es factible realizar un curso de esa temática en un aula virtual. En este marco, surge la idea de acompañar al profesor orientándolo para que su presentación de contenidos se realice en formato video y no solo texto, en tanto que el contenido a transmitir es fundamentalmente pragmático: *“Mira podemos hacer una simulación para que cuelgues en el aula”. Que el docente de apicultura, volviendo al mismo ejemplo, pueda mostrar un video: los panales se ponen de este modo, o de este otro. Pero por ahí, el docente de apicultura cree que, si no tiene al público delante, no lo va a poder hacer. Entonces está bueno que él también se familiarice con las otras herramientas. Pero tal vez él no cuenta con esos recursos. Me parece que la universidad debería, en algún mínimo punto, brindárselos”* (Prof27 -GD1). En este sentido, el uso de videos es entendido como uso de recursos externos publicados en la red y que se incrustan en el aula virtual.

Tensiones identificadas en los grupos de discusión

En suma, del análisis de los grupos de discusión emergen las siguientes categorías:

- Modalidades de formación
- Contenidos requeridos para enseñar en aulas virtuales
- Estrategias de enseñanza en las aulas virtuales
- Recursos
- Materiales didácticos
- Concepción de clase virtual
- Evaluación
- Características de la comunicación mediada con los estudiantes
- Uso de recursos para la comunicación con el estudiante

Al analizar contenidos de las conversaciones de los grupos de discusión se identifican las siguientes tensiones en relación a los objetivos y preguntas de este estudio:

- Formación docente para la enseñanza en aulas virtuales
- Diseño de la enseñanza en aulas virtuales
- Comunicación en las aulas virtuales

En la Tabla 35 se organizan las categorías en relación con las tensiones identificadas:

Tabla 35: Tensiones, categorías y subcategorías de los grupos de discusión.

| Tensiones | Categorías (familias) | Subcategorías (códigos) |
|---|----------------------------------|--|
| Formación docente para la enseñanza en aulas virtuales | Modalidades de formación | 1. Programa de formación para docentes que inician la enseñanza en aulas virtuales 2. Programa de cursos de capacitación 3. Espacio de formación continua a través de consultas permanentes sobre la enseñanza en aulas virtuales 4. Workshop, jornadas, talleres entre |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>profesores y/o directores de carrera.</p> <p>5. Programas de acompañamiento durante el dictado de cursos.</p> |
| | <p>Contenidos requeridos para enseñar en aulas virtuales</p> | <p>1. Formación disciplinar</p> <p>2. Modelo pedagógico de la modalidad virtual</p> <p>3. Estrategias para el diseño didáctico del aula virtual</p> <p>4. Configuración de recursos del aula virtual</p> <p>5. Encuadre normativo institucional sobre el uso de aulas virtuales</p> <p>6. Conocimientos técnicos del campus virtual</p> |
| Diseño de la enseñanza en aulas virtuales | <p>Estrategias de enseñanza en las aulas virtuales</p> | <p>1. Exposición didáctica mediante texto escrito</p> <p>2. Exposición didáctica mediante recursos de narrativa transmedia</p> |
| | <p>Recursos</p> | <p>1. Recursos propios del aula virtual</p> <p>2. Recursos externos al aula virtual</p> |
| | <p>Materiales didácticos</p> | <p>1. Uso de los materiales didácticos en las clases.</p> <p>2. Uso de la Carpeta de Trabajo (módulo impreso) en la enseñanza en aulas virtuales de nivel de grado.</p> |
| | <p>Concepción de clase virtual</p> | <p>1. Clase virtual centrada en la transmisión de contenidos</p> <p>2. Clase virtual centrada en el intercambio y producciones colaborativas</p> |
| | <p>Evaluación</p> | <p>1. Características de la evaluación de aprendizajes en la enseñanza en aulas virtuales.</p> <p>2. Modalidades de evaluación</p> |

| | | |
|--|--|--|
| Comunicación en las aulas virtuales | Características de la comunicación mediada con estudiantes | <ol style="list-style-type: none"> 1. Frecuencia y formatos de la comunicación con el estudiante 2. Estrategias para interpelar al estudiante en aulas virtuales |
| | Uso de recursos para la comunicación con el estudiante | <ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación a través de los recursos del aula virtual 2. Comunicación mediante recursos externos al aula virtual |

6.3. Análisis de datos de las entrevistas

Del análisis de los grupos de discusión surgió la necesidad de profundizar en temas de interés para esta investigación. Por tanto, se convocó a profesores capacitados para la enseñanza en aulas virtuales a entrevistas en profundidad. A su vez, los profesores que habían sido convocados desde el inicio a participar en los grupos de discusión y no pudieron asistir, se les convocó igualmente a realizar una entrevista individual, con el fin de no perder sus aportes para investigación. De esta manera, en las siete entrevistas realizadas se abordaron temas relacionados con los objetivos y preguntas que orientan la investigación, los aportes singulares de los profesores en los intercambios de los grupos de discusión y las respuestas a la pregunta abierta del cuestionario brindada por estos docentes.

El análisis de los datos procedentes de las entrevistas se desarrolló mediante la técnica de análisis de contenidos, de igual manera que con los datos procedentes de la pregunta abierta del cuestionario y de los grupos de discusión. Igualmente, se identificaron en las transcripciones de las entrevistas, fragmentos de interés para este estudio que se agruparon de acuerdo con la similitud temática. Al igual que con el análisis de los datos cualitativos del cuestionario y de los grupos de discusión, se ha recurrido al software de análisis de contenido cualitativo *Atlas Ti* para el desarrollo de este análisis. Este procedimiento se realizó con los siete documentos que contienen las transcripciones de las entrevistas (Anexo III).

A modo de ejemplo, se muestra a través de la Figura 36 el procedimiento de codificación realizado para la entrevista con el *Prof15*. El reporte de citas resultantes de la codificación en *Atlas Ti* se encuentra en el Anexo IV.II.

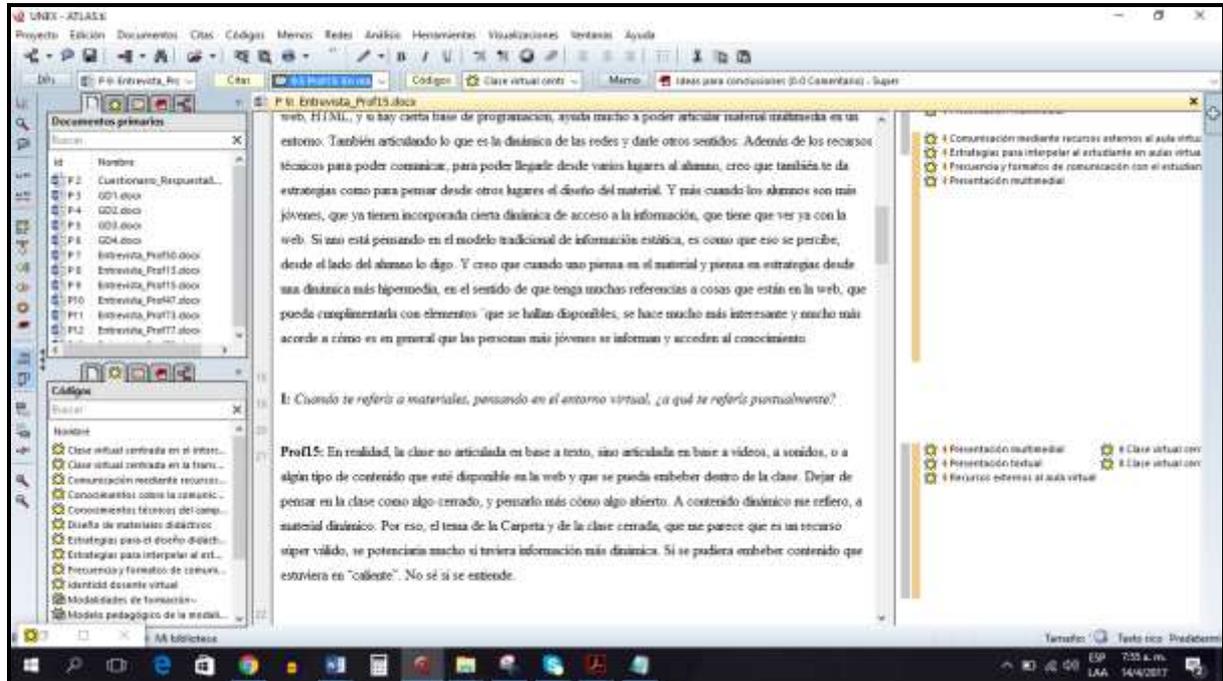


Figura 37: Ejemplo de categorización de Entrevista mediante el software *Atlas Ti*.

Es de destacar que, dado que en las entrevistas se solicitó ampliar tanto los temas abordados en los grupos de discusión como en las respuestas abiertas del cuestionario, las categorías y tensiones identificadas son coincidentes con las halladas en el análisis cualitativo ya realizado de las respuestas a la pregunta abierta del cuestionario y de los grupos de discusión (Anexo IV. II):

a. Formación docente para la enseñanza en aulas virtuales

- Necesidades de formación
- Modalidades de formación
- Contenidos requeridos para enseñar en aulas virtuales

b. Diseño de la enseñanza en aulas virtuales

- Estrategias de enseñanza en las aulas virtuales
- Recursos

- Materiales didácticos
- Concepción de clase virtual
- Evaluación

c. Comunicación en las aulas virtuales

- Características de la comunicación mediada con los estudiantes
- Uso de recursos para la comunicación con el estudiante

A continuación, se presenta el análisis realizado a partir de las transcripciones de las siete entrevistas desarrolladas. De la misma manera que se trabajó con los datos procedentes de los grupos de discusión y de la pregunta abierta del cuestionario, se incluyen fragmentos de los diálogos que ilustran y facilitan la comprensión de las afirmaciones.

a. Formación para la enseñanza en aulas virtuales

De acuerdo con los aportes de las entrevistas, la formación para la enseñanza en aulas virtuales se relaciona con las *“modalidades de formación”*, las *“necesidades de formación”* y los *“contenidos requeridos para enseñar en las aulas virtuales”*.

a.1.Necesidades de formación

En las entrevistas se mencionó la posibilidad de implementar un cuestionario al momento en el que el profesor comienza a enseñar con aulas virtuales para conocer sus necesidades de formación y en función de sus respuestas orientar la formación para la enseñanza en aulas virtuales según sus necesidades reales: *“Se me ocurre que tal vez se les pueda hacer un cuestionario exhaustivo. Tal vez, linde con un trabajo de investigación lo que se les puede preguntar, pero cómo lo imagina él. A veces en la entrevista previa que se le hace a un docente que se lo contrata. pero cuando tengo que iniciar a un docente en la carrera, las preguntas que le hago son muy de la superficie. Después va ver a alguien que lo capacita”* (Prof78).

En esta misma línea, se propone indagar sobre las ideas previas que tiene el profesorado para la enseñanza en aulas virtuales: *“Pero después lo otro sería, el indagar, por un lado, cuáles son las ideas previas que tiene ese docente respecto de lo virtual. A ver ellos, qué están pensando. Y a partir de ahí, modificarlas. O tratar de construir una idea y tratar de explicarle los beneficios de pensarlo de otra manera. Si en lo presencial, la interfaz es el cuerpo, en un determinado espacio, o es un pizarrón y un banco, en la computadora empiezan a haber otros elementos. El tema de la calidad de la pantalla, el tema del tiempo de conexión, el tema de oralizar la escritura, el tema de que tiene que tener en cuenta todo un montón de cosas, de la misma manera que en la presencial, también en lo virtual. Que copiar y pegar un texto, no sirve. Porque no hay una respuesta automática. El indagar en las condiciones socioculturales y el tiempo de esa persona que esta”* (Prof50). Con esta información sobre las ideas previas se podría ajustar el contenido de las ofertas formativas, en función de lo que el profesorado cree que es enseñar en aulas virtuales y lo que la institución espera que se realice como tarea docente en las aulas virtuales.

Incluso se hacen presentes en las entrevistas las necesidades de formación en tecnologías, recursos y funcionamiento del campus virtual: *“Yo lo que te aclararía es que en principio mi respuesta estuvo basada en mi corta experiencia que tuve. También en el hecho de que yo no me sentí con herramientas para o capacitada para dar clases en un entorno virtual. Sentí que no podía dar clases así (...) o que no podía aprovechar del mismo modo que lo hago en presencial el hecho de compartir un espacio aúlico. No me sentí con herramientas y sentí que no tenía la creatividad que hacía falta para aprovechar realmente ese espacio. Sabía que potencialmente podía tener mucha riqueza pero que yo no estaba en condiciones. No me sentía con capacidades para aprovecharlo”* (Prof73). Del mismo modo, para el profesorado especializado en distintas disciplinas, pero que no tuvo una formación específica en Tecnología Educativa, el diseño de la enseñanza en las aulas virtuales resulta compleja: *“A mí, personalmente a mí, me cuesta mucho todo ese bagaje tecnológico de la virtualidad. Probablemente a otro no le cueste. Puede ser por un problema de biografía escolar previa, por un problema de edad, de ser “no” un nativo digital, como le suelen llamar. Uno le puede poner el término que quiera, pero lo cierto es que particularmente a mí, me cuesta. No digo que esto sea un problema de cada docente, que pueda haber una generalización”* (Prof13).

Tampoco resulta sencillo familiarizarse con el lenguaje de las tecnologías y esto requiere un esfuerzo añadido, que en ocasiones revela una falta de formación en el tema: *“El otro problema que tengo, es que el lenguaje tecnológico de la virtualidad, no es claro para mí. Yo muchas veces en el cuestionario tuve que ir a ver qué significaba alguna de las cosas que preguntabas. Porque lo hago por pura práctica. Pero no es que tenga apropiados esos conceptos de la virtualidad. No sé si me explico. Viste que hay como un lenguaje específico. No me acuerdo bien. Mencióname alguno de los elementos que vos usas en el cuestionario. Había uno que era muy difícil, no recuerdo cuál era ahora, y tuve que ir a ver qué significaba eso”* (Prof13).

Muy relacionado con lo anterior, las dificultades relativas al conocimiento de las tecnologías y recursos provoca que en las aulas virtuales la enseñanza tenga características más tradicionales y lineales en cuanto a las estrategias de presentación de contenidos: *“Y creo que, por mi experiencia, podría decir que el 80% de los profesores no está acostumbrado a este tipo de medio y sigue enseñando como si tuviera una pizarra con una tiza. Y realmente, no sé, la gente se tiene que capacitar, así como cuando aparecieron las primeras computadoras, también fue diferente usar una computadora y no una máquina de escribir. Acá es lo mismo, la presión que se hace en una tecla no es lo mismo en una Remington que en el teclado de una computadora. Entonces, hay que aprender, a pesar de que el resultado puede ser el mismo. Porque las dos están escribiendo, las dos están imprimiendo. Pero hay que adquirir capacidades para explotar esa herramienta nueva”* (Prof77).

En este marco, se propone alfabetizar en tecnologías, para que los profesores tengan criterios formados para la selección de recursos: *“Es sacar un poco a los docentes de este lugar de la dependencia de las aplicaciones del software y tratar de que entiendan el problema, el contexto del problema y cuáles son las tecnologías involucradas. Que pueda decidir qué cosas puede usar y cuáles no. A mí me parece que es muy común esto de que el profesor tiene un problema y trata de resolverlo con una herramienta por cuestiones de tiempo, o por cuestiones de resolver ese problema, pero si uno se abstrajera un poco y pensara desde otro lugar y pudiera tener una información, así como una formación más conceptual, quizás podría encontrar soluciones alternativas a ese software, a esa*

herramienta. Me parece que lo que habría que lograr es alfabetizar, en esa alfabetización” (Prof15).

a.2.Modalidades de formación

En referencia a las modalidades de formación, se retoman aspectos comentados en los grupos de discusión sobre la formación inicial, los cursos de capacitación que, si bien son valorados, se reitera la inquietud sobre su alcance. Para el programa de formación inicial, se propone revisar el hecho de que sea presencial e incorporar instancias de trabajo en aulas virtuales en los encuentros del programa de formación inicial: *“La capacitación debería ser estrictamente virtual o presencial, o una combinación de los dos. Creo que no llegamos a responder en eso (en el grupo de discusión). Creo que hablamos que sea sería mejor presencial. Pero me parece que debería ser en las dos modalidades: una capacitación en línea y también presencial” (Prof78).*

De hecho, se sostiene que *“no habría que excluir la presencialidad, sino que debería haber un fuerte trabajo de capacitación inicial virtual, similar a esta capacitación que recordamos en el grupo de discusión de esta capacitación en servicio. Pero me parece que podría ser interesante que haya uno o dos encuentros presenciales con el capacitador” (Prof78).*

Del mismo modo, se hace presente en las entrevistas la propuesta de formación con el acompañamiento de un profesor experto que ayude a pensar el diseño de las clases durante el dictado de las asignaturas: *“Pero a su vez, pensando en capacitaciones específicas, para ampliar su formación, estos cursos sobre determinados recursos, la utilización de software de video, diferentes recursos audiovisuales o tecnológicos, creo que son más que interesantes, pero me parece que sucede otra vez, esto que hablábamos en el focus group: que quedan aislados de la práctica en sí. Vuelvo a lo mismo, parece que, con una capacitación en línea, para el momento en que uno está dando la clase en la virtualidad creo que es lo que sería más preciso” (Prof78).*

Siempre que el acompañamiento sea entendido con encuentros iniciales para hacer un diagnóstico y luego que tengan lugar encuentros periódicos con el profesorado para pensar colectivamente el diseño de las clases, donde se articula el saber disciplinar que tiene el profesor a cargo de la asignatura, con el saber didáctico y en Tecnología educativa, del profesor experto que acompaña al profesor en esta “formación en servicio”: *“el acompañamiento sería tener unas reuniones presenciales para ver qué está dando y qué se puede mejorar de lo que está haciendo, tratar de sugerirle cambios o sugerirle ideas que aporten algo nuevo, y que puedan aprovechar la virtualidad. Sobre todo, a los profesores que solo cuelgan un pdf y dicen: Alumnos acá está la clase y ¡chau!, eso es todo lo que hacen (Prof77).*

Este acompañamiento que se propone está en la línea de lo expuesto por Prof47, cuando plantea que los intereses del profesorado en relación con la docencia son variados. Dicho acompañamiento lo que hace es proponer y facilitar, siempre y cuando haya voluntad por parte del profesorado: *“El problema lo vamos a tener con personas que eligen la docencia como una alternativa para tener un sueldo más y no lo sienten. Pero también no podemos meter a todos en la misma bolsa. Capaz tenemos un pequeño grupito. Pero no pensamos en que tenemos un grupito de: o “sos un apasionado que vivís de esto” o “los cero” (nada de interés). Tenemos un grupo en el medio: ¿qué hacer con ellos? Y llevarlos de la manito...facilitar “ (Prof47).*

Como modalidades de formación, en las entrevistas es valorada además la posibilidad de contar con espacio de intercambio entre colegas: *“(...) formarse más constantemente en esto. Y no hacerlo por ahí de manera individual, replicando una lógica de la virtualidad, que genera un espacio común, pero también está demasiado centrada en lo individual. En la experiencia individual de ese espacio. Ahí se genera una tensión que es difícil de resolver. Entonces, en relación con esto, una cosa que ensayamos en la enseñanza presencial y que sería muy interesante en la modalidad virtual para poder explorar y generar espacios de creatividad y demás, es el encuentro de los docentes virtuales para trabajar sobre herramientas. Tal vez exista, y yo no lo conozca. Tal vez yo no lo haya conocido porque dicté clase muy poco tiempo en la modalidad virtual, porque me sentí que no podía” (Prof73).*

a.3.Contenidos requeridos para enseñar en aulas virtuales

Sobre los contenidos con los que debe contar un profesor para enseñar en aulas virtuales, en las entrevistas surge como prioridad que el profesor esté al tanto de las características particulares de la formación en aulas virtuales: *“Yo lo primero que haría es tratar de concienciar o concientizar a los profesores en esto de que no es lo mismo enseñar en un campus virtual que en un entorno presencial. Concientizar que los contenidos pueden ser los mismos, pero la manera de mostrarlos es diferente. Porque si no estamos repitiendo. Repetimos y repetimos y repetimos y no aprovechamos esto que es muy potente. Entonces, lo primero que haría es que tienen que tener claro que es diferente. Que, a partir de esa conciencia, explicarles cómo funciona el campus, y explicarles usar Moodle. Explicarles un poco qué características tiene el campus, las herramientas, cuáles son los recursos que tienen para usar. E intentar que los usen, porque no los usan”* (Prof77).

De la misma manera que en los grupos de discusión, resulta importante que el profesorado conozca la configuración de los recursos y el funcionamiento del campus virtual, tal como se recoge en la entrevista con el Prof73: *“Después para la modalidad virtual, en algunos casos creo que haría falta como una especie de “ablandamiento” respecto de las herramientas informáticas. A mí me gusta explorar, tal vez tengo como una predisposición a buscar, y también al ser usuario de software libre te empuja a aprender cosas que, de otra manera, tal vez, uno no aprendería o seguramente no aprendería”* (Prof73). Así se expresó también en la entrevista con Prof78: *“Pero yo creo que hay muchas veces, como una especie de reticencia a la tecnología, al software. Y te limita el uso de las herramientas del campus. Eso creo que, en algún punto, condiciona. Eso también es bastante general. Eso es especialmente significativo en el caso de la educación virtual, pero pasa en general. Después creo que también habría que hacer una especie de puesta en valor del trabajo de educación virtual”* (Prof78).

Sobre los contenidos de la formación inicial se propone una formación en línea, con contenidos sobre las características de la enseñanza en aulas virtuales, el uso de recursos internos y externos y una práctica de “ludificación” (gamificación). Se parte del supuesto de que, si el profesorado vivencia este tipo de prácticas y encuentra sus aspectos positivos,

luego podrá transferirlo en propuestas para el trabajo de los contenidos en sus propias aulas: *“Yo creo que debería ser un curso, como podría ser de una materia. Un curso de, quizás un mes o algo así, que tuviera estructurado en cuatro clases: una clase para explicar un poco la..., -no la diferencia entre lo presencial y lo a distancia o virtual-, sino, las posibilidades diversas de que ofrece la virtualidad. Y los “pros” y los “contras” de la virtualidad y lo presencial. Y a partir de ahí, hacer una capacitación sobre los recursos. La primera y segunda clase sería medio los recursos que tiene el campus, la tercera sería qué recursos externos se pueden utilizar, cómo enlazarlos con los internos y la cuarta sería una práctica de “ludificación” para poder experimentar entre los docentes las videoconferencias, hacer alguna interacción, en la cual ellos puedan identificarse tanto como docentes como alumnos. Porque ahí son alumnos, pero cuando tengan que trabajar serán los docentes. Entonces está bueno que experimenten esa sensación, que puedan ponerse en la piel del alumno (Prof77).*

Ahora bien, en relación con los conocimientos que debe tener un profesor para enseñar en aulas virtuales aparece el uso de recursos vinculados a la comunicación y presentación de contenidos que escapan a la linealidad de los relatos en las aulas: *“En realidad, lo que yo veo es que se hace indispensable para poder articular estrategias variadas, conocer el funcionamiento de Internet y tener un nivel básico de algunas tecnologías que articulen la comunicación, sobre todo en la web. Creo que tener conocimientos sobre los lenguajes del etiquetado de la web, HTML, y si hay cierta base de programación, ayuda mucho a poder articular material multimedia en un entorno. También articulando lo que es la dinámica de las redes y darle otros sentidos. Además de los recursos técnicos para poder comunicar, para poder llegarle desde varios lugares al alumno, creo que también te da estrategias como para pensar desde otros lugares el diseño del material” (Prof15).*

Esto se relaciona con las posibilidades de interpelar a los estudiantes y en las posibilidades de pensar la presentación de los contenidos en lenguajes que resulten atractivos y familiares para los estudiantes: *“Y más cuando los alumnos son más jóvenes, que ya tienen incorporada cierta dinámica de acceso a la información, que tiene que ver ya con la web. Si uno está pensando en el modelo tradicional de información estática, es como que eso se percibe, desde el lado del alumno lo digo. Y creo que cuando uno piensa en el*

material y piensa en estrategias desde una dinámica más hipermedia, en el sentido de que tenga muchas referencias a cosas que están en la web, que pueda cumplimentarla con elementos que se hallan disponibles, se hace mucho más interesante y mucho más acorde a cómo es en general que las personas más jóvenes se informan y acceden al conocimiento. (Prof15).

b. Diseño de la enseñanza en aulas virtuales

Sobre el diseño de la enseñanza, en las entrevistas se han codificado en el programa *Atlas Ti* aportes sobre “*estrategias de enseñanza en las aulas virtuales*”, “*recursos y materiales didácticos*”, “*concepciones sobre la clase virtual*” y “*evaluación de aprendizajes*”, aunque sobre este último tema, como ya se explicó con anterioridad se ha planteado muy poco, al igual que en los grupos de discusión.

b.1. Estrategias de enseñanza

En las entrevistas se comentó sobre las estrategias de enseñanza que implementa el profesorado en la enseñanza en las aulas virtuales, muchas de éstas relacionadas con las estrategias de carácter más expositivo y otras más relacionadas con el fomento del trabajo colaborativo.

Aparece así el uso de metáforas en las aulas para dar inicio a la asignatura: “*Pero sí me gusta la metáfora de la aventura, de que nos subimos al tren (de la materia en el aula virtual) o que nos ponemos el cinturón y que nos preparamos para una aventura veloz que necesita de mucha exigencia de lectura, por ejemplo. Trato de invitarlo a que, si se van a formar en una carrera de grado, necesitan ese lenguaje técnico que cuesta tanto verlo en el examen final. Me preocupa eso, pero me preocupa llegarle no que solamente me vea como algo que está ahí, que me parezco a un libro porque escribo la clase*” (Prof13).

También el empleo de la indagación a través de la formulación de preguntas: “*Les hago preguntar mucho. ¡Pregunten, pregunten, pregunten! A mí me gusta más la pregunta que la respuesta. Entonces los invito a preguntar y en esa pregunta, yo voy repreguntando. Utilizo*

metáforas, como, por ejemplo, las del truco: ¡Quiero re-truco! Y vuelvo a hacer otra pregunta. Me viene a la mente esto porque es lo último que estuve haciendo. No sé qué me va a surgir para este año” (Prof13). Por ejemplo, se incluye la pregunta para abordar la lectura de la bibliografía y compartir sobre los autores: “Y otra de las cosas que ayudó muchísimo, en esta cuestión de la oralidad, es plantear algunas preguntas provocadoras. Y les das (a los alumnos) tareas “minis” que no son solamente leer el texto. A lo mejor, es también, preguntar, por ejemplo: fíjense en sus lugares de trabajo, fíjense en sus propias prácticas. Y preguntarles: -Desde lo que ustedes ven, ¿coinciden o no coinciden con este autor? Si coinciden, ¿coinciden en todo, o en alguna parte? Y si no coinciden, ¿por qué no coinciden? Es hacerles hacer algunas tareas, de posgrado o de grado, como para que empiecen a ver eso y no que lo que el autor dice es “palabra santa”. Eso ayuda a que los textos los lean de otra manera y llegan al trabajo final un poco más “cancheros”, de un ejercicio de lectura y escritura. No solo un “copio y pego” en un documento” (Prof50).

En contraposición al copiado y pegado para la presentación de contenidos en un documento en el aula virtual, surge la propuesta de implementar estrategias de narrativa digital en las aulas: *“Sí, en ese sentido, narrativas digitales es a partir del hipertexto. La forma no solo de leer sino de escribir, en un mundo virtual es diferente a la clase presencial. Tiene muchas más formas de leer. Puedo leer de una manera secuencial o puedo leer también, como se dice en informática, de una manera random: saltando de un lugar a otro. Entonces vuelvo a repetir, lo mismo que hace la gente con sus teléfonos: está mirando una cosa y mira otra. Bueno, la manera de leer es diferente. Entonces las narrativas son diferentes. Entonces el docente debería estar capacitado para poder explotar eso también. El tema de las narrativas y de la convergencia de medios, ¿no? Tratar de multiplicar hacia afuera del campus los recursos que se utilicen y el material” (Prof77).*

Estas estrategias son muchas veces conocidas por el profesorado, es decir, tienen conciencia de su existencia, pero no saben bien cómo implementarlas en sus aulas: *“Me pareció que no estaba pudiendo, si bien también tampoco es que en presencial soy muy innovadora, ni nada por el estilo, pero me parecía que, en la modalidad virtual, había herramientas que yo no estaba pudiendo utilizar. Por ejemplo: casi no pude incorporar cuestiones audiovisuales, que es algo que puede ser muy interesante y no estaba pudiendo*

incorporarlo. En principio, creo que es una limitación mía y que no tuve tampoco el tiempo como para pedir ayuda” (Prof73).

Por otra parte, la “oralización” de la escritura intenta superar la exposición didáctica basada en la transmisión y se orienta a interpelar al estudiante pensando en una escritura colectiva, en tanto que si el aula virtual es un aula compartida, la escritura debe “pluralizarse”: *“Y después desde el lado profesional, es que los cursos que yo he dictado, tanto en grado como en posgrado, primero es mucho más amena la relación, y el curso se desarrolla de una mejor manera, cuando la escritura se oraliza, porque el estudiante piensa que vos le estás hablando específicamente a ellos. Pero mismo, cuando es un aula compartida, esa escritura también se oraliza, pero se pluraliza. Es un “¡Hola! ¿Cómo están todos? ¿Cómo pasaron el fin de semana? Bueno, arrancamos la clase de hoy, no sé si tienen mate de por medio o no, la clase va a ser esto, esto y esto otro...Y tal vez un poco más, recuperar en esa oralización, con recursos, o gestos o cosas lindas que tienen lugar en la presencialidad. Es un poco sentir más cercano, que los alumnos te sientan más cercano. Pero al mismo tiempo, vos como docente, entablar una relación más cercana a ellos. Que esa frialdad, entre comillas, de la pantalla, se genere o se transforme en un entorno más cálido, más ameno”* (Prof50).

b.2.Recursos

Tal y como sucedió en los grupos de discusión, en las entrevistas se mencionaron los usos de los recursos externos y recursos internos en las aulas virtuales. En cuanto a los recursos internos, se reconoce que hay limitaciones; no obstante, esto no puede ser una restricción para pensar alternativas para el diseño de la enseñanza: *“También hay algo esencial. Cada campus tiene, y esto no es un detalle menor, ciertos requerimientos y características técnicas. Eso también limita. Dentro de las posibilidades que te da el campus, uno tiene que usar la herramienta de la mejor manera posible. A veces, cuando los recursos son limitados, aparece la creatividad. Porque si por x motivo, el campus virtual de x institución no está actualizado, eso no juegue como algo que desmotive. No pensar que, porque no tengo tal recurso o tal conexión, entonces no puedo hacer nada. Se puede ser creativo y usar otros recursos. Eso es una cosa que más sobresale de los argentinos, los usos creativos”* (Prof50).

De hecho, el uso de recursos externos en el aula permite al profesor estar en sintonía con los lenguajes y medios cotidianos que rodean al estudiante: *“Te aporta que podés explicar de otra manera al alumno, en el sentido de que estás utilizando medios y recursos de lo cotidiano para la persona. Una persona que está todo el tiempo conectada con un teléfono y mirando con el scroll, entonces si vos seguís usando los mismos recursos y medios, llegas más a la persona. Y que sea una opción más didáctica. Para eso tenés que usar recursos externos. No sé, yo soy partidario de usar recursos externos también”* (Prof77). De acuerdo con este planteamiento, surge la idea de estar en transición, en relación a pensar las clases con la inclusión de diversos recursos y en relación con las tecnologías que conocen los estudiantes: *“Yo creo que estamos como en un momento de transición en el que hay docentes que no lo traen, pero el problema me parece que es enfocarse en los alumnos. En algún momento los alumnos van a tener como una alfabetización en estas tecnologías que me parece que viene de la propia experiencia cotidiana”* (Prof15).

En el mismo sentido, se expresa el Prof14: *“Si uno está pensando en el modelo tradicional de información estática, es como que eso se percibe, desde el lado del alumno lo digo. Y creo que cuando uno piensa en el material y piensa en estrategias desde una dinámica más hipermedia, en el sentido de que tenga muchas referencias a cosas que están en la web, que pueda cumplimentarla con elementos que se hallan disponibles, se hace mucho más interesante y mucho más acorde a cómo es en general que las personas más jóvenes se informan y acceden al conocimiento”* (Prof15).

Respecto a la variedad de recursos, es amplio el espectro de recursos a utilizar en las aulas: *“Una cosa muy básica es compartir más allá de la bibliografía. Compartir productos audiovisuales, ya fuera en audio o videos que dispararan discusiones. Ya fueran cortos cinematográficos. En el caso de “Elementos de Sociología” podrían ser hasta publicidades. Cosas que, desde una película, hasta un audio de una entrevista de radio pudiera funcionar como complemento de las lecturas o para iniciar discusiones sobre la temática que se estuviera tratando en el curso”* (Prof73).

Con todo, el uso de recursos externos requiere por parte del profesorado ciertas habilidades con el uso de las tecnologías: *“Por ejemplo, todo lo que es video. La edición de video. Incorporar el video a alguna clase. Hay un miedo muy grande: ¡Uh, no! Me tengo que bajar un programa para editar video, tengo que bajarme premier o algo. Y hoy en día, por ejemplo, Youtube te permite, con una camarita de una Notebook, grabar videos muy rápidamente, agregar edición sin mucha complicación y ponerle vínculo a otro material. Esta dinámica que hacen los youtubers, los booktubers son herramientas muy sencillas que un docente las podría incorporar sin mayores problemas. Pero cuando uno habla con los docentes en general, tal vez, para ellos poner un video tutorial es una complicación tremenda. Y dicen: ¡No! ¿Cómo voy a hacer para grabarme? ¡No tengo cámara! ¿Y la iluminación del video? ¡Me va a llevar mucho tiempo, mi computadora no tiene capacidad! Y en realidad, con una estrategia concreta enfocada a un problema chiquito, con una herramienta dinámica de este tipo, se puede resolver muy fácilmente”* (Prof15). Se desprende de esta idea que, por más simples que sean las habilidades requeridas para la incorporación de recursos en las aulas, no todos los profesores están en condiciones de implementarlos.

b.3. Materiales didácticos

Sobre los materiales didácticos se mencionaron algunos criterios a tener en cuenta a la hora de pensar en el diseño de textos y páginas web en el aula virtual: *“-y te hablo desde lo más básico y que muchas veces se comete este error-, el tema del diseño de la página. Lo visual. Desde el texto que uno sube en .pdf o en Word, hasta mismo los recursos que te da propiamente el campus. Hay una cuestión de identificación, de la información de las jerarquías de diferentes niveles, que eso influye muchísimo. Por ejemplo, el uso de las negritas, el uso de mayúscula, para algunas cosas, el hecho de aumentar el tamaño de la letra para títulos y subtítulos, el hecho de que el texto esté prolijo, de que encuentre diferentes secciones, Todo eso colabora muchísimo”* (Prof73). Cabe destacar que estos criterios están vinculados con hacer más ameno el material, pero no con el diseño universal y criterios para la accesibilidad en la web: *“Me parece algo esencial y básico a la hora de formar recursos. El hecho también de que haya colores, de determinadas imágenes, de usar los links. Hay muchas cuestiones del diseño gráfico, y el cómo armar que sea ameno,*

que me parece que eso es un elemento clave. Eso desde lo más formal, lo más básico y lo visual” (Prof73).

Como sucede en los grupos de discusión, el uso de la Carpeta de Trabajo en las aulas virtuales de nivel de grado, resulta controvertido: *“Yo entiendo que el modo en que está estructurado tiene un sentido de orden, tener una carpeta de trabajo, tener una serie de textos obligatorios, y textos complementarios. Pero a veces, creo que las Carpetas de Trabajo (módulo) condicionan demasiado. Le digo por la diversidad de docentes que dictan una materia y que le podrían dar una vuelta a esos temas, que están bastante condicionados. O tal vez, las Carpetas de Trabajo podrían variar. No ser siempre la misma. Entiendo las dificultades que eso genera claramente. Pero también capaz que el juego de creatividad está un poco condicionado por eso” (Prof73).*

En el mismo sentido, relata el Prof78: *“Como que ya está todo diseñado. Es la sensación de que vos llegas a un aula y hasta ya tenés el pizarrón colgado, con la fecha, con el día, ya tenés todo puesto. Haciendo un juego de analogías con lo presencial, ya están todos sentados. Ya tenés a todos sentados, ya tenés todo “armadito”. Da la sensación de que vos simplemente tenés que ir, aparecer ahí y decir algo. Ya tenés una carpeta de trabajo (módulo impreso) que alguien escribió. Que no importa cómo es, pero tenés que usar esa carpeta. Hay cosas que ya están ahí, que ya están y son muy estáticas y que dan la sensación de que el límite para moverse es un poco encorsetado” (Prof78).* El lugar del docente en función de los materiales ya preestablecidos es puesto en consideración: *“Que el docente ocupa un lugar que a veces no está muy visualizado, que a veces la carpeta de trabajo (módulo impreso) se confunde con la clase, que la clase con la bibliografía, que el tutor con el docente (...) Creo que ahí hay algo a revisar de cómo funcionan un poco los recursos que tenemos” (Prof78).*

b.4. Concepción de clase virtual

En las entrevistas surgieron muy recurrentemente las concepciones sobre la “clase virtual”. Se intenta superar la idea de clase virtual como un documento estático, en el marco de todo un encuadre que hace que un texto sea la “clase” virtual”: *“Pero al mismo tiempo que se lo sabe, la mayoría de los docentes, suben formatos estándar. O copian y pegan determinadas cosas del texto. O te dan un texto de cincuenta páginas, como me pasó a mí en el doctorado y no había una explicación de ese texto. Era “lean el texto y después lo charlamos”. Bueno, lo leo, pero: ¿de qué manera lo leo?”* (Prof50).

En la misma línea, comenta el Prof78: *“Creo que con eso tienen que ver: tratar de romper un poco con esa idea, que la clase es un granito más de algo que está ahí acomodado y que encaja perfecto en la cuadrícula que es el campus y que bueno, que está ahí. Tal vez pensarlo como que la clase puede romper un poco esa lógica. Que tiene otra potencia. A mí a veces me da la sensación que es la cajita que falta para que todo el engranaje funcione. Que también es así. Es parte de eso, pero bueno, me imagino, tal vez, una clase un poco más disruptiva. Que el docente tenga una cuestión un poco más activa ahí* (Prof78).

Esta idea de clase virtual para la transmisión de contenidos es puesta en debate en el marco de un debate general acerca de las modalidades de enseñanza en la Educación Superior: *“Yo creo que, en general, hay una necesidad, en educación superior, de repensar el modo de abordar las temáticas y el modo de interactuar con los estudiantes. Y de proponer otras cosas. Otras cosas, otras tareas, otras formas de trabajar. Y eso requiere de nuestra parte como docentes de un trabajo más concienzudo, de unos cambios. Sobre todo, creo que si uno tiene el compromiso de construir con los estudiantes el conocimiento y no simplemente de ir y “vomitar” -por decirlo de alguna forma- un conocimiento o un supuesto conocimiento adquirido. Ese juego hay que hacerlo. Ese esfuerzo por buscar otras cosas hay que hacerlo. Yo no me sentí con la capacidad para hacerlo en la modalidad virtual. Creo que la modalidad virtual tiene una potencialidad en ese sentido* (Prof73).

La potencialidad que menciona, se relaciona con superar el formato expositivo y lineal de transmisión de contenidos y pensar la clase virtual en función de la interactividad que

permite el uso de recursos variados: *“En realidad, la clase no articulada en base a texto, sino articulada en base a videos, a sonidos, o a algún tipo de contenido que esté disponible en la web y que se pueda embeber dentro de la clase. Dejar de pensar en la clase como algo cerrado, y pensarlo más cómo algo abierto. A contenido dinámico me refiero, a material dinámico. Por eso, el tema de la Carpeta y de la clase cerrada, que me parece que es un recurso súper válido, se potenciaría mucho si tuviera información más dinámica. Si se pudiera embeber contenido que estuviera en “caliente”. No sé si se entiende”* (Prof15).

Estas ideas se complementan con lo propuesto por el Prof50, al hablar de la cotidianeidad de los recursos fuera del aula virtual, que podrían incorporarse en las aulas: *“Ya que usamos el WhatsApp, animarse y decirles a los profesores: - ¿Por qué no que me escuchen los alumnos? A lo mejor, leerles algo, comentarles algo. O animarse a subir el texto en formato digital, pero, determinadas cosas, hablarlas y que los alumnos te escuchen. A lo mejor se hace más ameno, y el alumno puede ir escuchando en el celular mientras viaja del trabajo a su casa, sin necesidad de conectarse, sin necesidad de conectarse a la computadora, lo escucha mientras llega a la casa. O también, una breve presentación audiovisual y que te conozcan. Aparte de la publicar su foto”* (Prof50).

En lo relativo a los tiempos que implica la enseñanza y el diseño de los contenidos en el campus, hay pleno conocimiento de los esfuerzos y tiempo que implica editar contenidos que escapen a la linealidad y surge la importancia de valorar la modalidad: *“Después creo que también habría que hacer una especie de puesta en valor del trabajo de educación virtual”* (Prof78). En el mismo sentido, lo describe el Prof73: *“Y yo le ponía un montón de tiempo para armar las clases y demás. Pero también es verdad que realmente se me complicaba. Porque si yo me ponía a pensar y tenía que estar semanas enteras abocadas a los materiales. Y realmente me generaba problemas, Yo creo que considerar ese punto también sería importante. Realmente hay, a veces, una mirada como de “sobre simplificación” de lo virtual. Como: “es así, colgas una clase y ya está.” Y yo creo que es mucho más complejo que eso. Y que podría tener una riqueza enorme en esto, en esta idea de construir conocimiento colaborativamente. Pero para eso hay que mirar, hay que hacer un seguimiento muy constante y encontrar herramientas para generar una especie de*

espíritu de colaboración en los cursos. Depende en parte del docente, y depende mucho de los estudiantes, ¿no?” (Prof73).

En suma, lo comentado por el Prof78 resulta una síntesis sobre la problematización de las concepciones sobre clase virtual: *“Entonces, creo que hay que pensar que eso no es así. Salir de la idea de que lo único que yo puedo hacer es subir un documento y que la clase pueda permitir, justamente lo del relato, es que te permite abrir un poco. Y bueno yo digo lo que tengo ganas de decir, siempre respetando la ética y las cuestiones de contenido y demás, pero me libero un poco de ese escenario que te da el campus. Porque es un escenario que ya está como ahí” (Prof78).*

b.5. Evaluación

En relación a la evaluación surgió en una de las entrevistas la preocupación por el plagio al realizar los trabajos prácticos con calificación numérica. Esta actitud por parte del alumnado provoca malestar en el profesorado y la estrategia es intentar cambiar la actitud del estudiante: *“En otros casos, por ejemplo, recibís el trabajo práctico, o mismo en el examen parcial te envían algo que está totalmente plagiado. Eso me enoja. Me enoja porque se están formando para docentes No es algo que hacen obligados. Es algo que hacen por gusto, ¿no? Entonces eso me enoja. Intento acercarme, intento que cambien esa actitud. Yo lo hago con mucho placer. A mí me encanta lo que hago” (Prof13).*

c. Comunicación en las aulas virtuales

Relacionado con las *“características de la comunicación mediada”* y el *“uso de recursos para la comunicación con los estudiantes”*, en las entrevistas se han identificado aportes del profesorado.

c.1. Características de la comunicación

En cuanto a las características de la comunicación con los estudiantes surge la implementación de estrategias para conocer al otro que está del otro lado de la pantalla.

“Porque muchas veces se piensa, que la persona del otro lado... sabemos que no es un robot. Sabemos que hay un alumno del otro lado, que tiene un número de acta, un número de DNI, un número que está en Catamarca o en Ushuaia y que no es lo mismo” (Prof50).

En este contexto, surgen estrategias para interpelar a los estudiantes, por ejemplo, en la clase inaugural y se plantean metáforas para dar la bienvenida al curso: *“Por ejemplo, cuando les doy la bienvenida a la clase, propongo metáforas como que empezamos un viaje, que viajamos, que nos subimos a un tren. Que paramos en una estación, que prestamos atención a todo lo que hay a nuestro alrededor; y uso un lenguaje cotidiano que, de alguna manera, quiero acercarme más a sus vidas. Trabajo con ellos, les pregunto qué hacen. Ellos después me cuentan de qué trabajan, que su casa tiene una ventana que da a un lugar lindo, que les permite pensar y abrir los ojos. Pero no solamente los ojos para mirar a su alrededor, sino para mirar mucho más allá de lo que está a su alrededor. Yo creo que la educación es un arte, no solamente una técnica. Entonces utilizo mucho esto de lo poético, y creo que con eso me acerco un poco más, y suplo de alguna manera lo que en el aula presencial me surge espontáneamente” (Prof13).*

También aparecen estrategias durante la cursada de la asignatura en las que, en el intercambio con los estudiantes, se “oraliza” la escritura: *“Y de la misma manera que uno lo oraliza, también me ha servido para preguntar cuál es el tiempo disponible, a qué se dedican, por qué se inscribieron, qué esperan de la asignatura. Si están conformes o no con el campus virtual y la herramienta. Hay mucho también de lo visual, que más allá de la oralidad, ayuda. El modo en que la plataforma está diseñada: los colores, los recursos, la ubicación de determinadas cosas, ayuda tanto al docente, como a los alumnos. Para mí, esas dos herramientas son, no sé si las fundamentales, pero sí, hoy por hoy, muy muy, relevantes” (Prof50).*

La “oralización” de la escritura es nombrada todavía como el “uso del lenguaje cotidiano” en el que se intenta llegar a los estudiantes en un lenguaje accesible y ameno: *“(...) hay un autor Jackson, Phillip Jackson que habla mucho de cómo el docente te transmite ese amor por el conocimiento, ese amor por el campo de trabajo específico. Eso es bastante difícil hacerlo en (la modalidad) virtual. Lo uso con los foros. Y trato de llevar ese lenguaje*

cotidiano, de utilizar temas que hagan que, de alguna manera, los estudiantes se interesen por algún tema específico. Pero no es tan sencillo como en el aula de presencial. En el aula de presencial vos te paras ahí, te ponés el disfraz de profesor y comenzás un trabajo distinto. Los tiempos del foro no son los tiempos de la presencialidad. En ese sentido hablo” (Prof13).

Como acción de intercambio y para generar participación se proponen estrategias para nombrar a los estudiantes en los foros para que se sientan involucrados y sientan la necesidad de participar: *“Me parece que esos tres recursos que yo te decía ayudan a contextualizar y ayudan a hacer más ameno y más interesante, más motivador “sentase del otro lado de la pantalla”, que la persona no esté sola. Que se sienta que la pantalla es un medio más, como para estar acompañado de esa oralidad. Que, de hecho, en esa oralidad, yo lo que he hecho como docente también es, por ejemplo: Alumno A dijo tal cosa, alumno B dijo tal otra. ¿Y qué piensa alumno C, D y E? ¿Qué opinan ustedes? ¿Coinciden con lo que los compañeros plantean? Así los haces participar” (Prof50).*

La retroalimentación de las comunicaciones en términos de calidad y frecuencia es visto como relevante, en términos de que el estudiante sienta que hay alguien atento a su proceso de aprendizaje y dispuesto a responder: *“Por ejemplo, el tema del diálogo, el tema del feedback, el tema de poder ser ameno con el otro. De armar un debate, de que te tengan presente, de que si vos tenés un problema de tiempo u otro problema, puedas conversarlo con el profesor. En fin, todas esas cosas, que son “lo lindo” de ir a clase. Y que hacen que uno se sienta en el ambiente y, más allá de determinados problemas, a veces uno va y hace el esfuerzo de ir a al lugar. En los lugares que yo he cursado, en la mayoría, te ponen un texto, te copian y te pegan algo, y con eso ya alcanza. Y en realidad, no alcanza, no es nada” (Prof50).*

Si bien, cuando la comunicación general no llega a todos los estudiantes se buscan estrategias para interpelarlos individualmente: *“Yo creo que desde mí lo logro. Con algunos, que son los que responden. Insisto. Trato de escribirles individualmente y con algunos logro atraparlos, pero en otros casos no” (Prof13).* Si bien, cuando no se logra interpelar a los estudiantes, esto es vivenciado como una frustración por parte del profesor: *“Y de nuevo, yo intenté varias veces, yo cree foros casi obsesivamente, y encontré muy difícil la comunicación*

también con los estudiantes. Un grado de respuestas bastante bajo Y entonces también eso desincentiva un poco” (Prof73).

c.2. Uso de recursos para la comunicación con el estudiante

Los foros son el recurso utilizado al interior del aula virtual para la comunicación con los estudiantes. Aun así, resulta complejo para el profesorado establecer una comunicación activa y periódica, lo que genera cierta desmotivación, aunque se reconoce que esto sucede si es el foro el único recurso para la comunicación con los estudiantes: *“Y de nuevo, yo intenté varias veces, yo cree foros casi obsesivamente, y encontré muy difícil la comunicación también con los estudiantes. Un grado de respuestas bastante bajo Y entonces también eso desincentiva un poco. Pero también es verdad que si uno tal vez tuviera otras herramientas para incentivar sería diferente. Tal vez no, pero yo tengo la ilusión de que se pueda hacer” (Prof73).*

Bajo este parámetro, otros profesores comentan experiencias de uso de redes sociales para la comunicación con los estudiantes. Si bien el caso que se relata se enmarca en una propuesta de clases presenciales, se revisa la posibilidad de comunicación, de acuerdo con el perfil de los estudiantes: *“pero, por ejemplo, en la cátedra (en la Universidad Nacional de La Plata) en la que estoy, cuando nos queremos comunicar con los alumnos, lo ponemos en Facebook y se enteran todos en quince minutos. En cambio, si nosotros les mandamos un mail para que se enteren, alguno no se entera de lo que queremos comunicar” (Prof15).* En el caso de implementar otros recursos para la comunicación procedentes fuera del aula virtual, será necesario articular estas propuestas sobre la base de un modelo pedagógico que las contemple y las normativas y encuadres institucionales sobre la enseñanza en la modalidad virtual en la UNQ.

Capítulo 7

Discusión de resultados

Capítulo 7. Resultados

Introducción

En este capítulo se desarrolla la discusión de los resultados en relación con los objetivos propuestos. El marco teórico ha sido la referencia conceptual en la que se apoya la interpretación de los datos y resultados.

En primer lugar, se presentan, los resultados de los datos procedentes del cuestionario; en segundo lugar, los resultados de los grupos de discusión y en tercer lugar, los resultados de las entrevistas.

Por último, se presentan los resultados de la triangulación de los datos.

7.1. Resultados del cuestionario

En este apartado se describen los resultados sobre los datos procedentes del cuestionario que abarca tanto los resultados de la estadística descriptiva e inferencial de las preguntas cerradas, como así también, el análisis de contenido sobre la pregunta abierta del cuestionario

7.1.1. Resultados de la estadística descriptiva

Para presentar los resultados aportados por la estadística descriptiva de los datos procedentes de las preguntas cerradas del cuestionario se consideró la organización de acuerdo con las dimensiones del cuestionario presentadas en el marco metodológico: Datos académicos y de pertinencia institucional, Formación para la enseñanza con aulas virtuales y Diseño de la enseñanza y Comunicación con aulas virtuales.

Dimensión A: Datos académicos y de pertinencia institucional

En relación a las *“titulaciones”*, los profesores que se forman para dictar clases en la modalidad virtual en el periodo comprendido entre 2013 y 2016 tienen un alto nivel de formación, ya que entre las titulaciones de Doctorados y maestrías suman un 67,5 %. Este alto porcentaje en las titulaciones más altas, está directamente relacionado con el incremento en los últimos años de la oferta formativa de nivel de posgrado en la modalidad virtual de la UNQ, para la que es requisito contar con una titulación igual o mayor para el nivel en el que se dicta clase. Este crecimiento en la oferta formativa de nivel de posgrado en la modalidad virtual, implicó que los profesores que se formaron para la enseñanza en la modalidad virtual, tuvieran un nivel alto de titulaciones, ya que ejercen la docencia de nivel de posgrado.

Con respecto a las *“titulaciones académicas”*, la concentración de titulaciones en las Ciencias Sociales y Humanidades es pertinente en tanto que son las áreas en las que se incluyen las unidades académicas de la UNQ en las que se imparte la enseñanza en la modalidad virtual de grado, que son las unidades académicas donde hay mayor número de estudiantes y consecuentemente, de profesores.

En relación con los *“cargos desempeñados en la universidad”*, es coherente que el mayor porcentaje esté concentrado en el cargo de profesor, porque la opción incluye al profesorado de todos los niveles en los que se utilizan aulas virtuales. Aun cuando en la UNQ, los profesores puedan cumplir otras tareas, por ejemplo, en la gestión académica como de gestión administrativa, prevalece el cargo de profesor para la enseñanza en aulas virtuales.

Con respecto a la *“antigüedad docente en el nivel superior”*, el mayor porcentaje (55.9%) se concentra principalmente en los profesores con una antigüedad de entre 6 a 10 años, y le siguen los docentes que tienen entre 0 y 5 años y entre 11 y 15 años. De esta manera, el mayor porcentaje de docentes pertenecientes a la muestra y que han respondido el cuestionario, son profesores de entre 0 y 15 años de antigüedad docente en el nivel superior.

Ahora bien, respecto a la *“antigüedad docente en las aulas virtuales”*, un alto porcentaje (67 %) de profesores ha comenzado a enseñar en aulas virtuales recientemente y, se ha capacitado para ello, coincidiendo con los criterios de selección de la muestra incidental que incluyó a profesores que hubieran sido capacitados entre los años 2013 y 2016 para enseñar en aulas virtuales. Puede decirse entonces que los profesores que comienzan a utilizar aulas virtuales en la enseñanza en la UNQ se capacitan para ello. A su vez, otros docentes, con una antigüedad de hasta 15 años que han comenzado a enseñar con aulas virtuales, han recurrido a las distintas instancias de formación para la enseñanza en la modalidad durante el periodo mencionado.

Con respecto a la *“carrera o sector de trabajo”* en el que dicta clases con aulas virtuales en la UNQ, existe una diferencia importante entre los porcentajes de estas unidades académicas: Departamento de Ciencias Sociales, Departamento de Economía y Administración, Escuela Universitaria de Artes y Secretaría de Posgrado, en relación al porcentaje representado por la Secretaría de Extensión universitaria. En la UNQ la modalidad virtual de grado se dicta en las carreras del Departamentos de Ciencias Sociales y Escuela Universitaria de Arte y en el Departamento de Economía y Administración. Este dato explica la mayor pertinencia institucional en estos ámbitos, a la vez que coincide con el menor porcentaje con la pertinencia a la Secretaría de Extensión, que tiene una oferta acotada de cursos en la modalidad virtual.

Dimensión B: Formación para la enseñanza con aulas virtuales

Con respecto a los *“conocimientos”* con los que debe contar un profesor para enseñar en aulas virtuales, los profesores consideran tres tipos de conocimientos prioritarios para enseñar en aulas virtuales: la formación disciplinar, la formación en estrategias de enseñanza y la configuración de recursos del aula virtual, que son coincidentes con la literatura especializada en la que se mencionan tres aspectos básicos para enseñar con tecnologías: la formación disciplinar, la formación en didáctica y las competencias tecnológicas.

En relación a las “*modalidades de formación*”, la capacitación inicial para enseñar con aulas virtuales resulta prioritaria para el profesorado y es muy valorado tanto el programa de cursos de capacitación sobre recursos y estrategias de enseñanza en aulas virtuales, como así también contar con espacios de acompañamiento a través de la formación continua y espacios de consulta.

Los encuentros para el intercambio de colegas también son espacios valorados por el profesorado. En menor medida se presenta la formación regular de posgrado, la asistencia a congresos y conferencias sobre el tema y el autoaprendizaje.

Podemos concluir que los profesores prefieren un acompañamiento más cercano, “a medida” y a corto plazo, que responda a sus necesidades concretas, especialmente a través de la capacitación en servicio, con instancias de intercambio con los capacitadores, directores de carrera y colegas. El autodidactismo no parece ser una estrategia de formación frecuente, lo que indica que gran parte de los profesores necesitan asistencia y acompañamiento en los aspectos relativos al diseño de la enseñanza en las aulas virtuales y así lo manifiestan. Tanto es así que la asistencia a congresos sobre temas de la modalidad virtual, no parecen ser espacios buscados para su formación. Se entiende que esto puede tener lugar porque no encuentran respuestas a sus necesidades formativas, sino que el abordaje y presentación de contenidos se ofrece de manera general.

Dimensión C: Diseño de la enseñanza y comunicación con aulas virtuales

En cuanto a las “*estrategias de enseñanza*”, la exposición didáctica mediante texto escrito es la estrategia que con mayor frecuencia utilizan los profesores en concordancia con la modalidad asíncrona del modelo pedagógico desde los inicios de la modalidad no presencial en la UNQ. En este sentido, también guarda coherencia con el modelo asíncrono la elección vinculada al intercambio través de foros y la indagación a través de preguntas que se realiza bien a través de los foros, o bien a través de la presentación de documentos escritos en el aula virtual. Es de destacar que las estrategias vinculadas al análisis de contenidos mediante imágenes, vídeos y audio, así como la exposición didáctica mediante

recursos de narrativa transmedia, fueron seleccionadas por los profesores en un rango intermedio, lo que implica que paulatinamente aparece la incorporación de estrategias para romper con la linealidad de los relatos a través de texto escrito en la enseñanza de las aulas virtuales. Por tanto, existe concordancia entre la frecuencia de uso de la estrategia de enseñanza “exposición didáctica mediante texto escrito” y el recurso del aula virtual “Enlazar un archivo o una web”, en tanto que los docentes se valen del texto escrito para presentar los contenidos teóricos a modo de “clase escrita” y la publican en el campus a través de este recurso.

Del mismo modo, como segunda estrategia, en términos de frecuencia de uso, los profesores utilizan los intercambios colaborativos que se desarrollan a través de los foros, que resulta también el segundo recurso del aula más utilizado. En cuanto a las “Producciones colaborativas mediante editores de texto”, que es la estrategia de enseñanza menos utilizada, se corresponde con el uso muy poco frecuente del recurso “wiki”, un recurso que posibilita la escritura colaborativa en el aula virtual.

La videoconferencia es un recurso poco usado, entendiendo que el modelo de enseñanza no presencial en la UNQ es asíncrono. Sin embargo, teniendo en cuenta este aspecto, es posible afirmar que, gracias al desarrollo de las tecnologías, la sincronía empieza a posicionarse como una tendencia posible en el modelo de la UNQ ya que los profesores no están obligados a implementar videoconferencias en sus aulas, sustentado en la asincronía del modelo; no obstante, los profesores incorporan videoconferencias con sus alumnos en las aulas.

En cuanto a los “recursos externos” para complementar la enseñanza en las aulas, las redes sociales no son recursos utilizados frecuentemente por los profesores, al igual que las herramientas para la realización de encuentros síncronos mediante videoconferencia. Este dato es concordante con el uso de los dispositivos al interior del aula virtual para realizar videoconferencias con los estudiantes. Es decir, tanto internamente como por fuera del aula virtual, los profesores comienzan a establecer encuentros síncronos con los estudiantes, a pesar de que institucionalmente el modelo pedagógico se presenta como asíncrono.

En lo relativo a la frecuencia con la que los profesores proponen “*actividades*” en el aula virtual, las actividades para el intercambio entre pares, resulta como una de las tres actividades elegidas con mayor frecuencia. Sin embargo, el recurso wiki, recurso interno del aula virtual propio de la edición colaborativa de textos, no se utiliza frecuentemente. En este sentido, podemos suponer que las actividades colaborativas, bien se trabajan al interior de los foros, que es uno de los recursos más utilizados, o bien se realizan desde fuera del aula virtual, sin participación, moderación ni seguimiento por parte del profesor.

7.1.2. Resultados de la estadística inferencial

Se presenta a continuación el listado de hipótesis y la interpretación y discusión de resultados a partir del análisis inferencial realizado.

Hipótesis 1: *A medida que aumentan los conocimientos previos del profesorado aumenta una mayor frecuencia de uso de los recursos del campus virtual.*

Esta hipótesis se formula bajo el supuesto de que el profesorado con mayor antigüedad docente en la enseñanza en entornos virtuales utiliza variedad de recursos, en tanto que la práctica de la enseñanza resulta una instancia de formación (Davini, 2015; Jackson, 2002) y en el marco de las aulas virtuales, la práctica implica el uso de recursos para el diseño de la enseñanza. No obstante, en las pruebas realizadas se encontró que no existe correlación significativa entre la antigüedad docente en la enseñanza en aulas virtuales y la frecuencia de uso de los recursos del aula virtual, por lo que se rechaza la hipótesis. Así, es posible suponer que una vez que el profesorado comienza a dictar clases en las aulas virtuales, utiliza los mismos recursos para el diseño de las clases en las aulas virtuales y en cuanto a los recursos, no hace mayores innovaciones. En este sentido, podría ser debido a que contar con más conocimientos sobre la enseñanza en aulas virtuales no implica que el profesorado utilice con mayor frecuencia los recursos disponibles en el aula virtual.

Hipótesis 2: *El profesorado con menor antigüedad docente en la modalidad virtual considera prioritarios los conocimientos técnicos del campus virtual.*

Los resultados de las pruebas indican que no existe una relación significativa entre la antigüedad docente en la modalidad virtual y la selección de la opción conocimientos técnicos del campus virtual, por lo que la *Hipótesis 2* queda *rechazada*.

Por tanto, parece que haberse iniciado recientemente en la docencia en las aulas virtuales no implica, de acuerdo con los resultados obtenidos, que el profesorado considere prioritarios los conocimientos técnicos del campus virtual. De igual modo sucede con la configuración de los recursos del aula virtual, tal como lo arrojan los resultados de las pruebas de la *Hipótesis 3*.

Hipótesis 3: *El profesorado con menor antigüedad docente en la modalidad virtual considera prioritarios los conocimientos sobre configuración de recursos del aula virtual.*

De igual manera, en consonancia con la literatura especializada (Coicaud, 2010; Litwin, 2012) señala que además del conocimiento pedagógico y el conocimiento disciplinar, es necesario contar con conocimientos sobre tecnologías para enseñar en aulas virtuales, se parte de la idea que un profesor que inicia la enseñanza en aulas virtuales cuenta con formación pedagógica y disciplinar, pero no cuenta con formación en tecnologías, particularmente en lo que refiere a la configuración de los recursos de un aula virtual. Esto es lo que llevó a considerar que el profesorado con menor antigüedad docente en las aulas virtuales consideraría prioritario conocer sobre los recursos, de modo de poder configurar los recursos y diseñar sus clases en las aulas virtuales. Al realizar las pruebas, éstas muestran que no existe una correlación significativa entre la antigüedad docente en la modalidad virtual y considerar prioritarios los conocimientos sobre configuración de recursos del aula virtual, con lo cual se rechaza la hipótesis de trabajo.

Hipótesis 4: El profesorado con mayor experiencia docente elige con mayor frecuencia el modelo pedagógico de la modalidad virtual de la propia universidad.

Esta cuarta hipótesis implica el supuesto de que el profesorado con mayor antigüedad docente tendría en consideración el modelo pedagógico de la universidad para enseñar en las aulas virtuales, dado que al tener mayor antigüedad docente tendría mayor conocimiento del modelo pedagógico y consecuentemente lo tendría más en cuenta al momento de diseñar la enseñanza en las aulas virtuales de la universidad. Sin embargo, se *rechaza* la hipótesis planteada porque los resultados indican que no existe una correlación significativa entre la antigüedad docente y la frecuencia de elección del Modelo pedagógico de la modalidad virtual. En suma, la antigüedad docente y consecuentemente la experiencia en la enseñanza y en la adecuación a los modelos educativos institucionales, no tienen injerencia en cuanto a la selección del modelo pedagógico de la modalidad virtual en la UNQ.

Hipótesis 5: El profesorado con mayor experiencia docente elige con mayor frecuencia la opción Estrategias para el diseño didáctico del aula virtual.

Se parte del supuesto que un docente experimentado es conocedor de variadas estrategias de enseñanza y en consecuencia, las implementa en el diseño didáctico de las aulas virtuales. No obstante, se encontró que no existe una correlación estadísticamente significativa entre la antigüedad docente en el nivel superior y la frecuencia de uso de las estrategias para el diseño didáctico del aula virtual. Por tanto, se *rechaza* la hipótesis de trabajo planteada.

Hipótesis 6. Existe mayor frecuencia de uso de la exposición didáctica mediante texto escrito en el aula virtual, según la titulación del docente.

La frecuencia de uso de la “Exposición didáctica mediante texto escrito” es similar en el profesorado encuestado, independientemente de su titulación. Por tanto, se *rechaza* la hipótesis de trabajo.

El modelo pedagógico de la modalidad virtual de la UNQ está basado en la asincronía y el profesorado recurre a la publicación de textos en formato plano para el desarrollo y presentación de contenidos en las aulas. Esta práctica de presentación de contenidos data de los inicios de la modalidad virtual en la UNQ y ha quedado como práctica de enseñanza generalizada en las aulas virtuales, aunque muchos profesores incorporan otras estrategias y recursos. Frente a esta situación, es coherente que la frecuencia de uso de la exposición didáctica mediante texto escrito en el aula virtual no esté diferenciada por titulación, ya que es una práctica instalada desde el modelo asíncrono para toda la oferta educativa.

Hipótesis 7. Existe mayor frecuencia de uso del análisis de los contenidos mediante vídeos e imágenes en el aula virtual, según la titulación del docente.

Teniendo como punto de partida que de acuerdo con la formación del profesorado, podrían existir diferencias en cuanto a la propuesta de actividades que se realizan, interesa analizar si las actividades vinculadas con el uso de recursos tales como imágenes, videos y audios, que podrían relacionarse con la narrativa transmedia, está relacionada con el nivel de las titulaciones del profesorado. No obstante, la frecuencia de uso del análisis de contenido mediante video e imágenes no se relaciona con la titulación del docente, por lo que se *rechaza* la hipótesis.

Hipótesis 8. Existe mayor frecuencia de uso de los recursos del aula virtual, según la titulación académica del docente.

Para la formulación de esta hipótesis se parte del supuesto de que si el profesorado tenía formación vinculada con las tecnologías, utilizaría con mayor frecuencia los recursos del aula virtual, en tanto que el conocimiento sobre los recursos forma parte de sus conocimientos disciplinares. Al realizar las pruebas, los resultados muestran que la frecuencia de uso de las diferentes herramientas del aula virtual es similar en el profesorado encuestado, independientemente de su titulación académica. Por lo tanto, se *rechaza* la hipótesis planteada. Esto implica que más allá de la formación académica, sea cual sea la disciplina de formación del profesorado, los recursos del aula virtual son utilizados con la misma

frecuencia por el profesorado. La formación académica no incide en la frecuencia de uso de los recursos del campus.

Hipótesis 9. Los profesores con mayor antigüedad docente en la enseñanza en las aulas virtuales incorporan con menor frecuencia recursos externos para complementar la enseñanza en el aula virtual.

Se considera que el profesorado con mayor antigüedad docente en las aulas virtuales, se ajusta a los recursos del aula virtual porque es lo que más experiencia adquirió al iniciar la enseñanza en la modalidad virtual en la UNQ, desde 1999. En este marco, interesa constatar si el profesorado con mayor antigüedad docente en la enseñanza en aulas virtuales incorporaba con menor frecuencia recursos externos para complementar la enseñanza en el aula virtual. Al momento de realizar las pruebas, se encontró que no existe correlación significativa entre la antigüedad docente en la enseñanza en aulas virtuales y la frecuencia de uso de recursos externos para complementar las enseñanzas en el aula virtual, con lo que *se rechaza* la hipótesis planteada. Esto implica que la incorporación de los recursos externos en el aula virtual, depende de otros factores y no de la antigüedad docente del profesorado en el dictado de clases virtuales.

Hipótesis 10. Los profesores que pertenecen al Departamento de Ciencias Sociales utilizan con mayor frecuencia la exposición didáctica mediante recursos de narrativa transmedia.

El Departamento de Ciencias Sociales alberga a las carreras vinculadas con la comunicación tanto de grado como de posgrado. Este dato hizo suponer que contar con conocimientos sobre comunicación podría implicar el uso de estrategias de enseñanza relacionadas con la narrativa digital, en tanto temas de actualidad vinculados con la comunicación. No obstante, no se encontraron diferencias en la frecuencia de uso de la narrativa digital, independientemente del departamento o sector de pertenencia del profesorado y por este motivo, la *Hipótesis 10* queda *rechazada*.

Ahora bien, de acuerdo con los resultados obtenidos (*Prueba H de Kruskal-Wallis*) aparentemente, el profesorado de la Escuela Universitaria de Arte, es el que muestra una

frecuencia más elevada de uso de la narrativa transmedia en la exposición didáctica, seguido por el Departamento de Economía y Administración y en tercer lugar, del Departamento de Ciencias Sociales. La carrera de la Escuela Universitaria de Arte que se dicta en modalidad virtual es la Licenciatura en Artes y Tecnologías, cuyo uso de recursos es inherente a la filosofía de esta carrera. Por este motivo, podemos sostener que podría existir cierta vinculación entre la formación del profesorado, la carrera de pertenencia y la idiosincrasia de los contenidos a enseñar a la hora de incorporar la exposición didáctica mediante recursos de narrativa transmedia en las aulas, si bien la hipótesis formulada inicialmente no ha podido ser aceptada como tal.

Hipótesis 11. Los profesores que pertenecen al Departamento de Economía y Administración utilizan con mayor frecuencia el estudio de casos como estrategia de enseñanza.

En las “Carpetas de Trabajo” (módulo impreso) de algunas de las asignaturas pertenecientes al Departamento de Economía y Administración se utiliza la técnica de casos (Wassermann, 1999) para la enseñanza de contenidos (Torre, 2012; Gallo y López, 2005). Considerando esta información, se partió de la idea de que el profesorado perteneciente a esta unidad académica, utilizaría con mayor frecuencia la técnica de estudio de casos en la enseñanza en aulas virtuales. No obstante, los resultados de las pruebas dan cuenta de que no existen diferencias en la frecuencia de uso del estudio de casos, independientemente del Departamento o Sector del Profesorado. Por ello, *se rechaza* la hipótesis de trabajo planteada. Esto implica que la técnica de casos se utiliza con igual frecuencia, más allá de la unidad académica de pertenecía del profesorado y de las sugerencias realizadas en las “Carpetas de Trabajo”.

Hipótesis 12. Los profesores que dictan clase en el Departamento de Economía y Administración utilizan con mayor frecuencia la resolución de problemas como estrategia de enseñanza.

De igual manera, interesa indagar si el profesorado perteneciente al Departamento de Economía y Administración, utiliza con mayor frecuencia la “Resolución de problemas”, pero

los resultados de las pruebas muestran que la frecuencia de uso de la “Resolución de Problemas” es similar en todos los departamentos, con lo que *se rechaza* la hipótesis de trabajo planteada.

Hipótesis 13. Los profesores con mayor antigüedad docente en la Educación Superior utilizan con menor frecuencia producciones colaborativas mediante editores de texto como estrategia de enseñanza.

Los resultados obtenidos hacen que se rechace la hipótesis dado que no existe una relación significativa entre la mayor antigüedad docente en la Educación Superior y la menor frecuencia de uso de colaborativas mediante editores de texto como estrategia de enseñanza.

Hipótesis 14. Existen diferencias en la frecuencia de uso de los intercambios colaborativos en foros de discusión según de la titulación académica del/ de la docente.

De las pruebas realizadas se encuentra que no existen diferencias significativas entre las medias de las series de datos contrastadas, por lo tanto, *se rechaza* la hipótesis.

Dado que el modelo de enseñanza de la UNQ es asíncrono, los foros son el recurso del que se valen los profesores para proponer intercambios en las aulas y comunicarse con los estudiantes. Por este motivo, es coherente que del análisis no se hayan encontrado diferencias en cuanto a la frecuencia de uso de los intercambios colaborativos en los foros de discusión, de acuerdo con la titulación académica del profesorado, puesto que el foro es el recurso común para el intercambio entre los estudiantes de las distintas ofertas académicas.

Hipótesis 15. Existen diferencias en la frecuencia de uso de la Indagación a través de preguntas según de la titulación académica del/ de la docente.

Los resultados obtenidos muestran que no existen diferencias en cuanto a la frecuencia de uso de la indagación mediante preguntas según las titulaciones académicas, por lo tanto, *se rechaza* la hipótesis planteada. Esta información permite suponer que la indagación a

través de preguntas se realiza a través de los foros del aula virtual, en tanto que el modelo de enseñanza de las aulas virtuales de la UNQ es asíncrono, en concordancia con los resultados de la Hipótesis 14.

Hipótesis 16. *A medida que aumenta la frecuencia de uso de la exposición didáctica por parte del profesorado, aumenta la frecuencia de uso de los recursos externos para complementar la enseñanza en aulas virtuales.*

De las pruebas realizadas se establece una relación positiva e imperfecta entre la “Exposición didáctica mediante recursos de narrativa transmedia” y “Los recursos externos para complementar la enseñanza en aulas virtuales”. Por tanto, un mayor uso de la narrativa transmedia supone un mayor uso de recursos externos complementarios, con lo que se *acepta* la hipótesis de trabajo.

La narrativa transmedia en las aulas virtuales supone el uso de recursos que permitan una interrelación entre el exterior y el interior del aula virtual y se vincula con la presentación de contenidos en formatos que permiten romper con la linealidad de las exposiciones, otorgándole a los estudiantes la posibilidad de la interacción para la producción en colaboración. En este marco, la narrativa transmedia en el aula virtual no podría pensarse sin recursos externos que permitan trascender desde la exposición didáctica mediante texto escrito a la exposición didáctica mediante narrativa transmedia. Por ello, la correlación positiva resultante de las pruebas estadísticas entre la “Exposición didáctica mediante recursos de narrativa transmedia” y los “Recursos externos para complementar la enseñanza en las aulas virtuales” guarda coherencia, ya que un mayor uso de la narrativa transmedia supone un mayor uso de los recursos para complementar la enseñanza en las aulas virtuales.

Como se puede observar, se rechazan las hipótesis de la 1 a la 15, en tanto que se acepta la hipótesis 16.

7.1.3. Resultados del análisis cualitativo del cuestionario

Si se exploran los resultados del análisis de contenido de la pregunta abierta, se ha identificado la categoría *“necesidades de formación”*, la cual ha permitido comprender cuáles son a criterio de los profesores, las necesidades previas de formación para enseñar en las aulas virtuales.

La sólida formación disciplinar sobre la asignatura que dicta, es valorada como una necesidad de formación para cualquier modalidad de enseñanza. Los profesores consideran que necesitan fundamentos teóricos provenientes de la Didáctica y de la Pedagogía para asentar sus decisiones para el trabajo en las aulas. A su vez, reconocen la especificidad de la enseñanza mediada y es por esto que entienden como clave, la formación para la enseñanza en las aulas virtuales junto con el conocimiento de variadas estrategias docentes.

En relación con las estrategias docentes, la formación para el intercambio y el trabajo colaborativo es valorado tanto para favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes, como para el intercambio entre colegas, al reconocer como importantes los espacios de intercambio entre docentes y la elaboración de trabajos conjuntos entre profesores de disciplinas afines.

Al identificar necesidades de formación en estrategias de comunicación mediada, aparece la importancia de conocer recursos para la comunicación asíncrona y estrategias para la interpelación de los estudiantes con los que no se tiene un contacto *“cara a cara”*. La comunicación a través del texto escrito en materiales dirigidos a estos estudiantes, también aparece como una necesidad entre los docentes. Esto se recalca particularmente al realizar una adecuada transposición didáctica de la escritura académica a la propia de un material didáctico orientado a los estudiantes con los que prevalece la comunicación escrita.

Así, contar con estrategias para la moderación de los intercambios en los foros es una necesidad de formación recurrente. Incipientemente aparece la necesidad de poder trabajar con audios y videos en las aulas y gracias al desarrollo de las tecnologías, los profesores

revelan necesitar formación para entablar comunicaciones mediante recursos que facilitan la comunicación síncrona con los estudiantes.

La formación sobre los aspectos tecnológicos del campus virtual, así como la disposición de los recursos en las aulas virtuales es reconocido por los profesores que inician el dictado de clases con aulas virtuales, como una necesidad de formación primordial. Los profesores manifiestan necesitar formarse en aspectos técnicos; no sólo acerca del funcionamiento del campus virtual, sino que valoran la formación sobre actualizaciones para estar al tanto de los avances de las tecnologías y de las posibilidades que los desarrollos tecnológicos ofrecen para la enseñanza en la modalidad virtual.

Con respecto a los recursos del aula virtual, aparece la necesidad de conocer tanto los recursos disponibles para configurar las clases en las aulas virtuales, como otros recursos externos que están disponibles en la web, que resultan estar muy valorados para la enseñanza mediada por tecnologías. Es de destacar que a la hora de pensar en las necesidades de formación en tecnologías y recursos, estas necesidades van de la mano de las decisiones didácticas. En este sentido, la decisión del profesorado de incorporar en las aulas virtuales determinados recursos, se hace con un sentido fundamentado en teorías didácticas que le dan sentido a su inclusión y no por las virtudes o novedades del recurso en sí mismo.

En esta línea, la formación para el diseño de materiales didácticos es identificada por los profesores como una necesidad destacada, ya que reconocen el lugar de importancia que tienen los materiales en la educación a distancia. En este sentido, la preocupación por la formación se relaciona con contar con habilidades para superar la presentación lineal de contenidos y pasar a otros formatos que permitan mayor interacción y participación de los estudiantes. En este marco, aparece la necesidad de estar formado para diseñar materiales multimediales, incorporar narrativas no lineales en las clases y tener criterios tecnológicos para la selección, producción e incorporación de videos en la enseñanza en las aulas virtuales.

En menor medida, aparece como una necesidad de formación, la evaluación de aprendizajes de los estudiantes. Entre las necesidades de formación en este aspecto, aparece la necesidad de formarse para detectar plagios en los trabajos académicos, estar al tanto de los recursos interactivos existentes para gestionar la evaluación de aprendizajes junto con los recursos para el diseño de autoevaluaciones. Así, es posible interpretar que la evaluación no resulta una necesidad de formación recurrente entre los profesores, en tanto el modelo de la UNQ se expide sobre este aspecto, donde además los momentos de la evaluación de aprendizajes y los formatos posibles para el diseño de instrumentos de los exámenes finales de las asignaturas ya están establecidos.

7.2. Resultados de los grupos de discusión

El análisis de los testimonios recogidos en el contexto de los grupos de discusión, permitió identificar tres dimensiones en las que se agrupan los temas tratados por el profesorado que participó de ellos. Estas tres dimensiones son: a. la “Formación docente para la enseñanza en aulas virtuales”, b. el “Diseño de la enseñanza en aulas virtuales” y c. la “Comunicación en aulas virtuales”. Sobre estas dimensiones se presentan a continuación los resultados de los grupos de discusión.

a. Formación docente para la enseñanza en aulas virtuales

Sobre la dimensión “*Formación docente para la enseñanza en aulas virtuales*” los temas conversados se agrupan en dos categorías: Modalidades e Formación y Contenidos requeridos para enseñar en aulas virtuales.

En relación a las “*modalidades de formación*”, el profesorado identifica como ineludible la formación inicial que recibe el profesorado al comenzar el dictado de asignaturas en aulas virtuales. Pese a todo, se reconoce que no es posible abarcar todos los contenidos en esta primera instancia de formación, ya que muchos requerimientos del profesorado surgen una vez que están ya enseñando en las aulas virtuales. Se le otorgó importancia a esta formación con una mirada sobre lo didáctico y en ese marco, a las posibles transferencias a otras

instancias, al manejar recursos tecnológicos. En este sentido se valora la formación inicial recibida para la enseñanza en las aulas virtuales, ya que les ha permitido a los profesores transferir estos conocimientos y comenzar a utilizar recursos tecnológicos también en sus clases presenciales.

Con respecto a las instancias de consulta permanente que tiene a disposición el profesorado que enseña en las aulas virtuales, no son muy valoradas, a pesar de tener un área a su disposición para atender consultas sobre el diseño de la enseñanza en las aulas virtuales.

Los cursos de formación sobre temas afines a la enseñanza en aulas virtuales que se ofrecen desde la universidad sí son instancias valoradas. Los profesores consideran que la oferta de cursos es pertinente y de buena calidad, pero se cuestionan, por un lado, el alcance y por el otro, la duración de los cursos. Esta última en tanto que frente a la multiplicidad de tareas que desarrollan los profesores, los cursos de capacitación es lo primero que resignan al momento de la concentración de trabajo durante el ciclo académico. En cuanto a su alcance, emerge el interrogante de cuántos son los profesores que, de forma voluntaria, realizan los cursos de actualización que se ofrecen. Surge así la propuesta de plantear espacios de formación más acotados en cuanto a contenidos y en cuanto a la extensión de la carga horaria.

En este contexto, se proponen alternativas, para complementar estos cursos con otras propuestas, como son por ejemplo, los encuentros entre los directores de las carreras y el profesorado, para compartir experiencias de aula. Estos encuentros se proponen como instancias “cara a cara” de asistencia presencial, así como a través de la creación de espacios de interacción en línea en aulas virtuales creadas para este fin.

Por otra parte, la propuesta de formación durante el dictado de las asignaturas fue muy estimada y recomendada. Ésta consiste en el acompañamiento a grupos de docentes que dictan la misma asignatura o asignaturas de contenidos afines, por un profesor experto en Tecnología Educativa que pueda hacer sugerencias mientras el resto de docentes están enseñando en las aulas virtuales durante el ciclo académico. La función de este profesor

experto es la de un facilitador que colabora con el profesorado para que puedan articular más adecuadamente sus conocimientos sobre la disciplina que enseñan con estrategias de enseñanza, que impliquen recursos tanto internos como externos al aula en la presentación de contenidos en diversos formatos y en la propuesta de actividades destinadas a los estudiantes. Se reconoce que esta modalidad de formación requiere un trabajo sistemático, sostenido en el tiempo y cuyos resultados a nivel general, en cuanto a la calidad de la enseñanza en las aulas virtuales, solo podrán medirse a largo plazo.

No se ha propuesto como instancias de formación la asistencia a congresos y jornadas sobre temas relacionados a la enseñanza en aulas virtuales. Tampoco surgió la formación de nivel de posgrado como instancia de formación sostenida, a pesar de que la UNQ cuenta en su oferta académica con una carrera de posgrado específica sobre la enseñanza en aulas virtuales.

En relación con los *“contenidos requeridos para enseñar en aulas virtuales”*, la formación disciplinar es considerada un requisito básico que se complementa con el conocimiento de estrategias de enseñanza para el diseño didáctico del aula virtual. En este sentido, el conocimiento de estas estrategias permite articular el conocimiento disciplinar con el conocimiento específico para tomar decisiones sobre la enseñanza en las aulas virtuales, lo que permite anteponer los recursos tecnológicos frente a las decisiones docentes sobre la enseñanza en las aulas.

La configuración de recursos en el aula virtual, como así también los conocimientos técnicos sobre el campus virtual, resultan conocimientos fundamentales. Los profesores ponen en manifiesto que no poseerlos, va en detrimento de la calidad de la enseñanza, ya que lo que se puede hacer en el aula virtual sin saber cómo configurar los recursos, hace que la propuesta sea pobre en términos didácticos. Se plantea que los profesores que enseñan con aulas virtuales deben tener, al menos, alguna afinidad con la tecnología y que necesitan ayuda para configurar los recursos más complejos del aula virtual.

Respecto al conocimiento del modelo pedagógico de la modalidad virtual, éste resulta una suerte de *“contrato didáctico”* que es transmitido desde la dirección de las carreras al

profesorado. No obstante, la aprehensión de este modelo se realiza recién cuando el profesor está en la práctica cotidiana de aula. En este sentido, va interpretando el modelo pedagógico según su encuadre disciplinar, su enfoque de enseñanza y sobre sus conocimientos para la configuración de recursos del aula virtual. Así, el modelo pedagógico es reinterpretado por cada profesor, lo que hace que este sea un modelo reconfigurado según lo que cada profesor entiende que es enseñar en un aula virtual. Coexisten así en el interior de la UNQ, distintas formas de comprender la tarea en las aulas virtuales.

Muy relacionado con el modelo pedagógico, surge el conocimiento del encuadre normativo institucional en el que se inscribe la tarea de la enseñanza en aulas virtuales. Se plantea que el profesor debe tener al menos, algún conocimiento institucional y sobre la estructura de la universidad. Esto es más necesario aún, para el profesorado que no asiste regularmente a la universidad ya que su tarea es el dictado de clases en aulas virtuales. Muchas veces esta elección no es fruto de la empatía del profesor por la enseñanza en la modalidad virtual, sino que se relaciona con otras decisiones, por ejemplo, la disponibilidad o no de tiempo para asistir a la universidad. En estos casos, es necesario reforzar el compromiso de estos docentes para con la institución, de modo que no dejen de asistir a las reuniones, a las instancias de formación y a las mesas de exámenes finales de las asignaturas.

Un concepto que surgió entre el discurso del profesorado, fue el “bimodalidad”. En su uso, se vislumbra poca claridad y errores al homologar este concepto con otros tales como, la semipresencialidad o el “blended learning”. En este sentido, el concepto circula entre los profesores sin mucha definición respecto a cómo se desarrollará esta idea a nivel institucional.

b. Diseño de la enseñanza en aulas virtuales

Sobre la dimensión “*Diseño de la enseñanza en aulas virtuales*” los temas conversados se agrupan en cinco categorías: estrategias de enseñanza, recursos, materiales didácticos, concepción de “clase virtual” y evaluación.

La exposición didáctica mediante texto escrito y la exposición didáctica mediante narrativa transmedia son las *estrategias de enseñanza* emergentes de los grupos de discusión. La exposición didáctica mediante texto escrito es la estrategia que prioriza la publicación de contenidos en formato texto, donde se presentan los contenidos de manera lineal y está relacionada con las prácticas transmisivas de conocimiento en las aulas, vinculadas a la clásica educación a distancia, pero mediada por tecnologías. La exposición didáctica basada en la narrativa transmedia supone un salto en la forma de presentar el contenido y promover actividades en las clases, en parte dadas las posibilidades intrínsecas de las tecnologías en las aulas virtuales. En las aulas presenciales, muchas veces los recursos no están a disposición y no todas las aulas son aulas multimedia. En cambio, la posibilidad de incluir recursos es intrínseca al aula virtual. Esto facilita la exposición didáctica basada en la narrativa transmedia, aunque no resulta una estrategia generalizada por parte de los docentes.

Directamente relacionado con las estrategias de enseñanza surge el uso de los *“recursos”* externos o internos del aula virtual. Las posibilidades de uso de los recursos están relacionadas con el manejo tecnológico por parte de los profesores sobre la configuración de los recursos del aula virtual y/o incluir recursos externos siempre atendiendo al principio de *“llegar al estudiante”*. Las posibilidades de incluir recursos externos implican una mirada sobre la narrativa transmedia, al vincular el trabajo en el aula virtual con otros recursos y aplicaciones, permitiendo la interacción entre fuera y dentro del campus virtual.

Sobre los *“materiales didácticos”* es recurrente la preocupación por el uso de la Carpeta de Trabajo en el nivel de grado, ya que es el módulo que escribe un autor experto en la disciplina y que el profesorado debe considerar para el dictado de la asignatura. En este sentido, surgen inquietudes acerca del margen de autonomía que tiene el profesorado para la enseñanza en las aulas virtuales de grado, ya que este módulo resulta el eje vertebrador de la asignatura. Del mismo modo sucede con otros materiales y particularmente con la bibliografía, ya que la digitalización de la misma está centralizada y esto hace que los cambios sobre la selección de la bibliografía no puedan realizarse con la misma rapidez que en la enseñanza presencial.

En cuanto a las concepciones sobre “*clase virtual*” son variadas y no resulta un concepto definido de manera uniforme. Las concepciones sobre esta idea tienen sus anclajes en los inicios de la enseñanza en aulas virtuales en la UNQ donde la “clase” consistía en un archivo publicado semanalmente en el aula virtual. Coexisten entonces concepciones más cristalizadas de ese momento con otras prácticas que incluyen recursos diversos para el trabajo de los contenidos y actividades en las aulas virtuales. En este sentido, se plantean dos perspectivas que conviven: la clase virtual centrada en la transmisión de contenidos y clase virtual centrada en el intercambio y producción colaborativa. En esta última tienen lugar recursos narrativos diversos que promueven la co-creación sobre la transmisión de contenidos.

Con respecto a la “*evaluación*” de los aprendizajes, se mencionó sobre las modalidades y sobre las características de la evaluación. Surgió la preocupación de los estudiantes que sólo ingresan al aula virtual al momento de tener que entregar trabajos con calificación numérica. Como la propuesta es mantener la cursada regular a partir con una participación activa por parte de los estudiantes, se presentaron alternativas para generar mayor presencia de los alumnos en las actividades. Se sugirió, por ejemplo, proponer la elaboración de trabajos en forma gradual, de modo que los estudiantes vayan realizando las actividades con frecuencia semanal, pero no con una entrega general, a mediados de la cursada y luego al finalizar la asignatura.

Los recursos que el profesor no explicita que serán evaluados, no son visualizados por los estudiantes. Así, por ejemplo, una película recomendada por el profesor, si no forma parte de la evaluación, los estudiantes la pasan por alto. Por último, surgió la inquietud sobre la asistencia del profesorado a las mesas de exámenes regulares.

c. Comunicación en las aulas virtuales

Sobre la dimensión “*Comunicación en aulas virtuales*” los temas conversados se agrupan en dos categorías: características de la comunicación mediada y uso de recursos para la comunicación con el estudiante.

Acerca de las características de la comunicación con los estudiantes, se distingue entre la comunicación cara a cara y las características de la comunicación mediada por tecnologías, donde el mensaje debe incluir todos aquellos elementos que permitan que sea correctamente interpretado. A su vez, se distingue la comunicación mediada con los estudiantes que cursan la materia a través del aula virtual, de las propuestas presenciales que complementan la enseñanza mediante tecnologías, ya que en estas últimas, lo que no se comprendió, podrá ser aclarado personalmente. Por este motivo, la comunicación requiere revisar los tonos de los mensajes y que el profesor tenga una “predisposición” a la comunicación mediada. La frecuencia de comunicación con los estudiantes también surgió como un aspecto destacado, ya que es importante el *feedback* que reciben los estudiantes frente a sus consultas. Esto es algo a reforzar, amén de considerar distintos recursos para interpelar a los estudiantes.

Son utilizados recursos internos y externos para la comunicación con los estudiantes. Los foros son el recurso del aula más utilizado para la comunicación, aunque no siempre se dan verdaderos diálogos entre los alumnos. Se propone que el profesorado cuente con estrategias para promover intercambios genuinos en los foros. Respecto a los recursos externos para la comunicación, se mencionaron redes sociales y aplicaciones para presentar contenidos en línea, pero cualquier posibilidad de utilizar recursos e incorporarlos al aula virtual es algo sobre lo que el profesorado necesita orientación y formación específica.

7. 3. Resultados de las entrevistas

Los resultados de las entrevistas se presentan conforme a las dimensiones sobre las que se realizó el análisis, a partir de la codificación realizada en *Atlas Ti*. Las dimensiones sobre las que se organiza la presentación de los resultados son: a. Formación para la enseñanza en aulas virtuales, b. Diseño de la enseñanza en aulas virtuales y c. Comunicación en las aulas virtuales.

a. Formación docente para la enseñanza en aulas virtuales

Sobre la formación para los profesores que inician la enseñanza en aulas virtuales, se planteó como necesario indagar sobre las ideas previas que tiene el profesorado sobre el trabajo en las aulas, de modo que la formación inicial apunte a deconstruir preconceptos errados y a dar respuesta a las reales necesidades de este grupo de profesores.

En cuanto a las carencias generales del profesorado para enseñar en aulas virtuales, aparece la importancia de conocer tanto la configuración de recursos en el aula virtual, como también las posibilidades tecnológicas del campus virtual. Sobre estas cuestiones se reconoce que el profesorado que no tiene una formación disciplinar afín a las tecnologías, tiene dificultades y por tanto, requiere formación específica. El escaso conocimiento de las posibilidades de configuración de los recursos, lleva a publicar en las aulas documentos lineales, basados en la transmisión de contenidos mediante texto escrito.

Es por lo que se sugiere que, los programas de formación para docentes que inician la enseñanza en aulas virtuales, incluyan tanto instancias presenciales como en línea en las aulas virtuales, de modo de que el profesor vivencie el rol del estudiante de la modalidad virtual. Esto se propone ya que la biografía escolar de gran parte del profesorado está basada en la presencialidad y no hay registro previo en los profesores de la tarea a realizar. Esto es así ya que la gran mayoría del profesorado no ha pasado por esta instancia de formación en el rol de estudiante. Se parte de la idea de que el rol docente presencial se sostiene en la biografía escolar del profesor, pero al no contar con la experiencia de cursado previamente en modalidad virtual, no hay posibilidad de esta construcción. En este sentido, la formación inicial debe incluir también instancia en línea, para colaborar con la construcción del rol docente en la virtualidad.

Al igual que en los grupos de discusión, la propuesta de acompañamiento al profesorado por un profesor experto en Tecnología Educativa durante la cursada de las asignaturas fue muy recomendado, ya que permite articular los conocimientos disciplinares del profesor a cargo del aula, con los conocimientos didácticos y tecnológicos del profesor experto en tecnología educativa para el diseño de la enseñanza en el aula virtual.

Los intercambios entre colegas también fueron una modalidad de formación reconocida, pese a que no hubo aportes sobre los espacios de consulta permanente que los profesores tienen a disposición para el diseño de las clases y configuración de recursos. Tampoco fue mencionada la oferta de posgrado en la temática de la UNQ, ni la asistencia a congresos o jornadas sobre la enseñanza en las aulas virtuales.

En relación a los contenidos de la formación, se propone considerar la distinción entre la enseñanza presencial y el trabajo a realizar en las aulas virtuales. Este último es reconocido como un trabajo intenso, que requiere de mucho esfuerzo y tiempo, si se incluyen recursos variados y estrategias de enseñanza que favorecen la colaboración y el intercambio. El trabajo que se realiza en las aulas virtuales no siempre es valorado o reconocido y se sugiere que sería importante hacer una suerte de “puesta en valor” de la enseñanza en la virtualidad al interior de la institución.

Del mismo modo, se propone que la formación inicial incluya la distinción entre las modalidades de enseñanza, la configuración de recursos internos y externos al aula virtual y que cuente también con alguna experiencia de “ludificación” (gamificación). Esto último es debido a que se parte del supuesto de que si se vivencian estas experiencias, luego será más fácil que el profesorado las transfiera en su práctica cotidiana en el aula virtual.

Continuando con los contenidos de la formación, se apunta también a la formación en recursos externos al aula virtual, en la idea de superar la linealidad de las exposiciones de contenidos en las aulas, para estar en sintonía con los lenguajes propios de los estudiantes, que utilizan recursos variados para la comunicación cotidiana.

b. Diseño de la enseñanza en aulas virtuales

En las entrevistas se conversó sobre “*estrategias de enseñanza*”, se habló de la incorporación de metáforas y aludir a la clase como “un viaje”. También a la indagación a través de preguntas invitando a los estudiantes a formular preguntas sobre los contenidos de la asignatura y a su vez, para abordar los textos de la bibliografía. La “oralización” de la

escritura también se mencionó como posibilidad de generar vínculos más cercanos y hacer el entorno más amigable para los estudiantes. Se planteó la contraposición entre las estrategias expositivas relacionadas con la publicación de textos en el aula y las estrategias vinculadas con las narrativas digitales y la convergencia de medios. En relación a esto último, se reconoce que es necesario contar con conocimientos tecnológicos para poder implementarlos. De esta manera el profesorado manifiesta que conoce las estrategias, pero no cuenta con los conocimientos técnicos instrumentales para poder implementarlas en las aulas virtuales. Al igual que en los grupos de discusión, se encuentra que, para poder implementar estrategias de enseñanza orientadas a la colaboración y el intercambio, basadas en el uso de recursos que lo promuevan, el profesorado necesita contar con una formación en tecnologías que muchas veces no tiene. En este sentido, es necesario fortalecer esta formación a través de distintas instancias.

Directamente relacionado con lo expuesto anteriormente y en relación con los “recursos”, el campus virtual es considerado un espacio con limitaciones. No obstante, es posible apelar a la creatividad y a encontrar alternativas para la publicación de contenidos en las aulas. Incorporar recursos externos favorece la empatía con los estudiantes que utilizan distintos lenguajes para la comunicación y la búsqueda de contenidos en la web en su vida cotidiana. Incluir recursos externos implica abordar la publicación de contenidos flexibilizando el aula virtual, pero se reconoce que necesario contar con habilidades tecnológicas básicas. Si el profesorado no cuenta con estas habilidades o tiene temor al uso de las tecnologías, probablemente no haga uso de las posibilidades de los recursos externos para la enseñanza en las aulas. Se habla de estar atravesando por un periodo de transición y que se está en camino a la flexibilización de la formación en los entornos virtuales.

Sobre los “*materiales didácticos*” se abordaron en las entrevistas dos aspectos. El primero relacionado las características estéticas y de la semiótica multimodal en relación al diseño de textos y páginas web en el aula virtual. Cabe destacar que estos aspectos no se relacionaron en su planteamiento con el diseño de materiales accesibles. El segundo aspecto, recurrente también en los grupos de discusión, fue el uso de la Carpeta de Trabajo en las aulas virtuales de grado. En este sentido, se mencionó que este material condiciona de alguna manera la acción docente en el aula virtual y se enmarca en un modelo

pedagógico que encuadra la tarea del profesor en el aula al cumplir la función de eje vertebrador de las asignaturas.

Lo mismo ocurre al analizar las entrevistas sobre las concepciones del profesorado sobre la “*clase virtual*”. Se analiza la concepción de la clase como texto lineal, en formato de procesador de texto o .pdf, cuyo origen data de los inicios de la virtualidad en la UNQ. En contraposición, surgen otras perspectivas sobre la concepción de clase virtual. Se propone dejar de pensar la clase articulada en base a texto y como alternativa, organizar la clase en relación a otras posibilidades tecnológicas: videos, audios, recursos y aplicaciones web. Estas ideas hacen que sea necesaria una apertura por parte del profesorado para “permeabilizar” las aulas virtuales al incluir propuestas asentadas en la narrativa transmedia, donde el uso de recursos externos se combine con las posibilidades internas de trabajo en el aula virtual.

En relación a la “*evaluación*” de aprendizajes, al igual que en los grupos de discusión, no fue un tema recurrente en las entrevistas. Surgió la preocupación por los plagios en las evaluaciones, aunque se reconoce que esto no es frecuente. La estrategia del profesor en esos casos es revertir la situación por parte del estudiante y que tome conciencia de lo realizado.

c. Comunicación en las aulas virtuales

En cuanto a la “*comunicación en las aulas virtuales*”, aparece de forma recurrente la preocupación por interpelar al estudiante y conocer sus perfiles de modo de saber que hay un “otro” del otro lado de la pantalla que requiere atención y retroalimentación a las consultas que realiza. Se relatan propuestas en las que se incluyen metáforas en la clase inaugural para interpelar a los estudiantes y en esta misma línea, surge la “oralización” de la escritura en el contexto de un aula en la que la escritura se “pluraliza” e incluye a todos.

Un recurso muy utilizado para la comunicación en las aulas con los estudiantes son los foros, pero se reconoce que no siempre se dan intercambios colaborativos. Cuando esta situación se produce, desmotiva la tarea del profesorado. No obstante, el profesorado

reconoce que hay otras posibilidades de comunicación con los estudiantes que podrían posibilitar otros intercambios, pero las limitaciones de los conocimientos tecnológicos hacen que se recurra a los foros con frecuencia para plantear los mismos.

Por último, en las entrevistas se hace alusión a las posibilidades de comunicación con los estudiantes fuera del campus, por ejemplo, a través de las redes sociales, pero esta posibilidad es puesta en tela de juicio en función del encuadre normativo institucional sobre el funcionamiento de las aulas virtuales en la UNQ.

7.4. Triangulación de datos

En este apartado se presentan los resultados a partir de la triangulación de los datos proveniente de los instrumentos implementados en esta investigación. Los resultados se presentan de acuerdo con las preguntas iniciales, los objetivos de este estudio y las dimensiones del análisis.

7.4.1. En relación a las necesidades de formación y conocimientos previos para la enseñanza en las aulas virtuales

La formación disciplinar es un aspecto fundamental en cualquier situación de enseñanza, más allá de la modalidad. Contar con los conocimientos sobre la disciplina que se enseña no se relaciona con la modalidad de enseñanza, sino que es inherente a la tarea docente, tal como se expresa en el Grupo de discusión 4, en las respuestas abiertas al cuestionario (profesores 55, 24, 27, 47, 45 y 52) y en los resultados del ítem N° 9 “Conocimientos con los que debe contar un profesor para enseñar en aulas virtuales”, del análisis estadístico descriptivo.

El profesorado reconoce la especificidad de la enseñanza en las aulas virtuales y en este marco, es valorado el conocimiento sobre el diseño de la enseñanza en las aulas virtuales, aunque contar con este conocimiento no implica necesariamente el uso frecuente de distintos recursos en las aulas virtuales, tal como se desprende de los resultados de la estadística descriptiva sobre el ítem N° 12, “Frecuencia de uso de recursos del aula virtual” y

el ítem “ Modalidades de formación”, Grupos de discusión 2 y 3 y las Entrevistas realizadas (Prof. 78, Prof. 15 y Prof.73).

De este modo, se identifica que es necesario que el profesorado tenga conocimientos para la edición de recursos al interior de las aulas virtuales y cuente con conocimientos técnicos sobre el funcionamiento del campus virtual. Poseer dichos conocimientos sobre la configuración de recursos o los conocimientos técnicos sobre el campus virtual no es entendido como un conocimiento sencillo; al contrario, se mencionan dificultades para el manejo de las tecnologías de aquellos profesores que su formación de bases disciplinar no está relacionada con estos temas (entrevista Prof. 15 y Grupo de discusión 2, 3 y 4). Este es el motivo por el cual, en el cuestionario el autodidactismo fue la opción menos considerada como instancias de formación. No contar con estos conocimientos conlleva a un uso limitado de las posibilidades de las aulas virtuales y la publicación de clases en formatos lineales, alejadas de la interacción y la colaboración. Ahora bien, estos datos surgidos del análisis de cualitativo, se contradicen con los resultados procedentes de la estadística inferencial, ya que, de acuerdo con estos resultados, haberse iniciado en la docencia en las aulas virtuales no implica, que el profesorado considere prioritarios los conocimientos técnicos del campus virtual. De igual modo sucede con la configuración de los recursos del aula virtual (Entrevista Prof. 78, Entrevista Prof. 73, Grupo de discusión 1, 2 y 4, Respuestas abiertas al cuestionario, Prof. 5, Prof. 11, Prof.16 y Prof. 55).

El conocimiento sobre el modelo pedagógico de la modalidad virtual surge como un conocimiento a tener en cuenta, sin embargo, no es considerado prioritario. En este sentido, no considerar el modelo pedagógico para la enseñanza en las aulas virtuales implica que coexistan interpretaciones diversas acerca de la tarea a realizar en las aulas virtuales por parte del profesorado (Grupo de discusión 4, Entrevista Prof. 78, respuestas del ítem N° 9 “Conocimientos con los que debe contar un profesor para enseñar en aulas virtuales” de la estadística descriptiva).

74.2. En relación a la planificación de la formación

La formación inicial, que se brinda cuando el profesorado comienza a dictar clases en la modalidad virtual es muy valorada y considerada de suma importancia. Se propone que se combinen en estas instancias de formación inicial, encuentros presenciales con el trabajo en aulas virtuales, de modo de habituar al profesorado a las implicancias de la tarea. También para que el profesor construya el rol y la identidad del docente “virtual”, ya que la identidad docente se construye en parte, por la biografía escolar y el paso por las aulas en el rol de alumno. Por este motivo, si el profesorado no ha tenido experiencias previas como estudiante en aulas virtuales, se propone que pase por esta experiencia en la instancia de formación inicial (Grupos de discusión 2, 3 y 4; Entrevistas Prof. 78, Prof. 77, Prof 13; Respuestas a la pregunta abierta del cuestionario, por ejemplo Prof. 52, Prof. 78, Prof. 72; Estadística descriptiva, ítem N° 10 “Modalidades de formación”).

Siguiendo esta línea de trabajo, se recomiendan encuentros con colegas para intercambiar información y compartir experiencias sobre el trabajo en las aulas virtuales como espacios de formación, aunque se pone a consideración la asistencia a estos encuentros por parte del profesorado que al dictar clases solamente en aulas virtuales, no asiste regularmente a la universidad. En este sentido, nace la urgencia de reforzar la pertinencia institucional de este grupo de docentes (Grupo de discusión 2; entrevistas Prof. 78, Prof. 73 y datos del ítem N° 10 “Modalidades de formación” de la estadística descriptiva”, respuestas a la pregunta abierta del cuestionario, por ejemplo, Prof. 47 y Prof. 38).

Como instancia de formación, es muy valorada la propuesta de acompañamiento por un profesor experto en Tecnología Educativa, ya que se reconoce que el profesorado que no está formado en tecnologías, tiene dificultades para articular el conocimiento disciplinar con el conocimiento didáctico y en conocimiento tecnológico. La figura del profesor experto permite acompañar al profesorado durante la cursada de un cuatrimestre a un docente mientras dicta la asignatura. Si bien se reconocen las ventajas de esta modalidad de formación, también se reconoce que es un trabajo sistemático y cuyos resultados para la mejora de la enseñanza en las aulas virtuales, se ven a largo plazo (Grupo de discusión 3 y 4;

Entrevistas Prof. 78, Prof. 77; datos del ítem N° 10 “Modalidades de formación” de la estadística descriptiva y respuestas a la pregunta abierta del cuestionario, por ejemplo, Prof. 52, Prof. 77, Prof. 78, Prof. 79).

El profesorado cuenta con un área en la que puede hacer consultas regularmente sobre el diseño de la enseñanza en las aulas virtuales. Sin embargo, este espacio está poco visibilizado entre el profesorado (Entrevista Prof. 78, Grupo de discusión 3 y resultados del ítem N° 10 “Modalidades de Formación de la estadística descriptiva”).

La formación regular de posgrado y la asistencia a congresos y jornadas sobre temáticas afines a la enseñanza en aulas virtuales son consideradas en un porcentaje muy bajo como instancias de formación, aun cuando la UNQ cuenta con una carrera sobre docencia en entornos virtuales de nivel de posgrado (Estadística descriptiva, ítem N° 10 “Modalidades de formación”, Grupo de discusión 2, respuestas a la pregunta abierta del cuestionario, por ejemplo, Prof. 51).

7.4.3. En relación a las decisiones del profesorado sobre estrategias de enseñanza, diseño de actividades, selección de contenidos y recursos

En el diseño de la enseñanza se incorporan distintas estrategias, sin distinción de carrera o titulación académica del profesor. La exposición didáctica mediante texto escrito es una estrategia recurrente, esto explica que en el cuestionario, la opción “enlazar un archivo” haya sido el recurso más utilizado para la publicación de contenidos. La exposición didáctica mediante texto escrito está relacionada con los inicios de la modalidad virtual en la UNQ y con el modelo pedagógico, basado en la asincronía. De esta manera, la presentación de contenidos se realiza, semanalmente, a través de un texto escrito, tal como lo establece la normativa que regula la enseñanza en las aulas virtuales. (Grupos de discusión 1, 2, 3 y 4; Entrevistas Prof. 73, Prof. 15, Prof. 77) No obstante, en contraposición a la linealidad resultante de publicar los contenidos en formato texto y gracias a los desarrollos de las tecnologías, tienen lugar también la exposición didáctica mediante recursos de narrativa transmedia en el aula virtual. Esta última de manera reciente e incipiente. Esto explica también que tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas, las estrategias

señaladas por el profesorado en los Grupos de discusión 2, 3 y 4 y en las Entrevistas realizadas al profesorado (Prof. 78, 77, 13, 73 y 50) fueran la “Exposición didáctica mediante texto escrito” y “Exposición didáctica mediante recursos de narrativa transmedia”, en mucha menor medida, las estrategias presentadas en el cuestionario. El uso de la exposición didáctica mediante texto escrito no está diferenciado por titulación del profesorado, ya que es una práctica instalada desde el modelo asíncrono para toda la oferta educativa (Datos del ítem N° 11 “Estrategias de enseñanza que utiliza en sus aulas virtuales” de la estadística descriptiva).

En relación a los recursos que se utilizan en las aulas, se incorporan recursos propios, pero también, en relación directa con las estrategias didácticas basadas en la narrativa transmedia. En este marco, se incorporan recursos externos al aula virtual, que permiten la participación colaborativa y estar en sintonía con los recursos que utilizan los estudiantes en otros contextos más cotidianos (Entrevistas Prof. 15, Prof. 73, Prof. 77; Respuestas abiertas al cuestionario, por ejemplo Prof. 15, Prof. 77, Prof. 72, Prof. 79, Prof. 73, Prof. 16, Prof. 65, Prof. 38; Datos de la estadística descriptiva, ítem N° 13: “Frecuencia de uso recursos externos que utiliza para complementar la enseñanza en las aulas virtuales”).

Coexisten distintas concepciones sobre lo que se entiende por clase virtual y se afirma que hay tantas concepciones como docentes en la UNQ. En este sentido, la clase virtual puede ser un texto plano, publicado en el aula virtual, hasta una clase centrada en el intercambio y las producciones colaborativas. Esta última concepción se sostiene en que es necesario dejar de articular la clase en base a texto y comenzar a organizarla en base a recursos que permitan la publicación no lineal de contenidos y la colaboración genuina entre los estudiantes (Grupos de discusión 2 y 3, Entrevista Prof. 50, Prof. 78, Prof. 73, Prof. 15, resultados del ítem N° 11: “Estrategias de enseñanza que implementa en las aulas virtuales” de la estadística descriptiva y respuestas a la pregunta abierta del cuestionario, por ejemplo, Prof. 78, Prof. 47).

Si bien el profesorado participante de este estudio dicta clases tanto en la modalidad virtual, como en la modalidad presencial, con el uso de aulas virtuales para acompañar la enseñanza, todas las referencias de los profesores al hablar de aulas virtuales se remontan a

la enseñanza de la oferta de carreras en modalidad virtual. Este dato abre interrogantes acerca del uso de las aulas virtuales como complemento de la enseñanza en la UNQ (Grupos de discusión del 1 al 4; Entrevistas Prof 78, Prof. 77, Prof. 15, Prof. 13, Prof. 47, Prof. 50).

Los materiales didácticos se asocian a los materiales que se ofrecen en el marco del modelo pedagógico y en concreto, se pone en consideración la Carpeta de Trabajo, como módulo vertebrador a considerar en las aulas virtuales de nivel de grado. Al ser un material escrito por un autor que en pocas ocasiones coincide con el profesor que dicta la materia, el profesorado ve restringidas sus posibilidades para tomar decisiones sobre los contenidos en el aula (Entrevista Prof.78, Prof. 73; Grupos de discusión 2, 3 y 4).

En relación con las actividades en las aulas, es de destacar que, si bien se respondió sobre este tema en el cuestionario dirigido a los docentes, no fue un tema emergente en los grupos de discusión, ni en las entrevistas. Es posible que el profesorado asocie el diseño de actividades a los recursos del aula virtual, aunque esta afirmación requiere de un estudio específico para su aval (Datos de la estadística descriptiva para el ítem N° 14: “Actividades que propone en el aula virtual según frecuencia de uso”, Grupos de discusión del 1 al 4, Entrevista Prof. 78, respuestas a la pregunta abierta del cuestionario, por ejemplo, Prof. 18, Prof. 47, Prof. 65, Prof. 73).

Por último, la evaluación de aprendizajes no fue un tema recurrente entre el profesorado y cuando se nombró, surgió en el marco de los operativos de evaluación masivos, la detección de plagios académicos o las dificultades de los estudiantes para seguir regularmente la cursada de las materias y la conexión al aula virtual en el momento de las evaluaciones (Datos de la estadística descriptiva, ítem N° 14 “Actividades que propone en el aula virtual según frecuencia de uso”, Grupo de discusión 2, Entrevista 13, Entrevista 78, respuestas a la pregunta abierta del cuestionario, por ejemplo, Prof.2, Prof.37 y Prof. 54).

7.4.4. En relación a la comunicación, la presentación de la información en las aulas virtuales y la narrativa digital

La comunicación en las aulas se realiza principalmente mediante foros, aunque no siempre se logra promover verdaderos intercambios mediante este recurso. No obstante, es el recurso más utilizado cuando el profesorado no cuenta con conocimientos para configurar otros recursos para la comunicación y el intercambio colaborativo. Esto guarda relación con la selección en el cuestionario de los intercambios en los foros como uno de los recursos con mayor frecuencia de uso. A la vez que también se optó por los foros como recurso para el desarrollo de los intercambios colaborativos y el recurso wiki, un recurso que permite la edición colaborativa de textos, fue uno de los recursos menos seleccionados en el cuestionario. Esto permite pensar que un recurso específico para el trabajo colaborativo en el aula virtual no se utiliza con frecuencia por las limitaciones del profesorado para la configuración de este recurso y en este marco, recurre a la publicación de foros, que les resulta un recurso familiar (datos de la estadística descriptiva e inferencial, ítems N° 12 y N° 13 “Uso de recursos externos” y “Uso de recursos del aula virtual”; Entrevistas Prof. 77, 50, 15, Grupos de discusión 2, 3 y 4, respuestas a la pregunta abierta del cuestionario, por ejemplo, Prof. 18, Prof. 38, Prof. 70 y Prof. 73).

A su vez, existe una preocupación compartida por parte de los profesores por interpelar a los estudiantes y en este marco, implementan distintas estrategias. Algunas de ellas tienen que ver con lo discursivo, apelando por ejemplo a la “oralización” de la escritura o a la inclusión de metáforas para presentar los contenidos (Entrevista Prof. 50 y 78; Grupo de discusión 3). La “oralización” de la escritura es lo que la literatura especializada en educación a distancia denomina “diálogo didáctico mediado” (García Aretio, 2012). A la hora de pensar en presentación contenidos y favorecer la comunicación con los estudiantes, comienzan a surgir formatos distintos a los habituales. Tal es así que se proponen encuentros síncronos con los alumnos, y el profesorado comienza paulatinamente a incorporar estrategias de comunicación vinculados a la narrativa digital transmedia. Sin embargo, esto es entendido en el marco de una transición, que va más allá del contexto institucional, pero que se podría revisar en el marco de una evaluación general sobre el actual modelo pedagógico para la enseñanza en las aulas virtuales. Esto explica la

correlación positiva hallada en las pruebas estadísticas entre la exposición didáctica mediante recursos de narrativa transmedia y los recursos para complementar la enseñanza en las aulas virtuales. (Datos de la estadística descriptiva, ítem N° 11 “Estrategias de enseñanza en las aulas virtuales”, “Recursos externos para complementar la enseñanza en las aulas virtuales”; Entrevistas Prof. 77, Prof. 15, Prof. 78, Prof. 47 y Prof. 50; Grupos de discusión 2 y 3, Respuestas abiertas al cuestionario Prof. 77, Prof. 15, Prof. 73, Prof. 22, Prof. 7, Prof. 47, Prof. 37, Prof. 38).

En la Tabla 36 se resumen los aportes de los instrumentos para la triangulación de datos. las categorías en relación con las tensiones identificadas:

Tabla 36: Resumen de aportes de instrumentos para triangulación de datos.

| | Cuestionario Preguntas cerradas | Cuestionario preguntas abiertas | Grupos discusión | Entrevistas |
|---|--|---|--------------------------|---|
| Necesidades de formación y conocimientos previos para la enseñanza en las aulas virtuales | Ítem N° 9 Ítem N° 12 | Prof. 55 Prof.24 Prof.27 Prof. 47 Prof.45 Prof.52 Prof. 5 Prof. 11 Prof.16 | GD2 GD3 GD4 | Prof.78 Prof.15 Prof. 73 |
| Planificación de la formación | Ítem N° 10 | Prof.78 Prof. 52 Prof.72 Prof. 47 Prof. 38 Prof. 77 Prof. 79 Prof. 51 | GD2 GD3 GD4 | Prof.78 Prof.77 Prof.13 Prof.73 |
| Decisiones del profesorado sobre estrategias de enseñanza, diseño de actividades, selección de contenidos y recursos | Ítem N° 11 Ítem N° 13 Ítem N° 14 | Prof.15 Prof.77 Prof. 72 Prof.79 Prof. 73 Prof. 16 Prof. 65 Prof. 38 Prof. 47 Prof. 18 Prof. 2 Prof. 37 Prof. 54 | GD1 GD2 GD3 GD4 | Prof.73 Prof.77 Prof.15 Prof. 78 Prof. 13 Prof. 50 Prof. 47 |

| | | | | |
|--|------------|----------|-----|----------|
| Comunicación, la presentación de la información en las aulas virtuales y la narrativa digital | Ítem N° 11 | Prof. 18 | GD2 | Prof. 77 |
| | Ítem N° 12 | Prof.38 | GD3 | Prof. 50 |
| | Ítem N° 13 | Prof.70 | GD4 | Prof. 15 |
| | | Prof. 73 | | Prof. 78 |
| | | Prof. 15 | | Prof. 47 |
| | | Prof.22 | | |
| | | Prof. 7 | | |
| | | Prof. 47 | | |
| | | Prof.37 | | |
| | | | | |

En suma, la triangulación de los datos procedentes de los instrumentos implementados permiten sostener que se han identificado necesidades de formación y conocimientos previos para la enseñanza en las aulas virtuales, consideraciones para la planificación de la enseñanza, a la vez que se identificaron distintas decisiones que toma el profesorado para el diseño de la enseñanza en las aulas virtuales de la UNQ. Por último, se identificaron aspectos vinculados con la comunicación y la presentación de la información en las aulas virtuales enmarcadas en la narrativa transmedia.

Capítulo 8

Conclusiones y propuestas

Capítulo 8. Conclusiones y propuestas

Introducción

Esta investigación inició con la formulación de preguntas que fueron las que orientaron los objetivos, el diseño metodológico, los instrumentos de recolección de información y el análisis de los datos recabados. Apoyados en el marco teórico se han elaborado resultados que permitieron establecer las conclusiones de este estudio. En este marco, que se incluyen también las limitaciones y líneas de indagación a futuro.

8.1. Conclusiones

Se presentan las conclusiones organizadas de acuerdo con las preguntas de investigación, los objetivos de la presente tesis y las dimensiones abordadas: la formación docente, el diseño de la enseñanza y la comunicación en las aulas virtuales.

- a. En cuanto a la *formación para la enseñanza en aulas virtuales* es posible afirmar que:
 - I. El profesorado percibe como necesidades de formación para la enseñanza en aulas virtuales la formación disciplinar, la formación en tecnologías y configuración de recursos y la formación en didáctica, pedagogía y estrategias de enseñanza, en tanto que perciben que para enseñar en aulas virtuales necesitan conocer la especificidad de la enseñanza mediada por tecnologías (Paéz, 2015; Hernández et al, 2014; Salinas et al, 2014). En este marco, la necesidad de conocer diversos formatos para la presentación de contenidos vinculados con la narrativa transmedia (Scolari, 2013; Gudmundsdottir, 2008; Campalans, 2015) es una necesidad presente entre las expuestas por el profesorado, pero en el marco de una transición, donde aún conviven docentes con una mirada muy tradicional sobre el uso de las tecnologías con otros que son precursores de presentar contenidos en formatos variados para facilitar la motivación, la comprensión y participación de los estudiantes (Amador, 2015; Ambrosino, 2017; Flick, 2012; Clandinin, 2007).

- II. Esto es debido a que los cursos de capacitación sobre temas específicos de la enseñanza en aulas virtuales son una instancia valorada, no solo por los contenidos ofrecidos, sino porque la posibilidad de realizar estos cursos en aulas virtuales permite a los profesores por un lado, construir su identidad docente (Allaud, 2015) y al estudiante virtual, la suya por otro, ya que muchos de los profesores que enseñan en aulas virtuales nunca han vivido el rol de estudiante en el aula virtual. Sin embargo, se reconoce que ante la multiplicidad de tareas que tiene que desarrollar el profesor a lo largo del ciclo académico, cuesta sostener la continuidad de estas instancias de formación.

- III. Tanto es así que, la propuesta de capacitación en servicio (Davini, 2015) a través del acompañamiento de un formador experto que haga el seguimiento del profesor en el aula virtual y mantenga encuentros periódicos con él durante el dictado de la asignatura, es muy valorada, ya que hace posible pensar conjuntamente estrategias didácticas, inclusión de recursos para la mejora de la enseñanza y favorecer la retención de los estudiantes en las aulas virtuales.

- IV. La instancia de formación inicial para los docentes que se incorporan al dictado de clases en aulas virtuales es un momento para la formación fundamental, no sólo por el dominio de los conocimientos técnicos respecto de la plataforma y la configuración de recursos del aula virtual, sino porque en esta formación inicial el docente toma conocimiento del modelo pedagógico y de la normativa para el uso de aulas virtuales en la UNQ. Esto pareciera resultar una situación donde se establece una suerte de “contrato didáctico” (Litwin, 2012) respecto a lo que es esperable que suceda en las aulas virtuales en relación con el conocimiento de los aspectos técnicos, el uso de recursos, el diseño de la enseñanza, las estrategias de comunicación y el seguimiento de estudiantes y en menor medida, sobre la evaluación de los aprendizajes. Así, la formación recibida en esta fase inicial se transfiere no solo a la enseñanza en las aulas virtuales sino también a la enseñanza presencial, en tanto que luego de conocer recursos y posibilidades de las tecnologías en la capacitación inicial sobre las aulas virtuales, los profesores comienzan a utilizar las tecnologías en las aulas presenciales.

- V. Por tanto, la promoción de acciones de intercambio sobre innovaciones docentes, nuevas propuestas y recursos con colegas, directores de las carreras, especialistas y responsables de la capacitación y formación docente de la UNQ resulta una actividad formativa valorada en gran medida por los profesores participantes en este estudio. En este sentido, surge la inquietud de incluir más encuentros de estas características, aunque se reconoce que los profesores que no concurren regularmente a la sede de la Universidad por dictar sus asignaturas en modalidad no presencial, podrían tener dificultades organizativas para concurrir a éstas, si se realizan solamente como encuentros presenciales. En este sentido, se plantea la posibilidad de organizar estos encuentros alternando instancias presenciales con encuentros en línea. En este marco, se propone combinar las ventajas que tiene tanto la enseñanza presencial como la enseñanza en aulas virtuales y tratar de articularlas tratando de potenciar las ventajas que cada una conlleva (Carranza Alcantar et al. 2010; Cabero, 2013).
- b.** En cuanto al *diseño de la enseñanza en las aulas virtuales* se concluye que:
- i. El concepto de “clase virtual” pareciera ser un concepto “polisémico” en el discurso del profesorado en tanto este concepto está relacionado con el momento en el que el docente comenzó a dictar clases con aulas virtuales (López, 2014; Elbert, et al. 2013). Así, la clase virtual puede entenderse como un texto lineal, con un desarrollo de contenidos disciplinares publicado semanalmente en el aula, hasta la presentación de los contenidos diversos, en formatos no lineales, vinculados a la narrativa transmedia (Rodríguez Simon, 2016). Se problematiza la propuesta de “clase semanal” entendiéndola como un encuentro obligado de presentación de contenidos textuales en el aula virtual y surgen posibilidades de pensar las clases con encuentros síncronos entre estudiantes y profesores. En este sentido, pareciera que el concepto de “clase virtual” (López, 2014; Capelletti et al., 2002) merece una revisión, en el marco de un debate mayor, sobre el modelo pedagógico de la modalidad virtual al interior de la UNQ, sin descuidar la inclusión educativa y las posibilidades reales de los estudiantes con acceso a Internet.

- ii. En relación con lo anterior, la enseñanza con aulas virtuales en la UNQ data del año 1999 (Flores y Becerra, 2002). En todo este tiempo que ha transcurrido, se han realizado varios cambios producto de las transformaciones y avances de las tecnologías y el conocimiento didáctico sobre la enseñanza con éstas. No obstante, pareciera ser necesario una revisión global del modelo pedagógico de la enseñanza en aulas virtuales, ajustada a las unidades académicas y niveles de enseñanza. Este debate debería incluir la discusión sobre la posibilidad de ajustar la sincronía/asincronía en función de las posibilidades de los estudiantes destinatarios y la permeabilidad del campus virtual a través del diseño de materiales que incluyan la narrativa transmedia y la articulación de modalidades, siempre teniendo en cuenta la diversidad del alumnado (Sepúlveda, 2016) y sus reales posibilidades de conexión.

- iii. En cuanto a la articulación de modalidades y usos de las aulas virtuales, si bien es una preocupación actual de la Universidad y se trabaja sobre ello, pareciera importante definir claramente qué se entiende en el contexto actual por “modalidad virtual”, “aulas virtuales en la enseñanza presencial” y fundamentalmente el concepto de “bimodalidad” (Villar, 2016), en tanto que este concepto se ha extendido en la institución y el profesorado lo utiliza denominando distintas variables en relación al trabajo con aulas virtuales. Tanto es así que aparecen confusiones conceptuales entre los profesores respecto a este concepto y surge la confusión por parte del profesorado, entre qué es la semipresencialidad y qué la bimodalidad. Si bien estos temas pueden incluirse en las propuestas de formación docente, es necesario continuar el trabajo a nivel interno en la universidad para asentar las bases conceptuales sobre estas líneas de acción institucionales y fortalecer así, la articulación de las modalidades.

- iv. En relación a esta última, el fortalecimiento y la pertinencia institucional de los profesores que dictan clase en la modalidad virtual y que no asisten regularmente a la universidad, colaboraría el hecho de que estos profesores asuman la formación y actualización para la enseñanza en aulas virtuales como un compromiso permanente. En este sentido, la propuesta de trabajar de manera articulada en

proyectos que impliquen el trabajo transversal entre profesores y estudiantes de distintas aulas virtuales y con distintos sectores de las unidades académicas, es una propuesta para llevar adelante, no solo para la articulación de contenidos disciplinares sino para la articulación de las modalidades entre sí.

- v. En relación con los materiales didácticos, el uso del material impreso de la modalidad de grado llamado al interior de la institución “Carpeta de Trabajo” fue un tema recurrente en función de su relación con otros materiales que se publican en el aula virtual y las actividades de enseñanza (Imperatore, 2015). Gracias a los desarrollos de las tecnologías, los profesores incluyen en las aulas materiales en formatos no lineales, videos y recursos propios de la web 2.0, que aluden a la multimodalidad y al diseño transmedia (Scolari, 2013; Jenkins, 2010; Clandinin, 2007). En algunos casos, esta inclusión se realiza contando con conocimientos propios de los lenguajes multimediales y en otros, de manera intuitiva. En este contexto, en función de las necesidades expresadas por los profesores y los conocimientos requeridos para enseñar en aulas virtuales en el momento actual, parece necesario realizar una indagación amplia acerca de prototipos y criterios para la elaboración de materiales para la enseñanza en las aulas en relación con los avances tecnológicos (Aceituno et al. 2008) y en función de este estudio previo, establecer criterios y modelos que luego puedan ser incluidos como contenidos en las distintas instancias de formación que promueve la Universidad para la formación del profesorado en aulas virtuales.

- vi. No se han encontrado entre los datos recogidos en el trabajo de campo realizado, alusión alguna por parte del profesorado a la detección de un vacío formativo sobre estrategias de inclusión social educativa a partir de los criterios de accesibilidad web y el diseño de materiales y contenidos accesibles (Imperatore et al., 2009). Esto es una preocupación institucional, enmarcada en lo establecido en la *Ley 26.206 de Educación Nacional Argentina*, la *Ley 24.521 de Educación Superior* y su modificatoria, *Ley 25.573*, que trata específicamente este tema. Este desvelo está instalado en el contexto institucional, dado que hay un sector específico que articula y promueve, entre las distintas áreas de la universidad, la inclusión social educativa orientada a estos temas. Sin embargo, no pareciera ser una necesidad de formación

manifiesta de los docentes. En este sentido, generar conciencia sobre la necesidad de contar con nociones básicas sobre el diseño universal, de modo de publicar en las aulas materiales destinados a todos los estudiantes, es un tema a considerar en el futuro, para las instancias de formación de los docentes de la UNQ.

- c. En cuanto a la *comunicación en aulas virtuales* se concluye que:
 - i. Para interpelar y generar genuinas comunicaciones con los estudiantes, el profesorado propone estrategias variadas. En este marco, los espacios de comunicación por excelencia son los foros al interior de las aulas virtuales. No obstante, el profesorado reconoce que no se producen verdaderos diálogos y por lo general, no hay intercambios colaborativos genuinos en ellos (Gewerc et al., 2014; Gros Salvat y Adrián, 2004). Es necesario que el profesorado ponga en práctica estrategias de comunicación que impliquen además, otros recursos para las comunicaciones con los estudiantes y que se formen para ello, si no cuentan con los conocimientos tecnológicos para su configuración.
 - ii. La narrativa digital transmedia se hace presente en las aulas virtuales, aunque de manera incipiente y paulatina (Flick, 2012; Campalans, 2015; Aparici, 2010; García y Rajas, 2010; Scolari, 2013; Rodríguez Simón, 2016). Se presentan contenidos en formatos que escapan a la linealidad de los relatos y que interpelan al estudiante para el trabajo colaborativo, la colaboración y el intercambio (Anton Cuadrado y Levratto, 2013; Gewerc et al, 2014). Esto tiene lugar en un momento de transición tecnológica y en su camino hacia la flexibilización de los entornos virtuales para la enseñanza y el aprendizaje.

Los principales hallazgos presentados dan respuesta a las preguntas y objetivos planteados para esta investigación al tiempo que permiten establecer una serie de recomendaciones metodológicas generales a considerar, en el momento de planificar la enseñanza en aulas virtuales en la UNQ. Para establecer estas recomendaciones se tienen en cuenta los resultados provenientes de los instrumentos de investigación. Su valor

consiste en que son resultantes del trabajo con el profesorado de la propia universidad, lo que le otorga a las recomendaciones un nivel de realidad y pertinencia de acuerdo con los aportes del propio profesorado de la Institución. En este sentido, se quiere subrayar que las recomendaciones que se elaboran para este estudio, provienen de los aportes del profesorado y se ajustan a los requerimientos reales y concretos de la UNQ en relación a la enseñanza en entornos virtuales. Así, las propuestas que se realizan son las siguientes:

1. Al momento de diseñar la formación, se deben considerar modalidades de formación variadas, con el fin de atender a los distintos requerimientos del profesorado. Por tanto, no puede eludirse la formación inicial, el dictado de cursos de capacitación sobre temas afines a la enseñanza en las aulas virtuales.
2. Es importante que los programas de formación inicial para el profesorado que inicia en la modalidad contemplen momentos de formación presencial con momentos de formación en un aula virtual, para habituar al profesorado al entorno tecnológico y que pueda vivenciar también el rol de estudiante en un aula virtual.
3. Se sugiere implementar con más énfasis la formación en servicio, a través de programas de acompañamiento al profesorado durante el dictado de las asignaturas y promover encuentros entre profesores y directores de carrera para favorecer el intercambio sobre las experiencias que se desarrollan en las aulas virtuales.
4. Los contenidos de la formación deben atender a conocimientos tecnológicos y de configuración de recursos, así como incluir fundamentos propios de las estrategias de enseñanza en las aulas virtuales, de modo que permitan articular los conocimientos tecnológicos, disciplinares y pedagógicos.
5. En la formación del profesorado, es importante que se incluyan como contenido el uso de recursos externos al aula virtual, de modo que se supere la linealidad de la presentación de contenidos en formato texto y aprovechar las potencialidades propias de los entornos virtuales para la narrativa transmedia.
6. Promover en los espacios de formación que el profesorado conozca todos los recursos disponibles en las aulas virtuales, para así aprovechar todas las potencialidades que ofrece el campus de la UNQ para la gestión de la enseñanza.

7. Dado que el diseño de actividades es un tema poco mencionado entre el profesorado de este estudio, se sugiere abordar esta idea en los encuentros de formación destinadas al profesorado en las aulas virtuales.
8. Incentivar, en los encuentros de formación docente, el uso de recursos propios de los lenguajes multimediales y las posibilidades de las narrativas no lineales para la presentación de contenidos, de modo que el profesorado pueda estar en sintonía con los lenguajes que manejan los estudiantes.
9. Presentar al profesorado distintos recursos para la comunicación con los estudiantes, para que los foros no sean el único espacio de comunicación en el aula virtual. A su vez, en el caso de incluir un foro, brindarles estrategias para la moderación de las intervenciones, de forma tal que se generen genuinos diálogos entre los integrantes del aula virtual.
10. Fomentar el diseño y uso de recursos para facilitar la colaboración en aras de incorporar el diseño de las clases virtuales basadas en el intercambio y la colaboración entre los estudiantes. A su vez, promover el trabajo conjunto entre el profesorado, para fomentar actividades que involucren distintas aulas y articulen el trabajo conjunto entre profesores y estudiantes que comparten diferentes espacios del campus virtual.

Estas recomendaciones dan respuesta al objetivo planteado al inicio de esta tesis doctoral, cuyo fin era “establecer recomendaciones metodológicas para la formación de docentes que enseñan en aulas virtuales en el contexto de la UNQ”.

8.2. Limitaciones del estudio

Este estudio focalizó en aspectos concretos sobre la formación del profesorado para la enseñanza en las aulas virtuales de la UNQ. En este marco, la investigación hace un aporte sobre estos temas, considerando puntualmente al profesorado que se ha capacitado en los últimos cinco años para la enseñanza en la modalidad virtual.

En este sentido, se ha convocado a un grupo de profesores y se obtuvo información sobre ese grupo en particular, que permitió contar con un panorama acerca de las

necesidades de formación, diseño de la enseñanza y perspectivas sobre la comunicación en la enseñanza en las aulas, de los profesores que han asistido a las instancias de capacitación porque han comenzado el dictado de cursos con aulas virtuales o bien porque han participado voluntariamente de las distintas propuestas de formación para la enseñanza en aulas virtuales que se ofertan en la universidad.

Si bien algunos de los profesores con mayor antigüedad docente en la enseñanza en aulas virtuales han formado parte del grupo estudiado, han quedado fuera de este estudio un conjunto importante de docentes que si bien dicta clases con aulas virtuales, no ha participado en las instancias de formación propuestas por la universidad en los últimos cinco años.

Estas limitaciones surgen de la modalidad de la investigación desarrollada, pero principalmente, por el contexto en el que se inscribe, en tanto que la enseñanza en la modalidad no presencial en la Universidad Nacional de Quilmes data del año 1999. A lo largo de estos años, la propuesta de la modalidad virtual ha crecido exponencialmente en términos de la oferta formativa de los distintos niveles y unidades académicas. A su vez, el uso de aulas virtuales como complemento a la enseñanza presencial ha cursado distintas etapas de implementación y también ha habido cambios en cuanto a la pertenencia institucional de la oferta formativa de la modalidad virtual.

En este sentido, se considera que los resultados de este estudio permiten pensar en nuevos aspectos de indagación, bien porque han quedado por fuera de esta investigación o bien porque son aspectos emergentes en los que se considera vale la pena focalizar en el futuro.

8.3. Líneas futuras de investigación

Los resultados de esta investigación continúan a partir de las reflexiones anteriores en el marco de la enseñanza en los entornos virtuales, los cuales se proyectan como antecedentes de futuros estudios. Tal como se comentó previamente, en la UNQ, la oferta formativa se amplió considerablemente y a su vez, la universidad está revisando la propuesta inicial para la enseñanza en aulas virtuales. En este marco y en relación a los resultados y conclusiones a las que se ha llegado, algunas líneas de profundización pueden resultar un insumo para continuar la reflexión en relación a la enseñanza en aulas virtuales en la UNQ:

- Continuar realizando un estudio más abarcativo, que incluya al profesorado de todos los niveles y unidades académicas y atendiendo especialmente a los profesores que han iniciado en el año 1999, año de inicio de la modalidad virtual en la UNQ, el dictado de clases en aulas virtuales. Esto puede aportar líneas de acción futuras para pensar, desde el modelo institucional, hacia dónde orientar la enseñanza con aulas virtuales en esta universidad.
- La implementación de propuestas de materiales didácticos y formatos de presentación de contenidos que incluyan desarrollos propios de la narrativa transmedia no puede realizarse sin un estudio sobre el que fundamentar las decisiones para la elaboración de materiales en estos formatos, en concordancia con el modelo pedagógico de la institución. En este sentido, un estudio dedicado a indagar sobre las potencialidades de los materiales didácticos basados en la narrativa transmedia, puede colaborar para la adopción de criterios fundamentados para la producción de materiales que favorezcan buenas prácticas de enseñanza en concordancia con los actuales desarrollos de las tecnologías, pero sin dejar de considerar el perfil del alumnado de la UNQ.
- Si bien los aspectos referidos a la evaluación de los aprendizajes no ha sido el eje de este trabajo, es de destacar que aún así, ha sido una preocupación poco mencionada por los profesores en cuanto a sus necesidades de formación. La evaluación de los aprendizajes de la modalidad virtual guarda una estructura predeterminada dada la

implementación de operativos de evaluación masivos, pero que han sido gestados al momento de iniciar la modalidad no presencial en la UNQ, que data del año 1999. Esto podría explicar por qué la formación para la evaluación de aprendizajes en la modalidad virtual no resulta una preocupación entre los docentes. En este marco, si bien se implementan algunas propuestas de evaluación a medida, en función de requerimientos puntuales, un estudio exploratorio acerca de la implementación de programas de evaluación en otras universidades con propuestas de educación no presencial, podría colaborar para hacer ajustes al modelo actual de evaluación de aprendizajes y una vez desarrollado, encontrar estrategias para la formación del profesorado en este sentido.

Por último, asumiendo las limitaciones de este estudio y planteadas las perspectivas, se considera que se ha respondido a las preguntas y objetivos iniciales propuestos y que servirán como insumo para continuar pensando sobre la formación del profesorado para la enseñanza en las aulas virtuales en el marco de la UNQ, a la vez que podrá resultar también un aporte para generar interrogantes sobre la enseñanza en las aulas virtuales en otras instituciones de educación superior.

Referencias

Referencias

- Aceituno, M. Imperatore, A, López, S. y Schneider D. (2008). *Diseño y evaluación de materiales didácticos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Aguaded, I. y Cabero Amenara, J. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación didáctica con las tecnologías emergentes e interactivas. *Educación*, 30, 67-83.
- Anton Cuadrado, R. y Levratto, V. (2013). Construcción de la educación mediática por comunidades de aprendizaje horizontales. *Historia y Comunicación Social*, 18, 231-241.
- Alliaud, A. (2015). Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. *Historia y Memoria de la Educación*, 1(1), 319-349.
- Álvarez G. y Morán L. (2014). ¿Cómo se dispone a los docentes para futuras prácticas con tecnologías? Análisis sobre la inclusión tecnológica en cursos de formación. *Revista De educación a distancia*. 43, 3-16.
- Amador, J. A., y Pagès, T. (2014). La formación del profesorado universitario en las universidades españolas y la transferencia en la formación. Evaluar la formación es posible. *Colección Transmedia XXI*, 35-51.
- Amaro, R. y Chacín, R. (2017). La evaluación en el aula virtual. *Voces de la educación*, 3(3), 3, 1-29.
- Antoli, V. B. (2016). Desarrollo profesional del profesor universitario. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 10(1), 175-197.
- Aparici, R. Campuzano, A. Ferrés J. y Mantilla A. (2010). *La educación mediática en la escuela 2.0*. Madrid: UNED. Recuperado de: [http://ntic.educacion.es/w3//web_20/informes/educacion mediatica e20 julio20010.pdf](http://ntic.educacion.es/w3//web_20/informes/educacion%20mediatica%20julio2010.pdf)
- Árdevol, E. (2003). Etnografía visualizada: la observación y la entrevista semiestructurada en línea. *Atenea Digital*, 3,72-92.
- Area Moreira, M. (2012). La formación y el aprendizaje en entornos virtuales. Potencialidades, debilidades y tendencias. *Crítica*, 982, 33-36.
- Area, M., Borrás, J. y Sannicolás, B. (2014). La formación del maestro 2.0: el aprendizaje por tareas en entornos b-learning. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 2-17.

- Ballesteros, B. (2014). *Introducción al análisis de contenido. Taller de Investigación Cualitativa*. Madrid: UNED.
- Blázquez, F. y Alonso L. (2009). Funciones del profesor de e-learning. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/368/36812036014.pdf>
- Barberà, E. y Badia, A. (2004). *Educación con aulas virtuales*. Madrid: Machado.
- Barberà, E. y Badia, A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(2), 1-12.
- Barberá, E. (2016). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *Revista de Educación a Distancia*, 50, 1-17.
- Bardín, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barroso, J. y Cabero, J. (2013). Replanteando el e-learning: hacia el e-learning 2.0. *Campus virtuales*, 2 (2), 76-87.
- Borgward A. (2014). Von Moodle bis MOOC: Digitale Bildungs-revolution durch E-Learning? Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Recuperado de: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10844.pdf>
- Botto, M. (2015). La transnacionalización de la educación superior: ¿qué papel juegan los nuevos regionalismos en la difusión de estas ideas? El caso del MERCOSUR (1992-2012) en perspectiva comparada. *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 90-109.
- Lugo, T. (2013). *Ciclo de debates académicos tecnología y educación: documento de recomendaciones políticas*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPPE-UNESCO.
- Bruner J. (1997). *La Educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner J. (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 21(45), 4-19.
- Cabero, J. (2010). Los retos de la integración de las TIC en los procesos educativos. Límites y posibilidades. *Perspectiva Educativa, formación de profesores*, 1(49), 32-61.
- Cabero, J., Barroso, J. y Llorente, M. (2010). El diseño de Entornos Personales de Aprendizaje y la formación de profesores en TIC. *Digital Education Review*, 18, 27-37.

-
- Cabero, J. (2013). La formación virtual en el nuevo entramado 2.0: el e-learning 2.0. *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad*, 19, 23-51.
- Cabrera, L., González, A y Martín, E. (2015). Los entornos virtuales de enseñanza–aprendizaje en la formación inicial del profesional de la educación. *Pedagogía y Sociedad*, 18(43), 51-60.
- Cadenas, D. (2016). El rigor en la investigación cualitativa: Técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. *Sinopsis Educativa. Revista venezolana de investigación*, 7(1), 17-26.
- Chiecher, A, D. Donolo y M. C. Rinaudo (2008). Manejo del tiempo y el ambiente en una experiencia didáctica con instancias presenciales y virtuales. *Revista de Educación a Distancia*, 20, 1-13.
- Calderone, M. y González, A. (2016). Materiales didácticos. Una metodología para su producción en la era de las TIC. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 7(13), 24-35.
- Callejo Gallego, J. y Viedma Rojas, A. (2006). *Proyectos y Estrategias de Investigación Social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Calvino, I. (1980). *Si una noche un invierno un viajero*. Barcelona: Bruguera.
- Camean, S. (2013). *Transformaciones didácticas, culturales y tecnológicas: la educación superior en entornos virtuales ante la convergencia digital. Proyecto de Investigación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Camilloni, A. (1996). Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior. En *I Jornadas Transandinas sobre Pedagogía Universitaria*, Chile, Universidad Católica de Valparaíso.
- Camilloni, A. (2008). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2012). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E.y Palou de Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Chacín, M. y Briceño, M. (2014). El profesor universitario y la integración de la didáctica en la enseñanza universitaria. *Paradigma*, 29(1), 21-40.
- Campalans, C. (2015). Docencia/aprendizaje transmedia: una experiencia. *Razón y Palabra*, 19(1-89), 89-102.

- Capdeferro, N., & Romero, M. (2012). Are online learners frustrated with collaborative learning experiences? *The International Review Of Research In Open And Distance Learning*, 13(2), 26-44.
- Cappelletti, G. Feeney, S. Ganz, N. López, S. (2002). La gestión de la clase en el espacio virtual. En Flores, J., Becerra, M. (comp.) *La Educación Superior en entornos virtuales. El caso del programa de la Universidad Virtual de Quilmes*. (197-214) Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Carranza Alcántar, Islas Torres, de la Torre Barba y Jiménez Padilla, A. (2010). Planificación de estrategias de enseñanza para el uso adecuado de las TIC'S en ambientes virtuales. *Revista Iberoamericana de Sistemas, Cibernética e Informática*. Recuperado de: http://www.iiis.org/CDs2010/CD2010CSC/SIECI_2010/PapersPdf/XA812BL.pdf
- Castañeda, M. (2014). Rumbos de la educación superior a distancia en Latinoamérica. En Coronado, J. *Anuario de la integración latinoamericana y caribeña*, (403-422). Guadalajara: University Press of the South.
- Cejas León, R., Navío Gámez, A., y Barroso Osuna, J. M. (2016). Las competencias del profesorado universitario desde el modelo TPACK (conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 49, 105-119.
- Clandinin, D. (2007). The life story interview as a bridge in narrative inquiry. In J. Clandinin (Ed.). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage, 224-246.
- Coll, C. y Monereo, C. (Eds.) (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Collebechi, M y Pérez, S. (2013). Tecnologías digitales y prácticas de lectura y escritura: un estudio exploratorio en entornos virtuales de aprendizaje. *Question*, 39, 1-14.
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario: Homo Sapiens.
- Constantino, G. D., Raffaghelli, J. E., Alvarez, G., y Moran, L. (2012). *Qualitative research methods to analyze Learning 2.0 processes: Categorization, recurrence, saturation and multimedia triangulation. Journal of e-Learning and Knowledge Society-English Version*, 8(2).
- Copertari, S., Sgreccia, N. y Segura, M. (2015). Políticas universitarias, Gestión y Formación Docente en Educación a Distancia. Hacia una Pedagogía de la virtualización. *Revista de Educación a Distancia*, 27, (1-13).

- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. España: McGraw Hill.
- Coyago, A., Puente, E. y Jiménez, G. (2017). Uso de las tecnologías de la información en la educación superior. *INNOVA Research Journal*, 2(1),110 -123.
- Cruz Sancho, S., Sandí Delgado, J. C. e Hidalgo Arias, K. (2014). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como medio de fortalecimiento de la docencia universitaria. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46186>
- Cubo, S., Alonso, L., Arias, J., Gutiérrez, P., Reis, A. y Yuste, R. (2009). Modelización didáctica-pedagógica, metodológica y tecnológica de las aulas virtuales: implantación en la Universidad de Extremadura. En J. Valverde (Ed.). *Buenas prácticas educativas con TIC*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la UEX.
- Deaudelin, C., Petit, M. & Brouillette, L. (2016). Assurer la présence enseignante en formation à distance: des résultats de recherche pour guider la pratique en enseignement supérieur. *Tréma*, 44, 79-100.
- Díaz Barriga, A., y Luna Miranda, A. (2015). *Metodología de la investigación educativa: Aproximaciones para comprender sus estrategias*. México: Ediciones Díaz de Santos.
- Davini, C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires. Paidós.
- De Angelis, B., Gergich, M., e Imperatore, A. (2010). Materiales didácticos en construcción: una historia posible frente a los desafíos de la Web 2.0. Recuperado de: http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/materiales_didacticos_en_construccion_una_historia_posible_frente_a_los_desafios_de_la_web_2.0.pdf
- Del Bello, J. (2001). Educación por Internet en Argentina: El caso de la Universidad Nacional de Quilmes". *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, 1, 6-14.
- Del Moral Pérez, M^a Esther; Villalustre Martínez, Lourdes (2012). "Didáctica universitaria en la era 2.0: competencias docentes en campus virtuales". *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2012, Vol. 9, (1), 36-50.
- Dena, C. (2008). Emerging participatory culture practices: Player-created tiers in alternate reality games. *Convergence*, 14(1), 41-57.

- Domínguez Figaredo, D. (2007). Sobre la intención de la etnografía virtual. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(1). 42-63.
- Durán, B. Z., López, J. F. B., Martínez, J. G., y Flores, T. G. (2017). Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior. *Apertura*, 9(1), 80-96.
- Edel Navarro, R. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje: la contribución de "lo virtual" en la educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 7-15.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A. (coord.) *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-89). Buenos Aires: Paidós.
- Elbert, A., Gergich, M., Imperatore, I. y López, Susana (2013). Por dónde empezar: estrategias comunicacionales y didácticas de la clase inaugural universitaria en la modalidad virtual asincrónica. En *Actas de las I Jornadas Nacionales III Jornadas sobre Experiencia e Investigación en Educación a Distancia y Tecnología Educativa en la UNC*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. 14 y 15 de marzo de 2013.
- Engel, A. y Onrubia, J. (2013). Estrategias discursivas para la construcción colaborativa del conocimiento en entornos virtuales de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 25(1), 77-94.
- Ertmer, P., Ottenbreit-Leftwich, A., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59(2), 423-435.
- Esteve Mon, F. M., Gisbert Cervera, M. y Lázaro-Cantabrana, J. L. (2016). La competencia digital de los futuros docentes: ¿Cómo se ven los actuales estudiantes de educación?. *Perspectiva Educativa*, 55(2), 38-54.
- Evans, T. D., y Haughey, M. (2014). Online distance education models and research implications. In *Online distance education: Towards a research agenda* (p.p. 131-149). Canada: Au Press.
- Fariña-Vargas, E., González-González, C. y Area-Moreira, M. (2015). ¿Qué uso hacen de las aulas virtuales los docentes universitarios? *Revista de Educación a Distancia*, 35,1-13.

-
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: Wittrock, M. La investigación en la enseñanza I. (pp. 27-39). Paidós: Barcelona.
- Fernández Lamarra, N. (2015). La educación superior en América Latina. Aportes para la construcción de una nueva agenda. *Debate universitario*, 1(1), 1-29.
- Filk, C. (2012). Performing Media in Convergence. Konzept, Programmatik und (Hochschul-) Didaktik integraler Kompetenzprofilierung multimedialer Produktion. *Medienimpulse. Beiträge zur medienpädagogik*. 3, 1. -14.
- Flores, J., y Becerra, M. (2002). *La educación superior en entornos virtuales: el caso del programa Universidad Virtual de Quilmes*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Gallo, A. y López, R. (2005). *Auditoría I. Carpeta de Trabajo*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- García Aretio, L. (1994). *La educación a distancia hoy*. Madrid: Uned.
- García Aretio, L. Ruíz Corbella, M. y Dominguez Figaredo, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.
- García, F., Rajas, M. (coords.) (2010) *Narrativas audiovisuales: mediación y convergencia*. Madrid. Ícono 14.
- Garrido, C., Orta, G., Rivilla, A. y Méndez, E. (2014). Las competencias docentes: diagnóstico y actividades innovadoras para su desarrollo en un modelo de educación a distancia. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 239-267.
- Gewerc, A. (Coord.) (2010). *El lugar de las TIC en la enseñanza universitaria: estudio de casos en Iberoamérica*. Málaga: Aljibe.
- Gewerc, A. y Alonso Ferreiro, A. (2014). Enriquecimiento de la enseñanza con tecnologías. La visión del Alumnado. *RELATEC - Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13 (1), 75-87.
- Gewerc, A., Montero Mesa, L. y Lama Penín, M. (2014). Colaboración y redes sociales en la enseñanza universitaria. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 21(42), 55-63.
- Gharbi, K. & Ouerfelli, T. (2008). Le dispositif d'enseignement à distance à l'Université de Bahreïn: pratiques et attentes des enseignants. En Informations, Savoirs, Décisions, Médiations. *Journal International des Sciences de l'Information et de la*

Communication, ISDM 32. Recuperado de: <http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm32/isdm32-gharbi.pdf>

- Gifreu-Castells, A. (2016). El ámbito de la no ficción interactiva y transmedia. Aproximación a cuatro formas de expresión narrativa. *Opción*, 32(9), 871-891.
- Grande, M., Cañón, R., y Cantón, I. (2016). Tecnologías de la información y la comunicación: Evolución del concepto y características. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (6), 218-230.
- Gorospe, J. M. C., Olaskoaga, L. F., Barragán, A. G. C., Iglesias, D. L., & Aguirre, B. O. A. (2015). Formación del Profesorado, Tecnología Educativa e Identidad Docente Digital. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 14(1), 45-56.
- Gros Salvat., y Adrián, M. (2004). Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior. *Teoría de la Educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 5. Recuperado de: <https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/56472>
- Gros Salvat, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Barcelona: UOC.
- Gros Salvat, B. y Fructuoso, I. (2015). Mirando el futuro: Evolución de las tendencias tecnopedagógicas en Educación Superior. *Campus virtuales*, 2(2), 130-140.
- Gros Salvat, B. y Silva Quiroz, J. (2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. 36(1), 1-14.
- Goodman, N. (1978). *Maneras de hacer mundos*. Barcelona: Visor.
- Gudmundsdottir, S. (2008). La naturaleza narrativa del saber pedagógico. En Mcewan, H. y Egan, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 52-72) Buenos Aires: Amorrortu.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guerrera, J. (2016). *Punto Rosalía*. Buenos Aires: San Andrés.
- Gvirtz S. y Palamidessi M. (2005). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Harrington, R. & Loffredo, D. (2010). MBTI personality type and other factors that relate to preference for online versus face-to-face instruction. *Internet and Higher Education*, 13(1-2), 89-95.

- Hernández Encuentra, E., Guillamón Cano, N., Guasch Pascual, T., y Boixadós Anglés, M. (2015). La figura del tutor en un entorno virtual de aprendizaje: la experiencia de Psicología y Psicopedagogía en la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista de Educación a Distancia. Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*. 1 (1-14)
- Hraste M. (2008). Panel de Expertos: Políticas universitarias de educación Superior en entornos virtuales. En *Actas del I Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales*. (pp. 181-182). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Hermans, H., & Hermans-Jansen, E. (1995). *Self-narratives: The construction of meaning in psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Hernández Hernández, F. y Sancho Gil, J. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC.
- Imperatore A. (2015). *Estrategias didácticas y comunicacionales innovadoras en la enseñanza superior en entornos virtuales*. Proyecto de investigación, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- Imperatore, A., Gergich, M., Schneider, D., López, S., Landau, M., Aceituno, M., (2009). *Material Didáctico Multimedia: Principios de Diseño y Evaluación de Materiales Didácticos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Jenkins H. (2010). Los nuevos medios y la democratización de la cultura. *El Monitor de la Educación*, 26 (5), 35-38.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H., & Deuze, M. (2008). Convergence culture. *Convergence-London-*, 14(1), 5.
- Jewitt, C. (Ed.) (2014). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. 2nd Edition. Oxon: Routledge.
- Journell, W., Beeson, M., Crave, J. J., Gomez, M., Linton, J. & Taylor, M. (2013). Training Teachers for Virtual Classrooms: A Description of an Experimental Course in Online Pedagogy. Teacher education programs and online learning tools: Innovations in teacher preparation. En *Teacher Education Programs and Online Learning Tools: Innovations in Teacher Preparation* (p.p.120-143.) Hershey PA: IGI Global.

- Juárez, I., De la Vega, J, Espinosa, O. & Hidalgo, A. (2016). Análisis de criterios de evaluación para la calidad de los materiales didácticos digitales. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.11799/39945>
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (CITE Journal)*, 9(1), 60-70.
- Kordaki, M., Siempos, H. & Daradoumis, T. (2011). Collaborative learning design within open source e-learning systems: lessons learned from an empirical study. In G. Magoulas (Eds), *E-Infrastructures and Technologies for Lifelong Learning: Next Generation Environments*. (pp. 212- 233.) Hershey: IGI Global.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Arnold: London.
- Landow G. (2009). *Hipertexto 3.0. La teoría crítica y los nuevos medios*. Barcelona: Paidós.
- Lacasa, P. (2010). Entrevista a Henry Jenkins: Cultura participativa y nuevas alfabetizaciones. *Cuadernos de pedagogía*, (398), 52-56.
- Leguizamón, G., López, M. y Morras, V. (2015). La evaluación en las prácticas de enseñanza: una experiencia de formación reflexiva. En *Actas del 1er Congreso Internacional de Formación del Profesorado*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/leguizamozamon.pdf>
- Lison, C., & Jutras, F. (2014). Innover à l'université: penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30 (30-1).
- Litwin, E. (2005) De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza. Educación y Nuevas Tecnologías. *II congreso Iberoamericano de Educared*. 4 de Julio de 2005.
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lombardozi, L., y Barroso, E. (2015). Narrativas pedagógicas en entornos virtuales. las posibilidades abiertas por las tics al campo de la formación docente. *Actas del 1er Congreso Internacional de Formación del Profesorado*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Mar del Plata.

-
- López, S. (2014). Estrategias de enseñanza: hacia la narrativa digital transmedia en el aula virtual. Trabajo final de Máster, UNED. Madrid. Recuperado de: <http://espacio.uned.es/fez/view/bibliuned:masterComEdred-Sregina>.
- Lusalusa K.T. S., Lamme, A. & Uyttebrouck, E. (2000). Quelles competences en nouvelles technologies de l'information et de la communication pour les enseignants du supérieur? *En Actes du Congrès international francophone: "Apprendre et enseigner dans l'enseignement supérieur"*, Université Paris X - Nanterre (France). Recuperado de: http://www.ulb.ac.be/ulb/cte/docs/Article_Compétences_TICE.pdf
- Maddalena, T. y Sevilla Pavón, A. (2014). El relato digital como propuesta pedagógica en la formación continua de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65, 149-160.
- Martin, F. & Parker, M. (2014). Use of synchronous virtual classrooms: Why, Who, and How? *Journal of Online Learning and Teaching*, 10(2), 192-210. Recuperado de: http://jolt.merlot.org/vol10no2/martin_0614.pdf
- Martin, M. y Villa, A. I. (2013). *Superando los límites del aula: aprendizaje extendido en una cátedra presencial*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
- Martínez, T. y Torres, J. M. T. (2015). Posibilidades didácticas de las herramientas Moodle para producción de cursos y materiales educativos. *Digital Education Review*, (28), 59-76.
- Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). El profesor en entornos virtuales: Condiciones, perfil y competencias. En Coll, C. y Monereo C. (coord.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 132-152). Madrid: Morata.
- McEwan, H. y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mena, M., Rama, C. y Facundo, Á. (2008). *El marco regulatorio de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe*. Bogotá: UNAD-Virtual Educa-ICDE, Ediciones Hispanoamericanas.
- Mena, M. (2014). La Educación a Distancia: prejuicios y desafíos de la modalidad. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 5(8), 66-73.
- Mengel, S. (2011). Didaktische Szenarien für Live E-Learning im virtuellen Klassenzimmer. Ein *Erfahrungsbericht aus der Praxis, für die Praxis*. Recuperado de: www.fernuni-

[hagen.de/ksw/medienblog/wpcontent/uploads/2011/01/vc didaktik mengel 2011.pdf](https://www.hagen.de/ksw/medienblog/wpcontent/uploads/2011/01/vc_didaktik_mengel_2011.pdf)

- Monereo, C. y Pozo, J. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*, 15-30 (1-13).
- Morales Almeida, P. (2016). La formación del profesorado ante las TIC. *Textos. Revista Internacional de Aprendizaje y Cibersociedad*, 17(1), 47-58.
- Morales Capilla, M., Trujillo Torres, J. M., y Raso Sánchez, F. (2015). Percepciones acerca de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 46, 103-117.
- Morris, V. (2014). Teaching and Learning Online: Contextualizing the Distance Education Classroom as a 'Safe Space' for Learning LIS Cultural Competency. In *I Conference 2014 Proceedings* (pp. 811-813). Recuperado de: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/47279/400_ready.pdf?sequence=2
- Nieto, H. y De Majo, O. (2011). Historia de la Educación a Distancia en la Argentina. En *Revista Signos*. 30 (46), 1-24.
- Onrubia, J. (2016). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia*, 50, 1-14.
- Orellana, D. y Sánchez Gómez, M. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*. 24 (1), 205-222.
- Osuna, S. y Busón C. (2008). *Convergencia de medios. La integración tecnológica en la era digital*. Barcelona: Icaria.
- Páez, H. (2015). Alfabetización digital para docentes de postgrado. *Paradigma*, 29(2), 07-34.
- Paley, V. (2013). Getting Back on Track: The Importance of Play and Storytelling in Young Children's Development. *Learning Landscapes*, 7(1), 43-49.
- Pérez, E. (2008). Investigación en alternativas didácticas para la educación virtual. En Pérez S. (coord.), *Actas del I Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales*. (pp. 278-285). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

- Pérez, S. (2008). *Educación y comunicación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teórico-metodológicas para su abordaje*. Proyecto de Investigación, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Pérez, S. y Villar, A. (2011). *Educación superior y entornos virtuales de aprendizaje. Una mirada sobre la situación argentina*. Proyecto de Investigación. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Phillion, J., He, M. F., & Connelly, F. M. (Eds.). (2005). *Narrative and experience in multicultural education*. California: Sage.
- Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. *Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa*. Recuperado de: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>.
- Punch, K. F., y Oancea, A. (2014). *Introduction to research methods in education*. California: Sage.
- Rodríguez Simón, A. (2016). *Narrativa Digital. Material didáctico*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Romero, M., y Barberà, E. (2013). Identificación de las dificultades de regulación del tiempo de los estudiantes universitarios en formación a distancia. *Revista de Educación a Distancia, 38*, 1-17.
- Sade Beck, L. (2004). Internet ethnography: Online and offline. *International Journal of Qualitative Methods, 3*(2). Article 4.
- Salinas, J. (2010). ¿Qué aportan las tecnologías de la información y la comunicación a las universidades convencionales? Algunas consideraciones y reflexiones. *Revista Educación y Pedagogía, 14*(33), 89-105.
- Salinas, J., de Benito Crossetti, B., y Carrió, A. L. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 79*, 145-163.
- Salmon C. (2008) *Storytelling: la máquina de fabricar historias y formatear mentes*. Barcelona: Península.
- Sampieri Hernández, R., Collado Fernández, C. y Lucio Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw Hill.
- Sancho, J. (1994). *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori.

- Sancho, J. (2016). Del sentido de la investigación educativa y la dificultad de que se considere para guiar las políticas y las prácticas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 34-46.
- Sancho J., Ornellas, A., Sánchez, J. A., Alonso, C., y Bosco, A. (2012). La formación del profesorado en el uso educativo de las TIC: una aproximación desde la política educativa. *Praxis Educativa*, 12(12), 10-22.
- Santoveña Casal, S. (2012). La formación permanente del profesorado en entornos virtuales de aprendizaje. *REIFOP*, 15(4), 69 -78.
- Sanz, C. y Zangara, A. (2014). La formación de docentes en el ámbito de la Educación a Distancia: aspectos epistemológicos y metodológicos. Análisis a partir de un caso. *Signos Universitarios*.1, 487-497.
- Schneider, D., López, S. Campi, W. (2008). *La Formación en entornos virtuales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Scolari C. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Planeta.
- Scolari, C. (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. *Anuario AC/E de cultura digital*, 71-81.
- Sepúlveda, Patricia (2016). *Trayectorias reales en tiempos virtuales. Estudiantes y docentes universitarios desde una mirada inclusiva*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Silva J. (2011). *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje*. Barcelona: Editorial Universitat Oberta de Catalunya.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Suárez, D. y Argñani, A. (2011). Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. *Revista Educação e Contemporaneidade*, 20(36), 43-56.
- Suárez, D. (2012). Narrativas, autobiografías y formación en Argentina. Investigación, formación y acción entre docentes. *Memoria, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida, coleção Pesquisa (auto) biográfica: temas transversais, Natal/Porto Alegre/Salvador: edufrg/edipucs/eduneb*, 57-94.

- Suárez, D. y Argñani, A. (2013). Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la red de formación docente y narrativas pedagógicas. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 20(36), 43-56.
- Suárez, D. (2015). Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos de docentes que investigan sus prácticas". En: Suárez, D. H.; Hillert, F.; Ouviaña, H. y Rigal, L. (coord.), *Pedagogías Críticas. Experiencias alternativas en América Latina* (pp. 15 -54). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Swan, K. (2014). Enhancing e-learning effectiveness. In *Leading the e-Learning Transformation of Higher Education: Meeting the Challenges of Technology and Distance Education*. En Miller, G., Benke, M. Chaloux, B., Ragan, L., Schroeder, R., Smutz, W. & Swan, K. *Leading the e Learning Transformation of Higher Education Meeting the Challenges of Technology and Distance Education* (pp.77-99). Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Taylor, J. (1995). Distance Education Technologies. The fourth generation. In *Australian Journal of Educational Technology*. 11(2), 1-7.
- Torre, S. y López, R. (2012). *Fundamentos del comercio electrónico. Carpeta de Trabajo*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Urdaneta, M. y Pérez, M. (2010). Perfil de competencias del docente como tutor en línea para la educación a distancia. *Educación Superior*, 9, 9-34.
- Valdez y Alfaro, I. (2011). Encuesta para profesores sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, TIC's. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Ingeniería. Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza. Recuperado de: http://132.248.139.88/wp-content/themes/tempera/ProyectoTICS/contenidos/encuestaDCB_TICS-2012-1.pdf
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Valverde Berrocoso, J. y García Perales, N. (2015). *El componente afectivo-emocional en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje en educación superior*. Trabajo Fin de Máster. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Vega, M. (2014). Aplicación de la narrativa transmedia en la enseñanza universitaria en España: Aprendizaje colaborativo, multiplataforma y multiformato. *Revista Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad*, 3, 25-38.

- Villar, A. (2016). *Bimodalidad. Articulación y Convergencia en la Educación Superior*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Wang, M. J. (2010). Online collaboration and offline interaction between students using asynchronous tools in blended learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6), 830-846.
- Watson, M. T. (2007). Historia de la educación a distancia en Argentina: Un contexto de surgimiento. *Revista de la Red Universitaria de educación a Distancia*, 6, 7-26.
- Wasseremann, S. (2002). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Wedekind, J., Bett, K., y Zenkel, P. (2004). *Medienkompetenz für die Hochschullehre*. Münster: Waxmann Verlag.
- Wertsch, J. (2002). Computer mediation, PBL, and Dialogicality. *Distance Education*, 23(1), 105-108.
- White, H. (1980). The value of narrativity in the representation of reality. *Critical inquiry*, 7(1), 5-27.
- Winklehner, E. (2012). Aufbau digitaler Kompetenzen in der LehrerInnenausbildung. En Pauschenwein, J. (coord.) *E-Didaktik – Lernen in virtuellen sozialen Räumen*. (pp.39-48). Granz: FH Joanneum.
- Zabalza, M. Á. (2016). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, 68-80.
- Zambrano, W., García, V. y García, V. (2010). Nuevo rol del profesor y del estudiante en la Educación Virtual. *Dialéctica: Revista de investigación*, (26), 51-62.

Anexos

Índice de Anexos

Página

Anexo I. Cuestionario

| | | |
|---------|---|-----|
| I.I. | Cuestionario, primera versión..... | 337 |
| I.II. | Carta de invitación a personas expertas..... | 339 |
| I.III. | Cuestionario de validación por personas expertas..... | 341 |
| I.IV. | Respuestas al cuestionario de validación por las personas expertas..... | 343 |
| I.V. | Tabla de sugerencias recibidas por las personas expertas..... | 345 |
| I.VI. | Cuestionario al profesorado, versión definitiva..... | 351 |
| I.VII. | Carta de invitación a prueba piloto..... | 353 |
| I.VIII. | Cuestionario prueba piloto..... | 355 |
| I.IX. | Respuestas validación de la prueba piloto..... | 357 |
| I.X. | Carta de invitación al profesorado..... | 359 |
| I.XI. | Respuestas al cuestionario del profesorado..... | 361 |
| I.XII. | Listado de respuestas a la pregunta abierta del cuestionario..... | 363 |
| I.XIII. | Profesores seleccionados sobre pregunta abierta para grupos de discusión..... | 371 |

Anexo II: Grupos de discusión

| | | |
|---------|--|-----|
| II.I. | Profesores convocados..... | 377 |
| II.II. | Perfiles de los participantes a grupos de discusión..... | 381 |
| II.III. | Grupo de discusión 1..... | 383 |
| II.IV. | Grupo de discusión 2..... | 389 |
| II.V. | Grupo de discusión 3..... | 396 |
| II.VI. | Grupo de discusión 4..... | 440 |

Anexo III: Entrevistas

| | |
|--------------------------------------|-----|
| III.I. Entrevista Profesor 13..... | 425 |
| III.II. Entrevista Profesor 15..... | 433 |
| III.III. Entrevista Profesor 47..... | 439 |
| III.IV. Entrevista Profesor 50..... | 449 |
| III.V. Entrevista Profesor 73..... | 455 |
| III.VI. Entrevista Profesor 77..... | 464 |
| III.VII. Entrevista Profesor 78..... | 470 |

Anexo IV: Análisis

| | |
|--|-----|
| IV.I. Resultados del análisis estadístico..... | 476 |
| IV.II. Resultados del análisis de contenido..... | 483 |

Anexo I

Cuestionario

Anexo I.I

Cuestionario Primera versión

Cuestionario Primera versión

La primera versión del cuestionario se encuentra disponible en:

https://docs.google.com/forms/d/1aNZiL2qwUokDtL_Ni0vaBBBGvXOX_xPc1H9zjclmYFg/viewform?c=0&w=1&edit_requested=true

Anexo I.II

Carta de invitación a personas expertas

Buenos Aires, diciembre de 2016.

Estimado/a Dr./Dra:

Me llamo Susana López, estoy realizando el Doctorado en el programa de Innovación en Formación del Profesorado y Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación bajo la dirección de la Dra. Prudencia Gutiérrez Esteban de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura.

Estoy trabajando sobre la formación del profesorado de educación superior para la enseñanza en entornos virtuales.

Me gustaría contar con su experiencia como profesor/a e investigador/a para validar el cuestionario que permitirá conocer las necesidades de formación del profesorado universitario para enseñar en aulas virtuales.

Le adjunto la siguiente información:

Validación del cuestionario: Formación del profesorado para la enseñanza en entornos virtuales:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdH4-3LNJAnBfurTD1JljOO9QOwZMazomol-YQhIAKrlet-Vw/viewform>

Dentro del documento encontrará información precisa sobre el tipo de tarea que se solicita.

Los registros del cuestionario estarán activos, para que pueda darnos su valoración, si así lo estima oportuno, hasta el día 23-12-2016

No olvide pulsar el botón a ENVIAR al finalizar los registros de validación de la estructura de ítems del cuestionario.

Muchas gracias por su atención y ayuda,

Saludos cordiales,

Susana R. López

Anexo I.III

Cuestionario de validación por personas expertas

Cuestionario de validación de personas expertas

El cuestionario de validación de personas expertas se encuentra disponible en:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdH4-3LNJAnBfurTD1JjOO9QOwZMazomol-YQhIAKrlet-Vw/viewform>

Anexo I.IV

Respuestas al cuestionario de validación por las personas expertas

Respuestas al cuestionario de validación por las personas expertas

Las respuestas de la validación por las personas expertas se encuentran en:

<https://www.dropbox.com/sh/iwp5cyfzw5elupl/AAAllmiF8WR2jjAQeoIN5IYYa?dl=0>

Anexo I.V

Tabla de sugerencias recibidas por las personas expertas

| Tabla de sugerencias recibidas por personas expertas | | |
|--|-----------------------------|--|
| Dimensiones | Descriptorios | Observaciones de las personas expertas |
| Dimensión A: Datos personales | Nombre y apellido e-mail | <p>-Dependerá del objetivo de la investigación, debería aclararse la invitación a un grupo focal, como me imagino será...</p> <p>-Sugiero incluir estos datos al final del cuestionario</p> <p>-Me refiero a que la pregunta y las opciones son adecuadas y pertinentes con respecto a la capacitación realizada y a la Institución en la que se realizó, pero no en relación a la tesis en sí porque desconozco su hipótesis y metodología.</p> <p>-Depende del grado de confidencialidad que exija el encuestado pero en principio no veo mal que se lo identifique con su nombre y datos.</p> |
| | Titulación | <p>-el público latinoamericano quizás necesite aclarar que quiere decir "titulación académica".</p> <p>-Sugiero incluir estos datos al final del cuestionario</p> <p>-Las universidades reconocen salarialmente tres tipos de posgrado: doctorados, maestrías y especializaciones. Las diplomaturas son un posgrado "menor". Personalmente pasaría las diplomaturas a "otros". Nominaría "maestría" a lo que se denomina como "master"</p> <p>- Me refiero a que la pregunta y las opciones son adecuadas y pertinentes con respecto a la capacitación realizada y a la Institución en la que se realizó, pero no en relación a la tesis en sí porque desconozco</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | | su hipótesis y metodología. |
| | Titulación académica | <p>-no entiendo la diferencia entre titulación y titulación académica</p> <p>-Sugiero incluir estos datos al final del cuestionario</p> <p>-Si bien las tres categorías son bien amplias y abarcativas, me genera alguna duda. Por ejemplo, ¿dónde se incluye un ingeniero? (¿hay ingenieros a cargo de aulas virtuales? Veo en el ítem 7 que hay artistas entre los posibles docentes.</p> <p>-Me refiero a que la pregunta y las opciones son adecuadas y pertinentes con respecto a la capacitación realizada y a la Institución en la que se realizó, pero no en relación a la tesis en sí porque desconozco su hipótesis y metodología.</p> |
| | Cargo/s que desempeña en la universidad | <p>- no sé si no debería incluir también la opción de "tutor". ¿Se pueden elegir diferentes opciones? De la misma manera si es un público no argentino, quizás tenga otras nomenclaturas de cargos.</p> <p>-Sugiero incluir estos datos al final del cuestionario</p> <p>-Asumo que los cargos están nominados tal como se los reconoce en la UNQ</p> <p>Me- refiero a que la pregunta y las opciones son adecuadas y pertinentes con respecto a la capacitación realizada y a la Institución en la que se realizó, pero no en relación a la tesis en sí porque desconozco su hipótesis y metodología.</p> |
| | Antigüedad docente en el nivel superior | <p>-Sugiero incluir estos datos al final del cuestionario</p> <p>-Me refiero a que la pregunta y las opciones son adecuadas y pertinentes con respecto a la capacitación realizada y a la</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | | Institución en la que se realizó, pero no en relación a la tesis en sí porque desconozco su hipótesis y metodología. |
| | Antigüedad docente en la enseñanza en aulas virtuales | -¿Te interesa solo la antigüedad docente en enseñanza en aulas virtuales universitarias o podría ser en aulas virtuales de empresas, ministerios, etc.? porque ahora se pregunta solo por aulas virtuales universitarias -Sugiero incluir estos datos al final del cuestionario -Me refiero a que la pregunta y las opciones son adecuadas y pertinentes con respecto a la capacitación realizada y a la Institución en la que se realizó, pero no en relación a la tesis en sí porque desconozco su hipótesis y metodología. |
| | Sector de trabajo en el que dicta clases con aulas virtuales (en la UNQ) | -Sugiero incluir estos datos al final del cuestionario -Me refiero a que la pregunta y las opciones son adecuadas y pertinentes con respecto a la capacitación realizada y a la Institución en la que se realizó, pero no en relación a la tesis en sí porque desconozco su hipótesis y metodología. |
| Dimensión B: Formación para la enseñanza con aulas virtuales | Necesidades de formación de los profesores para enseñar en aulas virtuales. | -el término "necesidades de formación" no sé si alude a "en qué necesitan formarse los profesores"... ¿La pregunta está orientada a que se responda por esas necesidades en general o a necesidades que cada un@ experimenta en función de su propio recorrido y experiencia? -El item 8 es abierto y puede ser que no ofrezca una información relevante o fácilmente codificable. Sugiero modificar por una pregunta con opciones de respuesta. -Me refiero a que la pregunta y las opciones son adecuadas y pertinentes con |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>respecto a la capacitación realizada y a la Institución en la que se realizó, pero no en relación a la tesis en sí porque desconozco su hipótesis y metodología.</p> <p>-Aunque la pregunta es abierta, podría haber algunos ítems como de ayuda, a tono con el resto del cuestionario...</p> |
| | <p>Conocimientos con los que debe contar un profesor para enseñar en aulas virtuales</p> | <p>-Tal vez pediría que jerarquizaran estos ítems. Porque alguien puede marcar todos y no sabes si alguno de esos ítems le parecen más importantes que otros. Es sólo una sugerencia. Después en el análisis podés mirar la frecuencia (cantidad de veces que un ítem ha sido elegido) y su posición relativa respecto a los otros.</p> <p>-Es preciso reformular las respuestas. Algunas pueden ser redundantes (p.ej. configuración de recursos del aula virtual y conocimientos técnicos del campus virtual). No estoy seguro que la formulación de la pregunta conduzca a información de interés. Yo diría que todos son importantes. Quizá merece la pena mejor preguntar cuáles se poseen y qué grado, por ejemplo.</p> <p>-Me refiero a que la pregunta y las opciones son adecuadas y pertinentes con respecto a la capacitación realizada y a la Institución en la que se realizó, pero no en relación a la tesis en sí porque desconozco su hipótesis y metodología.</p> |
| | <p>Modalidades de formación para enseñar en aulas virtuales</p> | <p>-Aquí también podrías intentar pedir que jerarquicen.</p> <p>-Me parece de mayor interés más que la identificación, la valoración de cada modalidad (escala Likert)</p> <p>-Me refiero a que la pregunta y las opciones son adecuadas y pertinentes con respecto a la capacitación realizada y a la Institución en la que se realizó, pero no en relación a la tesis en sí porque desconozco</p> |

| | | |
|---|---|--|
| | | su hipótesis y metodología. |
| Dimensión C: Diseño de la enseñanza y comunicación con aulas virtuales | Tipología de estrategias de enseñanza que utiliza en sus aulas virtuales. | -Aquí también pediría que jerarquicen. Por ejemplo, que marquen en primer lugar las que utilizan con más frecuencia. -Me refiero a que la pregunta y las opciones son adecuadas y pertinentes con respecto a la capacitación realizada y a la Institución en la que se realizó, pero no en relación a la tesis en sí porque desconozco su hipótesis y metodología. |
| | Frecuencia de uso de los recursos del aula virtual | -Me refiero a que la pregunta y las opciones son adecuadas y pertinentes con respecto a la capacitación realizada y a la Institución en la que se realizó, pero no en relación a la tesis en sí porque desconozco su hipótesis y metodología. -No estoy segura que todos estén familiarizados con la terminología, por ejemplo, de Scorm, y no solamente. |
| | Variedad de recursos externos que utiliza para complementar la enseñanza en el aula virtual | -Me refiero a que la pregunta y las opciones son adecuadas y pertinentes con respecto a la capacitación realizada y a la Institución en la que se realizó, pero no en relación a la tesis en sí porque desconozco su hipótesis y metodología. |
| | Actividades propuestas en el aula virtual | -Aquí también pediría que jerarquicen según frecuencia de uso o relevancia en el uso pedagógico. -El listado de respuestas debería realizarse a partir de una categorización de tipologías de actividades genéricas. -Me refiero a que la pregunta y las opciones son adecuadas y pertinentes con respecto a la capacitación realizada y a la Institución en la que se realizó, pero no en relación a la tesis en sí porque desconozco su hipótesis y metodología. |

Anexo I.VI

Cuestionario al profesorado, versión definitiva

Cuestionario versión definitiva

La versión definitiva del cuestionario se encuentra disponible en:

https://docs.google.com/forms/d/1n1UvMI1N2qfO1PoLk8Ho65Mr6XqVI6D20Hg0KxeY8cg/viewform?edit_requested=true

Anexo I.VII

Carta de invitación a prueba piloto

Buenos Aires, diciembre de 2016.

Estimado/a Prof./a:

Me llamo Susana López, estoy realizando el Doctorado en el programa de Innovación en Formación del Profesorado y Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación bajo la dirección de la Dra. Prudencia Gutiérrez Esteban de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura.

Estoy trabajando sobre la formación del profesorado de educación superior para la enseñanza en entornos virtuales.

Me gustaría contar con su experiencia como profesor/a en la enseñanza en aulas virtuales y solicitarle que complete el siguiente cuestionario de modo de evaluar su pertinencia y adecuado funcionamiento en línea.

El cuestionario se encuentra en:

https://docs.google.com/forms/d/1n1UvMI1N2qfO1PoLk8Ho65Mr6XqVI6D20Hg0KxeY8cg/viewform?edit_requested=true

Le adjunto la siguiente información:

Validación del cuestionario: Formación del profesorado para la enseñanza en entornos (prueba piloto)

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScELxsE6M8E9v1XTTr2FRe_gRVVOzAIB6LPMTFwm1U-OMkWg/viewform

Dentro del documento encontrará información precisa sobre el tipo de tarea que se solicita.

No olvide pulsar el botón a ENVIAR al finalizar los registros de validación de la estructura de ítems del cuestionario.

Muchas gracias por su atención y ayuda,

Saludos cordiales,

Susana R. López

Anexo I.VIII

Cuestionario prueba piloto

Cuestionario prueba piloto

El formulario para realizar la prueba piloto del cuestionario al profesorado se encuentra disponible en:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScELxsE6M8E9v1XTTr2FRe_gRVVOzAIB6LPMTFwm1U_-OMkWg/viewform

Anexo I.IX

Respuestas validación de la prueba piloto

Respuestas de la validación de la prueba piloto del cuestionario al profesorado

| Nombre y apellido | ¿Le resultaron comprensibles las preguntas e ítems formulados en cuestionario? | ¿Le resultó clara la presentación de los ítems y disposición de opciones a elegir? | ¿Le resultó adecuado el formato y organización general del cuestionario? | ¿El cuestionario en línea funcionó adecuadamente? | Comentarios que desee realizar sobre el cuestionario |
|-------------------|--|--|--|---|--|
| Prof77. | Muy frecuentemente | Frecuentemente | Muy frecuentemente | Muy frecuentemente | Revisar escala en el ítem antigüedad docente |
| Prof1 | Muy frecuentemente | Muy frecuentemente | Muy frecuentemente | Muy frecuentemente | - |
| Prof75 | Frecuentemente | Muy frecuentemente | Muy frecuentemente | Muy frecuentemente | - |
| Prof11 | Muy frecuentemente | Muy frecuentemente | Muy frecuentemente | Muy frecuentemente | - |

Anexo I.X

Carta de invitación al profesorado

Buenos Aires, enero de 2017.

Estimado/a Profesor/a:

Me llamo Susana López, estoy realizando el Doctorado en el programa de Innovación en Formación del Profesorado y Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación bajo la dirección de la Dra. Prudencia Gutiérrez Esteban de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura.

Estoy trabajando sobre la formación del profesorado de educación superior para la enseñanza en entornos virtuales.

Me gustaría contar con su experiencia como profesor/a en la enseñanza en aulas virtuales para completar el siguiente cuestionario destinado al profesorado.

Le adjunto la siguiente información:

https://docs.google.com/forms/d/1n1UvMI1N2qfO1PoLk8Ho65Mr6XqVI6D20Hg0KxeY8cg/viewform?edit_requested=true

Dentro del documento encontrará información precisa sobre el tipo de tarea que se solicita.

Los registros del cuestionario estarán activos, para que pueda darnos su valoración, si así lo estima oportuno, hasta el día 31-01-2017

No olvide pulsar el botón a ENVIAR al finalizar los registros de validación de la estructura de ítems del cuestionario.

Muchas gracias por su atención y ayuda,

Saludos cordiales,

Susana R. López

Anexo I.XI

Respuestas al cuestionario del profesorado

Respuestas al cuestionario del profesorado

Las respuestas al cuestionario realizadas por el profesorado se encuentran disponibles en:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1fHgb3FsDmD7C9JnEHfMttxn2OqJzgWqxpWdZrLQo6s/edit?usp=sharing>

Anexo I.XII

Listado de respuestas a la pregunta abierta del cuestionario

Respuestas a la pregunta abierta del cuestionario

Prof1: En la educación, sobre todo en el nivel superior, tanto en el mundo, como en Argentina, cada vez tiene mayor participación la modalidad virtual. Esta modalidad posee muchísima especificidad, al punto que la formación en aulas virtuales es esencial para el ejercicio de la docencia en modalidad virtual.

Prof2: Evaluación.

Prof3: Antes de pensar criterios para la enseñanza virtual, es necesario reformular la modalidad presencial tradicional.

Prof4: Nuevos recursos o aplicaciones.

Prof5: Primer punto es facilitar el manejo de la virtualidad, de las plataformas y todas sus herramientas. Luego entender que el contexto de la virtualidad tiene otras necesidades que la educación presencial, empezando por las formas de comunicar, de organizar y de generar la parte pedagógica - vincular.

Prof6: No responde esta pregunta.

Prof7: *Manejo* de recursos multimedia; adaptación de evaluaciones al entorno virtual; capacidad mayor para detectar plagios;

Prof8: Se necesita formación específica en el uso de herramientas virtuales.

Prof9: Además del uso del campus, hace falta: - saber didáctica (general y especial) - manejar recursos en línea - comprender la diferente necesidad de atención de lxs estudiantes a distancia.

Prof10: Las mismas que en el caso de presencial, con una capacitación

Prof11: Además del campo disciplinar específico que se encuentra a cargo del profesor, creo que es necesario contar con una introducción a discusiones teórico-prácticas provenientes de la pedagogía y, en particular, una introducción a estudios sobre la enseñanza en entornos virtuales y recursos TIC.

Prof12: Conocer recursos didácticos vinculados a su materia Conocer cómo funcionan los recursos disponibles en el campus Disposición a interactuar virtualmente.

Prof13: Formar un/a profesor/a va mucho más allá de los contenidos temáticos, porque la práctica educativa es un resorte fundamental en cualquiera de los dos casos formativos. Una docencia comprometida con su trabajo, es necesaria para encarar toda tarea

pedagógica, de cualquier nivel educativo y en cualquiera de sus modalidades. lo que quiero decir es que, el foco de la formación está en todos los recursos pedagógicos, sean de la tecnología que sean. Porque los soportes informáticos, son herramientas de suma necesidad para todas las modalidades educativas, es decir, tanto para un aula virtual como para un aula presencial. Dicho esto, creo que la docencia ha de formarse para educar, y eso incluye los soportes informáticos, una necesidad de ambas modalidades, las presenciales y las que se desarrollan a distancia. No obstante, responderé al cuestionario.

Prof14: Entablar espacios en tiempo real con todos los alumnos.

Prof15: Comunicación hipermedia y/o transmedia, teorías y recursos que ayuden a articular estrategias didácticas a través de distintos canales y formatos disponibles en Internet. Siempre centrados en las necesidades de los alumnos y los contenidos del curso.

Prof16: Formación en herramientas del entorno virtual y capacitación pedagógica en las necesidades específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje en esta modalidad

Prof17: Formación docente - Conciencia de la distancia entre la clase presentada y la recepción de la misma. Conocimiento de las distintas posibilidades que da la virtualidad (videos, clases, cuestionarios, etc.)

Prof18: herramientas para la construcción de comunidad de aprendizaje y actividades colaborativas

Prof19: No responde esta pregunta.

Prof20: No responde esta pregunta.

Prof21: Capacitación en el armado de la asignatura que dicte

Prof22: Las necesidades pueden tener que ver con el aprendizaje más profundo del lenguaje multimedial y sus posibilidades. Ya que la educación, históricamente, se asienta en el lenguaje lecto-escritural y a lo largo del siglo XX adoptó muy poco el lenguaje sonoro, dejándose plenamente a la radio y el audiovisual, directamente empleado por la industria cultural. De allí que al enfrentarnos al lenguaje multimedial, tenemos vicios de la clase presencial como que la mayoría de las clases son textos escritos y los trabajos evaluativos se pretende que también lo sean.

Prof23: Uso de herramientas del aula virtual.

Prof24: Una buena formación académica y conocimientos sobre la modalidad virtual de enseñanza y sus recursos didácticos.

Prof25: el campus ha crecido a la par de los profesores, porque hemos podido adaptarnos a un nuevo estilo de comunicación. He participado de la mayoría de los cursos que han propuesto, muy interesantes. No tengo capacidad técnica para imaginar nuevas posibilidades.

Prof26: No responde esta pregunta.

Prof27: Conocimiento profundo de la materia que dicta, fluidez, precisión y claridad en la forma de comunicarse de forma escrita.

Prof28: Educación y tics, Redes sociales, comprensión de texto en entornos on line e intertextuales, herramientas de audio y video

Prof29: Ante todo, conocimientos de cómo funciona un espacio virtual (que materiales se pueden subir, con que opciones se cuenta en caso de que se decida hacer una actividad) Después experiencia. Dar clases en entornos virtuales es muy distinto a la presencial. Como es virtual, uno tiene una conexión muy distinta con los alumnos y el material que da, hay que trabajar eso, explicarle al docente a que se puede enfrentar.

Prof30: Aprovechamiento y entrenamiento en todas las herramientas que brindan los sistemas informáticos, de las cuales se usan muy pocas. Diferencias esenciales en la relación docente-alumno entre la clase presencial y la clase virtual.

Prof31: No responde esta pregunta.

Prof32: En un principio, conocer la totalidad del campus que utilizamos. Además, saber crear herramientas interactivas de intercambio con los estudiantes

Prof33: Conocer y aplicar el mayor número posible de herramientas disponibles para la enseñanza en el entorno virtual para mejorar la experiencia educativa de los alumnos (videos, links, sonido, síntesis de clase y otros). Facilitar la formación docente en el campo virtual, esto implica principalmente el dominio de las herramientas disponibles, entiendo que su uso podría mejorar los niveles de participación de los alumnos, es decir lograr su compromiso con la educación a distancia.

Prof34: Metodologías y pedagogía en entornos virtuales. Manejo de equipos virtuales. Seguimiento y acompañamiento a los estudiantes. Uso del campus virtual para un mejor aprovechamiento de los recursos.

Prof35: Diseñar las clases ya me parece muy difícil de por sí. Es necesario formarse para encontrar nuevas estrategias de enseñanza.

Prof36: ¿?

Prof37: Creo que la clave está en la preparación de los materiales. Es el elemento diferencial entre una buena y mala experiencia virtual. Los procesos de evaluación en entornos virtuales también tienen su especificidad. Desde ya, que el manejo de las herramientas tic es condición necesaria y que la dedicación diaria para responder y estar atentos a brindar un oportuno feedback es algo muy deseable. En breve, tener conocimiento sobre multimedia será también algo de las competencias básicas del docente virtual.

Prof38: diseño y elaboración de clases multimedia. diseño y dinamización de foros y otras herramientas de debate diseño e implementación de metodologías participativas y de intercambio virtual

Prof39: Herramientas interactivas, auto evaluativas.

Prof40: Manejo de conocimientos didácticos y de las características de los entornos virtuales

Prof41: Es necesario capacitarse para conocer el entorno y poder aprovechar los recursos disponibles, a fin de que el dictado de una materia no sea meramente "colgar" clases.

Prof42: No responde esta pregunta.

Prof43: El uso de nuevas tecnologías como soporte de las estrategias docentes

Prof44: No responde esta pregunta.

Prof45: Deben conocer el tema que enseñan, pero también sería bueno que conocieran mejor aspectos básicos para mejorar el diseño de sus clases.

Prof46: Enseñanza dialógica y comunicacional.

Prof47: Destaco las necesidades de formación en: - Estrategias y métodos de enseñanza en la modalidad virtual, que le permita facilitar el proceso de aprendizaje al alumno. -Los diferentes estilos de aprendizajes, para poder ofrecer a los alumnos distintas alternativas para aprender según sus preferencias y estilos, valga la redundancia. -El uso de la tecnología que le permita plantear actividades creativas e innovadoras a los alumnos y tener una fuerte interacción con ellos y entre ellos. -Las novedades surgidas en el campo que da clases, tanto teórico (nuevos modelos y teorías) como práctico (Incorporar ejemplos actuales). -Aprender a colaborar con docentes de otras disciplinas, para generar propuestas didácticas conjuntas, que permitan a los alumnos vincular conocimientos de su carrera en la práctica.

Prof48: Utilización de herramientas del campus-Pedagogía de la enseñanza virtual.

Prof49: Conocimiento de la plataforma en sí, del uso de otros repositorios y recursos/herramientas, acorde con la temática del curso.

Prof50: A mi criterio son varios: uno de ellos es la oralización de la escritura, ya que "acerca" y hace más amena la relación docente-alumno; y otro es la creatividad y la multiplicidad de recursos que pueden utilizarse. La virtualidad tiene muchos aspectos que no va a reemplazar a la presencialidad, sin embargo, tiene muchos recursos que pueden usarse más creativamente en una adecuada estrategia didáctica.

Prof51: Licenciatura y alguna especialización.

Prof52: Actualización en la formación disciplinar; y capacitación en servicio sobre las posibilidades y estrategias didácticas en las aulas virtuales

Prof53: 1-Formación básica en programación con HTML. 2-Actualización de herramientas para la web, teniendo en cuenta que estas tecnologías se actualizan cada 6 meses, me parece fundamental enseñar a los docentes donde obtener la información necesaria para utilizarlas.

Prof54: Deben entender la didáctica detrás de la enseñanza virtual, y formas de evaluación, selección de material, objetivos pedagógicos, etc.

Prof55: Considero imprescindible la formación disciplinar y el manejo de las herramientas básicas del aula virtual. Por otro lado, me parece que la profundización en los conocimientos pedagógicos específicos de la enseñanza a distancia ofrece más posibilidades para el mejoramiento del desempeño docente.

Prof56: Las mismas que cualquier otro docente universitario.

Prof57: Principalmente, estimo que las necesidades de formación giran en torno al mejoramiento y ampliación del manejo de las herramientas informáticas disponibles para el dictado de clases y la enseñanza en general en aulas virtuales.

Prof58: Cursos de manejos de recursos

Prof59: No responde esta pregunta.

Prof60: Formación informática.

Prof61: Aprendizaje de nuevas herramientas de interacción con el alumno y una mayor utilización del video

Prof62: Familiarización con el software a utilizar, conocimientos informáticos en general, aspectos pedagógicos del entorno virtual.

Prof63: Quizás un adiestramiento específico con la herramienta virtual.

Prof64: Las mismas que para dictar clases en forma presencial, más un conocimiento cabal del uso de las Tics.

Prof65: Tomar conocimiento de las posibilidades que ofrecen las plataformas de enseñanza virtual (y el modo de usarlas) para el dictado de las clases, la comunicación con los estudiantes y la realización de actividades.

Prof66: Recursos y herramientas del entorno virtual para aplicar en los cursos; 2) Didáctica y pedagogía para la formación virtual; 3) Formas de mejorar la interacción con los alumnos y responder a sus expectativas adecuadamente.

Prof67: No responde

Prof68: Participar de cursos de formación virtual que proporcionen nuevas herramientas para aplicar en el aula, e intercambiar (dentro de estos mismos cursos) experiencias e información con otros profesores.

Prof69: No me siento en condiciones de responder.

Prof70: Dicho en pocas palabras y de forma muy llana, la formación del profesor requiere una habituación a conducir los procesos de aprendizaje de alumnos con los que nunca se tiene un contacto visual. Para ello, la plataforma debe ser lo más amigable posible (cosa que, en mi opinión, no se cumple actualmente). Por ejemplo, el sistema debería incluir una interfaz gráfica que de algún modo aluda o evoque el aula física. Esto sería ideal especialmente para los foros.

Prof71: Considero que se requiere reforzar la formación de profesores para la enseñanza en las aulas virtuales. En principio considero fundamental que los docentes comprendan las filosofías que atraviesan la enseñanza en entornos virtuales. Este primer punto es significativo y debe anteceder la enseñanza sobre elementos tecnológicos como los entornos o las herramientas disponibles. Así pues, es también importante capacitar a los profesores en el uso de las aulas virtuales, en particular, respecto de las herramientas disponibles en los sistemas, pero además en cuanto a diferentes herramientas que pueden fácilmente incorporarse en los mismos (No necesariamente hay que limitarse a los desarrollos de Moodle, por ejemplo). A su vez, se requiere capacitación y formación en la confección de clases, principalmente para lograr innovación y no particularmente para lograr un funcionamiento uniforme. A esto hay que trabajar en la elaboración de manuales y de ayudas contextuales emergentes que sirvan para profundizar el conocimiento puntual y para salvar dudas de manera inmediata.

Prof72: 1- El uso de recursos y del campus virtual por parte del docente que contribuya a una participación más activa de los estudiantes. Esto último -la participación y compromiso

de los alumnos- es lo que encuentro como el aspecto más problemático. 2- Advierto una falta de acompañamiento y asesoramiento como docente durante la cursada (incluso en las cosas de gestión más básicas como modelos de exámenes, fechas, carga de actas. etc.). He tenido a quien dirigir las consultas, pero mi impresión es que eso depende más de las personas que de la existencia de un marco institucional.

Prof73: Se requiere formación en el diseño de actividades que permita aprovechar las herramientas de las aulas. También la posibilidad de repensar la didáctica incorporando los formatos visuales y multimedia y desarrollar nuevas formas de creatividad en la actividad docente, que permitan mayor intercambio con los/las estudiantes y generar mayor compromiso en la construcción colaborativa de conocimiento.

Prof74: No responde

Prof75: Formación en didáctica para educación virtual, desenvolverse delante de una cámara de video, habilidades de buena escritura.

Prof76: Mejor conocimiento e información acerca de las herramientas de que se disponen en el aula virtual.

Prof77: Los profesores de virtual tienen que tener formación sí o sí, ya que el medio donde se desarrolla la actividad es diferente al modelo presencial. Un profesor puede ser muy bueno en enseñanza presencial y al no estar capacitado para ejercer en entornos mediados por TIC no desempeñar bien su rol. Las competencias básicas que deben adquirir, a mi criterio son: utilización de recursos multimodales y audiovisuales, capacitación sobre narrativas digitales y gamificación, entre otras.

Prof78: Considero tres aspectos fundamentales: Capacitación inicial sobre estrategias en la virtualidad, seguimiento y asesoramiento para incorporar mejoras, informe por parte del docente sobre sugerencias para optimizar la formación.

Prof79: Manejo áulico y recursos del aula virtual. Capacitación continua para los profesores.

Prof80: Saberes técnicos sobre las plataformas virtuales y los recursos disponibles; saberes didácticos y pedagógicos vinculados con las especificidades de los entornos virtuales (en particular, en el nivel superior y en posgrado).

Anexo I.XIII

Profesores seleccionados sobre pregunta abierta para grupos de discusión

Profesores seleccionados sobre pregunta abierta para grupos de discusión

| Anexo I. XIII. Profesores seleccionados para Grupos de discusión | |
|---|--|
| Prof1 | En la educación, sobre todo en el nivel superior, tanto en el mundo, como en Argentina, cada vez tiene mayor participación la modalidad virtual. Esta modalidad posee muchísima especificidad, al punto que la formación en aulas virtuales es esencial para el ejercicio de la docencia en modalidad virtual. |
| Prof11: | Además del campo disciplinar específico que se encuentra a cargo del profesor, creo que es necesario contar con una introducción a discusiones teórico-prácticas provenientes de la pedagogía y, en particular, una introducción a estudios sobre la enseñanza en entornos virtuales y recursos TIC. |
| Prof13: | Formar un/a profesor/a va mucho más allá de los contenidos temáticos, porque la práctica educativa es un resorte fundamental en cualquiera de los dos casos formativos. Una docencia comprometida con su trabajo, es necesaria para encarar toda tarea pedagógica, de cualquier nivel educativo y en cualquiera de sus modalidades. lo que quiero decir es que, el foco de la formación está en todos los recursos pedagógicos, sean de la tecnología que sean. Porque los soportes informáticos, son herramientas de suma necesidad para todas las modalidades educativas, es decir, tanto para un aula virtual como para un aula presencial. Dicho esto, creo que la docencia ha de formarse para educar, y eso incluye los soportes informáticos, una necesidad de ambas modalidades, las presenciales y las que se desarrollan a distancia. No obstante, responderé al cuestionario. |
| Prof15: | Comunicación hipermedia y/o transmedia, teorías y recursos que ayuden a articular estrategias didácticas a través de distintos canales y formatos disponibles en Internet. Siempre centrados en las necesidades de los alumnos y los contenidos del curso. |
| Prof16: | Formación en herramientas del entorno virtual y capacitación pedagógica en las necesidades específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje en esta modalidad |

| | |
|----------------|--|
| Prof17 | Formación docente - Conciencia de la distancia entre la clase presentada y la recepción de la misma. Conocimiento de las distintas posibilidades que da la virtualidad (videos, clases, cuestionarios, etc.) |
| Prof22: | Las necesidades pueden tener que ver con el aprendizaje más profundo del lenguaje multimedial y sus posibilidades. Ya que la educación, históricamente, se asienta en el lenguaje lecto-escritural y a lo largo del siglo XX adoptó muy poco el lenguaje sonoro, dejándosele plenamente a la radio y el audiovisual, directamente empleado por la industria cultural. De allí que al enfrentarnos al lenguaje multimedial, tenemos vicios de la clase presencial como que la mayoría de las clases son textos escritos y los trabajos evaluativos se pretende que también lo sean. |
| Prof27: | Conocimiento profundo de la materia que dicta, fluidez, precisión y claridad en la forma de comunicarse de forma escrita. |
| Prof32: | En un principio, conocer la totalidad del campus que utilizamos. Además, saber crear herramientas interactivas de intercambio con los estudiantes |
| Prof33: | Conocer y aplicar el mayor número posible de herramientas disponibles para la enseñanza en el entorno virtual para mejorar la experiencia educativa de los alumnos (videos, links, sonido, síntesis de clase y otros). Facilitar la formación docente en el campo virtual, esto implica principalmente el dominio de las herramientas disponibles, entiendo que su uso podría mejorar los niveles de participación de los alumnos, es decir lograr su compromiso con la educación a distancia. |
| Prof37: | Creo que la clave está en la preparación de los materiales. Es el elemento diferencial entre una buena y mala experiencia virtual. Los procesos de evaluación en entornos virtuales también tienen su especificidad. Desde ya, que el manejo de las herramientas tic es condición necesaria y que la dedicación diaria para responder y estar atentos a brindar un oportuno feedback es algo muy deseable. En breve, tener conocimiento sobre multimedia será también algo de las competencias básicas del docente virtual. |
| Prof38: | diseño y elaboración de clases multimedia. diseño y dinamización de foros y otras herramientas de debate diseño e implementación de metodologías participativas y de intercambio virtual |
| Prof47: | Destaco las necesidades de formación en: - Estrategias y métodos de |

| | |
|----------------|---|
| | enseñanza en la modalidad virtual, que le permita facilitar el proceso de aprendizaje al alumno. -Los diferentes estilos de aprendizajes, para poder ofrecer a los alumnos distintas alternativas para aprender según sus preferencias y estilos, valga la redundancia. -El uso de la tecnología que le permita plantear actividades creativas e innovadoras a los alumnos y tener una fuerte interacción con ellos y entre ellos. -Las novedades surgidas en el campo que da clases, tanto teórico (nuevos modelos y teorías) como práctico (Incorporar ejemplos actuales). -Aprender a colaborar con docentes de otras disciplinas, para generar propuestas didácticas conjuntas, que permitan a los alumnos vincular conocimientos de su carrera en la práctica. |
| Prof49: | Conocimiento de la plataforma en sí, del uso de otros repositorios y recursos/herramientas, acorde con la temática del curso. |
| Prof52: | Actualización en la formación disciplinar; y capacitación en servicio sobre las posibilidades y estrategias didácticas en las aulas virtuales |
| Prof57: | Principalmente, estimo que las necesidades de formación giran en torno al mejoramiento y ampliación del manejo de las herramientas informáticas disponibles para el dictado de clases y la enseñanza en general en aulas virtuales. |
| Prof68: | Participar de cursos de formación virtual que proporcionen nuevas herramientas para aplicar en el aula, e intercambiar (dentro de estos mismos cursos) experiencias e información con otros profesores. |
| Prof73: | Se requiere formación en el diseño de actividades que permita aprovechar las herramientas de las aulas. También la posibilidad de repensar la didáctica incorporando los formatos visuales y multimedia y desarrollar nuevas formas de creatividad en la actividad docente, que permitan mayor intercambio con los/las estudiantes y generar mayor compromiso en la construcción colaborativa de conocimiento. |
| Prof75: | Formación en didáctica para educación virtual, desenvolverse delante de una cámara de video, habilidades de buena escritura. |
| Prof77: | Los profesores de virtual tienen que tener formación sí o sí, ya que el medio donde se desarrolla la actividad es diferente al modelo presencial. Un profesor puede ser muy bueno en enseñanza presencial y al no estar capacitado para ejercer en entornos mediados por TIC no desempeñar |

| | |
|----------------|--|
| | bien su rol. Las competencias básicas que deben adquirir, a mi criterio son: utilización de recursos multimodales y audiovisuales, capacitación sobre narrativas digitales y gamificación, entre otras. |
| Prof78: | Considero tres aspectos fundamentales: Capacitación inicial sobre estrategias en la virtualidad, seguimiento y asesoramiento para incorporar mejoras, informe por parte del docente sobre sugerencias para optimizar la formación. |
| Prof79: | Manejo áulico y recursos del aula virtual. Capacitación continua para los profesores. |

Anexo II

Grupos de discusión

Anexo II.I

Profesores convocados

| Anexo II.I. Profesores convocados | |
|--|--|
| Prof1 | En la educación, sobre todo en el nivel superior, tanto en el mundo, como en Argentina, cada vez tiene mayor participación la modalidad virtual. Esta modalidad posee muchísima especificidad, al punto que la formación en aulas virtuales es esencial para el ejercicio de la docencia en modalidad virtual. |
| Prof11: | Además del campo disciplinar específico que se encuentra a cargo del profesor, creo que es necesario contar con una introducción a discusiones teórico-prácticas provenientes de la pedagogía y, en particular, una introducción a estudios sobre la enseñanza en entornos virtuales y recursos TIC. |
| Prof13: | Formar un/a profesor/a va mucho más allá de los contenidos temáticos, porque la práctica educativa es un resorte fundamental en cualquiera de los dos casos formativos. Una docencia comprometida con su trabajo, es necesaria para encarar toda tarea pedagógica, de cualquier nivel educativo y en cualquiera de sus modalidades. lo que quiero decir es que, el foco de la formación está en todos los recursos pedagógicos, sean de la tecnología que sean. Porque los soportes informáticos, son herramientas de suma necesidad para todas las modalidades educativas, es decir, tanto para un aula virtual como para un aula presencial. Dicho esto, creo que la docencia ha de formarse para educar, y eso incluye los soportes informáticos, una necesidad de ambas modalidades, las presenciales y las que se desarrollan a distancia. No obstante, responderé al cuestionario. |
| Prof15: | Comunicación hipermedia y/o transmedia, teorías y recursos que ayuden a articular estrategias didácticas a través de distintos canales y formatos disponibles en Internet. Siempre centrados en las necesidades de los alumnos y los contenidos del curso. |
| Prof16: | Formación en herramientas del entorno virtual y capacitación pedagógica en las necesidades específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje en esta modalidad |
| Prof17 | : Formación docente - Conciencia de la distancia entre la clase presentada y la recepción de la misma. Conocimiento de las distintas posibilidades que da la virtualidad (videos, clases, cuestionarios, etc.) |
| Prof22: | Las necesidades pueden tener que ver con el aprendizaje más profundo del lenguaje multimedial y sus posibilidades. Ya que la educación, históricamente, se asienta en el lenguaje lecto-escritural y a lo largo del siglo XX adoptó muy poco el lenguaje sonoro, dejándosele plenamente a la radio y el audiovisual, directamente empleado por la industria cultural. De allí que al enfrentarnos al lenguaje multimedial, tenemos vicios de la clase presencial como que la mayoría de las clases son textos escritos y los trabajos evaluativos se pretende que también lo sean. |
| Prof27: | Conocimiento profundo de la materia que dicta, fluidez, precisión y claridad en la forma de comunicarse de forma escrita. |
| Prof32: | En un principio, conocer la totalidad del campus que utilizamos. Además, saber crear herramientas interactivas de intercambio con los estudiantes |
| Prof33: | Conocer y aplicar el mayor número posible de herramientas disponibles para la enseñanza en el entorno virtual para mejorar la experiencia educativa de los alumnos (videos, links, sonido, síntesis de clase y otros). Facilitar la formación docente en el campo virtual, esto implica principalmente el dominio de las herramientas disponibles, entiendo que su uso podría mejorar los niveles de participación de los alumnos, es decir lograr su compromiso con la educación a distancia. |

| | |
|----------------|---|
| Prof37: | Creo que la clave está en la preparación de los materiales. Es el elemento diferencial entre una buena y mala experiencia virtual. Los procesos de evaluación en entornos virtuales también tienen su especificidad. Desde ya, que el manejo de las herramientas TIC es condición necesaria y que la dedicación diaria para responder y estar atentos a brindar un oportuno feedback es algo muy deseable. En breve, tener conocimiento sobre multimedia será también algo de las competencias básicas del docente virtual. |
| Prof38: | diseño y elaboración de clases multimedia. diseño y dinamización de foros y otras herramientas de debate diseño e implementación de metodologías participativas y de intercambio virtual |
| Prof47: | Destaco las necesidades de formación en: - Estrategias y métodos de enseñanza en la modalidad virtual, que le permita facilitar el proceso de aprendizaje al alumno. -Los diferentes estilos de aprendizajes, para poder ofrecer a los alumnos distintas alternativas para aprender según sus preferencias y estilos, valga la redundancia. -El uso de la tecnología que le permita plantear actividades creativas e innovadoras a los alumnos y tener una fuerte interacción con ellos y entre ellos. -Las novedades surgidas en el campo que da clases, tanto teórico (nuevos modelos y teorías) como práctico (Incorporar ejemplos actuales). -Aprender a colaborar con docentes de otras disciplinas, para generar propuestas didácticas conjuntas, que permitan a los alumnos vincular conocimientos de su carrera en la práctica. |
| Prof49: | Conocimiento de la plataforma en sí, del uso de otros repositorios y recursos/herramientas, acorde con la temática del curso. |
| Prof50: | A mi criterio son varios: uno de ellos es la "oralización" de la escritura, ya que "acerca" y hace más amena la relación docente-alumno; y otro es la creatividad y la multiplicidad de recursos que pueden utilizarse. La virtualidad tiene muchos aspectos que no va a reemplazar a la presencialidad, sin embargo, tiene muchos recursos que pueden usarse más creativamente en una adecuada estrategia didáctica. |
| Prof52: | Actualización en la formación disciplinar; y capacitación en servicio sobre las posibilidades y estrategias didácticas en las aulas virtuales |
| Prof57: | Principalmente, estimo que las necesidades de formación giran en torno al mejoramiento y ampliación del manejo de las herramientas informáticas disponibles para el dictado de clases y la enseñanza en general en aulas virtuales. |
| Prof68: | Participar de cursos de formación virtual que proporcionen nuevas herramientas para aplicar en el aula, e intercambiar (dentro de estos mismos cursos) experiencias e información con otros profesores. |
| Prof73: | Se requiere formación en el diseño de actividades que permita aprovechar las herramientas de las aulas. También la posibilidad de repensar la didáctica incorporando los formatos visuales y multimedia y desarrollar nuevas formas de creatividad en la actividad docente, que permitan mayor intercambio con los/las estudiantes y generar mayor compromiso en la construcción colaborativa de conocimiento. |
| Prof75: | Formación en didáctica para educación virtual, desenvolverse delante de una cámara de video, habilidades de buena escritura. |
| Prof77: | Los profesores de virtual tienen que tener formación sí o sí, ya que el medio donde se desarrolla la actividad es diferente al modelo presencial. Un profesor puede ser muy bueno en enseñanza presencial y al no estar capacitado para ejercer en entornos mediados por TIC no desempeñar bien su rol. Las competencias básicas que deben adquirir, a mi criterio son: utilización de |

| | |
|----------------|--|
| | recursos multimodales y audiovisuales, capacitación sobre narrativas digitales y gamificación, entre otras. |
| Prof78: | Considero tres aspectos fundamentales: Capacitación inicial sobre estrategias en la virtualidad, seguimiento y asesoramiento para incorporar mejoras, informe por parte del docente sobre sugerencias para optimizar la formación. |
| Prof79: | Manejo áulico y recursos del aula virtual. Capacitación continua para los profesores. |

Anexo II.II

Perfiles de los participantes de los grupos de discusión

Perfiles de los participantes a grupos de discusión

| GD | Participantes | Género | | Edad | | Unidad Académica | | Modalidad de enseñanza | | Nivel de desempeño docente | |
|------|---------------|-----------|---|---------|---|-----------------------------------|---|------------------------|---|----------------------------|---|
| | | | | | | | | | | | |
| GD 1 | 6 | Femenino | 3 | 35 > 45 | 4 | Dto. de Economía y Administración | 4 | Presencial y Virtual | 3 | Grado | 4 |
| | | | | | | | | | | Posgrado | 0 |
| | | Masculino | 3 | 46 > 55 | 2 | Dto. de Ciencias Sociales | 2 | Virtual | 3 | Extensión universitaria | 0 |
| | | | | | | | | | | Varios niveles | 2 |
| GD2 | 4 | Femenino | 3 | 35 > 45 | 2 | Dto. de Economía y Administración | 0 | Presencial y Virtual | 1 | Grado | 3 |
| | | | | | | | | | | Posgrado | 1 |
| | | Masculino | 1 | 46 > 55 | 2 | Dto. De Ciencias Sociales | 4 | Virtual | 3 | Extensión universitaria | 0 |
| | | | | | | | | | | Varios niveles | 0 |
| GD3 | 3 | Femenino | 3 | 35 > 45 | 2 | Dto. de Economía y Administración | 0 | Presencial y Virtual | 1 | Grado | 2 |
| | | | | | | | | | | Posgrado | 0 |
| | | Masculino | 0 | 46 > 55 | 1 | Dto. de Ciencias Sociales | 3 | Virtual | 2 | Extensión universitaria | 0 |
| | | | | | | | | | | Varios niveles | 1 |
| GD4 | 4 | Femenino | 2 | 35 > 45 | 3 | Dto. de Economía y Administración | 4 | Presencial y Virtual | 2 | Grado | 1 |
| | | | | | | | | | | Posgrado | 0 |
| | | Masculino | 2 | 46 > 55 | 1 | Dto. De Ciencias Sociales | 0 | Virtual | 2 | Extensión universitaria | 1 |
| | | | | | | | | | | Varios niveles | 2 |

Anexo II.III

Grupo de discusión I

(GD1) Grupo de discusión 1

Fecha: diciembre de 2016

Lugar: sala de reunión en la universidad.

Participantes:

I: Investigador

Prof57: Profesor del Depto. de Economía y Administración, modalidad virtual.

Prof1: Profesor del Depto. de Economía y Administración, modalidad virtual y presencial.

Prof37: Profesor del Depto. de Economía y Administración, modalidad virtual.

Prof68: Profesora del Depto. de Economía y Administración, modalidad virtual.

Prof16: Profesora del Depto. de Ciencias Sociales, modalidad virtual y presencial.

Prof17: Profesora del Depto. de Ciencias Sociales, modalidad virtual y presencial.

La grabación se realizó en formato mp3 en una computadora personal, y una copia de seguridad en un teléfono celular.

Grupo de discusión 1

1. Momento previo

Se inicia el grupo de discusión con la presentación de los profesores participantes y el agradecimiento por la asistencia y colaboración. A continuación, se enuncian los objetivos del encuentro y se dan las pautas y encuadre para los intercambios. Se informa a los participantes que el intercambio será grabado en audio y finalmente se lee el guión. Se deja un tiempo para formular inquietudes o preguntas. Luego se da inicio al intercambio entre los participantes.

2. Intercambio

I: *Iniciamos intercambiando sobre cuáles consideran ustedes que son los conocimientos específicos con los que debe contar un profesor para enseñar con aulas virtuales. ¿De qué tipo de formación se trata? ¿Qué aspectos atender en su formación?*

Prof57: Y...el manejo de herramientas. Hice cursos, pero nunca terminé de integrar recursos.

Prof1: ¿Manejo de herramientas con el manejo, me refiero a apoyo de uno a uno, o asistir a un curso que te enseñen? Porque son dos formas distintas.

Prof57: Yo he hecho muchos intentos, tengo cursos hechos, pero no termino de cerrar el tema.

Prof37: El curso que hice al principio, cuando a mí me capacitaron, hay mucho de lo técnico.

Prof1: Si, en virtual uno ve otras cosas, por ejemplo, yo veo la materia y virtual (*se refiere a la Secretaría de Educación Virtual*) ve a 260 docentes. ¿Cómo llego a 260 docentes? Podes estar años ofreciendo cursos masivos, pero es difícil llegar a tantos docentes.

Prof37: No, no es lo mismo.

Prof68: Si, pero hay docentes que una vez que se capacitaron para la modalidad virtual, después cambiaron sus estrategias para dar clases presenciales, porque buscaron otros videos, porque le perdieron el miedo a la tecnología.

Prof37: Y viste que los alumnos ahora están todos con los celulares. Ahora hay uno que se llama Price creo, que es para hacer presentaciones

Prof1: Ah, el prezi

Prof3: Si ese. Una vez que conoces ese, el Power Point no te resulta atractivo. ¡Cómo hacer un dibujo en el pizarrón!

Prof1: ¡Nooooo!

(risas)

Prof37: ¡Por eso! No podés atraer la atención de los alumnos, por eso hay que acercarse lo más posible con los recursos.

Prof16: En mi caso, en mi experiencia presencial con aulas virtuales, creo que la cuestión pasa por la formación de los formadores. Que es gente con una trayectoria académica, pero no con formación en tecnologías. Creo que por ahí pasa la cuestión. Aún en los programas

de formación docente que tienen asignaturas, hay una que se llama “Escenarios, tecnologías y subjetividad”, muchas veces se da en forma teórica. No hay cuestiones básicas, como intercambios a través de documentos compartidos, intercambios a través de una página, de un foro. Ahí se nota una falencia.

Creo que es el caso más evidente que tenemos que repensar, que tenemos que trabajar más con las herramientas que nos ofrecen las tecnologías. Ahí estaría la innovación, incorporar las tecnologías en las clases, así como en su momento se incorporó el libro que era una tecnología innovadora cuando comenzamos con la escuela.

Prof17: Eso que decís, que eran personas con trayectorias, yo traigo el caso de una institución dedicada a la medicina, con un instituto universitario y lo que pasó es que la necesidad partió de los mismos docentes. Lo que sucedía era que eran muy buenos profesionales, pero les faltaba formación docente. Justamente entonces se olvidaban, por ejemplo, que además de dictar excelentes clases, -digamos, en términos profesionales-, el alumno además tiene que aprender; que no es un tema menor.

Entonces lo que hicieron fue organizar tres comités: uno para el caso del campus virtual para formación de tutores, en el cual tienen asesoría para la realización de videos, integral para el desarrollo de la clase, en la cual el docente al ser profesional de la medicina y no tener formación pedagógica, vuelca lo que es el conocimiento duro de la cátedra orientada con coordinadores académicos.

Por otro lado, está la formación de docentes médicos. Tienen un programa de formación inicial y posgrados, etc. En los cuales también se desarrolla la cuestión de entornos virtuales, y que se intenta integrar al campus como aula extendida. Y en el caso de las residencias, es una experiencia interesante porque no suele considerarse que los directores de las residencias sean docentes, aun cuando sí tienen una función pedagógica dentro del instituto. Entonces, este instituto universitario también está buscando integrar la formación pedagógica en lo que es la formación de residentes, entendiéndola como formación de formadores también.

Prof57: Es que yo creo que, inicialmente creo que es una tarea muy difícil la formación continua de los educadores en forma presencial y a esto, se suma la virtualidad.

Prof37: Creo que, hoy más que nunca se necesita que todos los docentes de la educación estén involucrados en el aprendizaje y dominio de las nuevas tecnologías, teniendo en cuenta los ritmos que se están sucediendo en los alumnos, desde los niveles inferiores y pasando por el nivel medio superior, y hasta el nivel superior. Coincido que es un desafío difícil, porque muchas veces los profesores son personas adultas y es como que “se resisten” a los cambios.

Prof68: El paso previo era determinar bien la necesidad de capacitación.

Prof17: Lo que pasa que la inclusión de la tecnología se da de forma transversal. No es incompatible con los ejes disciplinares que maneje cada uno sino con que tiene que estar integrado. En el caso del hospital con instituto universitario que recién comentaba, que son equipos interdisciplinarios, se dan unas tensiones bravísimas entre, justamente, los equipos pedagógicos y los médicos que vienen de una formación absolutamente vertical, de multiple choice, de no cuestionar ciertas prácticas pedagógicas.

Prof16: Yo quiero hacer un comentario respecto de lo que dijo Prof17, que estoy totalmente de acuerdo con el tema de las resistencias, que hay entre un saber tradicional, entre las disciplinas tradicionales y las innovaciones tecnológicas. En muchos casos, está asociado al juego, al perder el tiempo. Hace falta un largo recorrido para que podamos revertir esa manera de verlo, ¿no?

Hay trabajos que se pueden hacer mediante la computadora, conectándonos a través de la computadora o conectándose a través de los grupos de Facebook porque estar en Facebook no implica estar perdiendo tiempo. También tenemos que generar esta idea de trabajo colaborativo, ¡qué cuesta tanto!

A mí particularmente me cuesta muchísimo, porque estoy formada en la escuela tradicional. Y creo que todo esto se va a ir dando de a poco, a medida que vayan cediendo las tensiones, como decía recién Prof 16, entre los grupos, de un lado y del otro, los que hablan de la docencia, los que hablan de la disciplina. Esto va a llevar tiempo, tenemos que tener paciencia y, en ese sentido, siempre sembrar un granito de arena y ver resultados de a poquito.

Prof1: Lo que pasa es que la tecnología es solo un instrumento.

Prof68: Pienso que, para plantear una capacitación en un entorno virtual, es preciso establecer no solo los contenidos que se van a impartir, sino también que los docentes adquieran competencias digitales para poder impartir conocimiento dentro de esta modalidad. Si bien las estrategias, los contenidos y las actividades son importantes en un aula virtual, no es menor que los docentes que están frente a las aulas tengan competencias digitales que le permitan transmitir mejor sus saberes. Me refiero a prácticas, habilidades y conocimientos que se dan en el proceso de desarrollo profesional.

Prof57: Yo también, lo que pienso en base a mi experiencia, es que también tiene que ver mucho con las teorías de la generación, y cómo fueron educados. El docente puede estar muy formado, aplicar las mejores estrategias, pero si la gente no adhiere, no sé...

3. Cierre y finalización

Se cierra el intercambio y se agradece la participación. Se explica que algunos de los participantes pueden ser convocados a una entrevista, de acuerdo con el análisis y desarrollo de la investigación. Se reitera la confidencialidad de los datos aportados y del resguardo de la identidad de los participantes y se da lugar a preguntas.

Anexo II.IV

Grupo de discusión II

(GD2) Grupo de discusión 2

Fecha: diciembre de 2016

Lugar: sala de reunión en la universidad.

Participantes:

I: Investigador

Prof38: Profesora del Depto. de Ciencias Sociales, modalidad virtual y presencial.

Prof32: Profesora del Depto. de Ciencias Sociales, Secretaría de Posgrado, modalidad virtual y presencial.

Prof77: Profesor del Depto. de Ciencias Sociales, Secretaría de Posgrado, modalidad virtual.

Prof11: Profesora del Depto. de Ciencias Sociales, modalidad virtual y presencial.

La grabación se realizó en formato mp3 en una computadora personal, y una copia de seguridad en un teléfono celular.

Grupo de discusión 2

1. Momento previo

Se inicia el grupo de discusión con la presentación de los profesores participantes y el agradecimiento por la asistencia y colaboración. A continuación, se enuncian los objetivos del encuentro y se dan las pautas y encuadre para los intercambios. Se informa a los participantes que el intercambio será grabado en audio y finalmente se lee el guion. Se deja un tiempo para formular inquietudes o preguntas. Luego se da inicio al intercambio entre los participantes.

2. Intercambio

I: *Iniciamos intercambiando sobre cuáles consideran ustedes que son los conocimientos específicos con los que debe contar un profesor para enseñar con aulas virtuales.*

Prof32: Yo pensaba en esto de incorporar nuevas herramientas que hagan atractivas las distintas clases para el estudiante, pero también para el docente. Porque uno también termina en esta cuestión de replicar sin poner otras herramientas, otros saberes, otros espacios de preguntas, de interpelación. Porque eso lo favorece al estudiante y también al

docente cuando empieza también a revisar todas esas cuestiones de la práctica. Yo veo esa tensión de no convertir a las aulas que tenía en la modalidad virtual en esta cuestión de educación por correspondencia, pero con la única diferencia que, en lugar de la correspondencia postal, el lugar era plataforma virtual.

Prof77: Claro, pasar lo mismo de lo analógico a lo digital, seguir haciendo lo mismo pero virtual.

Prof32: ¡Claro! Es un desafío también para el docente empezar a implementar estas cuestiones que muchas veces lo haces en la modalidad presencial, pero como desconoces la herramienta que te posibilita hacerlo a través de esta modalidad, por ahí no se te ocurre la posibilidad de incorporarlo.

Prof38: ¿A qué te referís?

Prof32: Al uso de recursos, por ejemplo.

Prof77: Después te entusiasmas...

Prof32: Como que después me “re enganché”. Porque videos o imágenes que yo uso mucho en las clases presenciales empezaron a circular, empezaron a estar presentes en este espacio virtual, que yo no lo había contemplado antes. Inclusive otras imágenes que yo desconocía pero que trajeron ellos. (*Se refiere a los estudiantes*). Como que se crearon estos espacios colaborativos que también potenciaron mucho más y fortalecieron esta cuestión del intercambio entre los integrantes del grupo. Entonces, son potencialidades que favorecen mucho a fortalecer los cursos de esta modalidad. Es lo que yo sentí cuando terminé esta materia.

Prof38: A eso que comenta Prof32: pensaba algunas cosas en función de la pregunta inicial que vos hiciste sobre los conocimientos que tiene que tener un docente virtual y que espera que pueda aprender de eso. Y me preocupa el tema de las prácticas de comunicación. Un docente de virtual (*de la modalidad virtual*) tiene que pensar en cómo comunicar de una forma muy diferente a como lo hace en presencial (*en la modalidad presencial*). Comunicar

desde cómo responder un correo, que esas son más habituales. Y esa es una forma de comunicación casi central con los estudiantes: los tonos que se usan, si sos más extenso o menos extenso. Cuando uno responde un mail a un alumno de presencial, vos sabes que al otro día lo ves y podés ampliarlo. Porque hay docentes que escriben correos más crípticos, que responden tal vez en una forma un poco más escueta Pensaba en eso. En cómo comunicarse. En esto de las presentaciones, cómo presentarse, cómo dialogar con los estudiantes que uno no está viendo. Y de ahí, todo lo que se abre: los foros, las presentaciones, la responsabilidad de responder los correos con cierta premura. Después el uso de herramientas lo especificó más Prof13: El uso de herramientas te da una potencialidad a cosas que uno no imagina. Eso que decís de las imágenes, te da una potencialidad para usarlas que es más que interesante. Y otra cosa que me parece que un docente debe estar capacitado, y la capacitación debería ir en esa línea. Pero hay una multiplicidad de recursos de la cual es docente no es autor. Quiero decir, un docente se incorpora a la virtualidad con una carpeta de trabajo (*módulo impreso de la asignatura*) ya preestablecida, con un programa ya preestablecido, y lo que tiene que hacer es una clase.

Y ahí mi pregunta es: cómo es esa clase. Porque no es una clase como la de presencial que uno ya fue previamente pensando todo eso. Para una clase presencial yo soy autora del Programa y yo selecciono la bibliografía. El docente de virtual (*de la modalidad virtual*) se incorpora en algo que ya hay un “molde” hecho. Con lo bueno y lo malo que tiene eso.

Y ahí la pregunta es: ¿Cómo se espera que sea esa clase? ¿Qué tiene que tener esa clase? ¿Tiene que dialogar con la Carpeta de trabajo? ¿Dialogar con la bibliografía? ¿Puedo poner intervenciones personales ahí? ¿Cómo las hago jugar? ¿Puedo discutir qué forma ocupa esa clase? Bueno esa es la preocupación. Y de ahí, como los recursos pueden ayudar para que todo eso funcione de la mejor manera.

I: ¿Y para formar a ese docente? ¿Cómo formarlo? ¿Qué características tiene que tener esa formación?

Prof38: ¡Qué pregunta! Yo creo que debe tener un conocimiento institucional de lo que es la virtualidad. Hay que situarlo en lo que es la modalidad, lo que es la institución virtual y ya está. Uno cree que se desplazan así, uno va a virtual, el otro a presencial y ya está. Y para formarlo creo que sí, que debería ser algo un poco más sostenido en el tiempo. Creo que la

figura de la coordinación de capacitación es sustancial porque no sé si la estamos aprovechando tanto.

Pero me parece que debe haber para esta pregunta de cómo se forma, paradójicamente un compromiso presencial con ese docente, un compromiso presencial con la institución. El docente de *(la modalidad)* virtual, salvo los que trabajamos acá, hay muchos que ni vienen a la universidad. Entonces es un contacto muy a distancia y que a veces, uno tiene que estar situado en la institución física para ver un poco todo, para ver las áreas, para ver que hay una dirección. Y que participe activamente de las reuniones.

En las reuniones, siempre de *(la modalidad)* virtual están los docentes que tienen un anclaje en la presencialidad. El docente de virtual no puede venir. Tiene que ser alguien que se sienta involucrado con el espacio, con la institución, que tenga la “camiseta de la universidad” en varios sentidos. Qué hay cosas de la presencialidad que podrían aprovecharse para la virtualidad. Hay jornadas que se transmiten por streaming y quedan ahí. No sé, creo que ahí hay algo que se podría pensar.

Prof77: A esto, yo quería agregar una metáfora para un docente: es lo mismo cuando vos te sacas el registro, el carnet de conducir. No es lo mismo después ir por la ciudad por el centro comercial, que ir por una autopista. Vos tenés que adaptarte a otra manera de conducir, porque es diferente, tiene otras reglas. O, si venís a Quilmes y salís a Avenida Calchaquí. No sé, un ejemplo que me pasó a mí en provincia (de Buenos Aires): en una avenida doble mano puedo doblar a la izquierda, impensable eso en la Ciudad de Buenos Aires. Tenés que adaptarte a eso.

Y acá es lo mismo, vos podés ser el mejor docente del mundo, pero si no te adaptas a la “vía” *(se refiere al campus virtual)* por más que seas el mejor, no lo vas a poder utilizar, no vas a poder utilizar tu saber. Entonces, es necesario que aprendas a utilizar otros recursos. Más que nada en este sentido, en *(la modalidad)* virtual. Porque no sé a qué apunta la universidad, a chicos de 18 a 25, por decir una edad. Todos tienen un teléfono, todos están con los dos deditos así, pin pin pin, *(gesto de teclear en un teléfono celular)*. ¡Si vos publicas acá (en el aula virtual) un pdf tirado y dos textos, se aburre!

Prof38: ¡Tal cual!

Prof77: Yo creo que te incita a decir: - ¡Después lo miro, total, es un pdf! ¡Y después llega al examen y tiene que leerse todo y todo junto! Pero si vos lo mantenés con actividades y demás, y lo mantenés haciendo cosas, creo que es una manera de llegar (*al alumno*). Después, si dejan o no, nada...vos lo intentaste. Tenemos los recursos para decir, pedagógicamente, atrapo a este público y quiero mantenerlo, que esté a gusto adentro de la universidad, no porque lo hagan porque: lo voy haciendo y ¡Ya!

Lo interesante es eso, la forma pedagógica de mantener a la gente activa. Es lo mismo que ir a una clase presencial, que sientan eso. No solo el deber de participar sino, las ganas de ir y decir, bueno, me meto acá, hago un trabajo colaborativo acá que puedo trabajar con otros compañeros, no estoy tan solo frente a la pantalla. Porque está el otro que piensa: como estoy tan solo, entonces no me animo.

Tenés varios casos, varios perfiles de alumnos. Pero claro, la idea es que, a través de una pedagogía de utilización de recursos, ya sean internos o externos que tengan también llegada, entonces para eso el docente tiene que estar capacitado Si no, es lo que te digo de la autopista y la calle. Es lo mismo. Vos tenés el carnet que dice licencia para conducir, pero la experiencia no la tenés.

Prof11: Aparte, institucionalmente, para seguir también la línea de Prof44, institucionalmente no está instalada la necesidad de capacitación. Entonces, la verdad es que hay que pensar en cómo instalar esto que la capacitación es algo necesario y permanente. Yo pensaba, mientras los escuchaba, quizás la forma, no es ideal, pero la forma de empezar a instalar esta cuestión es generando espacios de capacitación.

Más allá de los cursos que dan, que a veces se lanzan, particularmente me cuesta mucho seguirlos, en muchas oportunidades quise hacerlos, pero tengo la dificultad de la continuidad.

Prof38: Es que frente a la cantidad de tareas que uno tiene, el docente va dejando la capacitación de lado, el curso lo va dejando de lado.

Prof77: El problema viene de arriba, en decirle al docente: es virtual (*se refiere a la capacitación*) y como es virtual entonces da igual, y no comprometerlo en decirle que, por ejemplo, una vez al mes hay una reunión y todos los docentes ponen puntos en común, comparten el curso, no sé.

Prof38: Es que, así como decíamos que en el imaginario los estudiantes decían curso virtual porque es más fácil, en los docentes opera algo parecido. Dicto virtual porque como estoy a mil y no puedo ir a la universidad, entonces me viene mejor. Entonces después, que vengan a la universidad es difícilísimo. Como estoy a mil, lo hago en mi casa.

Prof77: Pero si vos de entrada le ponés esa premisa: a partir de este curso, las cosas son así.

Prof38: Pero pasa con los exámenes: ¿por qué tenemos tanto problema? Porque el docente de (*la modalidad virtual*) virtual no quiere venir a la institución. Piensa: “a mí me contrataron para que yo esté en mi casa con la computadora Yo cumplo, yo te subo la clase, pero no me hagas ir ni a una reunión, ni ir a tomar exámenes”. Lo mismo, el tiempo para subir la clase implica también un tiempo para planificar la clase y pensar nuevos recursos.

Prof32: Y mientras tanto pensaba, ...porque el tema es ir. La movilidad. Y yo pensaba, no sé, una vez al mes alguna vez presencial, alguna vez virtual, no sé, una premisa que diga: hoy una nueva herramienta No sé...habilitar una sala virtual especial y decir: esta semana habilitaremos este espacio para que se vean las potencialidades de esta herramienta para el desarrollo de las clases.

Obviamente no vas a tener, como uno pretendería, la posibilidad de que estén todos interesados, pero lo que es inevitable es que se empiezan a generar como espacios institucionales que, bueno, fortalecen a la modalidad, ¿no? Sin pensar en un curso, que dure tres meses... No sé, hacer algo de ese estilo que sean más puntual.

Prof77: Puede ser la socialización de las experiencias con los alumnos, qué está pasando, qué estrategias podés utilizar a través de los ejemplos de los otros.

Prof32: ¡Claro! Otra clase que se trabaje el tema de la evaluación.

Prof77: Claro, la evaluación es importante también.

Prof32: Estoy pensando en voz alta: o actividades que involucren, que ellos (*se refiere a los profesores*) empiecen a crear contenidos, como dice Prof77. Algo más de ese estilo, ¡qué se yo! Y uno puede preguntarse por qué, ese docente que va a dar clase presencial

seguramente prepara su clase, su exposición, entonces, ¿por qué pensar que a la hora de dar clase en la virtualidad no considerarás que tenés que preparar la clase?

Prof11: A mí todo esto me entusiasma para eso, para incentivarlos, (*se refiere a os alumnos*). Evidentemente hay situaciones que te muestran que no logras atraerlos o seducirlo de alguna manera.

Prof77: Yo lo que comentaba antes, era que todo el mundo tiene un celular en la mano y si vos entras al campus de la universidad y ves que solo está el pdf colgadito ahí... perdido en un mundo de la nada y bueno ...decís: - *Ya lo voy a mirar, ya lo miraré*. Después se acumula (*se refiere a la lectura*).

Prof11: ¡Eso! ¿Cuántos alumnos miraron la clase? Cuando mirás los informes del campus y mirás lo que hacen, hay gente que solo bajó...

Prof77: ¡Claro! Porque vos podés seguir todo el movimiento del alumno en el campus.

Prof11: Hay gente que solo bajó un texto o que leyó las clases. Y vos ves que no ha consultado el texto que vos le pediste que era complementario. Entonces es muy limitado el uso que hacen de la propuesta.

Prof38: La propia dinámica de las clases permite que, no de las clases, sino la dinámica de cómo está pensada la educación virtual, parece que permite que el propio estudiante pueda bajar un mes antes, dos meses antes (*se refiere a los materiales de estudio*) de rendir el (*examen*) final. Puede ni siquiera haber ingresado a todo lo que el docente fue haciendo. No tiene la obligación de ir haciendo. Puede bajar todo de una, puede no participar.

I: *¿Te referís al momento de la entrega de los trabajos prácticos de entrega obligatoria?*

Prof38: Eso, entrega los trabajos prácticos, solo puede ingresar al aula en los momentos de entrega de los trabajos prácticos.

Prof32: El oficio del estudiante virtual, digamos. También lo que les pedíamos a veces, es que las actividades fuesen con un nivel de gradualidad y de trabajo del material, de forma secuencial.

Prof77: ¡Pero claro! ¡Esa es la idea! Como una clase presencial...

Prof11: Porque después te voy a preguntar (se refiere a los estudiantes).

Prof32: ¡Claro! Porque vos de lo que haces en una clase presencial, después preguntas cosas.

Prof11: Yo quiero agregar que todo esto genera trabajo, porque agregar recursos, agregar actividades. Porque tenes todas las actividades en un mismo lugar, pero lleva tiempo, lleva trabajo.

Prof38: Bueno, ¿ya estamos cerrando, ¿no? Y pensaba: varios recursos, varias actividades que los estudiantes se vean estimulados. Y ver un aula con recursos, a mí me estimula eso como docente.

Prof11: Claro, te da más ganas también.

Prof38: Y realmente es así. Si sabes que hay más recursos, entonces sabes que se hace así, entusiasmo también al docente no solo al alumno.

Prof11: O mismo no poner grandes cosas, pero, por ejemplo, armas un foro, pero en la actividad usas imágenes.

Prof38: ¡Claro!

Prof11: ¡Pero no esperen que me filme videos, eh!

(risas)

3. Momento de cierre y finalización

Se cierra el intercambio y se agradece la participación. Se explica que algunos de los participantes pueden ser convocados a una entrevista, de acuerdo con el análisis y desarrollo de la investigación. Se reitera la confidencialidad de los datos aportados y del resguardo de la identidad de los participantes y se da lugar a preguntas.

Anexo II.V

Grupo de discusión III

(GD3) Grupo de Discusión 3

Fecha: diciembre de 2016

Lugar: sala de reunión en la universidad.

Participantes:

I: Investigador

Prof78: Profesora del Depto. de Ciencias Sociales, modalidad virtual y presencial.

Prof52: Profesora del Depto. de Ciencias Sociales, modalidad virtual.

Prof79: Profesora del Depto. de Ciencias Sociales, modalidad virtual.

La grabación se realizó en formato mp3 en una computadora personal, y una copia de seguridad en un teléfono celular.

Grupo de discusión III

1. Momento previo

Se inicia el grupo de discusión con la presentación de las profesoras participantes y el agradecimiento por la asistencia y colaboración. A continuación, se enuncian los objetivos del encuentro y se dan las pautas y encuadre para los intercambios. Se informa a los participantes que el intercambio será grabado en audio y finalmente se lee el guion. Se deja un tiempo para formular inquietudes o preguntas. Luego se da inicio al intercambio entre los participantes.

2. Momento de intercambio

I: El primer tema de este encuentro trata sobre los conocimientos específicos con los que debe contar un profesor para enseñar con aulas virtuales.

Prof52: Primero tiene que tener un mínimo conocimiento del campus, de las herramientas básicas del campus y después, para tener un aprovechamiento de las posibilidades, tendría que saber lo obvio: saber colgar archivos, poder incrustar un multimedia, todo el tema de las herramientas, de la calificación, de la subida de notas, me parece que eso es como lo básico. Después me parece que hay como más posibilidades que puedan como “embellecer” o hacer más vistoso, más atractivo el espacio, desde subida de fotografías, o nubes... Eso,

digamos que hacen la diferencia también al interés del alumno por la materia, en cuanto a ...eso, también me parece interesante que el docente pueda manejarlo. No sé, me parece que lo básico es eso, la subida de archivo, algún instrumento multimedia, la posibilidad de “linkear” algún ... algo audiovisual.

Prof78: Sí, yo creo que a eso que suma. A, pienso también que en primer lugar debe haber un conocimiento de lo informático, porque también en la experiencia en la gestión, me han tocado docentes que no tenían mucha afinidad con la computadora, por ejemplo, o con los celulares. Es un caso muy particular, pero son casos con cierta fobia a lo tecnológico. (*Risas*). Pienso que al menos alguna cuestión amigable con la tecnología debería existir.

Y después sí, también, algo que me parece importante, sumando a las cuestiones que comentó Prof52, es tener cierta como predisposición a una buena comunicación. El tema de saber que el uso de la tecnología para la enseñanza también requiere un uso más forzado y más presente del comunicarte con el otro. De saber que responder un mail a una persona que es estrictamente de la modalidad virtual, no es lo mismo que si la ves al otro día en la clase.

Creo que intensificar un poco el uso de la comunicación, cómo comunicar eso que decís en el campus y si es estrictamente virtual, no es lo mismo a cómo lo decís, si es modalidad presencial o virtual o presencial con campus. Creo que tenés la opción, en la parte presencial, de reformular eso que dijiste o le pones el cuerpo a eso que no pudiste decir virtualmente, bueno todo eso.

Creo que, en la cuestión de la comunicación, yo no sé si es una habilidad o una capacidad que debería tener el docente, pero es algo que se tiene que trabajar al menos. No sé cómo se evalúa a un docente que esté capacitado en comunicar bien. (*risas*). Es un poco subjetivo, pero creo que es al menos un valor que hay que tenerlo en cuenta a priori y después fortalecerlo en el momento. Y un poco esto que decía Prof52 también, que son estas cuestiones básicas que después, se construyen medio sobre la marcha, y hay que estar ahí, atento a fortalecerlas.

Prof79: Yo considero, además de lo que comentaron ya mis compañeras, además, el manejo áulico que tienen los docentes presenciales que es en otro contexto claramente, los docentes virtuales también lo deberían tener.

Y tiene que ver que esto: no sólo de colgar pdfs o algún video o un archivo multimedia, sino que también llevar al debate a cada una de las clases. Yo, en los docentes de mi carrera, no lo veo, y me cuesta y trabajo mucho este tema porque no es algo que logren hacer los docentes. No llevan al debate, a los foros. Falta eso. Mi carrera tiene docentes, como decía Prof78, que les cuesta acceder a la cuestión de la virtualidad. ¡En ese sentido hay un problema porque salir a buscar terapistas ocupacionales, además profesores, y que además manejen todo esto... es un tema! Por eso, creo que habría que ver las diferentes disciplinas en base a la capacitación.

I: *Ustedes comentaron recién sobre la presentación de los contenidos en formato audiovisual, archivos multimedia, ¿qué debería saber el docente sobre esto?*

Prof52: Lo que digo del audiovisual es de forma y de fondo. Porque, por un lado, me parece que es algo de la comunicación, que es atractivo. Pero también es agregar otro lenguaje. En las Ciencias Sociales se supone que una de las cuestiones que enseñamos tiene que ver con la multiperspectividad, y esto de la multiperspectividad, en las Ciencias Sociales, además de la multicausalidad, te lo da también el acceso a los diferentes lenguajes. No es lo mismo acceder al lenguaje escrito, que acceder a por ahí a poner música, o a poner una fuente en un formato audiovisual.

Entonces me parece que al mismo tiempo que se enseña un contenido, se tiene que enseñar un procedimiento. Hacer algo que permita la reflexión sobre eso: si vas a insertar una película, bueno, incluir alguna pregunta que nos ayude a pensar que eso también es una construcción, un discurso construido, alguna cuestión crítica. Por ahí, es una “consignita” que haga que no se tome a ese audiovisual como un libro de texto. Que le dé un “plus”, ya que estamos. Podemos poner una consigna que vaya a la cuestión del contenido, pero también una consigna que atravesase también la cuestión de las formas. Que crean sentidos, a eso me refiero, que me parece que se da en las Ciencias Sociales. Además teniendo todo a disposición. Porque a veces en un aula presencial no es fácil conseguir el video, el aparato de música, son todas dificultades. Pero ahí (*en el aula virtual*) es como lo intrínseco, entonces es desaprovechar no hacer nunca nada. No digo todas las clases, pero alguna experiencia debería incentivarse.

Prof78: Sí, además en la educación virtual, todo lo que pueda darle más fuerza al relato que se supone que es una clase, que es un pdf, estimula mucho más a un estudiante que uno no ve nunca.

Hay una cuestión ahí con el uso audiovisual, tanto en lo presencial como en la virtualidad, La explicación que dio Prof.52 podría ir a las dos modalidades, pero es cierto que en la virtualidad eso tiene un plus extra, ¿no? Saber utilizar bien otros lenguajes. Volvemos por ahí, otra vez, a lo de la comunicación. Logra dominar una amplitud mayor de lenguajes y los sabe usar, acomodar bien en el texto de una clase, para un estudiante que es virtual, es mucho más enriquecedor que, tal vez, para un estudiante presencial.

Prof52: Esto amén de que los estudiantes lo consideren importante o no. Muchas veces pasa. Yo veo los estados de los alumnos y hay alumnos que no abren nunca las películas, por ejemplo. Eso no lo miran nunca porque entienden que no es lo que se va a evaluar. Es un uso mucho más instrumental de la clase. Es decir, yo leo lo que a mí me van a tomar *(evaluar)*

Prof78: ¡Tal cual!

Prof52: El resto tal vez lo miraré en otra oportunidad, pero no durante la cursada.

Prof79: Responden a una costumbre también, porque me parece que habría que revisar eso. Los docentes, en su gran mayoría tienen esto de colgar pdfs, y con eso ya está.

Prof78: Sí, es la costumbre a un tipo de estudiante, que también está en la presencialidad. Es ir a escuchar una clase.

Prof79: Sí, eso se repite en las dos modalidades.

Prof52: Y también lo que decía Prof78 de los foros, de cuestionar... También eso pasa, es lo mismo, replicamos lo mismo con los estudiantes. Es como en lo presencial que un profesor dé clase y los alumnos toman nota. A la intervención de los demás compañeros no se la escucha con el mismo interés. En el foro se reproduce lo mismo. Salvo que haya un docente que diga: - ¡Ah muy bien esto!, es como que queda, casi no se leen las intervenciones de los

compañeros. Por eso, uno ve que se repiten (*las intervenciones en los foros*) porque tiene que ver con la palabra autorizada... Son cosas de larga data, añejas. No son cosas que respondan a la autoridad solamente.

I: De acuerdo con lo que ustedes plantean, ¿qué características deberían tener las capacitaciones o la formación para enseñar en la modalidad virtual?

Prof78: A mí me parece particularmente para el docente que va a dar clase puramente en una modalidad virtual, es difícil saberlo eso de antemano. Yo me hago muchas veces esa pregunta: ¿Qué le tengo que pedir “entre comillas” a este docente que va a incorporarse en la modalidad virtual en la carrera? Me cuesta como pensar en eso de lo que debería tener. Algunas cuestiones ya dijimos, pero en profundidad me parece que es algo todavía complejo de definir.

Pero todo eso aparece en el momento en el que el docente “está en la cancha”. Ahí se ve mejor. Ahí sí en la comparación de las modalidades. En la virtualidad es necesario una observación de ese uso del campus que hace el docente. Por eso, una experiencia que hicimos en su momento de capacitaciones durante el campus de capacitación en servicio. Creo que eso es sustancial para medir y darse cuenta qué necesita ese docente saber, porque es un planteo que termina haciendo el mismo docente: yo necesito que mi clase esté de esta forma y ahí hay un capacitador ayudando a que eso salte.

Que el director piense o alguien que contrate a un docente en la modalidad diga que tiene que tener determinadas características me resulta un poco complicado o insuficiente. Creo que en el momento en el que el profesor está trabajando en el campus, ahí aparecen los propios estímulos del docente. El propio campus te interpela como docente: ¡Ah, pero está esta herramienta! ¡Ah, pero puedo hacer esto! Porque sobre la nada, si vos contratas a alguien y le decís: - ¡Mira, tenés que saber esto, tenés que tener conocimiento de tal y tal cosa!, queda algo un poco en la nebulosa.

Prof52: Yo adhiero absolutamente. Para mí tiene que ser una capacitación en servicio y por equipo de materia. No individual. Está bien, hay casos de profesores que dan una materia, es decir, que hay materias que las dicta un solo profesor, pero en el esquema ideal, si yo me lo tengo que imaginar, es ...por ejemplo, Historia Argentina que es la materia que dicto yo,

las cuatro profesoras de Historia Argentina con un profesor que las oriente. A ver qué les parece...

Porque yo no creo en las metodologías aisladas de los contenidos, no me sirven para nada. Entonces digo, a ver, para trabajar este proceso o este tema, ¿qué estaría bueno? ¿Hacer un mapa interactivo? ¿Estaría bueno armar una línea de tiempo? ¿Estaría bueno insertar un video? Entonces, atado a ese contenido y con el equipo docente, estoy segura que se nos ocurre qué es lo mejor. A uno se le ocurre, lo que pasa es que no sabe cómo hacerlo. Por ejemplo, yo te he pedido ayuda a vos para saber cómo armar una red conceptual, para armar el tema de la formación del Estado Nacional, que yo la tenía hecha en papel, pero yo no sabía cómo armarla (*en formato digital*).

Prof79: Aparte, entiendo que no es necesario hacerlo más que una sola vez.

Prof52: ¡Totalmente! Lo de la red conceptual fue hace unos cuantos años.

Prof79: Por eso, no significaría que el capacitador este siempre ayudando de manera constante a los docentes, porque sería pesado para el docente, pero me parece que con un periodo sería... para mis docentes sería muy bueno.

Prof52: Además si es en equipo te ayuda a discutir con tus compañeras. Sería la excusa perfecta para ponerse a renovar un poquito.... Pasarle el plumero, porque en las aulas hay cosas que ya están medio "apolilladas".

Prof78 y Prof79: Sí, sí (*comentarios superpuestos*).

Prof78: Aparte, como decíamos también, el docente cae en replicar las tradiciones, quiero decir...y en el uso de un campus, tecnológico, eso choca mucho más. Un docente muy tradicional que no utiliza los recursos del campus ... la verdad es que para un profesor de educación a distancia es mucho más evidente que un docente presencial que da una clase magistral que los alumnos toman apuntes. Creo que eso queda más difuminado. Pero en el campus virtual, que un docente se sujete mucho a las tradiciones, y queda como ahí agarrado, ... Bueno y eso no es responsabilidad solo del docente, es del equipo, como hacer saltar esos estímulos para querer cambiar eso.

Por eso digo yo, algo, al menos como esta micro experiencia de las capacitaciones en servicio que se hizo el año pasado, hizo que la capacitación en campus haga que al propio docente le afloren “inquietudes”: “ah, bueno, entonces yo puedo como correrme del pdf colgado. Yo puedo hacer otras cosas.” Pero porque había otra mirada más autorizada que era el capacitador, que habilitaba un poco que eso suceda. Si lo dejás solo al docente piensa: “y si, bueno, yo cuelgo el pdf, que es lo que sé, que es lo que más o menos me sale,” ¿no?

Prof52: Igual creo que, a veces, el sistema que tenemos en el campus va en contra de Yo misma como docente ... hay clases en las que armé galerías de fotos y todo eso, tenés que volver a armarlo. La galería de fotos, que para mí fue una experiencia re linda que armé sobre la (*el tema de la*) industrialización en la década del 30, después no la volví a subir.

Prof78: ¡Y claro!

Prof52: A veces pones algunas cosas, pero es cansador volver a armar todos los recursos. Quizás si el campus fuera más amigable en el sentido de volver a recuperar más fácil... Yo tengo una galería de fotos, que digitalicé, que tengo ahí, en un aula, que tengo ahí, pero después no la volví a usar, por esto que decía. Usé otras cosas que me han resultado más sencillas.

Prof78: Y a veces también pasa que, pensaba un poco eso que otro de los estímulos que podría recibir el docente para no quedarse “apolillado” digamos, (*risas*) es el feedback que recibe de los alumnos de eso que produce.

Esta galería de foto, por ejemplo, si vos ves que tuvo una recepción realmente exitosa y recibís buenos comentarios de eso, eso te estimula a que lo sigas haciendo. Ahora, la recepción también es algo complejo en la virtualidad. El feedback que vos recibís también tiene un límite delgado, que no te podés dar cuenta si esto está funcionando o no. Y eso a veces contribuye negativamente. Y a veces decís: - yo, en esta próxima aula, prefiero sostenerme en un foro común y ya está, ¿no?

Prof52: Porque es eso que vos decís. Lo que no se evalúa, tiene otro peso.

I: *¿Y con respecto a la formación del profesorado que se inicia en la enseñanza en la modalidad virtual?*

Prof52: A mí, más allá de las cosas básicas, de conocer el campus, cómo subir un archivo, no se me ocurre para iniciar, porque yo creo que los recursos están atados a los contenidos. Como algo muy general, porque más allá de las cuestiones generales, lo otro creo yo que como pensarlo...

Prof79: Porque el manual del campus está bien hecho. Está bien armado como para uno poder armar una clase. Colgarla y demás.

Prof78: Sí.

Prof79: El tema es esto del manejo áulico. Y tener esto que decían las chicas: tener un profesor o quien fuere, que te vaya ayudando a armar las clases de la mejor manera posible para que sean totalmente amigables las clases para los alumnos y para el propio docente para que no se aburran ambos en el dictado de la clase. Por eso, está bueno esto de observarlo y poder trabajar en el momento, en el proceso del aula.

Prof78: Yo creo que es una pregunta interesante porque es difícil de responder ... Veo que todas hacemos así (*asintiendo*) (*risas*). Pero también hay algo de lo que uno espera, por ahí, es una obviedad lo que digo, ¿no? Porque pasa también en la otra modalidad también, pero el docente tiene que tener una confianza en la modalidad. Quiero decir que tiene que tener una confianza que el recurso que está utilizando llega, que del otro lado hay una persona, - dato que no es menor-, que hay otro que está recibiendo, que eso que estoy enseñando por más que haya una mediación de pantalla, tiene resultados de enseñanza y aprendizaje, resultados pedagógicos. Qué confíe en el recurso. ¡Porque tal vez esta cosa de subir un pdfs y ya!, es porque tal vez piensa que: ¡bueno, si total no me ven, respondo un mail o no lo respondo es lo mismo!, total uno no le pone el cuerpo entonces descansa, tal vez, en eso. Pero cuando vos confías que realmente del otro lado hay una persona que requiere de tu saber, de tu clase, la está esperando, cuando uno quizás piensa en eso, y tenés un docente comprometido con eso, de entrada, es un camino más liviano. Pero si hay algo más cerrado respecto de recurso, de la modalidad, de la forma de intervenir con las tecnologías, ahí cuesta todo un poco más.

Prof52: Por ahí, pienso algo que se podría pensar para el docente que inicia, es mostrarle otras experiencias. Más allá de enseñarle a usar el recurso es mostrarle otras aulas, otras experiencias, para ver qué de eso lo convoca, qué lo toca que puede sentir como propio para su disciplina. Eso sí, digamos, mostrarle que ya hay experiencias.

También es cierto que hay muchos docentes que piensan que ya saben todo (*risas*). Que no necesitan capacitación. No, ¡yo ya sé! (como *si fuera el docente*). Creen que porque alguna vez entraron al campus ya saben todo.

Prof79: Y ahí aparece el cementerio de pdfs. (*risas*)

Prof52: ¡Con suerte pdfs! ¡Porque suben (*archivos en formato*) Word también! Yo noto una diferencia muy grande entre docentes que, -seguro que a ustedes les pasa lo mismo-, que yo entrevisté y que empezaron conmigo, de aquellos profesores que “heredé”. Con esos me cuesta cambiar hábitos. Realmente, sus aulas son cementerios de Word, ni siquiera de pdf. En cambio, los docentes que empezaron conmigo, uno ahí estableció, en una primera entrevista, las pautas del piso mínimo que se requiere.

Prof78: Eso que dice Prof52 me hace acordar a que, en general, lo que a mí me pasa con los docentes de la carrera es que encuentro o veo mejores resultados, por decirlo de alguna forma, o mejores formas de desempeñarse en el campus con aquellos docentes que tienen sus primeras experiencias como docentes en la modalidad. Es distinto un docente joven, sin antecedentes pero que recién inicia a dar clases y que se inicia en la modalidad (*virtual*) que aquel docente con un montón de honores académicos y muchos antecedentes docentes en la presencialidad, que por alguna razón pasan a la virtualidad. En general, ese es el que suele replicar un poco las formas tradicionales de enseñanza en el campus. Y con eso se queda tranquilo. Y es un buen docente, cumplidor, sube su clase, pero en general, está más sujeto a esa forma que viene repitiendo con su experiencia docente de treinta, cincuenta años. El profesor novato, que ingresa en la modalidad es más experimental, juega mucho con los recursos, pregunta, se anima a poner cosas nuevas. No por una cuestión de edad, sino por experiencia previa que carga, menos tradicional, me da esa sensación. No carga con esa mochila de la vieja pedagogía. Está como más suelto de eso, de esa tensión.

I: *Lo que comentan se relaciona con la revisión de la biografía escolar y las corrientes de formación que hacen narrativas pedagógicas, registro narrativo.*

Prof52: Yo creo que el registro en los docentes es algo complejísimo. Yo creo que casi no hay docentes que registren, que registremos lo que hacemos. Sí creo que hay una reflexión sobre la práctica. Eso sí, lo que pasa es que hay espacios que la promueven y hay espacios que no la promueven. En el sistema universitario es más compleja todavía. Hay menos experiencia de reflexionar sobre la práctica, porque hay como una concepción con el conocimiento, con lo que uno sabe y transmite, alcanza. Hay menos espacios para reflexionar para ver cómo somos como docentes, qué experiencias exitosas hay, que experiencias fracasadas, qué dificultades hay.

Por ahí, el docente de la escuela media o la escuela primaria tiene como un ejercicio más obligado en algunas jornadas a hacer esa reflexión. En el docente universitario no está tanto. Uno como director de carrera llama a reuniones y es muy difícil, aunque también pasa en primaria y en secundaria, que uno tenga autocrítica. En general, siempre se desliza hacia el alumno la problemática. ¿Eso nos pasa todos no?

Prof78: Tal cual. El tema de la narrativa pedagógica en la virtualidad la veo complicadísima. No me parece que, no lo había pensado nunca, pero lo que me parece que sucede en la modalidad virtual justamente es que está muy velada la exposición. No hay estudiantes que se expongan o la exposición es muy diferente a lo que sucede en la modalidad presencial que es lo que te permite registrar.

Cuando alguien se expone, te da un montón de gestualidades, de comentarios que vos los podés tomar como... En la virtualidad, la exposición es un poco más... no sé, debe haber casos de estudiantes que se exponen y que contradicen esto que estoy diciendo, pero me parece que en la generalidad es todo con un poco más invisibilidad, un poco más escondido, que tenés que hacer un ejercicio muy fuerte para que eso salte y, a veces, es poquito. No sé, el comentario de todos los docentes es que ponen algo en el foro y participan dos o tres alumnos. Se expone muy poco. Y el docente también se expone poco. Quiero decir, el elemento que vos tenés para registrar está un poco velado todo el tiempo. No sé cuánto uno podría encontrar. Lo que uno sí puede hacer es un registro de estas cosas que suceden.

Prof52: Pero sería insumo ¿para qué?

(Voces superpuestas)

Prof52: Registras, ¿para qué? Es insumo para qué cosa. No sé, a mí me parece que lo que podría ser más valioso es el producir. No tanto registrar sino ponerse a jugar, a producir recursos, actividades, y después reflexionar sobre qué pasó con eso.

Prof78: Si, porque entiendo que la narrativa pedagógica es más del orden de la etnografía. Es un poco eso.

Prof52: ¡Sí!

Prof78: Y hacer etnografía de un campus requiere de una intervención muy constante y muy fuerte de las personas. Y eso creo que es uno de los grandes problemas, que al menos, yo veo en los docentes que tenemos. Pero no por responsabilidad de los docentes, sino que hay algo que ahí no termina de estallar nunca. Debe haber casos que sí, por supuesto, pero no es la generalidad que tenés 40 personas estudiando y el nivel de participación sea bastante alto. No suele ser la generalidad.

Bueno, hablamos de todo *(risas)*.

Prof52: Sí, hicimos un mapeo *(de temas)*.

(risas)

3. Cierre y finalización

Se cierra el intercambio y se agradece la participación. Se explica que algunos de los participantes pueden ser convocados a una entrevista, de acuerdo con el análisis y desarrollo de la investigación. Se reitera el resguardo de la identidad de los participantes y se da lugar a preguntas.

Anexo II.VI

Grupo de discusión IV

(GD4) Grupo de Discusión 4

Fecha: diciembre de 2016

Lugar: sala de reunión en la universidad.

Participantes:

I: Investigador

Prof75: Profesor del Depto. de Economía y Administración, modalidad virtual y presencial.

Prof47: Profesor del Depto. de Economía y Administración, modalidad virtual.

Prof27: Profesora y tutora del Depto. de Economía y Administración, modalidad virtual.

Prof49: Profesora del Depto. de Economía y Administración. Integrante del Dto. de Capacitación y Formación de la Secretaría de Extensión.

La grabación se realizó en formato mp3 en una computadora personal, y una copia de seguridad en un teléfono celular.

Grupo de discusión 4

1. Momento previo

Se inicia el grupo de discusión con la presentación de los profesores participantes y el agradecimiento por la asistencia y colaboración. A continuación, se enuncian los objetivos del encuentro y se dan las pautas y encuadre para los intercambios. Se informa a los participantes que el intercambio será grabado en audio y finalmente se lee el guion. Se deja un tiempo para formular inquietudes o preguntas. Luego se da inicio al intercambio entre los participantes.

2. Momento de intercambio

I: *El primer tema de este encuentro trata sobre los conocimientos específicos con los que debe contar un profesor para enseñar con aulas virtuales.*

Prof27: Creo que lo que tienen que tener muy muy fluido es el manejo de las herramientas informáticas, de movida. Sin eso se le hace cuesta arriba al docente. Y creo que la segunda herramienta muy importante, y ahí me parece que es donde hay pequeños grandes ruidos, es en la comunicación. Tiene que tener un nivel de comunicación sumamente fluido.

Sumamente fluido porque como alumna, como tutora y en cada rol que me fui desempeñando veo que el gran problema es la fluidez en la comunicación. Que por ahí el docente es brillante, pero le falta el feedback con el alumno. Al no tenerlo delante, le cuesta “enganchar”. Y el alumno ahí “hace agua”, porque no lo tiene adelante al docente, entonces no sabe, se desespera. El alumno se desespera.

Prof49: Nosotros, para los cursos de extensión (*formación continua*) que el docente no tenga un buen manejo de los recursos ha sido problemático, porque el campo de gente que está realizando los cursos es mucho más amplio que cuando uno estudia una carrera universitaria. El que hace una carrera universitaria viene con una formación y un “training” de estudio que, si te “tiran” una clase y la tenés que leer, ¡va!; pero el que está del otro lado en los cursos de extensión que es gente que, por ahí, no terminó sus estudios, etc, Necesita de otro tipo de materiales para hacerse a la idea de eso que está leyendo, por eso, para mí, esa parte del manejo es importante.

Prof47: Para mí, lo fundamental...hay un autor que se llama...que dice que el eje fundamental de los profesores en esta nueva etapa es poder interactuar mucho con el alumno. Por eso, más que la clase magistral donde el profesor te cuelga los pdf, te cuelga cuatro videos y demás, yo creo que el profesor tiene que tener manejo de la tecnología para interactuar. Y cuando hablo, hablo de todos los recursos, desde una wiki, desde un foro, o sea, continuamente ese ida y vuelta con el alumno para acompañarlo en ese proceso de construir conocimiento.

Prof75: Estaba pensando, para mí hay varios aspectos. Primero el profesor tiene que ser especialista en su tema. Damos por base que el conocimiento en su área es espectacular. Si partimos que él no entiende bien lo que explica, difícilmente pueda explicarlo bien. Después hay un conjunto de conocimientos técnicos que hacen referencia al manejo de herramientas. Yo digo técnico porque aprender a manejar el campus es un conocimiento técnico. Es, 1, 2, 3 y ya salió. Aprender a usar una wiki, es 1, 2 3 y ya salió. Las herramientas, si bien es importante que las conozcan, no es una barrera que le impida ser docente virtual porque en la modalidad nuestra con saber usar un Word y manejar el campus, nosotros como universidad los habilitamos a ser docentes virtuales. Entonces, ese es un conjunto de conocimientos técnicos. Después, por otro lado, lo que decía Prof27, la comunicación es

muy importante, pero la comunicación yo la bajaría a nivel escrito. Es muy importante que escriba claramente. Porque uno asume comunicación. Uno podría asumir que comunicación oral es una persona habilidosa, que se expresa bien, con claridad, con fluidez, pero a la hora de llevar sus ideas al texto escrito, terminan habiendo falencias importantes que no entendes. O para expresar una pequeña idea, escribe cinco carillas. Entonces, hay algo ahí que no fluye. Pero en la nueva bimodalidad, lo que también necesitamos son docentes que se expresen claramente en forma verbal, pero también que tengan un manejo de cámara que sea importante porque estamos avanzando a sistemas en donde el docente puede transmitir sus clases de forma verbal mediante video, y puede interactuar con sus alumnos en un encuentro sincrónico, donde el texto pasa a estar en un segundo plano y lo que está en primer plano, es el manejo oral de un grupo de estudio pero de forma sincrónica y a distancia. Y finalmente, lo que me parece muy importante y hemos trabajado el año pasado, son las habilidades didácticas de este profesor. Pero no solamente didácticas en cómo escribir o preparar un buen material, sino cómo gestionar un aula virtual con alumnos que están aprendiendo: técnicas de motivación, formas de presentar la información claramente. Bueno, todo lo que hace a la mejor forma de enseñar en un entorno virtual. Ese es el tercer... es decir: conocimiento del profesor, conocimiento técnico y conocimiento didáctico virtual.

I: Y la comunicación: ¿en cuál de estos tres aspectos se ubica?

Prof75: En el conocimiento didáctico.

I: *Ustedes comentaron sobre los profesores y la enseñanza en los entornos virtuales. Conversemos sobre cómo formarlo, qué estrategias y formatos de formación para enseñar en la modalidad virtual.*

Prof47: A mí una cosa que me da vueltas es la posibilidad de mostrarnos entre los docentes las cosas buenas que fuimos haciendo cada uno. Entonces, por ejemplo, en mi caso habíamos hecho una vez una simulación con unos amigos míos, montando toda una escena para explicar la clase de negociación. Entonces estaría bueno que haya un espacio donde yo comparta eso y el docente diga: ¡Ah! ¡Sí! Se puede hacer una simulación para explicar la idea de negociación, capaz que yo puedo tomar esta idea para explicar, ¡no sé... técnicas del lenguaje! Entonces, en este compartir está abrirle la cabeza al docente y decirle: Mira que

se pueden hacer un montón de cosas, que la universidad nos da un montón de recursos para trabajar. Entonces creo que ese sería uno de los ejes.

Prof75: Yo te cuento lo que hacemos actualmente. Vamos a ver lo que hacemos y luego ver lo que a mí me parece que funcionaría. Eso que dice Prof47 está buenísimo. Inicialmente, un docente nuevo... vamos a pensar en un docente 0km. El docente tiene un encuentro con el director de carrera. El director le transmite el modelo pedagógico de forma oral, le pasa unos documentos "base". En ese momento lo contacta con el área de capacitación docente y recibe antes de empezar a dar clases una capacitación instrumental: manejo de campus, como manejarse en un foro. Luego este profesor hace una práctica personal, entre el acompañamiento del director y alguna duda que pueda responder el área de capacitación docente. Una práctica de un primer cuatrimestre. Lo que estamos tratando de hacer es que al final de ese cuatrimestre, este docente tenga otra nueva formación, pero ya en didáctica virtual. Esa es toda la formación que le damos a un docente virtual que, lógicamente, después no sabemos si aplica bien esos conocimientos porque no hay una evaluación de su práctica docente, no hay un seguimiento. Es un poco que va aprendiendo sobre la marcha y eso lo que provoca, es que cada docente crea que "la virtual" es lo que él cree que es. Un docente virtual cree que "la virtual" (*la propuesta de educación virtual de la universidad*) es mandar un documento Word y mandar dudas en un foro y otro docente virtual considera que la virtualidad es encontrarse sincrónicamente todos los martes con sus alumnos. Eso es lo que sucede en la realidad.

Prof27: Yo, como profesora solo virtual, creo que vencer el miedo de estar delante del aula virtual es mucho más pequeño si pasa lo que acabas de decir vos. Si ya tenés un manejo del campus, ya tenés un manejo de las herramientas y hay cierta fluidez, tu miedo es menor. Porque para vos es como un terreno que conoces. Entonces a mí, me daría miedo pararme delante de un aula (presencial). Me parece que vencer ese primer momento me generaría un poco de expectativa. Creo que pasa exactamente a la inversa en los docentes que fueron siempre docentes de presencial y no conocen el campus. Piensan que tocan un botón y se rompe todo. Creo que todo el mundo tiene esa fantasía de: ¡Uh! ¿Y si cuelgo la clase mal? ¿Y si mando algo que no era? El que nunca fue docente virtual, me parece que le pasa eso en cuanto al desconocimiento absoluto de lo que es lo técnico.

Prof49: También en relación a lo que decía Prof75 recién, respecto de que cada uno construya la virtualidad desde lo suyo porque no hay una evaluación, por lo menos desde el área de extensión (*formación continua*). Pensé que era solo en extensión, no pensé que en el resto de las áreas era igual, que pasaba lo mismo, donde los profesores, - y yo lo viví como alumna de posgrado-, cuelgan la clase, habilitan el foro y después no recogen todo el trayecto que han hecho los compañeros en la construcción de la consigna de ese momento. Tenés muy pocos docentes que se leyeron lo de todos, entonces retoman: estudiante a, estudiante b y estudiante c. Y eso me parece que no tiene nada que ver ni con el temor, ni con que le falte conocimiento del recurso, sino con cómo se entiende esta manera de dar clases.

Prof27: Por ahí justamente lo que dijo Prof75, de hacer una cuestión más homogénea.

Prof75: Eso es lo que sucede en la actualidad. En ese primer encuentro que el profesor está preocupado por el manejo del campus, lo que nos damos cuenta es que con ese primer encuentro no alcanza. La propuesta es acompañarlo durante el primer cuatrimestre. Porque asumimos que con un encuentro ya le queremos dar todo y el profesor está preocupado por como subir la clase el día lunes entonces evidentemente eso no está alcanzando para que el docente se forme en docencia virtual. Entonces una propuesta superadora sería tenemos un primer encuentro, pero no te preocupes que semana a semana vas a tener un espacio de comunicación, de consulta, alguien que te acompañe que te está apuntalando como para que, durante un cuatrimestre, en lugar de hacer solo tu experiencia personal virtual, vas a hacer tu experiencia tutorada por un especialista en docencia virtual.

Después hay que mencionar que los docentes virtuales tienen cursos de formación virtual, pero a mí, personalmente me gustaría hacer la práctica, porque yo creo que se apropian más de las cosas cuando es presencial, para adquirir nuevos conocimientos. Se requeriría un encuentro presencial, pero probablemente la aplicación de esos nuevos conocimientos se puede hacer a distancia. Creo que serían de utilidad cursos de capacitación blended ya que hablamos de blended, blended, bimodal, propongo un curso de bimodal, que primero sea presencial, después virtual. Creo que sería un espacio de experimentación para ver qué resultados tiene.

Prof47: Yo quería agregar respecto del curso de videoconferencias en vivo mediante Big Blue Button. El curso no está orientado a generar un experto conocedor de la herramienta en términos técnicos. De hecho, el curso no se aprueba por responder un cuestionario técnico del manejo de la herramienta, sino, que se aprueba cuando el profesor demuestra que puede tomar esa herramienta y dar una clase que permita al alumno que está escuchando, construir conocimiento. El eje nuestro no pasa solo por lo técnico, sino que lo técnico está enfocado en la pedagogía. Este es el punto.

I: Comentemos, retomando lo que comenta Prof.47, sobre la formación del profesorado que ya dicta clases en la modalidad virtual.

Prof47: A nosotros lo que nos pasó en la Carrera de Especialización en Docencia en Entornos Virtuales, trabajando entre todos, tomamos la decisión de armar la comunidad de la carrera. Esta comunidad que lo que plantea, es un abanico de posibilidades enfocado en la formación continua de aquellos que estamos interesados en la especialización en docencia en entornos virtuales. Entonces, tenés un espacio donde te están informando: “Mira: acá hay congresos sobre la temática.” “Mira, acá están apareciendo estas nuevas herramientas tecnológicas, fijate cómo las podés aplicar al aula, fijate que está bueno aplicar lo que es código HTML para darle un dinamismo distinto y poner botones.”. “Fijate que aparecieron estos videos que están dando vueltas, sobre pedagogía. ¿Por qué no los ponemos acá y discutimos sobre eso y cada uno plantea? ¿Qué pasa en lo virtual? ¿Está bueno usar Facebook? ¿O está bueno usar Moodle para generar una interacción con los alumnos?” Entonces, tenemos un espacio donde todos estamos discutiendo distintos ejes temáticos y eso nos permite, otra vez, enfocarnos en la formación continua. Porque esto no es algo se empezó y se termina. Esto es continuo, no termina nunca la formación.

Prof75: Me gustaría contar algo que hicimos el año pasado, que fue de utilidad para formar docentes. Si bien lo hicimos, para que quede registrado en el trabajo. Lo que es difícil es cambiar las prácticas actuales de un docente. Un docente virtual de diez años ya tiene práctica solidificadas. Él cree que son así. A todos nos resulta cómodo. Una vez que uno tiene una rutina determinada es más fácil, más simple y más económico que empezar a cambiar rutinas. Frente a este criterio, se creó una figura de tutor académico. Lo que hizo este tutor académico fue trata bajar con un docente de una materia. Tomamos una x

materia, que actualmente tiene cuatro docentes y se eligió a uno de esos cuatro docentes y se lo acompañó durante su práctica de docencia virtual durante un cuatrimestre. Esto tuvo un resultado excelente, porque el profesor tenía como un “coaching”. Tenía un coach al lado que le iba diciendo: - “Mira, vos tu clase la presentas de esta forma, pero ¿no probaste hacerlo de esta otra qué tiene un efecto así?”

Este profesor se fue inspirando, se fue inspirando y a lo largo de cuatro meses que tuvo una persona que lo estuvo acompañando cuerpo a cuerpo, logró un cambio importante en su práctica docente virtual. El objetivo era que, una vez que él terminara ese conocimiento, se lo pudiéramos trasladar a sus otros tres compañeros y les hiciéramos un acompañamiento básico a estos tres compañeros como para que pudieran llevar adelante estas nuevas ideas. Eso me pareció una excelente idea de aplicación y tuvo excelentes resultados, en términos de capacitación docente. Es un trabajo llamémoslo “de hormiga”, porque tenemos más de 200 profesores virtuales y si uno quiere acompañarlos un cuatrimestre a cada uno ... pero sabemos que ese esfuerzo tiene rédito.

Prof27: Bueno, pero es tipo “cadena de favores”, porque vos formas a uno y ese uno forma a otro y ahí tenés a dos formados y así.

Prof49: La estrategia es útil. Digo porque la estrategia de formación de formadores siempre colabora. Igual me quedo pensando en esto del acompañamiento, de estar con el docente, de esto de las intenciones. Esto que comentabas vos recién, respecto de una comunidad que comparte. Yo, toda esa lógica para los docentes de planta de la universidad, no le encuentro la lógica para los docentes de extensión, que los honorarios los cobran por valor hora. Un programa tiene treinta horas y convengamos que tienen que dictar el curso, contestar mails, etc. Muchas veces, excede. Eso termina siendo en el voluntarismo del docente: “de estas nuevas herramientas me sumo a un foro, me fijo qué es lo nuevo que se está usando, alguien me “coachea”, etc.” Me parece que para los cursos de extensión (formación continua) que tienen dinámicas distintas, tanto los estudiantes y los docentes, habría que buscar alguna otra instancia. La del acompañamiento a mí me parece que es interesante. Coaching o acompañamiento es lo mismo: alguien que esté pendiente de: - Bueno: ¿subiste la clase?, ¿hiciste esto?, ¿usaste este recurso? ¿Pero te acordas que vimos que entre los instrumentales estaba este, este y este (*recurso*) para la dinámica de clase que

estás dando? Tal vez podría ser algo un poco más acotado, insistiendo en esa premisa original. La verdad es que me encantaría. Si yo fuera docente virtual tener un coach que me esté diciendo, lo que hay colaborar con otros.

Prof75: Un “personal tainer” virtual.

Prof49: ¡Sí, si eso, por favor! (*risas*) En los cursos de extensión (*formación continua*), los docentes van cada uno por su camino. Y cada uno tiene responsabilidades distintas. Hay uno de los profes que sí viene a la universidad, pero viene en los horarios que da clase y nada más. Imaginate sumarle unas capacitaciones. Igual, la buena voluntad siempre está. Nosotros en extensión arrancamos trabajando con docentes que tuvieran buena predisposición para hacer el salto a la nueva modalidad. Y ahí vamos. No hemos logrado generar muchas nuevas cosas porque nos falta a nosotros. Cuando vos hablas que tienen un encuentro con el director de carrera. Yo, con suerte lo veo al profesor, le paso la clave virtual, le indico: te tenés que ver con la coordinación de capacitación y después la pregunta es: ¿Pudiste subir la clase? ¿La abriste? ¿Tuviste algún problema? Y...

Prof27: Pero también hay otra cuestión. El curso virtual de extensión no tiene, si querés, esta cuestión tan didáctica o pedagógica que si tienen otras carreras. Por ahí, es más de formación técnica.

Prof49: ¡Claro!

Prof27: Entonces, por ahí, el docente, no sé, te va a dar apicultura virtual, suponte. Estoy diciendo una barbaridad para que se entienda la idea. El hombre o mujer que viene a dictar ese curso es un técnico en apicultura, que tendrá mucho conocimiento, pero bueno, las otras dos patas que mencionaba Prof75, quedan un poquitito colgadas. Y de apicultura sabe un montón.

(Voces superpuestas)

Y creo que esa es la diferencia entre ambas situaciones. Y ahí es donde necesitas más apoyo técnico y pedagógico.

Prof75: Yo creo que lo que necesitas ahí es una persona de extensión que sea simplemente para acompañamiento, para formación, didáctica de todo virtual. Que piense solamente

eso. Y que esa persona forme parte del equipo de capacitación docente que esté en extensión, asignado pero que esté en el área de capacitación virtual. Que no esté en extensión, que esté asignado a extensión, pero que tenga la cabeza en virtual, que desde la Secretaría de Educación Virtual esté dedicado a extensión. Lo que me pregunto es: viene el idóneo en apicultura y dice: "Mira yo tengo un libro, lleno de fotos y esa es la forma que yo enseño apicultura." Y alguien debería decirle: - "Mira en función de los recursos técnicos que tenemos en la universidad, en función del modelo pedagógico que tenemos, lo mejor que podemos hacer para esto es hacer esto, y ahí sugerirle acompañarlo, trabajar. Pero ese nexo, que es una interface, tiene que existir en la institución. Así como esa área va a tener a alguien de extensión, tienen que haber alguien con cabeza de virtual que esté dedicado a extensión (*formación continua*). Alguien con cabeza de virtual dedicado a Posgrado, alguien con cabeza de virtual que esté dedicado al departamento de ciencias sociales, entonces es un área grande de trabajo. Internamente acá trabajaran como una usina de ideas, todo entre ellos como para generar lo mejor de la (*modalidad*) virtual y que se vaya irradiando en cada área.

Prof27: Crear especialistas.

Prof75: ¡Claro! Pero es un especialista en docencia virtual en extensión. Ese especialista no piensa lo mismo que el de posgrado.

Prof49: No, claro. Y ese es un gran tema de discusión. Cuando empezamos a hablar, por ejemplo, el nivel, la cantidad de hojas que tiene que tener una clase, el área de Posgrado las tiene más "seteadas". Creo que el mínimo es diez. En extensión, no. Insisto en esto: el público es bastante heterogéneo y no es así en los posgrados. En la maestría, cuando yo empecé, me dieron unos tres cuatro textos de desarrollo turístico, - mi maestría es en desarrollo turístico- En extensión (*formación continua*) esa parte no. De hecho, cómo acomodas, si pedimos como requisito de inscripción secundario completo (escuela secundaria), se lo hacemos tachar porque viene una persona que lo quiere hacer y qué: ¿no lo puede hacer porque no tiene el secundario? Alguien que piense con esa visión, ¿no? Que pueda ver estas cuestiones, que pueda ver al docente, creo que colaboraría para que se pudieran ofrecer otros cursos, que hoy en día estamos como más limitados a las experiencias, ¿no? Por ejemplo, inglés a distancia. Los idiomas. Nosotros, la oferta la

concentramos en los días sábados. Con todo lo que eso implica, porque hay mucha gente que queda afuera. Este concepto de la bimodalidad, la idea de un encuentro virtual, uno presencial, sería interesante.

Prof27: Un día intensivo y los otros encuentros virtuales.

Prof75: La pregunta que yo me hago es cuando nosotros hablamos de clase virtual: ¿tiene que ser escrita la clase virtual para un público de extensión?

Prof27: Sería genial que no.

Prof75: ¿Podría ser audiovisual?

Prof49: Y ahí viene la cuestión de los recursos, por ejemplo, pensá que nosotros logramos hacer un video minuto de promoción del curso en tres años que estamos ofreciéndolos. No avanzamos de ahí. Un video minuto con la gente de UNQTV para poder promocionar los cursos. Imaginate vos estudiante, que quiere hacer un curso virtual, y lo único que tengo para leer es el programa. Por eso, yo pienso en el tema de los recursos, por ejemplo, vos tenés dos dispositivos para grabar (*hablándole a l*) y yo pienso lo que yo tengo en mi casa para editar, que tengo una computadora que tiene como diez años.

Prof75: Bueno, pero pensémoslo así, si sos docente virtual y tenes una computadora de hace diez años, entonces no seas docente virtual.

Prof49: Bueno, pero cuando hablábamos de qué es lo que tiene que tener el docente, nosotros buscamos idoneidad y que pueda comunicar lo que está dictando. Qué es lo que tiene en su casa, no nos lo planteamos. No digo que esté bien.

Prof75: Igual es cierto porque nosotros, en el Departamento de Administración, no lo avanzamos, pero pensamos en crear un espacio para que el docente virtual que no tenga los recursos venga a una salita técnica que tenga una máquina con webcam con micrófono, que el “tipo” enchufe y salga andando.

Prof49: No es una mala opción.

Prof75: Pero te das cuenta que la realidad en extensión, en posgrado, a veces...

Prof27: Si desde capacitación se puede expandir el área y se puede contar con gente especializada en cada departamento, ya podés ir homogeneizando más el tipo de cursos, lo que es la docencia virtual, la bimodalidad, porque si vos le podés brindar: - "Mira podemos hacer una simulación para que cuelgues en el aula". Que el docente de apicultura, volviendo al mismo ejemplo, pueda mostrar un video: los panales se ponen de este modo, o de este otro. Pero por ahí, el docente de apicultura cree que, si no tiene al público delante, no lo va a poder hacer. Entonces está bueno que él también se familiarice con las otras herramientas. Pero tal vez él no cuenta con esos recursos. Me parece que la universidad debería, en algún mínimo punto, brindárselos.

Prof47: Yo quiero plantear el tema de que muchas veces se da el autoaprendizaje. Porque tampoco hay que pensar al docente en una posición pasiva, que está recostado esperando que le lleguen todas las oportunidades. En mi caso particular, me encuentro que la universidad, caminándola te da un montón de oportunidades, un montón de cosas para generar. Por ejemplo, yo entro a la universidad para dar el curso de Dirección estratégica, pero hoy me encuentro sabiendo de comercio electrónico. ¿Por qué? Porque otro docente me facilitó la posibilidad de aprender sobre eso. Ahí se mezcla un poco la iniciativa y la oportunidad que te dice: sí, acá tenes la posibilidad.

Después estábamos cansados de dictar Dirección estratégica siempre haciendo referencia a las grandes empresas. Y tenemos un montón de alumnos que tienen su propia empresa.

Prof27: PYMES (*Pequeña y mediana empresa*).

Prof47: Si, PYMES. Entonces: ¿qué hicimos? Creamos un foro de emprendedores con alumnos que contaban su caso y de cómo ellos armaron su empresa. Entonces ahí se dio lugar a la interacción y todo. Y eso se dio. Yo fui, hablé con el Director de la carrera, lo charlamos, le dimos forma y eso está implementado. Y eso también te lleva a tener que estudiar un poquito más para poder armarlo. Ahí también está tu búsqueda de ir y conocer y ver cómo se arma esto. También el tema de UNQTV. Hicimos una entrevista hace poco. Voy, lo planteo, démosle para adelante y a los dos meses, esa entrevista ya estaba grabada.

Entonces como conclusión digo: las posibilidades están, pero muchos no las toman, muchos se quedan esperando que les resuelvan la vida.

Prof27: Me parece que tienen que ver con lo que decía Prof75, que hay gente que hace diez años que está dando una materia y piensa: ¿para qué la voy a cambiar si así me resulta?

Prof49: Sí, siempre las mismas clases, los mismos trabajos prácticos.

Prof27: Hay gente que viene dando la misma clase que hace diez años, cuando cambió la carpeta de trabajo y se modernizó... las herramientas informáticas de hace diez años.

Prof47: Me acuerdo de las lecturas de la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales, una autora, Alicia Camilloni, que dice que la actividad docente es fundamentalmente creativa. Entonces, una de las cosas que yo pensaba era, una vez que terminó su aula le preguntaría a cada docente: - "Este año, ¿qué cosas distintas hiciste a los demás? Dame dos ideas fuertes de algo distinto a la inercia con la que venías. Y si no lo hiciste, ¿por qué no lo hiciste?" Si no lo hizo creo que está más acompañado por el tema de la inercia que con ejercer el rol de docente con toda su potencia.

I: *Hablemos de estas cosas distintas que comenta Prof47 para hacer en el aula virtual. Respecto de los recursos, las estrategias, las actividades.*

Prof75: Yo creo que recursos técnicos tenemos. Existen en abundancia. Lo que falta es saber aplicarlos bien. Recursos técnicos existen en exceso: transmitir audio, transmitir video, transmitir texto multimedia, con herramientas gratuitas, herramientas pagas, bueno. Eso nos excede a todos en tiempo aprender a usar todas esas cosas. Lo que falta es el conocimiento instrumental, tal vez, cómo usar la herramienta. Y un poco vuelvo al inicio de la charla. Y lo otro es el conocimiento didáctico, para qué usar esa herramienta. O si esa herramienta es apropiada para lo que yo tengo en mente. Creo que el docente, en ese sentido, necesita el apoyo, el acompañamiento, la formación de alguien que entienda de todas estas herramientas, que conozca del tema. Siempre pongo el ejemplo del menú. Alguien que va a un restaurant recibe un menú con 100 platos, pero ¿cuántos come? ¡Uno! El que más le gusta, el que más prefiere. La persona de formación docente tiene que

conocer las cien herramientas, pero cuando se sienta frente al docente le dice: -“No, vos para lo que querés hacer, necesitás esta herramienta. Vos no tenés que conocer las cien, vos tenés que ser especialista en esta herramienta”. Entonces esa herramienta, en ese docente, en esa materia, es lo mejor como instrumento que se puede utilizar.

Prof47: En mi caso estoy muy interesado en investigar los distintos estilos de aprendizajes. En función de lo que vos planteas, está bueno distintas formas de comunicar una misma idea, de tal forma que la persona que recibe eso, con distintos estilos de aprendizaje los pueda captar. Capaz hay gente que pueda captar mejor un contenido mediante lo audiovisual, y como docente, vos darle esa posibilidad. O capaz que hay un alumno que capta mejor a una idea reflexionando en conjunto y mediante un foro también brindarle esa posibilidad. Creo que no hay que elegir un estilo de comunicación, sino que hay que brindarle distintos tipos o formas de comunicar una misma idea, para facilitar el aprendizaje en función de los distintos estilos de aprendizaje.

3. Momento de cierre y finalización

Se cierra el intercambio y se agradece la participación. Se explica que algunos de los participantes pueden ser convocados a una entrevista, de acuerdo con el análisis y desarrollo de la investigación. Se reitera el resguardo de la identidad de los participantes y se da lugar a preguntas.

Anexo III

Entrevistas

Anexo III.I

Entrevista Prof13

Entrevista Profesor 13 (Prof13)

Fecha: febrero de 2017

Lugar: sala de reunión en la universidad.

Participantes:

I: Investigador

Prof13: Profesora del Depto. de Ciencias Sociales, modalidad virtual y presencial.

Motivo de selección de la profesora entrevistada: Se entrevista a la Prof13 porque fue invitada a participar de un grupo de discusión, pero no pudo asistir. En la entrevista se profundiza sobre su perspectiva de formación para la enseñanza en la modalidad virtual y especialmente a partir de la respuesta a la pregunta abierta al cuestionario.

4. Momento previo

Se inicia la entrevista agradeciendo la disposición y se recuerda la respuesta a la pregunta abierta realizada en el cuestionario:

“Formar un/a profesor/a va mucho más allá de los contenidos temáticos, porque la práctica educativa es un resorte fundamental en cualquiera de los dos casos formativos. Una docencia comprometida con su trabajo, es necesaria para encarar toda tarea pedagógica, de cualquier nivel educativo y en cualquiera de sus modalidades. lo que quiero decir es que, el foco de la formación está en todos los recursos pedagógicos, sean de la tecnología que sean. Porque los soportes informáticos, son herramientas de suma necesidad para todas las modalidades educativas, es decir, tanto para un aula virtual como para un aula presencial. Dicho esto, creo que la docencia ha de formarse para educar, y eso incluye los soportes informáticos, una necesidad de ambas modalidades, las presenciales y las que se desarrollan a distancia. No obstante, responderé al cuestionario.”

Luego se da comienzo a la entrevista.

5. Desarrollo de la entrevista

Prof13: En realidad tengo como un recelo acerca de la virtualidad, o lo tenía. Hace muy poco que trabajo en un aula virtual. He trabajado en virtual en la unidad de evaluaciones, he

trabajado en la parte virtual, pero no es lo mismo. A mí me parece que el contacto entre el docente y el alumno, específicamente en esa práctica diaria es algo que te genera, así como un lazo, como un vínculo, que te permite trabajar mucho más profundamente. Eso, por un lado. Por el otro lado, también es cierto que la virtualidad tiene otras ventajas que no las tiene la presencialidad. Sobre todo, en ámbitos de formación docente. El “no obstante” (*de su respuesta al cuestionario*) tiene que ver con que tengo mis recelos de la virtualidad. Pero es, a lo mejor, por la falta de experiencia en esa parte virtual que tengo. De ahí el “no obstante”. El otro problema que tengo, es que el lenguaje tecnológico de la virtualidad, no es claro para mí. Yo muchas veces en el cuestionario tuve que ir a ver qué significaba alguna de las cosas que preguntabas. Porque lo hago por pura práctica. Pero no es que tenga apropiados esos conceptos de la virtualidad. No sé si me explico. Viste que hay como un lenguaje específico. No me acuerdo bien. Mencióname alguno de los elementos que vos usas en el cuestionario. Había uno que era muy difícil, no recuerdo cuál era ahora, y tuve que ir a ver qué significaba eso.

I: *¿Te referís, por ejemplo, a la pregunta sobre el uso de recursos?*

Prof13: Sí, claro. En la parte presencial uso mucho también los recursos tecnológicos. Porque armamos una wiki, utilizamos el Facebook. A veces hacemos trabajos en grupo en cualquier otra modalidad, usamos videos. Hay una cantidad de herramientas que utilizamos igual. El Skype incluso, con algunos de los chicos, en la parte presencial. Ahora en la parte virtual, se hace un poquito más difícil, pero no es porque la virtualidad sea difícil o el trabajo a distancia lo sea, sino porque a mí, en mí práctica, me genera todavía un poco falta de conocimiento, si se quiere.

I: *¿Cómo tendría que ser la formación para complementar esto que estás planteando?*

Prof13: ¿Vos te referís específicamente a la formación del docente para virtual o para cualquiera de las modalidades?

I: *¿Cómo lo pensás vos?*

Prof13: Justamente, yo lo pienso que el docente es único. Un docente. Que pueda tener dos campos de trabajo es una cuestión totalmente distinta, pero me parece que el campo de la virtualidad o de la distancia, -no sé bien cuál es el lenguaje adecuado-, tiene recortes específicos para los cuales, el estereotipo del docente no está preparado. No estamos preparados desde nuestra trayectoria escolar previa. Entonces es ahí donde se complica. Me parece que, tal vez, el docente que va a trabajar en la modalidad virtual necesita mucha más capacitación que el que lo va a hacer en un aula presencial, porque tiene un recorrido escolar que le facilita un poco ese trabajo.

I: *¿Estamos hablando de trayectorias previas y biografías escolares de la presencialidad y la virtualidad?*

Prof13: Tal cual.

I: *¿Y cómo pensar esa formación para estos docentes?*

Prof13: Yo creo que es una cuestión de la práctica, del hacer, de todos los días. Por ejemplo, hace poquito hubo un curso de capacitación del uso del Big Blue Button. Que me encantó, pero no me animo a usarlo todavía. Porque hay un montón de cosas que, con la ayuda del profesor, vos lo hacés mucho más llevadero. Pero hacerlo frente a los alumnos es como que me da un poco de temor todavía, de que no sea adecuado. Y a lo mejor, prefiero con alguno que tiene un problema específico, abrir el Skype y aclararlo de manera más rápida y solamente con ese estudiante.

Pero volviendo al otro tema, hay un autor Jackson Phillip Jackson que habla mucho de cómo el docente te transmite ese amor por el conocimiento, ese amor por el campo de trabajo específico. Eso es bastante difícil hacerlo en *(la modalidad)* virtual. Lo uso con los foros. Y trato de llevar ese lenguaje cotidiano, de utilizar temas que hagan que, de alguna manera, los estudiantes se interesen por algún tema específico. Pero no es tan sencillo como en el aula de presencial. En el aula de presencial vos te paras ahí, te ponés el disfraz de profesor y comenzás un trabajo distinto. Los tiempos del foro no son los tiempos de la presencialidad. En ese sentido hablo.

A mí, personalmente a mí, me cuesta mucho todo ese bagaje tecnológico de la virtualidad. Probablemente a otro no le cueste. Puede ser por un problema de biografía escolar previa, por un problema de edad, de ser “no” un nativo digital, como le suelen llamar. Uno le puede poner el término que quiera, pero lo cierto es que particularmente a mí, me cuesta. No digo que esto sea un problema de cada docente, que pueda haber una generalización.

I: ¿Podrías ampliar el tema del rol docente en la presencialidad y en la virtualidad y las trayectorias escolares previas?

Prof13: Lo que pienso no tiene ningún trabajo teórico. Esto es cuestión de la experiencia, cotidiana. Yo tengo 54 años, tengo muchos años de escuela, de trayecto escolar y de trabajo en el campo educativo...presencial. ¡Presencial! Hay muchos recursos tecnológicos que se aplican en las aulas de la escuela primaria. Hay docentes que están más capacitados para eso y que utilizan las tecnologías para aplicar en el aula presencial. Pero esto no es la generalidad. Con lo cual, no toda persona que se va a dedicar a la docencia tienen ese bagaje técnico que, por ejemplo, tiene mi hijo, que no se va a dedicar a la docencia, pero que nació con un mouse en la mano. No sé si me estoy explicando, pero creo que “*para ahí va la cosa*”. Creo que el campo de la experiencia cotidiana tiene que ver con eso. Con el apropiarse con la práctica cotidiana de la tecnología.

I: ¿Podríamos decir que al docente que trabaja en la modalidad virtual le falta construir el rol de docente virtual? Porque por lo que comentás pareciera que el docente que trabaja en la modalidad presencial pareciera tener incorporado el rol por su biografía escolar. En cambio, si uno no fue alumno virtual, este rol no lo incorporó siendo alumno.

Prof13: Por un lado, tenés lo del rol del alumno de virtual. Pero por el otro lado, tenés la cuestión de la habilidad, hasta si querés, automática de utilizar las tecnologías. Nosotras agarramos un lápiz y un papel, que es una tecnología, desde pequeñas. En cuestiones de edad, pensando en cuestiones de edad. La revolución tecnológica es muy veloz, se desarrolló durante las últimas décadas. Me refiero a la tecnología digital. Las otras tecnologías educativas como el lápiz, el papel, el pizarrón, tienen muchos más años de estar entre la cultura general, no solamente de la de los docentes. A eso me refiero. Con esto no

digo que un docente no pueda apropiarse de esas herramientas. Digo que, en mi caso particular, me cuesta mucho.

I: La pregunta sería entonces ¿cómo formar a un docente para que pueda construir ese rol de docente virtual?

Prof13: Tal cual.

I: Y si tuvieras que pensar una propuesta de formación en función de lo que a vos te pasa: ¿cómo tendría que pensarse esa capacitación? ¿Cómo lo capacitarías?

Prof13: Pensando en mí, y solamente en mí, creo que lo que necesitaría es más práctica. Más práctica, por ejemplo, del Big Blue Button, que me encantó. Por eso insisto con eso, pero me parece que le faltó horas de práctica.

I: ¿Horas de práctica con el profesor a cargo del curso?

Prof13: Horas de práctica personales. Uno no tiene espacio físico. No tengo tiempo de hacerlo, porque en realidad, no recuerdo cómo se llama el profesor...

I: El Profesor XXXX

Prof13: Sí, cierto. El profesor XXX te ofrece que entres al campus, que el avises cualquier dificultad y te ofrece ayuda para resolverlo. La verdad es que su trabajo fue excelente. El tema es que yo particularmente no tenía más tiempo de ponerme a hacer esa práctica en ese caso particular. Lo demás, lo voy desarrollando a medida que van pasando los años. En el primer curso virtual que tuve me costaba colocar un video en el aula y ahora lo hago automáticamente. A eso me refiero con el tema de la práctica. A algo que se adquiere haciendo. E insisto con que es mi caso particular.

I: El retomando el tema de la llegada al alumno que hablábamos en un comienzo...

Prof13: Yo prefiero los lenguajes cotidianos para la comunicación. Eso no quita que insista con el lenguaje técnico. El curso que doy yo es Pedagogía y tiene un lenguaje técnico importante para el docente, para el educador, para el que va a formar a un docente. Con lo cual, insisto con eso, pero también corriéndome de ese lugar.

Por ejemplo, cuando les doy la bienvenida a la clase, propongo metáforas como que empezamos un viaje, que viajamos, que nos subimos a un tren. Que paramos en una estación, que prestamos atención a todo lo que hay a nuestro alrededor; y uso un lenguaje cotidiano que, de alguna manera, quiero acercarme más a sus vidas. Trabajo con ellos, les pregunto qué hacen. Ellos después me cuentan de qué trabajan, que su casa tiene una ventana que da a un lugar lindo, que les permite pensar y abrir los ojos. Pero no solamente los ojos para mirar a su alrededor, sino para mirar mucho más allá de lo que está a su alrededor. Yo creo que la educación es un arte, no solamente una técnica. Entonces utilizo mucho esto de lo poético, y creo que con eso me acerco un poco más, y suplo de alguna manera lo que en el aula presencial me surge espontáneamente.

I: *¿Y esto lo haces a través de foros?*

Prof13: Sí, a través de foros. Alguno a veces no se anima y me escribe a mí y después empiezan a hacerlo en el foro. Les hago preguntar mucho. ¡Pregunten, pregunten, pregunten! A mí me gusta más la pregunta que la respuesta. Entonces los invito a preguntar y en esa pregunta, yo voy repreguntando. Utilizo metáforas, como, por ejemplo, las del truco: ¡Quiero re-truco! Y vuelvo a hacer otra pregunta. Me viene a la mente esto porque es lo último que estuve haciendo. No sé qué me va a surgir para este año.

Pero sí me gusta la metáfora de la aventura, de que nos subimos al tren (*de la materia en el aula virtual*) o que nos ponemos el cinturón y que nos preparamos para una aventura veloz que necesita de mucha exigencia de lectura, por ejemplo. Trato de invitarlo a que, si se van a formar en una carrera de grado, necesitan ese lenguaje técnico que cuesta tanto verlo en el examen final. Me preocupa eso, pero me preocupa llegarle no que solamente me vea como algo que está ahí, que me parezca a un libro porque escribo la clase.

I: *¿Cuando haces ese tipo de interpelación, usas el lenguaje escrito, otros lenguajes...?*

Prof13: Imágenes más no porque es como que no me acostumbré todavía, pero sí estuve intentando hacerlo en el curso que tomé de Big Blue Button con el Profesor XXX. Él nos dio como un panorama de cómo trabajar con eso. Probablemente este año vea si preparo algo. Algo así como una dramatización, no dar una clase así, rígida, como para fomentar la alegría, y que tenga como algo más cercano, no tan lejano como la virtualidad.

Yo creo que desde mí lo logro. Con algunos, que son los que responden. Insisto. Trato de escribirle s individualmente y con algunos logro atraparlos, pero en otros casos no. En otros casos, por ejemplo, recibís el trabajo práctico, o mismo en el examen parcial te envían algo que está totalmente plagiado. Eso me enoja. Me enoja porque se están formando para docentes No es algo que hacen obligados. Es algo que hacen por gusto, ¿no? Entonces eso me enoja. Intento acercarme, intento que cambien esa actitud. Yo lo hago con mucho placer. A mí me encanta lo que hago.

1. Cierre y finalización

Se cierra la entrevista y se agradece la participación y aportes.

Anexo III.II

Entrevista Prof15

Entrevista Profesor 15 (Prof15)

Fecha: febrero de 2017

Lugar: La entrevista se desarrolló en línea, mediante videoconferencia.

Participantes:

I: Investigador

Prof13: Profesor de la Escuela Universitaria de Arte, modalidad virtual y presencial.

Motivo de selección de la profesora entrevistada: Se entrevista al Prof15 porque fue invitado a participar de un grupo de discusión, pero no pudo asistir. En la entrevista se profundiza sobre la respuesta dada a la pregunta abierta al cuestionario.

1. Momento previo

Se inicia la entrevista agradeciendo la disposición y se recuerda la respuesta a la pregunta abierta realizada en el cuestionario:

“Comunicación hipermedia y/o transmedia, teorías y recursos que ayuden a articular estrategias didácticas a través de distintos canales y formatos disponibles en Internet. Siempre centrados en las necesidades de los alumnos y los contenidos del curso.”

“

Luego se da comienzo a la entrevista.

2. Desarrollo de la entrevista

Prof15: En realidad, lo que yo veo es que se hace indispensable para poder articular estrategias variadas, conocer el funcionamiento de Internet y tener un nivel básico de algunas tecnologías que articulen la comunicación, sobre todo en la web. Creo que tener conocimientos sobre los lenguajes del etiquetado de la web, HTML, y si hay cierta base de programación, ayuda mucho a poder articular material multimedia en un entorno. También articulando lo que es la dinámica de las redes y darle otros sentidos. Además de los recursos técnicos para poder comunicar, para poder llegarle desde varios lugares al alumno, creo que también te da estrategias como para pensar desde otros lugares el diseño del material. Y más cuando los alumnos son más jóvenes, que ya tienen incorporada cierta dinámica de

acceso a la información, que tiene que ver ya con la web. Si uno está pensando en el modelo tradicional de información estática, es como que eso se percibe, desde el lado del alumno lo digo. Y creo que cuando uno piensa en el material y piensa en estrategias desde una dinámica más hipermedia, en el sentido de que tenga muchas referencias a cosas que están en la web, que pueda cumplimentarla con elementos que se hallan disponibles, se hace mucho más interesante y mucho más acorde a cómo es en general que las personas más jóvenes se informan y acceden al conocimiento.

I: Cuando te referís a materiales, pensando en el entorno virtual, ¿a qué te referís puntualmente?

Prof15: En realidad, la clase no articulada en base a texto, sino articulada en base a videos, a sonidos, o a algún tipo de contenido que esté disponible en la web y que se pueda embeber dentro de la clase. Dejar de pensar en la clase como algo cerrado, y pensarlo más como algo abierto. A contenido dinámico me refiero, a material dinámico. Por eso, el tema de la Carpeta y de la clase cerrada, que me parece que es un recurso súper válido, se potenciaría mucho si tuviera información más dinámica. Si se pudiera embeber contenido que estuviera en “caliente”. No sé si se entiende.

I: Sí, se entiende. ¿Qué materias dictas en la Universidad?

Prof15: Trabajo en una carrera que se llama “Diseño Multimedial” en la Universidad Nacional de La Plata, en una materia de primer año que se llama “Tecnología Multimedia.” En esta materia abordamos lo que es la tecnología digital, tecnología web y una introducción a la programación. En la Universidad Nacional de Quilmes doy clases en la Licenciatura en Artes y Tecnologías, en la materia “Arte digital aplicado”, que es una materia que está enfocada a pensar qué aporta lo digital a la problemática del arte, y ponerlo en el contexto de la producción.

I: Veo que todo lo que mencionaste sobre las clases está muy relacionado con tu formación. Ahora bien, qué pasa con los profesores que vienen de otras disciplinas. ¿Cómo formar a los docentes para el uso de aulas virtuales?

Prof15: Yo creo que estamos como en un momento de transición en el que hay docentes que no lo traen, pero el problema me parece que es enfocarse en los alumnos. En algún momento los alumnos van a tener como una alfabetización en estas tecnologías que me parece que viene de la propia experiencia cotidiana.

Yo tengo un hijo de trece años y tiene un manejo de la tecnología que es increíble. Cuando esos chicos lleguen a ser alumnos universitarios, creo que si docente no está un poco atento a esa dinámica, va a ser muy difícil contenerlo. Y va a ser difícil para los docentes de nuestra generación. Para nuestra generación de docentes es difícil contenerlos, pero creo que hay que incorporar esa tecnología porque la demanda de los alumnos va a ser muy importante, para que los contengamos desde ese lugar.

Y la forma de lograrlo creo que es con estrategias de alfabetización digital un poco más avanzada. No quedarse con enseñar las aplicaciones que es lo que mayormente se hace, sino que hay que enseñar o tratar de entender que los formatos de cómo funcionan. No es tan complejo de entender, sino que lleva un poquito más de tiempo y lleva pararse en otro lugar. Moverse de este lugar de que todos los problemas de tecnología se resuelven con un programa. Y es entonces ir un poco más allá y pensar: ese programa, ¿cómo está pensado? ¿Cómo funciona a grandes rasgos? Sin necesidad de ser un experto en tecnologías. Me parece que lo que habría que lograr es que se entiendan las capas de tecnología que hay atrás del funcionamiento de la Web. Una vez que eso está claro en la cabeza del docente, después solo es buscar la información para resolver un problema concreto.

Es sacar un poco a los docentes de este lugar de la dependencia de las aplicaciones del software y tratar de que entiendan el problema, el contexto del problema y cuáles son las tecnologías involucradas. Que pueda decidir qué cosas puede usar y cuáles no. A mí me parece que es muy común esto de que el profesor tiene un problema y trata de resolverlo con una herramienta por cuestiones de tiempo, o por cuestiones de resolver ese problema, pero si uno se abstraiera un poco y pensara desde otro lugar y pudiera tener una información, así como una formación más conceptual, quizás podría encontrar soluciones alternativas a ese software, a esa herramienta. Me parece que lo que habría que lograr es alfabetizar, en esa alfabetización.

I: *¿Podrías dar un ejemplo?*

Prof15: Por ejemplo, todo lo que es video. La edición de video. Incorporar el video a alguna clase. Hay un miedo muy grande: *¡Uh, no! Me tengo que bajar un programa para editar video, tengo que bajarme premier o algo.* Y hoy en día, por ejemplo, youtube te permite, con una camarita de una notebook, grabar videos muy rápidamente, agregar edición sin mucha complicación y ponerle vínculo a otro material. Esta dinámica que hacen los youtubers, los booktubers son herramientas muy sencillas que un docente las podría incorporar sin mayores problemas. Pero cuando uno habla con los docentes en general, tal vez, para ellos poner un video tutorial es una complicación tremenda. Y dicen: ¡No! ¿Cómo voy a hacer para grabarme? ¡No tengo cámara! ¿Y la iluminación del video? ¡Me va a llevar mucho tiempo, mi computadora no tiene capacidad! Y en realidad, con una estrategia concreta enfocada a un problema chiquito, con una herramienta dinámica de este tipo, se puede resolver muy fácilmente.

I: *¿Y podríamos pensarlo al revés?*

Prof15: Sí, sí, cómo si no articulara, que tiene como disociado. Hoy en día incluso con el teléfono, con cosas que son muy sencillas, se pueden hacer cosas muy interesantes. Además, por el hecho de lograr una conexión en base a los lenguajes que se están manejando hoy en día, no hace falta que todo lo que se publique tenga un acabado súper profesional. Con cositas chiquitas queden lindas estas herramientas, a lo que es la estrategia didáctica se le pueden agregar un montón de elementos que la harían mucha más calidad, mucho más interesante, mucho más amigable a lo que los alumnos manejan.

I: *En tu caso, esto viene “dado” en tu formación. ¿Cómo formamos la docente que su formación es en otras disciplinas?*

Prof15: Y ... una gran pregunta. Yo creo que habría que generar espacios para sensibilizar un poco sobre el aprendizaje informal. Desestructurar un poco esta idea de aprender solo en los contextos académicos y empezar a ver algún tipo de espacio que nos ayude a ver cómo se aprende en otros lugares, que no son tan académicos formales.

Esto que mencionaba recién de los booktubers, de los youtubers, como los videojuegos. Todos esos entornos, que son entornos de entretenimiento de pasatiempo, ofrecen un montón de espacio de aprendizaje y transmisión de conocimientos que estaría bueno

sensibilizar sobre eso, como para después aprovechar esas estrategias para incorporarlas a las clases.

En principio, me parece que estaría bien un espacio de sensibilización sobre eso. Y proponerlo: observemos, tratemos de entender el fenómeno de los booktubers, que es un fenómeno muy interesante que nadie desde un espacio formal de educación lo promovió, pero hoy en día pasa eso: que hay canales de chicos que espontáneamente hablan sobre libros y otros interactúan con ellos. Y están hablando de literatura, de lenguaje, de una manera informal, pero intercambian y recomiendan libros.

¿Cómo se podría hacer para sensibilizar al docente sobre eso, no? Que el docente, además de su formación tradicional, formal, que es fundamental, pueda articularlo con estas estrategias un poco más espontáneas que se van dando, que tenga la capacidad de darse cuenta de esas cosas y que las pueda incorporar. Hay un libro, que seguramente lo conoces, el aprendizaje invisible, de Cristóbal Cobo, que habla de todo esto, de aprendizaje informal. Creo que va por ese lado, de generar estrategias que ayuden a analizar todo ese mundo.

Además, hay un discurso muy crítico sobre la tecnología. Y sobre este tipo de cuestiones que yo te estoy comentando, me parece que habría que promover un discurso muy crítico sobre lo que implican esas tecnologías a nivel de impacto cultural. Habría que lograr un equilibrio, no perder esa capacidad crítica, pero tampoco “perder el tren” de las posibilidades que ofrecen esas tecnologías.

Porque es cierto que, por ejemplo, Facebook me parece una tecnología un poco invasiva, no me termina de convencer, por todas las cuestiones de privacidad y cómo centraliza todo a su único canal y lo demás no le importa. Por eso mucho no me gusta, pero, por ejemplo, en la cátedra (*en la Universidad Nacional de La Plata*) en la que estoy, cuando nos queremos comunicar con los alumnos, lo ponemos en Facebook y se enteran todos en quince minutos. En cambio, si nosotros les mandamos un mail para que se enteren, alguno no se entera de lo que queremos comunicar.

Es complejo porque hay que articular este discurso académico, formal, que a mí me parece importantísimo, que tiene una capacidad de crítica y de contextualización que es fundamental, con la dinámica de estos medios. Nosotros, lo que hacemos, es decirles: en la cátedra usamos Facebook para comunicarnos con ustedes, pero no nos gusta Facebook. Tratamos de aprovechar la herramienta, pero generar también el discurso crítico.

Creo que estamos en un momento de transición, cuando los chicos más jóvenes empiecen a formarse en ámbitos como Contador, o esas áreas y empiecen a ver que eso se puede enseñar con otra flexibilidad, supongo que llegará. La formación en comunicación y en tecnologías es más permeable a este tipo de situaciones o de fenómenos. Yo creo que llevará un poco más de tiempo, pero, si es formación en entornos virtuales, de alguna manera se van a empezar a flexibilizar.

La universidad te da los entornos, te los espacios para que vos armes tu curso, pero creo que la estructura es un poco rígida. Veo que hay una tendencia a que la formación se centre más en las necesidades de los alumnos. Decir: ¿qué perfil tiene mi alumno?, ¿cuáles son los contenidos que yo voy a enseñar y en función de eso, articulo un entorno virtual. En la UNQ, el entorno ya está predeterminado y hay que adaptarse a ese entorno. Tanto los docentes como los alumnos.

Yo estoy viendo que se están abriendo muchos espacios, sobre todo con este fenómeno de los MOOCS, cursos masivos on line. Están pensados los espacios en función de lo que se quiere enseñar y en función de las características de los alumnos. Eso le da otra dinámica totalmente distinta. Creo que si al docente lo convocaran y le dijeran: Vamos a hacer un curso virtual de tu materia y de tu contenido, ¿cómo te lo imaginas? ¿Qué sería lo ideal para vos? Creo que los docentes se engancharían desde otro lugar. Pero no sé, esta es mi percepción.

3. Cierre y finalización

Se cierra la entrevista y se agradece la participación y aportes.

Anexo III.III

Entrevista Prof47

Entrevista Profesor 47 (Prof47)

Fecha: diciembre de 2016

Lugar: Sala de reunión en la universidad.

Participantes:

I: Investigador

Prof47: Profesor del Depto. de Economía y Administración, modalidad virtual.

Motivo de selección del profesor entrevistado: Se entrevista al Prof47 para profundizar sobre sus aportes en el Grupo de discusión 4, acerca de los formatos de presentación de la información en relación con los procesos de aprendizaje de los estudiantes, como así también sobre la capacitación para la enseñanza en la modalidad virtual.

1. Momento previo

Se inicia la entrevista agradeciendo la disposición y se recuerdan los temas aportados por el profesor en el Grupo de discusión 4. Luego se da comienzo a la entrevista.

2. Desarrollo de la entrevista

I: *En el grupo de discusión comentaste sobre los procesos de apropiación de contenidos de los estudiantes en la virtualidad. También sobre los formatos de la formación y sobre la presentación de los contenidos en las clases virtuales para que llegue distinto a los distintos alumnos.*

Prof47: Sí. Hago una introducción: en el curso de Big Blue Button (*sistema de videoconferencias en línea*) que dicto, una de las profesoras que expuso, presentó sobre los distintos tipos de aprendizaje. Nos pusimos a discutir. A partir de ahí, y también a partir de un video que vi, que dio vueltas por Internet de una persona que juega de abogado y acusa a la educación. El eje ahí es customizar la educación. Ahora bien, una cosa es customizar, que suena lindo. Justamente en la comunidad de la EDEV (*Comunidad de la Carrera de Especialización en Docencia en Entornos Virtuales*) yo planteo: Muy bien, customicemos la educación. ¿Qué quiere decir esto en un aula virtual? ¿Cómo vamos a customizar?

En un primer momento, me pongo a estudiar sobre los distintos estilos de aprendizaje. Pero hay diez mil, ninguno es totalmente aceptable. Entonces, en lugar de meterme en este lío, lo que voy a hacer es tomar un tema y lo brindo de distintas maneras. Entonces, si yo sé que tengo alumnos que van a entender el concepto de estrategia yendo a algún conocido y preguntándole: *-¿Vos tenés un negocio? -¡Sí!* Bueno. Entonces acá se ponía a discutir con esa persona y lo entrevistaba acerca de qué es una estrategia.

Otro capaz que le interese vincular conceptos abstractos de estrategia. Entonces, este autor plantea conceptos de estrategia de esta manera y este otro lo plantea de esta otra manera. A ver qué puntos en común hay y qué puntos no son comunes. Otros van y estudian un caso particular de un lugar determinado. Entonces yo ofrecía esa batería y cada uno tenía que elegir una de las tres. Es obligatorio hacer una de las tres, la que vos quieras, pero una de las tres tenés que hacer.

Entonces, yo creo que ahí hay un punto clave. Cuando vos le das al alumno la posibilidad de elegir, eso le da un plus. Y dice: - *“Ah, bueno, yo elijo esto y con esto me pongo a trabajar”*. Esa es la idea que tengo este año para trabajar. El trasfondo es los estilos de aprendizaje: que cada uno aprenda con lo que se siente más cómodo.

I: *Cuando hablabas, pensaba en las distintas posibilidades de acceso al conocimiento.*

Prof47: Sí, viene por ese lado. El concepto de estrategia no solo se aplica en las empresas, sino que también se aplica a cualquier tipo de negociación.

Por ejemplo, este año me contactan para que le arme la plataforma virtual a una ONG que trabaja con chicos discapacitados. Tuve la posibilidad de trabajar el concepto de estrategia en una ONG que trabaja con chicos discapacitados, y que te moviliza adentro también. Porque vos no estás hablando ya de qué precio le ponés a tal producto. Estas hablando de cómo conseguimos financiamiento para que este método de trabajo que estamos teniendo... Porque todo esto surge a partir de que una mamá, arma una ONG porque el chico tenía una parálisis cerebral y solo se podía comunicar moviendo el dedo. Desarrollan un método que terminan presentándolo en una convención en Ginebra. Entonces, ahora también quieren difundir ese método.

Fíjate que pasamos de una estrategia enfocada más en los negocios, a una estrategia que tiene que ver con cómo hacemos para que este conocimiento se difunda en toda la Argentina, mediante una plataforma virtual, que sería la estrategia tecnológica.

Entonces está bueno porque yo tengo que enseñar dirección estratégica. No es que tengo que enseñar dirección estratégica exclusivamente en empresas. Entonces yo brindo. Si yo estoy tal vez, más trabajando en el Estado, busco cómo se puede pensar el tema de estrategia en el Estado. A mí me interesa más el tema de ONG: bueno, vamos a meter el concepto ahí. Y otro alumno dice: - "Yo, el tema de empresas PYMEs, yo el tema de empresas más grandes". Entonces me parece que como profesor está bueno brindar.

Y tenemos que salir de un supuesto imaginario de que todos van a saber todo. De hecho, yo me dedico a la Dirección Estratégica y siempre estoy aprendiendo continuamente. Yo de lo que tengo que encargarme es que el alumno tenga una base de los conceptos. O sea, ningún alumno va a aprobar sin saber cómo se aplica una estrategia en una empresa. Ahora yo te doy la posibilidad de profundizar en la temática que a vos te interese. Y a partir de distintos medios y movilizando cosas. Tal vez, tenga una persona que lo moviliza desde lo emocional la situación de una persona discapacitada Y también lo que me encantaría, es general en esa persona el movimiento para que esa persona diga: - *¿Por qué yo no puedo hacer una ONG?* Entonces ahí, el aprendizaje se hace muy vivencial. Por eso me parece que está bueno.

I: Esto que estás comentando, acerca de las propuestas que realizaste a tus estudiantes en relación al concepto de estrategia, ¿podrías relacionarlo con lo conversado en el Grupo de Discusión sobre los profesores con interés o autodidactas?

Prof47: Es todo un tema porque justamente, yo venía para acá y pensaba: yo no tengo una pasión por el fútbol, por ejemplo. Pero tengo pasión por la docencia. Yo, un sábado a la noche me dicen: ¿Vamos a juntarnos para discutir sobre docencia? Y yo voy. ¿Por qué? Porque me gusta, porque me apasiona y porque si fuera millonario, me dedicaría a esto igual. Porque es algo que me nutre. Ahora, vos me decís: ¿Te gusta cocinar? Y no, no me gusta cocinar. ¿Cómo haces para despertarme a mí la pasión por la cocina? Y... está complicado.

El problema lo vamos a tener con personas que eligen la docencia como una alternativa para tener un sueldo más y no lo sienten. Pero también no podemos meter a todos en la

misma bolsa. Capaz tenemos un pequeño grupito. Pero no pensamos en que tenemos un grupito de: o “sos un apasionado que vivís de esto” o “los cero” (nada de interés). Tenemos un grupo en el medio: ¿qué hacer con ellos? Y llevarlos de la manito...facilitar.

Hay un concepto de un autor que estoy estudiando, que habla de los factores facilitadores en las instituciones. Permite ver cómo se vos le facilitas el camino para que la persona llegue a desarrollarse como mejor docente. Entonces, yo creo que esto es no un abismo, es decir, pasar de un extremo al otro, sino ir acompañándolo y mostrándole, por ejemplo, que poniendo código html en tu aula, toma otra visual.

O cuando dicto el curso de Big Blue Button. Yo no solo hago hincapié en que el docente dé la clase desde el punto de vista pedagógico, que ese es un eje. También hago hincapié en que ese docente participe como alumno en las clases de sus compañeros. ¿Por qué? Porque yo lo que estoy buscando es que se produzca un diálogo y se produzca una retroalimentación entre profesores desde Derecho hasta profesores de Biotecnología. Entonces, de alguna forma hay que motivarlo. Hay que desarrollar en ese tipo persona las ganas de salir, de cortar con esa inercia en la que está. Porque es verdad y tenemos la otra alternativa que es ponernos un poco más duros y sería pedir que todos los años hagas algo nuevo en tu aula: A ver contáme, este año *¿qué hiciste de distinto?, ¿qué bibliografía incorporaste?* Porque van cambiando las cosas.

O también invitar a investigar a esa persona. Por ejemplo, en mi caso. Hay un enfoque de estrategia chino que no tiene nada que ver con el pensamiento occidental ¿Por qué no te lo ponés a investigar? Porque nosotros como universidad tenemos ese rol de desplegar ante el alumno todas las posibilidades. Después que el tipo persona elija, pero vos le tenés que dar esa posibilidad. Pero coincido con vos que despertar esa motivación es todo un desafío. Y no nos tenemos que rendir.

También me pasa en el grupo de extensión (*formación continua/ extensión universitaria*), que hay personas que tienen más un perfil de generar cosas y otras personas que vos les decís: *¿Querés colaborar en este proyecto de extensión?* Si en este cuadradito chiquito, vos le das ese espacio para trabajar, la persona lo hace. Ahora si vos le das un problema, donde él tiene que plantear todo, entonces no, porque también evalúan qué les brinda pertenecer a un proyecto de extensión, vs qué tengo que hacer, el tiempo que le voy a dedicar, y demás etc. ¡Todo un desafío!

I: *En el grupo de discusión se comentó sobre los formatos de la formación.*

Prof47: Yo dicto un curso sobre Big Blue Button. El curso tiene una duración determinada. A mí me gusta empezar el curso diciendo que este curso no termina hasta que todos no manejen perfecto esta herramienta. No importa si se cumple el tiempo. Nosotros tenemos la suerte de que las aulas virtuales de capacitación no se cierran. Porque no es que solo pensar: te capacito y vos hacé: tenés que hacer y terminar.

Es más, con la primera cohorte y la segunda cohorte les pregunté ahora: “¡Hola! ¿Cómo están, tanto tiempo? ¿Estuvieron utilizando el Big Blue Button en las aulas?” Se sintieron muy agradecidos por ese seguimiento. Algunos decían: *No, mirá aun no pude, yo lo voy a utilizar el año que viene.* Y yo les digo: *Bueno compartí lo que hagas.* De hecho, una de las profesoras compartió y puso su video.

Entonces ese acompañamiento al docente está muy bueno. Y siempre me pregunto esto: ¿cuánto me cuesta a mí?, ¿qué me cuesta a mí, seguir acompañando en esos cursos? ¿Me cuesta? No me cuesta porque lo disfruto. Y capaz es una hora. Capaz que ese profesor se trabó en una cuestión técnica muy chiquita y por eso, ese factor no se está explotando. Entonces los voy acompañando. Por mí, los acompañaría toda la vida a esos docentes. Ellos me plantean qué otras cosas puedo hacer con Big Blue Button. Por ejemplo: *¡Mirá, me salió esto!* Ahora está la posibilidad de grabar. Yo creo que a veces eso se percibe como fundamental y que con muy poquito se pueden hacer muchas cosas. Plantando una semillita tenemos un árbol. Entonces yo quiero movilizar eso en las personas.

Por ejemplo, armar una plataforma Moodle para una escuela secundaria: ¿cuánto cuesta? Muy poco. Otra vez el concepto es: con muy poquito, algo luego explota. Pero muchas veces no acompañan muchas las personas. Ahora eso: ¿a qué nos lleva? ¿A desmotivarnos? ¡No! Porque hay muchas personas que están en esa línea. Y en esta universidad me encuentro de todo. Pero hay que seguir buscando y buscando.

3. Cierre y finalización

Se cierra la entrevista y se agradece la participación y aportes.

Anexo III.IV

Entrevista Prof50

Entrevista Profesor 50 (Prof50)

Fecha: febrero de 2017

Lugar: entrevista realizada por videoconferencia

Participantes:

I: Investigador

Prof50: Profesora del Depto. de Ciencias Sociales, modalidad virtual y presencial.

Motivo de selección de la profesora entrevistada: Se entrevista a la Prof50 porque fue invitada a participar de un grupo de discusión, pero no pudo asistir. En la entrevista se profundiza sobre su la formación de profesores, la “oralización de la escritura” y las posibilidades de los recursos en el campus virtual.

1. Momento previo

Se inicia la entrevista agradeciendo la disposición y se recuerda la respuesta a la pregunta abierta realizada en el cuestionario:

“A mi criterio son varios: uno de ellos es la oralización de la escritura, ya que "acerca" y hace más amena la relación docente-alumno; y otro es la creatividad y la multiplicidad de recursos que pueden utilizarse. La virtualidad tiene muchos aspectos que no va a reemplazar a la presencialidad, sin embargo, tiene muchos recursos que pueden usarse más creativamente en una adecuada estrategia didáctica.”

Luego se da comienzo a la entrevista.

2. Desarrollo de la entrevista

Prof50: El tema es así. Yo lo siento como una necesidad de formación por dos motivos. Primero porque yo he tomado aulas virtuales en otro lado, en otros campus, y las clases que yo he leído y el modo en que se han acercado a mí, no han tenido en cuenta determinadas características de la educación virtual. O lo que para mí significaría que puede llegar a ser una educación virtual, que sería la misma forma de relacionarse con el otro que a nivel presencial, pero a nivel de lo virtual. ¿Qué significa esto? Que lo virtual debería reemplazar o

terminar de construir todo lo positivo que tiene la presencialidad. Por ejemplo, el tema del diálogo, el tema del feedback, el tema de poder ser ameno con el otro. De armar un debate, de que te tengan presente, de que si vos tenés un problema de tiempo u otro problema, puedas conversarlo con el profesor. En fin, todas esas cosas, que son “lo lindo” de ir a clase. Y que hacen que uno se sienta en el ambiente y, más allá de determinados problemas, a veces uno va y hace el esfuerzo de ir a al lugar. En los lugares que yo he cursado, en la mayoría, te ponen un texto, te copian y te pegan algo, y con eso ya alcanza. Y en realidad, no alcanza, no es nada. Es algo mecánico, no se está teniendo en cuenta al alumno, ni las necesidades, ni el tiempo real, ni cierta motivación. Es decir, absolutamente nada. Como si fuese automáticamente, “deterministamente” yo subo el texto y alumno lo baja, lo lee, lo interpreta y va estar feliz y contento del otro lado de la pantalla.

Y también me ha pasado que he mandado un montón de e-mails, en un seminario de doctorado, -no voy a decir la institución-, en el que yo tuve un inconveniente familiar en el medio y estaba pidiendo prórroga para entregar el trabajo. Jamás me respondieron, con lo cual perdí el seminario, perdí el doctorado, perdí el tiempo del trabajo porque lo envié con prórroga explicando lo sucedido y me lo rechazaron. ¡Fue todo un problemón! Eso, por un lado, porque a raíz de las vivencias personales, me parece que son sumamente importantes.

I: *¿Esto fue en tu experiencia como estudiante de la modalidad virtual?*

Prof50: Claro, como estudiante. Fue así muy de “control, pego” Control C, control B”, copio y pego, y ya está. Y automáticamente el alumno responde. Cuando en realidad todos sabemos que no es así. Y entran estos factores, que te decía, en juego: el tema del feedback, el tema de que hay una persona amena del otro lado, que si hay alguna consulta o algún problema la persona lo pueda expresar y se le pueda buscar una solución, para no perder ni el tiempo, ni la plata, ni los recursos didácticos, absolutamente nada perdido.

Y después desde el lado profesional, es que los cursos que yo he dictado, tanto en grado como en posgrado, primero es mucho más amena la relación, y el curso se desarrolla de una mejor manera, cuando la escritura se oraliza, porque el estudiante piensa que vos le estás hablando específicamente a ellos. Pero mismo, cuando es un aula compartida, esa escritura también se oraliza, pero se pluraliza. Es un “¡Hola! ¿Cómo están todos? ¿Cómo pasaron el fin de semana? Bueno, arrancamos la clase de hoy, no sé si tienen mate de por medio o no, la

clase va a ser esto, esto y esto otro... Y tal vez un poco más, recuperar en esa oralización, con recursos, o gestos o cosas lindas que tienen lugar en la presencialidad. Es un poco sentir más cercano, que los alumnos te sientan más cercano. Pero al mismo tiempo, vos como docente, entablar una relación más cercana a ellos. Que esa frialdad, entre comillas, de la pantalla, se genere o se transforme en un entorno más cálido, más ameno.

Y de la misma manera que uno lo oraliza, también me ha servido para preguntar cuál es el tiempo disponible, a qué se dedican, por qué se inscribieron, qué esperan de la asignatura. Si están conformes o no con el campus virtual y la herramienta. Hay mucho también de lo visual, que más allá de la oralidad, ayuda. El modo en que la plataforma está diseñada: los colores, los recursos, la ubicación de determinadas cosas, ayuda tanto al docente, como a los alumnos. Para mí, esas dos herramientas son, no sé si las fundamentales, pero sí, hoy por hoy, muy muy, relevantes.

Porque eso, sumado a las características en las que el estudiante está, estando del otro lado, para mí son sumamente importantes. Porque te dan los datos de cómo es el contexto en el cual está la persona, y las posibilidades reales que tiene de contactarse y responder. Por ahí, en lo virtual, uno piensa que, porque es virtual, el alumno tiene todo el tiempo del mundo para conectarse a la computadora y responder. Y muchas veces es todo lo contrario. La persona se inscribe en un curso virtual, porque justamente tiene poco tiempo o es acotado. No tiene tiempo para viajar a tal lugar, para ir, para sacar los materiales, o hacer la fila en la fotocopiadora o lo que fuere. Justamente, lo virtual ayuda en eso. Pero cuando la persona, se conecta, tal vez está sola en un living comedor, o en un escritorio. Tal vez no tiene muchas ganas y lo hace obligadamente. Tal vez se “cuelga” en ver la clase o lo que fuere, porque tiene una situación familiar, o personal, o de salud, o le dieron un trabajo extra en la oficina que no tenía en cuenta y se atrasa con las clases...

Entonces me parece que esas tres cosas: la oralización de la escritura, el tema de que el sistema sea ameno y que el docente conozca el tiempo disponible, real, ¡real!, del alumno, por qué se inscribe, y qué espera de la materia, me parece que esas también son herramientas que permiten construir un feedback y una relación más cálida. Más amena.

Y, por otro lado, me pasó que el campus, tiene un beneficio. Yo fui tutora web de un curso de ingreso y los chicos pasaban por el campus, a diferencia del blog, que uno publicaba siete veces lo mismo, y no lo leían. Entonces, en el campus, es cuando que te digo que lo visual es

diferente, porque vos podés priorizar poner en negrita, en mayúscula determinadas informaciones. La info está más estática. Podés armar un debate entre ellos, etc.

Lo que sí se complica es, las veces que yo intenté hacerlo y fue casi imposible, es armar un debate en un foro, en tiempo y forma. Que estén todos conectados el mismo día y a una misma hora. A menos que sean estudiantes becados, realmente eso es muy complicado. Pero sí resultó bien, dejar un foro de debate instalado, y después que cada uno participe. Eso fue genial. Eso dio muy buen resultado. Ayudó también a esto.

Cuando en la enseñanza presencialidad se da un diálogo o un debate, yo te explico el texto, te lo presento, te doy determinadas características, pero también te doy cierta libertad: *léelo "en clave" de tal cosa, fijate tal nota a pie de página*, que eso también ayuda. Y otra de las cosas que ayudó muchísimo, en esta cuestión de la oralidad, es plantear algunas preguntas provocadoras. Y les das (a los alumnos) tareas "minis" que no son solamente leer el texto. A lo mejor, es también, preguntar, por ejemplo: *fíjense en sus lugares de trabajo, fíjense en sus propias prácticas*. Y preguntarles: *-Desde lo que ustedes ven, ¿coinciden o no coinciden con este autor? Si coinciden, ¿coinciden en todo, o en alguna parte? Y si no coinciden, ¿por qué no coinciden?* Es hacerles hacer algunas tareas, de posgrado o de grado, como para que empiecen a ver eso y no que lo que el autor dice es "palabra santa". Eso ayuda a que los textos los lean de otra manera y llegan al trabajo final un poco más "cancheros", de un ejercicio de lectura y escritura. No solo un "copio y pego" en un documento.

Que se animen a revisar algunas ideas y no que se tomen al texto del autor como que es lo "impecable y perfecto." O lo que una persona dice es así, tal cual. Puede serlo de hecho, desde el lugar desde donde está escribiendo, pero entonces, recuperar eso también. Recuperar mucho el contexto de la escritura en la oralización. Me parece que esos tres recursos que yo te decía ayudan a contextualizar y ayudan a hacer más ameno y más interesante, más motivador "sentase del otro lado de la pantalla", que la persona no esté sola. Que se sienta que la pantalla es un medio más, como para estar acompañado de esa oralidad. Que, de hecho, en esa oralidad, yo lo que he hecho como docente también es, por ejemplo: Alumno A dijo tal cosa, alumno B dijo tal otra. ¿Y qué piensa alumno C, D y E? ¿Qué opinan ustedes? ¿Coinciden con lo que los compañeros plantean? Así los haces participar.

I: ¿Cómo formar a los docentes para que tengan esta perspectiva?

Prof50: Una de las estrategias yo creo que sería, -y te hablo desde lo más básico y que muchas veces se comete este error-, el tema del diseño de la página. Lo visual. Desde el texto que uno sube en pdf o en Word, hasta mismo los recursos que te da propiamente el campus. Hay una cuestión de identificación, de la información de las jerarquías de diferentes niveles, que eso influye muchísimo. Por ejemplo, el uso de las negritas, el uso de mayúscula, para algunas cosas, el hecho de aumentar el tamaño de la letra para títulos y subtítulos, el hecho de que el texto esté prolijo, de que encuentre diferentes secciones, Todo eso colabora muchísimo.

Me parece algo esencial y básico a la hora de formar recursos. El hecho también que de que haya colores, de determinadas imágenes, de usar los links. Hay muchas cuestiones del diseño gráfico, y el cómo armar que sea ameno, que me parece que eso es un elemento clave. Eso desde lo más formal, lo más básico y lo visual.

Pero después lo otro sería, el indagar, por un lado, cuáles son las ideas previas que tiene ese docente respecto de lo virtual. A ver ellos, qué están pensando. Y a partir de ahí, modificarlas. O tratar de construir una idea y tratar de explicarle los beneficios de pensarlo de otra manera. Si en lo presencial, la interfaz es el cuerpo, en un determinado espacio, o es un pizarrón y un banco, en la computadora empiezan a haber otros elementos. El tema de la calidad de la pantalla, el tema del tiempo de conexión, el tema de oralizar la escritura, el tema de que tiene que tener en cuenta todo un montón de cosas, de la misma manera que en la presencial, también en lo virtual. Que copiar y pegar un texto, no sirve. Porque no hay una respuesta automática. El indagar en las condiciones socioculturales y el tiempo de esa persona que está.

¿Por qué digo todo esto? Porque muchas veces se piensa, que la persona del otro lado... sabemos que no es un robot. Sabemos que hay un alumno del otro lado, que tiene un número de acta, un número de DNI, un número que está en Catamarca o en Ushuaia y que no es lo mismo. Pero al mismo tiempo que se lo sabe, la mayoría de los docentes, suben formatos estándar. O copian y pegan determinadas cosas del texto. O te dan un texto de cincuenta páginas, como me pasó a mí en el doctorado, y no había una explicación de ese texto. Era: "*lean el texto y después lo charlamos*". Bueno, lo leo, pero: ¿de qué manera lo leo?

Me parece que en todos esos recursos de formación que son también los que se enseñan en el profesorado en la presencial, es enseñarlos, recordarlos, y readecuarlos a la plataforma del campus. Porque que se curse virtual no quiere decir que el alumno necesite menos atención, O que no haya que hablar de determinadas cosas, o proponer ciertos ejercicios. De hecho, lo que te permite la virtual es “jugar” e incorporar más recursos de otro tipo. Como, por ejemplo, audiovisuales, como, por ejemplo, visuales, como por ejemplo diarios digitales, O bibliotecas on line, como, por ejemplo, la biblioteca Alejandría, la de Harvard. Que ellos consulten y empiecen a navegar otras páginas, Y eso, tal vez en la presencial no se da. Si vos no tenés un aula multimedial, no se da. La UNQ es un excelente lugar en eso, pero la realidad es que la mayoría de las universidades no lo tienen, ni en el grado ni en el posgrado. Tal vez en otros lados, hay solo un aula multimedia para los cursos de nivel de posgrado. Entonces es muy difícil jugar con esos recursos e incorporarlos en la clase en lo presencial. En el campus no. Estoy hablando de recursos que exceden le Powerpoint. Que va más allá de eso. O mismo subir un audio en el campus.

I: Justamente iba a preguntarte eso en relación a la oralización de la escritura.

Prof50: Ya que usamos el WhatsApp, animarse y decirles a los profesores: - *¿Por qué no que me escuchen los alumnos?* A lo mejor, leerles algo, comentarles algo. O animarse a subir el texto en formato digital, pero, determinadas cosas, hablarlas y que los alumnos te escuchen. A lo mejor se hace más ameno, y el alumno puede ir escuchando en el celular mientras viaja del trabajo a su casa, sin necesidad de conectarse, sin necesidad de conectarse a la computadora, lo escucha mientras llega a la casa. O también, una breve presentación audiovisual y que te conozcan. Aparte de la publicar su foto. A lo mejor, uno tiene miedo o ciertas inquietudes, o motivaciones o dudas de cómo te verán los alumnos; que cada uno te estará viendo desde diferentes partes del país. Pero hay que buscarle lo positivo a eso. De la misma manera que tal vez al profesor le genera “un poco de cosita rara” hablarle a una cámara sin saber quién está del otro lado, o cómo te van a ver, la realidad es que, también está bien animarse a hacer otras cosas y a ver qué pasa, qué sale de eso. Tomarlo más desde la parte lúdica, más desde lo creativo, más desde el experimento, para evaluar a ver cómo todo sigue.

También hay algo esencial. Cada campus tiene, y esto no es un detalle menor, ciertos requerimientos y características técnicas. Eso también limita. Dentro de las posibilidades que te da el campus, uno tiene que usar la herramienta de la mejor manera posible. A veces, cuando los recursos son limitados, aparece la creatividad. Porque si por x motivo, el campus virtual de x institución no está actualizado, eso no juegue como algo que desmotive. No pensar que, porque no tengo tal recurso o tal conexión, entonces no puedo hacer nada. Se puede ser creativo y usar otros recursos. Eso es una cosa que más sobresale de los argentinos, los usos creativos.

3. Cierre y finalización

Se cierra la entrevista y se agradece la participación y aportes.

Anexo III.V

Entrevista Prof73

Entrevista Profesor 73 (Prof73)

Fecha: febrero de 2017

Lugar: sala de reunión en la universidad.

Participantes:

I: Investigador

Prof13: Profesora del Depto. de Ciencias Sociales, modalidad virtual y presencial. Desde el año en curso, dicta clases sólo en modalidad presencial por decisión propia.

Motivo de selección de la profesora entrevistada: Se entrevista a la Prof73 porque fue invitada a participar de un grupo de discusión, pero no pudo asistir. En la entrevista se profundiza sobre la respuesta abierta al cuestionario y sobre las necesidades de formación de los profesores para enseñar en las aulas virtuales.

1. Momento previo

Se inicia la entrevista agradeciendo la disposición y se recuerda la respuesta a la pregunta abierta realizada en el cuestionario:

“Se requiere formación en el diseño de actividades que permita aprovechar las herramientas de las aulas. También la posibilidad de repensar la didáctica incorporando los formatos visuales y multimedia y desarrollar nuevas formas de creatividad en la actividad docente, que permitan mayor intercambio con los/las estudiantes y generar mayor compromiso en la construcción colaborativa de conocimiento.”

Luego se da comienzo a la entrevista.

2. Desarrollo de la entrevista

Prof73: Yo lo que te aclararía es que en principio mi respuesta estuvo basada en mi corta experiencia que tuve. También en el hecho de que yo no me sentí con herramientas para o capacitada para dar clases en un entorno virtual. Sentí que no podía dar clases así... o que no podía aprovechar del mismo modo que lo hago en presencial el hecho de compartir un espacio aúlico. No me sentí con herramientas y sentí que no tenía la creatividad que hacía falta para aprovechar realmente ese espacio. Sabía que potencialmente podía tener mucha

riqueza pero que yo no estaba en condiciones. No me sentía con capacidades para aprovecharlo.

I: *¿Y a qué se debe esta sensación de no contar con capacidades para llevar adelante un aula virtual? ¿Qué faltó?*

Prof73: En principio, por una diversidad de situaciones. No tuve el tiempo como para poder explorar realmente las herramientas del campus, Las herramientas que había para actividades, la mitad, me quedaron “en el aire”. De hecho, ni siquiera pude verlas. Es el día de hoy que no sé en qué consisten. Creo que en parte fue una limitación propia pero también creo que tal vez, la posibilidad de formarse más constantemente en esto. Y no hacerlo por ahí de manera individual, replicando una lógica de la virtualidad, que genera un espacio común, pero también está demasiado centrada en lo individual. En la experiencia individual de ese espacio. Ahí se genera una tensión que es difícil de resolver. Entonces, en relación con esto, una cosa que ensayamos en la enseñanza presencial y que sería muy interesante en la modalidad virtual para poder explorar y generar espacios de creatividad y demás, es el encuentro de los docentes virtuales para trabajar sobre herramientas. Tal vez exista, y yo no lo conozca. Tal vez yo no lo haya conocido porque dicté clase muy poco tiempo en la modalidad virtual, porque me sentí que no podía.

I: *¿Fuiste vos la que decidiste no seguir en virtual y quedarte solo con el dictado de clases presenciales?*

Prof73: Sí, sí. Me pareció que no estaba pudiendo. La docencia me costó un montón al principio. No pensé que me fuera gustar dar clase, por ejemplo, A principio me costó un montón y después encontré que es una de las cosas que más me gusta. Y encontraba que disfrutaba de clases en presencial. Y no podía, no llegaba a sentirlo en lo virtual, porque no llegaba a encontrar este espacio de contacto. De romper como la individualidad que está ahí. En la enseñanza presencial también está, claramente, pero a uno le crea la ilusión de colectivo.

I: *¿Qué materias dictaste en la modalidad virtual?*

Prof73: En virtual di “Elementos de Sociología” y “Teoría social general” (teoría sociológica). Y en presencial doy “Introducción al pensamiento Social”, que es muy introductoria, de los primeros años. Y también “Sociología económica” que es del Diploma, y pertenece a las materias electivas. También di el año pasado un seminario de investigación en la Maestría en Sociología Las materias de la Licenciatura pertenecen a la Licenciatura en Ciencias Sociales. Pero mi experiencia mayor es en “Introducción al Pensamiento Social” con gente que recién empieza a cursar sus carreras. Y también en “Sociología económica”, que también es relativamente introductoria.

Me pareció que no estaba pudiendo, si bien también tampoco es que en presencial soy muy innovadora, ni nada por el estilo, pero me parecía que, en la modalidad virtual, había herramientas que yo no estaba pudiendo utilizar. Por ejemplo: casi no pude incorporar cuestiones audiovisuales, que es algo que puede ser muy interesante y no estaba pudiendo incorporarlo. En principio, creo que es una limitación mía y que no tuve tampoco el tiempo como para pedir ayuda.

Y también es verdad que hay un punto escabroso. Yo dictaba esos cursos como adicionales (a mi dedicación en la universidad), y realmente la remuneración que recibía por esos cursos era realmente muy baja. Y yo le ponía un montón de tiempo para armar las clases y demás. Pero también es verdad que realmente se me complicaba. Porque si yo me ponía a pensar y tenía que estar semanas enteras abocadas a los materiales. Y realmente me generaba problemas, Yo creo que considerar ese punto también sería importante. Realmente hay, a veces, una mirada como de “sobre simplificación” de lo virtual. Como: “es así, colgas una clase y ya está.” Y yo creo que es mucho más complejo que eso. Y que podría tener una riqueza enorme en esto, en esta idea de construir conocimiento colaborativamente. Pero para eso hay que mirar, hay que hacer un seguimiento muy constante y encontrar herramientas para generar una especie de espíritu de colaboración en los cursos. Depende en parte del docente, y depende mucho de los estudiantes, ¿no? Eso seguramente va a variar mucho, pero estar más abocado a eso casi que evitaría que eso sucediera.

I: *¿A ver si entendí lo que quisiste expresar: ¿Podríamos decir que tuviste tanta conciencia de lo que implicaba la enseñanza en la virtualidad que, si no podías cumplir de manera adecuada, preferiste dejarlo y dar clase solo presencial?*

Prof73: Si. Es eso, Y de nuevo, yo intenté varias veces, yo cree foros casi obsesivamente, y encontré muy difícil la comunicación también con los estudiantes. Un grado de respuestas bastante bajo Y entonces también eso desincentiva un poco. Pero también es verdad que si uno tal vez tuviera otras herramientas para incentivar sería diferente. Tal vez no, pero yo tengo la ilusión de que se pueda hacer.

I: *El nivel de participación en los foros depende mucho, por ejemplo, del tipo de consigna y si genera o no espacios de colaboración.*

Prof73: ¡Claro! ¡Exacto! Yo creo que, en general, hay una necesidad, en educación superior, de repensar el modo de abordar las temáticas y el modo de interactuar con los estudiantes. Y de proponer otras cosas. Otras cosas, otras tareas, otras formas de trabajar. Y eso requiere de nuestra parte como docentes de un trabajo más concienzudo, de unos cambios. Sobre todo, creo que si uno tiene el compromiso de construir con los estudiantes el conocimiento y no simplemente de ir y “vomitar” -por decirlo de alguna forma- un conocimiento o un supuesto conocimiento adquirido. Ese juego hay que hacerlo. Ese esfuerzo por buscar otras cosas hay que hacerlo. Yo no me sentí con la capacidad para hacerlo en la modalidad virtual. Creo que la modalidad virtual tiene una potencialidad en ese sentido.

Yo entiendo que el modo en que está estructurado tiene un sentido de orden, tener una carpeta de trabajo, tener una serie de textos obligatorios, y textos complementarios. Pero a veces, creo que las Carpetas de Trabajo (módulo) condicionan demasiado. Le digo por la diversidad de docentes que dictan una materia y que le podrían dar una vuelta a esos temas, que están bastante condicionados. O tal vez, las Carpetas de Trabajo podrían variar. No ser siempre la misma. Entiendo las dificultades que eso genera claramente. Pero también capaz que el juego de creatividad está un poco condicionado por eso.

I: *Para ver si interpreto bien: ¿el orden del que hablas pareciera favorecer en algunos sentidos, pero condicionar para otros?*

Prof73: La verdad es que no soy una especialista en el tema. No sé del tema, ni me he puesto a pensarlo sistemáticamente cuál podría ser una alternativa. Simplemente estoy diciendo lo que viví en mi experiencia.

I: *Al iniciar esta entrevista vos comentaste que a vos te faltó para dar clase en la modalidad virtual. Concretamente ¿qué fue lo que faltó? ¿Qué era lo que necesitabas?*

Prof73: Yo creo que un espacio donde utilizar las tareas, porque tuvimos un encuentro de capacitación, pero tal vez hacer el ejercicio de crear una tarea, de pensarla en grupo. No individualmente, sino discutir, por ejemplo, en un grupo cómo sería la mejor manera de plantear una determinada tarea para poder aprovechar las herramientas de esa tarea dentro del campus. Yo creo que eso me hubiera ayudado para poder dar, o animarme a dar un paso más. También es verdad que fui muy conservadora en el paso por esa experiencia. Repasando mentalmente, la otra vez cuando contestaba el cuestionario, me pasaba mi experiencia por mi memoria y fui: ¡¡más conservadora, imposible!! Salvo mi intención de construcción colectiva, poco y nada.

Porque encima, algo que yo si soy, es ser defensora del software libre y de la construcción colectiva del conocimiento y de la circulación libre del conocimiento como un bien social. ¡Y no fui capaz de hacer una wiki! (risas) Tenía unas contradicciones tremendas porque no tuve la capacidad, de nuevo, como cruzada por diferentes cosas.

Pero yo creo que eso (el intercambio con otros profesores) hubiera sido un aliciente, un espacio donde poder pensar más, incluso con gente que haya tenido experiencia o ya haya pasado por eso y que pueda tener ideas para... que uno pueda incorporar. Pero también con las limitaciones con las que uno se encuentra. Entonces para poder discutir las y ver si se pueden superar en la discusión. Me parece que eso... creo que me faltó iniciativa en eso.

I: *Los encuentros de capacitación inicial son de apertura, pero hay otras instancias de formación para la modalidad virtual en la universidad.*

Prof73: Es verdad Yo creo que, en gran medida, me faltó iniciativa a mí, para preguntar. Incluso podría haber propuesto esto que se me ocurre ahora. En gran medida, creo que me faltó iniciativa. Tal vez si hubiera habido esa oferta yo la hubiera tomado. Como hicimos por

ejemplo acá, en el Departamento organizamos unos encuentros de diálogo docente y fueron muy constructivos. Reflexionamos sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Superior y cuáles son las dificultades con las que nos encontramos. O posibles formas de resolverlo y sobre problemáticas puntuales que se nos aparecían a los profesores. Ese tipo de cosas que creo que también aportan. Yo creo que eso, fue una combinación de falta de iniciativa y no encontré el espacio. También está esta cuestión de la remuneración que también fue un condicionante.

I: Comentaste antes sobre incorporar formatos visuales y de desarrollar nuevas formas de creatividad.

Prof73: Una cosa muy básica es compartir más allá de la bibliografía. Compartir productos audiovisuales, ya fuera en audio o videos que dispararan discusiones. Ya fueran cortos cinematográficos. En el caso de “Elementos de Sociología” podrían ser hasta publicidades. Cosas que, desde una película, hasta un audio de una entrevista de radio pudiera funcionar como complemento de las lecturas o para iniciar discusiones sobre la temática que se estuviera tratando en el curso.

Otra cosa que se me ocurrió en un momento fue, como para romper el hielo del intercambio, que tanto los docentes como los estudiantes pudiéramos subir videitos. Responder el foro, pero con una filmación que también nos permitiera recuperar otras cosas de la comunicación que por el medio escrito se pierden. Por más que uno pueda usar un emoticón, no es lo mismo. Hay algo de la gestualidad, de la expresión de la voz y demás que hacen al juego del intercambio.

Muy creativa no soy para esas cosas, pero es eso, en principio, lo que se me ocurría. Como que tengo la idea de que debe haber muchas cosas que a mí no se me ocurren y que por eso sería interesante explorarlas.

I: ¿Cómo formar al docente que va a enseñar en la modalidad virtual? ¿Qué conocimientos previos, qué necesidades de formación surgen?

Prof73: Ahí creo que hay una cosa más general, que tiene que ver con la Didáctica de las Ciencias Sociales en el nivel superior. Por lo general, hay una lógica muy academicista, hasta

escolar, estandarizada, del trabajo con los textos, de preguntas y respuestas. Y, a lo sumo un debate sobre una temática y no más que eso. Esto, como la necesidad de una reflexión sobre el rol del docente, el rol del estudiante y cómo se construye el conocimiento Me parece que una cosa básica general. No solamente para la modalidad virtual, sino como un punto de partida para repensar toda la educación.

Sobre todo, porque no es una cuestión generacional. Yo antes tenía el prejuicio de que los profesores que tenían mayor edad eran más verticalistas y más estructurados en eso. ¡Y no! Hablamos de todas las generaciones es estructurado porque es como la mirada más tradicional Y yo creo que construir una mirada de mayor valoración de los estudiantes, por ejemplo. Y del conocimiento que traen que, seguramente no es sistemático, que seguramente está atravesado por toda una cantidad de juicios previos y demás. Y de lo que es la propia creatividad de la propia creatividad de la tarea de la docente de poder hacer un juego con eso: introducirlo a la sistematización al pensamiento crítico, eso en términos generales. Esto en términos generales.

Después para la modalidad virtual, en algunos casos creo que haría falta como una especie de “ablandamiento” respecto de las herramientas informáticas. A mí me gusta explorar, tal vez tengo como una predisposición a buscar, y también al ser usuario de software libre te empuja a aprender cosas que, de otra manera, tal vez, uno no aprendería o seguramente no aprendería.

Pero yo creo que hay muchas veces, como una especie de reticencia a la tecnología, al software. Y te limita el uso de las herramientas del campus. Eso creo que, en algún punto, condiciona. Eso también es bastante general. Eso es especialmente significativo en el caso de la educación virtual, pero pasa en general. Después creo que también habría que hacer una especie de puesta en valor del trabajo de educación virtual.

I: *¿A qué te referis con la puesta en valor?*

Prof73: Puesta en valor en el sentido de que yo creo que, en algún punto, circula un sentido común construido de que la modalidad virtual es como “una cosa menor”. Lo importante es lo otro y virtual bueno... está ahí. Y esto que me pasó a mí de darme cuenta de que en realidad habría que saber un montón, explorar un montón de cosas para poder hacerlo bien. Estaría bueno que hubiera mayor conciencia de eso.

Construir mayor conciencia de eso, de que no es simplemente redactar una clase y colgarla. No es que no puede ser eso. Puede ser eso y de hecho en la gran mayoría de los casos son como el mío que la verdad es que muchas más cosas no incorporé. Pero yo no lo veo como algo positivo eso. Me parece que una concientización de trabajar la dinámica de las clases y la posibilidad de usar herramientas. Y también vuelvo a lo mismo, que es el otro punto, que es la cuestión de la remuneración. Somos trabajadores de la educación. Es un punto que genera un poco de incomodidad ese tema, pero a mí me parece que es lógico plantearlo como una variable.

Y que la educación virtual debería estar muy bien remunerada porque si se pretende que un profesor efectivamente haga bien ese trabajo, requiere mucha dedicación. ¡Mucha dedicación! Entonces me parece que esas cosas serían importantes, más allá de generar espacios de debate sobre las herramientas, o pensar nuevas herramientas. Estos elementos son como más básicos, me parece que serían muy importantes.

3. Cierre y finalización

Se cierra la entrevista y se agradece la participación y aportes.

Anexo III.VI

Entrevista Prof77

Entrevista Profesor 77 (Prof77)

Fecha: febrero de 2016

Lugar: sala de reunión en la universidad.

Participantes:

I: Investigador

Prof77: Profesor del Depto. de Ciencias Sociales, Secretaría de Posgrado, modalidad virtual.

Motivo de selección del profesor entrevistado: Se entrevista al Prof77 para profundizar sobre sus aportes en el Grupo de discusión 2 sobre las necesidades de capacitación para la enseñanza en la modalidad virtual y la presentación de contenidos en distintos formatos multimediales.

1. Momento previo

Se inicia la entrevista agradeciendo la disposición y se recuerdan los temas aportados por el profesor en el Grupo de discusión 2. Luego se da comienzo a la entrevista.

2. Desarrollo de la entrevista

I: En el grupo de discusión se comentó sobre los formatos de la formación/capacitación de los docentes para la enseñanza en la modalidad virtual y en particular, comentaste sobre los formatos de presentación de contenidos, también en tu respuesta al cuestionario.

Prof77: Lo que a mí me parece es que al desarrollarse en otro medio tiene otros recursos, la enseñanza en la modalidad virtual tienen otras disponibilidades que en la enseñanza presencial no tiene. Lo digo porque yo doy clase virtual y utilizo muchos recursos del campus. Entonces me doy cuenta de que quizás, haya profesores que no estén capacitados sobre eso. Necesitan saberlo para poder utilizarlo y aprovechar todo lo que tiene de nuevo este medio. Yo creo que hay muchos profesores que se los convoca porque tienen un prestigio en la enseñanza presencial, pero a la hora de dar clase en (*la modalidad*) virtual, pecan en el tema de subir un pdf o un documento y una presentación muy textual cuando realmente se pueden hacer muchas otras cosas... Y más, si hablamos de alumnos que pueden ser de una franja a partir de los 18 años, y los 30. No sé ahora bien cuál sería la

franja de edades que están acostumbrados a las nuevas tecnologías, que tienen un teléfono Smartphone, que están acostumbrados a usar Whats App, a usar Instagram. Por ahí si son más grandes Facebook también. Unos medios que tienen que estar preparados para el teléfono, porque son muy visuales; son textuales, pero tienen mucho de visual. Entonces es necesario que la enseñanza que se dé a través del campus virtual, también tenga ese tipo de “visualidad”, no sé si es la palabra.

Y creo que, por mi experiencia, podría decir que el 80% de los profesores no está acostumbrado a este tipo de medio y sigue enseñando como si tuviera una pizarra con una tiza. Y realmente, no sé, la gente se tiene que capacitar, así como cuando aparecieron las primeras computadoras, también fue diferente usar una computadora y no una máquina de escribir. Acá es lo mismo, la presión que se hace en una tecla no es lo mismo en una Remington que en el teclado de una computadora. Entonces, hay que aprender, a pesar de que el resultado puede ser el mismo. Porque las dos están escribiendo, las dos están imprimiendo. Pero hay que adquirir capacidades para explotar esa herramienta nueva.

I: *¿Si tuviéramos entonces que considerar temas para una capacitación o formación de profesores, qué temas incluirías?*

Prof77: Yo lo primero que haría es tratar de concienciar o concientizar a los profesores en esto de que no es lo mismo enseñar en un campus virtual que en un entorno presencial. Concientizar que los contenidos pueden ser los mismos, pero la manera de mostrarlos es diferente. Porque si no estamos repitiendo. Repetimos y repetimos y repetimos y no aprovechamos esto que es muy potente. Entonces, lo primero que haría es que tienen que tener claro que es diferente. Que, a partir de esa concienciencia, explicarles cómo funciona el campus, y explicarles usar Moodle. Explicarles un poco qué características tiene el campus, las herramientas, cuáles son los recursos que tienen para usar. E intentar que los usen, porque no los usan.

I: *¿Cómo sería la capacitación?*

Prof77: Tiene que estar orientada, la primera parte, a los recursos del campus. Y la segunda, a los enlaces externos que puedas utilizar. Programas externos, ya sea multimediales o audiovisuales.

I: *¿Cómo sería la capacitación sobre este segundo aspecto? ¿Qué aportaría?*

Prof77: Te aporta que podés explicar de otra manera al alumno, en el sentido de que estás utilizando medios y recursos de lo cotidiano para la persona. Una persona que está todo el tiempo conectada con un teléfono y mirando con el scroll, entonces si vos seguís usando los mismos recursos y medios, llegas más a la persona. Y que sea una opción más didáctica. Para eso tenés que usar recursos externos. No sé, yo soy partidario de usar recursos externos también.

I: *En tu respuesta en el cuestionario hablas de: recursos multimedia, multimodales, audiovisuales y capacitación sobre el uso de narrativas digitales y gamificación.*

Prof77: Sí, en ese sentido, narrativas digitales es a partir del hipertexto. La forma no solo de leer sino de escribir, en un mundo virtual es diferente a la clase presencial. Tiene muchas más formas de leer. Puedo leer de una manera secuencial o puedo leer también, como se dice en informática, de una manera random: saltando de un lugar a otro. Entonces vuelvo a repetir, lo mismo que hace la gente con sus teléfonos: está mirando una cosa y mira otra. Bueno, la manera de leer es diferente. Entonces las narrativas son diferentes. Entonces el docente debería estar capacitado para poder explotar eso también. El tema de las narrativas y de la convergencia de medios, ¿no? Tratar de multiplicar hacia afuera del campus los recursos que se utilicen y el material.

I: *¿Podrías ampliar esta idea, si sería en todas las disciplinas?*

Prof77: Sí, yo creo que sí. Que puede abarcar todas las disciplinas Quizás a priori, se podría pensar que es más afín a algo relacionado con las ciencias computacionales o con. ¡No sé! Ahora se me ocurre eso, algo con Matemática. No sé qué otra carrera. Contador Público podría ser. Cualquiera de las ciencias sociales, creo que sí, que se puede usar. Y en cuanto a

lo que te había escrito de gamificación, me refiero a la forma que se podrían hacer las interacciones con los alumnos.

I: *¿Podrías ampliar esta idea?*

Prof77: Lo que quiero decir es que se pueden crear actividades en las cuales se pueda realizar un ejercicio lúdico que sea ameno para el alumno, que genere concienciación que genere que los contenidos sean aprehendidos, aprehendidos con “h”

I: *¿Podrías ampliar esta idea de actividades que impliquen interactuar con otros?*

Prof77: Sí. Porque es importante el trabajo colaborativo. El medio este lo que tiene es que la distancia es real, por más que estén todos conectados. Las distancias son reales. Se trata de hacer actividades, de utilizar recursos que uno pueda hacer sentir al alumno “no solo” digamos. Que pueda compartir con los compañeros y crear vínculos con los compañeros para hacer más interesante el aprendizaje y que no sea tan individual. La idea es que con algunas actividades “ludificadas” pudiera activar esta participación, activar que la gente se conozca, utilizar recursos de videoconferencias o chats, o algo que la gente interactúe. Videoconferencias está bueno porque se pueden ver las caras, conocerse las voces. Por una experiencia que hice, creo que, por las conclusiones que saqué, que la gente estaba conforme con esos ejercicios que hicimos, con esos trabajos.

I: *¿Si tuvieras que pensar en un formato de capacitación sobre estos temas?*

Prof77: Yo creo que debería ser un curso, como podría ser de una materia. Un curso de, quizás un mes o algo así, que tuviera estructurado en cuatro clases: una clase para explicar un poco la..., -no la diferencia entre lo presencial y lo a distancia o virtual-, sino, las posibilidades diversas de que ofrece la virtualidad. Y los “pros” y los “contras” de la virtualidad y lo presencial. Y a partir de ahí, hacer una capacitación sobre los recursos. La primera y segunda clase sería medio los recursos que tiene el campus, la tercera sería qué recursos externos se pueden utilizar, cómo enlazarlos con los internos y la cuarta sería una práctica de “ludificación” para poder experimentar entre los docentes las

videoconferencias, hacer alguna interacción, en la cual ellos puedan identificarse tanto como docentes como alumnos. Porque ahí son alumnos, pero cuando tengan que trabajar serán los docentes. Entonces está bueno que experimenten esa sensación, que puedan ponerse en la piel del alumno.

I: *¿Para qué docentes lo estás pensando?*

Prof77: Da igual que tenga una carrera de 25 años. Es el que recién se inicia en el campus.

I: *¿Y un docente que ya está enseñando en la modalidad virtual?*

Prof77: El que se debe actualizar, puede hacer el curso también o se podría hacer un acompañamiento de un mes o algo así.

I: *¿Cómo sería ese acompañamiento?*

Prof77: El acompañamiento sería...Bueno, hicimos ya una experiencia. El acompañamiento sería tener unas reuniones presenciales para ver qué está dando y qué se puede mejorar de lo que está haciendo, tratar de sugerirle cambios o sugerirle ideas que aporten algo nuevo, y que puedan aprovechar la virtualidad. Sobre todo, a los profesores que solo cuelgan un pdf y dicen: *Alumnos acá está la clase y ¡chau!*, eso es todo lo que hacen.

3. Cierre y finalización

Se cierra la entrevista y se agradece la participación y aportes.

Anexo III.VII

Entrevista Prof78

Entrevista Profesor 78 (Prof78)

Fecha: diciembre de 2016

Lugar: sala de reunión en la universidad.

Participantes:

I: Investigador

Prof78: Profesora del Depto. de Ciencias Sociales, modalidad virtual y presencial. Directora de carrera de modalidad virtual.

Motivo de selección de la profesora entrevistada: Se entrevista a la Prof78 para profundizar sobre sus aportes en el Grupo de discusión 3 sobre la clase virtual como relato, los lenguajes de la modalidad virtual y los formatos de la capacitación para la enseñanza en la modalidad virtual.

1. Momento previo

Se inicia la entrevista agradeciendo la disposición y se recuerdan los temas aportados por la profesora en el Grupo de discusión 3. Luego se da comienzo a la entrevista.

2. Desarrollo de la entrevista

I: *En el grupo de discusión se comentó sobre los formatos de la formación/capacitación de los docentes para la enseñanza en la modalidad virtual.*

Prof78: La capacitación debería ser estrictamente virtual o presencial, o una combinación de los dos. Creo que no llegamos a responder en eso (*en el grupo de discusión*). Creo que hablamos que sea sería mejor presencial. Pero me parece que debería ser en las dos modalidades: una capacitación en línea y también presencial.

Creo que también, no habría que excluir la presencialidad. Pero debería haber un fuerte trabajo de capacitación inicial virtual, similar a esta capacitación que recordamos en el grupo focal de esta capacitación en servicio. Pero me parece que podría ser interesante que haya uno o dos encuentros presenciales con el capacitador.

Me cuesta ahora rápidamente imaginar la forma, pero en principio me imagino mostrando otras experiencias de clase, mostrando los recursos. Pero también ahí hay algo ahí que luego, si el docente no lo utiliza, por ahí en ese momento queda un poco en el olvido, ¿no? Entonces, por eso digo, además, que me imagino tal vez una simulación, un trabajo de simulación en el campus. Creo que también podría haber un software de simulación de clase, creo que podría estar bueno para los que recién se inician, o pedirles, ¿no? Si uno pudiese anticiparse mucho más, -estoy pensando en voz alta sobre la pregunta, pedirles previamente algunas actividades que escapen del foro. Y cómo piensan ellos la intervención. Se me ocurre que tal vez se les pueda hacer un cuestionario exhaustivo. Tal vez, linde con un trabajo de investigación lo que se les puede preguntar, pero cómo lo imagina él, A veces en la entrevista previa que se le hace a un docente que se lo contrata. pero cuando tengo que iniciar a un docente en la carrera, las preguntas que le hago son muy de la superficie. Después va ver a alguien que lo capacita.

Pero tal vez sería interesante contar con un registro un poco más profundo de lo que ese docente imagina que va a ir. Porque a veces, encontrarse con eso al momento de dar clase, no está tan bueno. Creo que hay que hacer un trabajo, una capacitación inicial que tenga justamente que ver con lo técnico y los recursos, esto puede ser presencial y virtual. Pero creo que también hay que hacer un trabajo más desde la indagación, quizás linda también un poco con lo que hablábamos en el focus group del registro, pero pensar un poco qué se imagina (*el docente*), cómo piensa que es la comunicación en la virtualidad, cómo se imagina diariamente ese trabajo... No es un docente que tiene que venir lunes y jueves de 6 a 8. ¿Cómo te organizarías vos cómo docente virtual? ¿Cuándo prepararías tu clase? ¿Cómo pensás que la harías? ... Eso sirve un poco porque me parece que la capacitación entiendo que también lo que tiene que generar es que el docente “saque afuera”, mucho. Esto que hablábamos en el focus group de generar estímulos para que el mismo saque y se escuche y diga: - “Ah bueno, entonces esto lo podría hacer de esta manera”. Creo que ahí, hay algo de eso podría funcionar.

I: *En el grupo de discusión también se habló sobre la capacitación o actualización de los docentes que ya dictan clases en la modalidad virtual.*

Prof78: Hay un tema que me parece interesante para pensar. Creo que, como instancia de formación, en primer lugar, tenemos que estar más en contacto el docente. Hago, aparte, como una autocrítica desde la gestión con algunos docentes virtuales que uno no termina viendo nunca. Creo que, pensando la instancia de formación como algo más amplio, que el docente no se sienta con la pertenencia institucional hace que se debilite un poco la formación. La formación en el sentido de participar de actividades que la universidad ofrece, que es parte de un colectivo al que él pertenece.

Pero a su vez, pensando en capacitaciones específicas, para ampliar su formación, estos cursos sobre determinados recursos, la utilización de software de video, diferentes recursos audiovisuales o tecnológicos, creo que son más que interesantes, pero me parece que sucede otra vez, esto que hablábamos en el focus group: que quedan aislados de la práctica en sí. Vuelvo a lo mismo, parece que, con una capacitación en línea, para el momento en que uno está dando la clase en la virtualidad creo que es lo que sería más preciso.

I: *En el intercambio del grupo de discusión, al hablar de los recursos y multimedia vos incluiste la idea de relato.*

Prof78: ¡No me acordaba, mirá! A ver, recordarme.

I: *Mencionaste la idea de relato relacionada al de clase virtual.*

Prof78: Ah, sí, sí. A ver. A mí, un poco los temores de la modalidad como docente, como alumna que fui de alguna materia virtual y como parte de la gestión, tienen que ver un poco justamente con no lograr esa cercanía o lejanía que hay en la modalidad. No digo que no se logre con clases muy tradicionales, pero también, un poco potenciado por esto que vos comentabas de las narrativas o las biografías, creo que una clase es también un relato de experiencia.

Esto incluye también pensar en los formatos de clase, o son documentos de trabajo, o son artículos, o son digamos, escritos que amplían la bibliografía existente. O pueden ser un relato sobre un tema específico, que incluyan experiencias profesionales, -un poco depende la materia y la disciplina-, pero pensando un poco en la modalidad, y en esta cuestión de

confiar que del otro lado hay una persona, me parece que estar compartiendo un relato, creo que suma mucho más que compartir un documento académico.

Lo digo porque yo soy docente de presencial y relatar con otros, creo que eso también ayuda a que aparezcan un montón de otras cuestiones que uno no tenía pensado. Entonces quizás en la virtualidad, el relato, que es el contar como un espacio más compartido, puede ser algo que pueda sacar algunas cuestiones interesantes.

I: *¿Podrías relacionar esta idea de los relatos en la modalidad virtual con la formación de los profesores?*

Prof78: Sí, a ver, el tema del formato de la clase es una preocupación que la vengo teniendo hace tiempo: qué es una clase virtual, y qué posibilidades me da esa clase para que yo pueda relatar. Uno puede hacer un relato escrito, pero también puede filmarse. Hay algunos docentes que relatan oralmente y se filman, y eso es parte de la clase, pero sí, creo que uno cree que la virtualidad ...yo creo que hay un preconcepción, en la modalidad virtual, y es que uno se siente más encorsetado en la forma.

Como que ya está todo diseñado. Es la sensación de que vos llegas a un aula y hasta ya tenés el pizarrón colgado, con la fecha, con el día, ya tenés todo puesto. Haciendo un juego de analogías con lo presencial, ya están todos sentados. Ya tenés a todos sentados, ya tenés todo armadito. Da la sensación de que vos simplemente tenés que ir, aparecer ahí y decir algo. Ya tenés una carpeta de trabajo (*módulo impreso*) que alguien escribió. Que no importa cómo es, pero tenés que usar esa carpeta. Hay cosas que ya están ahí, que ya están y son muy estáticas y que dan la sensación de que el límite para moverse es un poco encorsetado.

Entonces, creo que hay que pensar que eso no es así. Salir de la idea de que lo único que yo puedo hacer es subir un documento y que la clase pueda permitir, justamente lo del relato, es que te permite abrir un poco. Y bueno yo digo lo que tengo ganas de decir, siempre respetando la ética y las cuestiones de contenido y demás, pero me libero un poco de ese escenario que te da el campus. Porque es un escenario que ya está como ahí.

Creo que con eso tienen que ver: tratar de romper un poco con esa idea, que la clase es un granito más de algo que está ahí acomodado y que encaja perfecto en la cuadrícula que es el campus y que bueno, que está ahí. Tal vez pensarlo como que la clase puede romper un

poco esa lógica. Que tiene otra potencia. A mí a veces me da la sensación que es la cajita que falta para que todo el engranaje funcione. Que también es así. Es parte de eso, pero bueno, me imagino, tal vez, una clase un poco más disruptiva. Que el docente tenga una cuestión un poco más activa ahí.

En la modalidad virtual, eso es un poco más difícil me parece. Pero tal vez, es por cómo está conceptualizada la modalidad virtual acá en la universidad de Quilmes. Yo ahí desconozco porque no es mi campo de estudio, pero a veces tengo esa sensación. Que el docente ocupa un lugar que a veces no está muy visualizado, que a veces la carpeta de trabajo (*módulo impreso*) se confunde con la clase, que la clase con la bibliografía, que el tutor con el docente ...Creo que ahí hay algo a revisar de cómo funcionan un poco los recursos que tenemos.

3. Cierre y finalización

Se cierra la entrevista y se agradece la participación.

Anexo IV: Análisis

Anexo IV.I

Resultados del análisis estadístico

Análisis estadístico

Análisis de datos

El análisis de los datos completos (estadística descriptiva e inferencial) se encuentra disponible en:

<https://www.dropbox.com/s/1f571xhyihj1965/AN%C3%81LISIS%20DE%20DATOS.docx?dl=0>

Análisis de fiabilidad

El análisis de fiabilidad se encuentra disponible en:

<https://www.dropbox.com/s/5l1mewqqw8oxyzt/AN%C3%81LISIS%20DE%20FIABILIDAD.docx?dl=0>

Datos del cuestionario

Los datos del cuestionario se encuentran disponibles en:

<https://www.dropbox.com/s/wq334z3jcx99k67/DATOS%20CUESTIONARIO.sav?dl=0>

Resultados de las Hipótesis

Los resultados de las hipótesis se encuentran disponibles en:

<https://www.dropbox.com/s/artps5ohl9qwydn/RESULTADO%20HIP%C3%93TESIS.zip?dl=0>

Resultados del análisis descriptivo

Los resultados del análisis descriptivo se encuentran disponibles en:

<https://www.dropbox.com/s/rgw90860iibgbnu/ResultadoDESCRIPTIVO.spv?dl=0>

Resultados de la prueba de fiabilidad

Los resultados de la prueba de fiabilidad (*Alfa de Cronbach*) se encuentran disponibles en:

<https://www.dropbox.com/s/1bbftiwe52wunkm/ResultadoFIABILIDAD.spv?dl=0>

Tabla de correspondencia de valores de ítems del cuestionario

CORRESPONDENCIA DE LOS VALORES

2. Titulación

- 1,00 = "Doctorado"
- 2,00 = "Master (Maestría)"
- 3,00 = "Especialización"
- 4,00 = "Licenciatura"
- 5,00 = "Profesorado"
- 6,00 = "Otro"

3. Titulación académica

- 1,00 = "Humanidades"
- 2,00 = "Ciencias Sociales"
- 3,00 = "Ciencias Naturales y Exactas"
- 4,00 = "Ciencias Médicas y de la Salud"
- 5,00 = "Ingenierías y Tecnologías"
- 6,00 = "Ciencias Agrícolas"
- 7,00 = "Otro"

4. Cargos que desempeña en la universidad

- 1,00 = "Profesor"
- 2,00 = "Tutor"
- 3,00 = "Secretario o Subsecretario"
- 4,00 = "Director de Departamento"
- 5,00 = "Director de carrera"
- 6,00 = "Coordinador o Jefe de área"
- 7,00 = "Gestión de la modalidad virtual"
- 8,00 = "Gestión de la modalidad virtual"

5. Antigüedad docente en el nivel superior

- 1,00 = "0 a 5 años"
- 2,00 = "6 a 10 años"
- 3,00 = "11 a 15 años"
- 4,00 = "16 a 20 años"
- 5,00 = "20 a 25 años"
- 6,00 = "26 a 30 años"
- 7,00 = "31 años o más"

6. Antigüedad docente en la enseñanza en aulas virtuales

- 1,00 = "0 a 5 años"
- 2,00 = "6 a 10 años"
- 3,00 = "11 a 15 años"
- 4,00 = "16 a 20 años"
- 5,00 = "20 a 25 años"
- 6,00 = "26 a 30 años"
- 7,00 = "31 años o más"

7. Indique la/s carrera/s o sector de trabajo en el que dicta clases con aulas virtuales (en la UNQ)

- 1,00 = "Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades"
- 2,00 = "Departamento de Ciencia y Tecnología"
- 3,00 = "Departamento de Economía y Administración"
- 4,00 = "Escuela Universitaria de Arte"
- 5,00 = "Secretaría de Posgrado"
- 6,00 = "Secretaría de Extensión"
- 7,00 = "Otro"

8. Describa cuáles son a su criterio las necesidades de formación de los profesores para enseñar en aulas virtuales. (CUALITATIVA)

9. Seleccione los conocimientos con los que debe contar un profesor para enseñar en aulas virtuales, teniendo en cuenta que 1 representa menor prioridad y 5 mayor prioridad.

En esta variable se utilizan los números tal cual, no es necesario modificarla

10. Seleccione las siguientes modalidades de formación para enseñar en aulas virtuales, teniendo en cuenta que 1 representa menor prioridad y 5 mayor prioridad.

En esta variable se utilizan los números tal cual, no es necesario modificarla

11. Seleccione las estrategias de enseñanza que utiliza en sus aulas virtuales.

- 1,00 = "Nunca"
- 2,00 = "En muy pocas ocasiones"
- 3,00 = "En algunas ocasiones"
- 4,00 = "Frecuentemente"
- 5,00 = "Muy Frecuentemente"

12. Seleccione la frecuencia con la que utiliza los siguientes recursos del aula virtual

- 1,00 = "Nunca"
- 2,00 = "En muy pocas ocasiones"
- 3,00 = "En algunas ocasiones"
- 4,00 = "Frecuentemente"
- 5,00 = "Muy Frecuentemente"

13. Seleccione los recursos externos que utiliza para complementar la enseñanza en el aula virtual

1,00 = "Nunca"

2,00 = "En muy pocas ocasiones"

3,00 = "En algunas ocasiones"

4,00 = "Frecuentemente"

5,00 = "Muy Frecuentemente"

14. Seleccione las actividades que propone en el aula virtual

1,00 = "Nunca"

2,00 = "En muy pocas ocasiones"

3,00 = "En algunas ocasiones"

4,00 = "Frecuentemente"

5,00 = "Muy Frecuentemente"

El cuestionario con los ítems según la tabla de correspondencia de valores para realizar el análisis estadístico inferencial, según SPSS se encuentra disponible en:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1L-MayzBO0pnfeAPn2BRanvsSj2APcHAFK8I6LHHgqa4/edit?usp=sharing>

Relación entre preguntas, objetivos hipótesis e ítems del cuestionario

Tabla 14: Relación entre preguntas, objetivos, hipótesis e ítems del cuestionario.

| Preguntas | Objetivos | Hipótesis | Ítems del cuestionario |
|---|--|--------------|------------------------|
| ¿Cuáles son los conocimientos previos con los que debe contar el profesorado para enseñar en aulas virtuales? ¿De qué tipo de formación se trata? | Conocer las características necesarias de la formación del profesorado para la enseñanza mediada en entornos virtuales. Relevar información sobre las necesidades de formación específicas que tienen los profesores que enseñan en la modalidad no presencial para conocer las características propias de la formación del profesorado para la enseñanza mediada en entornos virtuales. | Hipótesis 1 | Ítem 9-ítem 6 |
| | | Hipótesis 2 | Ítem 5 -ítem 9.7 |
| | | Hipótesis 3 | Ítem 5-ítem 9.4 |
| | | Hipótesis 4 | Ítem 9.2 -ítem 5 |
| | | Hipótesis 5 | Ítem 9.3 -ítem 6 |
| ¿Qué decisiones ha tomado el profesorado, que ha recibido formación específica para enseñar en entornos virtuales, sobre estrategias de enseñanza, diseño de actividades, | Elaborar un panorama general de las estrategias de enseñanza y las decisiones respecto de los contenidos, las actividades y los recursos que | Hipótesis 6 | Ítem 2 – ítem 11.1. |
| | | Hipótesis 7 | Ítem 2 -ítem 11.9 |
| | | Hipótesis 8 | Ítem 3 -ítem 12 |
| | | Hipótesis 9 | Ítem 6 -ítem 13 |
| | | Hipótesis 10 | Ítem 7.1 – ítem 11.2 |
| Hipótesis 11 | Ítem 7.3 – ítem 11.6 | | |

| | | | |
|--|---|--------------|---------------------|
| selección de contenidos y recursos? | implementan los profesores que han recibido formación específica para enseñar en entornos virtuales. | Hipótesis 12 | Ítem 7.7 -ítem 11.6 |
| | | Hipótesis 13 | Ítem 5 -ítem 11.5 |
| | | Hipótesis 14 | Ítem 3 -ítem 14.5 |
| | | Hipótesis 15 | Ítem 3 -ítem 11.3 |
| ¿Qué estrategias comunicacionales y de presentación de la información de las clases utiliza el profesorado en las aulas? ¿Se utilizan estrategias de comunicación basadas en la narrativa digital? | Conocer las estrategias de comunicación empleadas en el aula virtual basadas en la narrativa digital. | Hipótesis 16 | 11.2-13 |

Anexo IV.II

Resultados del análisis de contenido

Análisis de contenidos mediante *Atlas Ti*

Citas por códigos en *Atlas Ti*

Las citas sistematizadas por códigos mediante el Programa *Atlas Ti* se encuentran disponibles en:

<https://www.dropbox.com/sh/80ywab6eamux29u/AADNqRqljh7D-Fn4lPej7Ugia?dl=0>

Citas pregunta abierta del cuestionario “Necesidades de Formación”

Las citas del análisis de la pregunta abierta del cuestionario mediante *Atlas Ti* se encuentran disponibles en:

<https://www.dropbox.com/sh/it30gzlmapqw97/AAD8SS2wkeqQNTgOPOqJa1DSa?dl=0>

Redes de códigos en *Atlas Ti*

Las redes de códigos realizadas mediante *Atlas Ti* se encuentran disponibles en:

<https://www.dropbox.com/sh/jii1qnzvt6lwbqe/AABDDncsCx41zKJX4xpHPHNGa?dl=0>

Reportes de *Atlas Ti*

Los reportes generales resultantes del análisis realizado mediante *Atlas Ti* se encuentran disponibles en:

https://www.dropbox.com/sh/5qy8oenx23gnht0/AABzGWL-4sun_qz9w-DhMHQa?dl=0

Listado de citas

El listado general de citas resultante del análisis mediante *Atlas Ti* se encuentra disponible en:

<https://www.dropbox.com/s/dp006o2yfxfa3wq/Listado%20de%20citas.rtf?dl=0>

Relación entre preguntas, objetivos, tensiones, categorías y subcategorías de los grupos de discusión, entrevistas y pregunta abierta del cuestionario

| Preguntas | Objetivos | Tensiones | Categorías | Subcategorías |
|---|--|---|--------------------------|--|
| ¿Cuáles son los conocimientos previos con los que debe contar el profesorado para enseñar en aulas virtuales? | Conocer las características necesarias de la formación del profesorado de Educación Superior para la enseñanza en aulas virtuales. | Formación docente para la enseñanza en aulas virtuales | Necesidades de formación | Formación específica de la materia Formación en Didáctica y Pedagogía Formación para la enseñanza en la modalidad virtual Formación sobre el funcionamiento del campus virtual Formación sobre tecnologías y recursos del aula virtual Formación en estrategias de enseñanza Formación en estrategias de comunicación en la modalidad virtual Formación para el intercambio y trabajo |

| | | | | |
|--|--|--|--------------------------|---|
| | | | | colaborativo Formación para la evaluación de aprendizajes en la modalidad virtual Formación para el diseño de materiales didácticos y producciones multimedia. |
| <p>¿De qué tipo de formación se trata?</p> <p>¿Cómo planificar la formación del profesorado que va a enseñar en aulas virtuales?</p> <p>¿Qué aspectos priorizar en su formación?</p> | <p>Relevar información sobre las necesidades de formación específicas que tienen los profesores que enseñan en la modalidad no presencial para conocer las características propias de la formación del profesorado para la enseñanza en aulas virtuales.</p> <p>Establecer recomendaciones metodológicas</p> | | Modalidades de formación | <p>Programa de formación para docentes que inician la enseñanza en aulas virtuales</p> <p>Programa de cursos de capacitación</p> <p>Espacio de formación continua a través de consultas permanentes sobre la enseñanza en aulas virtuales</p> <p>Workshop, jornadas, talleres entre profesores y/o directores de carrera.</p> |

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| | para la formación de docentes que enseñan en aulas virtuales en el contexto de la UNQ. | | | Programas de acompañamiento durante el dictado de cursos. |
| | | | Contenidos requeridos para enseñar en aulas virtuales | Formación disciplinar Modelo pedagógico de la modalidad virtual Estrategias para el diseño didáctico del aula virtual Configuración de recursos del aula virtual Encuadre normativo institucional sobre el uso de aulas virtuales Conocimientos técnicos del campus virtual |
| ¿Qué decisiones ha tomado el profesorado, que ha recibido formación específica para enseñar en entornos virtuales, sobre estrategias | Elaborar un panorama general de las estrategias de enseñanza y las decisiones respecto de los contenidos, las actividades y los | Diseño de la enseñanza en aulas virtuales | Estrategias de enseñanza en las aulas virtuales | Exposición didáctica mediante texto escrito Exposición didáctica mediante recursos de narrativa |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| de enseñanza, diseño de actividades, selección de contenidos y recursos? | recursos que implementan los profesores que han recibido formación específica para enseñar en entornos virtuales. | | | transmedia |
| | | Recursos | | Recursos propios del aula virtual |
| | | | | Recursos externos al aula virtual |
| | | Materiales didácticos | | Uso de los materiales didácticos en las clases. Uso de la Carpeta de Trabajo (módulo impreso) en la enseñanza en aulas virtuales de nivel de grado. |
| | | Evaluación | | Características de la evaluación de aprendizajes en la enseñanza en aulas virtuales. Modalidades de evaluación |
| | | Formatos de presentación de contenidos | | Presentación textual |
| | | | | Presentación multimedial |
| | | | | Narrativas transmedia |
| Concepción | | Clase virtual | | |

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| | | | de clase virtual | centrada en la transmisión de contenidos |
| | | | | Clase virtual centrada en el intercambio y producciones colaborativas |
| ¿Qué estrategias comunicacionales y de presentación de la información de las clases utiliza el profesorado en las aulas virtuales? ¿Se utilizan estrategias de comunicación basadas en la narrativa digital? | Conocer las estrategias de comunicación empleadas en el aula virtual basadas en la narrativa digital. | Comunicación en las aulas virtuales | Características de la comunicación con estudiantes a distancia | Formatos de comunicación con el estudiante |
| | | | | Seguimiento del estudiante |
| | | | | Estrategias para interpelar al estudiante a distancia |
| | | | | Frecuencia de las comunicaciones en las aulas virtuales |
| | | | Uso de recursos para la comunicación con el estudiante | Comunicación a través de los recursos del aula virtual |
| | | | | Comunicación mediante recursos externos al aula virtual |
| Preguntas | Objetivos | Tensiones | Categorías | Subcategorías |
| ¿Cuáles son los conocimientos | Conocer las características | Formación docente para | Necesidades de formación | Formación específica de la |

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| <p>previos con los que debe contar el profesorado para enseñar en aulas virtuales?</p> | <p>necesarias de la formación del profesorado de Educación Superior para la enseñanza en aulas virtuales.</p> | <p>la enseñanza en aulas virtuales</p> | | <p>materia Formación en Didáctica y Pedagogía Formación para la enseñanza en la modalidad virtual Formación sobre el funcionamiento del campus virtual Formación sobre tecnologías y recursos del aula virtual Formación en estrategias de enseñanza Formación en estrategias de comunicación en la modalidad virtual Formación para el intercambio y trabajo colaborativo Formación para la evaluación de aprendizajes en la modalidad virtual</p> |
|--|---|---|--|---|

| | | | | |
|--|--|--|--------------------------|--|
| | | | | Formación para el diseño de materiales didácticos y producciones multimedia. |
| <p>¿De qué tipo de formación se trata?</p> <p>¿Cómo planificar la formación del profesorado que va a enseñar en aulas virtuales?</p> <p>¿Qué aspectos priorizar en su formación?</p> | <p>Relevar información sobre las necesidades de formación específicas que tienen los profesores que enseñan en la modalidad no presencial para conocer las características propias de la formación del profesorado para la enseñanza en aulas virtuales.</p> <p>Establecer recomendaciones metodológicas para la formación de docentes que enseñan en aulas virtuales en el contexto de la</p> | | Modalidades de formación | <p>Programa de formación para docentes que inician la enseñanza en aulas virtuales</p> <p>Programa de cursos de capacitación</p> <p>Espacio de formación continua a través de consultas permanentes sobre la enseñanza en aulas virtuales</p> <p>Workshop, jornadas, talleres entre profesores y/o directores de carrera.</p> <p>Programas de acompañamiento durante el dictado de cursos.</p> |

| | | | | |
|---|--|--|---|--|
| | UNQ. | | Contenidos requeridos para enseñar en aulas virtuales | Formación disciplinar Modelo pedagógico de la modalidad virtual Estrategias para el diseño didáctico del aula virtual Configuración de recursos del aula virtual Encuadre normativo institucional sobre el uso de aulas virtuales Conocimientos técnicos del campus virtual |
| ¿Qué decisiones ha tomado el profesorado, que ha recibido formación específica para enseñar en entornos virtuales, sobre estrategias de enseñanza, diseño de actividades, selección de contenidos y | Elaborar un panorama general de las estrategias de enseñanza y las decisiones respecto de los contenidos, las actividades y los recursos que implementan los profesores que han recibido formación | Diseño de la enseñanza en aulas virtuales | Estrategias de enseñanza en las aulas virtuales | Exposición didáctica mediante texto escrito Exposición didáctica mediante recursos de narrativa transmedia |
| | | | Recursos | Recursos propios del aula virtual |
| | | | | Recursos externos al aula |

| | | | |
|---|--|--|--|
| recursos? | específica para enseñar en entornos virtuales. | | virtual |
| | | Materiales didácticos | Uso de los materiales didácticos en las clases. Uso de la Carpeta de Trabajo (módulo impreso) en la enseñanza en aulas virtuales de nivel de grado. |
| | | Evaluación | Características de la evaluación de aprendizajes en la enseñanza en aulas virtuales. Modalidades de evaluación |
| | | Formatos de presentación de contenidos | Presentación textual |
| | | | Presentación multimedial |
| | | | Narrativas transmedia |
| | | Concepción de clase virtual | Clase virtual centrada en la transmisión de contenidos |
| Clase virtual centrada en el intercambio y producciones | | | |

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| | | | | colaborativas |
| ¿Qué estrategias comunicacionales y de presentación de la información de las clases utiliza el profesorado en las aulas virtuales? ¿Se utilizan estrategias de comunicación basadas en la narrativa digital? | Conocer las estrategias de comunicación empleadas en el aula virtual basadas en la narrativa digital. | Comunicación en las aulas virtuales | Características de la comunicación con estudiantes a distancia | Formatos de comunicación con el estudiante |
| | | | | Seguimiento del estudiante |
| | | | | Estrategias para interpelar al estudiante a distancia |
| | | | | Frecuencia de las comunicaciones en las aulas virtuales |
| | | | Uso de recursos para la comunicación con el estudiante | Comunicación a través de los recursos del aula virtual |
| | | | | Comunicación mediante recursos externos al aula virtual |

