

**Desafíos Educativos Reales:
transformaciones de una
asignatura universitaria en
tiempos de pandemia**

**Real Educational Challenges:
transformations of a
university subject in the
context of the pandemic**

Mariana Luzuriaga 

mluzuriaga@udesa.edu.ar

Universidad de San Andrés (Argentina)

Agustina Buscaglia

abuscaglia@udesa.edu.ar

Universidad de San Andrés (Argentina)

Melina Furman 

mfurman@udesa.edu.ar

Universidad de San Andrés, CONICET (Argentina)

Mariana Luzuriaga

mluzuriaga@udesa.edu.ar

Universidad de San Andrés (Argentina)

Agustina Buscaglia

abuscaglia@udesa.edu.ar

Universidad de San Andrés (Argentina)

Melina Furman

mfurman@udesa.edu.ar

Universidad de San Andrés, CONICET (Argentina)

Resumen

“Desafíos Educativos Reales” (DER) es una asignatura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de una universidad de Buenos Aires, Argentina. Apoyándose en el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Pensamiento de Diseño, el Aprendizaje Cooperativo y la Metacognición como pilares pedagógico- didácticos, la

Abstract

“Real Educational Challenges” (DER) is a subject of the Bachelor Degree in Education from a university in Buenos Aires, Argentina. Relying on Project-Based Learning, Design Thinking, Cooperative Learning and Metacognition as pedagogical-didactic pillars, the course aims for students to investigate a current

asignatura propone que los estudiantes investiguen una problemática educativa auténtica actual, y luego diseñen y comuniquen una propuesta innovadora y viable para resolverla. En 2020, el confinamiento social obligatorio por la pandemia por COVID-19 nos presentó el desafío de migrar el dictado de DER a la modalidad virtual. En este artículo relatamos y reflexionamos sobre esta experiencia, tomando como fuentes de información las producciones de los estudiantes y diversos materiales que utilizamos para la enseñanza. Describimos las principales transformaciones necesarias en la virtualidad, analizando sus oportunidades y limitaciones. Nuestro análisis muestra que la utilización intensiva de diversidad de herramientas digitales potenció aspectos clave de la asignatura, como el acompañamiento docente y el trabajo colaborativo de los estudiantes, y favoreció la disponibilidad de evidencias para la metacognición. También promovió el diseño de soluciones que, adaptadas al contexto remoto, incorporaron lo digital como elemento central. En contrapartida, la imposibilidad de realizar trabajo de campo presencial fue la mayor limitación. Considerando que, más allá de la emergencia sanitaria, la educación virtual y/o híbrida se ha instalado como alternativa educativa, esta experiencia invita a repensar las prácticas de enseñanza universitaria, atendiendo al valor de la tecnología para enriquecer la educación remota, e identificando aquello irremplazable que aporta la presencialidad.

Palabras clave: educación a distancia, herramientas digitales, innovación educativa, aprendizaje basado en proyectos, pensamiento de diseño, aprendizaje cooperativo, metacognición, Argentina.

authentic educational problem, and then design and communicate an innovative and viable proposal to solve it. In 2020, the mandatory social confinement due to the COVID-19 pandemic presented us with the challenge of migrating DER lessons to online-based education. In this article we narrate and reflect on this experience, based on students' classwork and the teaching materials used. We describe the main transformations that were required to sustain the pedagogical proposal in an online learning environment, analysing their opportunities and limitations. Our analysis shows that the intensive use of diversity of digital tools enhanced key aspects of the course, such as teacher follow-up and student collaborative work, and favoured the availability of evidence for metacognition. It also promoted the design of solutions that, adapted to the context of confinement, incorporated technology as a central element. On the other hand, the impossibility of conducting face-to-face fieldwork was the greatest limitation. Considering that, beyond the pandemic, virtual and/or hybrid education has been installed as an educational alternative, this experience invites us to rethink university teaching practices, taking into account the value of technology to enrich learning through online-based education, while still identifying irreplaceable elements of in-person experiences.

Key words: online-based education, digital tools, educational innovation, project based learning, design thinking, cooperative learning, metacognition, Argentina.

Introducción

Hoy, quizás más que nunca, los educadores y educadoras necesitan estar preparados con una serie de herramientas teóricas y prácticas que les permitan identificar y resolver los diversos y complejos problemas que atraviesa la educación en la actualidad, y prepararse para el futuro (Perrenoud, 2004). Entonces, ¿cómo formamos a los futuros educadores con las competencias y disposiciones necesarias para asumir tales desafíos?

Con ese objetivo se creó Desafíos Educativos Reales (DER), una asignatura introducida en 2018 en el plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés en Buenos Aires, Argentina. Como su nombre sugiere, la asignatura se basa en que los y las estudiantes resuelvan en grupo un “Desafío Educativo Real” relacionado con una problemática educativa auténtica, vigente y relevante en la actualidad. Por ejemplo, repensar el diseño arquitectónico de una escuela, orientar las buenas prácticas en la educación infantil, o promover el aprendizaje de niños con una cierta discapacidad. Para ello tienen que elegir, contextualizar y acotar un desafío dado, investigarlo en profundidad, e ir al terreno y entrevistar a distintos protagonistas (docentes, estudiantes, familias) para conocer sus visiones y necesidades. Luego, tienen que diseñar una posible solución y comunicar la propuesta final a una audiencia relevante.

A poco de empezar el año lectivo en 2020 y hasta mediados del 2021, como consecuencia de la pandemia por COVID-19, en Argentina como en otros países del mundo se suspendieron las clases presenciales en todos los niveles educativos. Ante la migración obligada del dictado de DER a la modalidad a distancia, nos encontramos como docentes universitarias frente a nuestro propio y auténtico “Desafío Educativo Real”: ¿cómo planificar y llevar adelante una asignatura centrada en la indagación y acción en ámbitos reales del campo educativo y donde los estudiantes tienen un rol protagónico, en la virtualidad?

En este contexto, en este artículo nos proponemos relatar y reflexionar sobre nuestra experiencia al rediseñar y llevar adelante la asignatura “Desafíos Educativos Reales” en su pasaje a la virtualidad. Se describen las principales transformaciones que resultaron necesarias ante el cambio de modalidad, y las estrategias y herramientas empleadas, analizando las limitaciones y oportunidades que se presentaron en relación a los propósitos educativos originales del curso.

Contexto y descripción de la asignatura

La Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés está orientada a la formación de profesionales de la educación que puedan desempeñarse en múltiples ámbitos, incluyendo la docencia, los organismos de gobierno, organizaciones del tercer sector, la gestión de instituciones educativas, y la investigación.

El plan de estudios de la Licenciatura tiene una dedicación horaria total de 3136 horas, a lo largo de cuatro años de formación. “Desafíos Educativos Reales” (DER) es una asignatura obligatoria, prevista para el 3er año de cursada. DER tiene asignadas un total de 6 horas semanales, dando un total de 96 horas de clase a lo largo de un semestre (16 clases).

La asignatura propone que los y las estudiantes comprendan en profundidad una temática vinculada a las aplicaciones del saber pedagógico en distintos campos de acción, desarrollen habilidades de investigación, planificación y diseño de proyectos, resolución de problemas, y comunicación, y que adquieran estrategias de colaboración, retroalimentación entre pares, y de reflexión sobre sus aprendizajes.

Con tales fines, el diseño de DER se basa en cuatro pilares pedagógico didácticos: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Pensamiento de Diseño (*design thinking*), el Aprendizaje Cooperativo, y la Metacognición (Ver Figura 1). Son abordajes didácticos poco frecuentes en la enseñanza universitaria (González y Triviño, 2018; Yunga-Godoy et al., 2016), elegidos con un doble propósito: para servir a los objetivos de la asignatura, y también para modelizar el trabajo con estos abordajes en el aula, favoreciendo que el estudiantado, futuros educadores y educadoras, vivencien y reflexionen sobre sus efectos e implicancias para utilizarlos en su propio desempeño profesional.

El primer pilar sobre el que se basa la asignatura es el enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que se caracteriza por promover la organización de propuestas de enseñanza a partir de preguntas o problemas vinculados a los contenidos curriculares de interés para los y las estudiantes (en este caso, un desafío educativo de su elección), y que impliquen involucrarse en la elaboración de un producto final auténtico (un objeto, una acción o intervención social, una investigación, etc.) con el fin de resolverlo (Furman y Larsen, 2020; Kilpatrick, 1946).

El segundo pilar de la asignatura es el Pensamiento de Diseño o "*design thinking*", un proceso iterativo de fases para diseñar soluciones innovadoras para diversas problemáticas de la vida cotidiana, que se basan en la identificación de necesidades a través de la investigación y la observación (denominada frecuentemente la fase de "inspiración" o "empatía"); la propuesta, análisis y creación de alternativas de solución (conocida como la fase de la "ideación"), y su puesta en acto y evaluación (referidas como "implementación" o "prototipado y testeo") (Kelley y Littman, 2016).

El Aprendizaje Cooperativo es el tercer pilar. A lo largo de toda la asignatura los y las estudiantes trabajan en equipos de tres o cuatro integrantes para resolver su desafío. Se proponen sistemáticamente actividades centradas en promover la comunicación, el intercambio de ideas y recursos, la toma de decisiones colectivas y la autoevaluación grupal, de modo de promover la interdependencia positiva y la responsabilidad individual y colectiva en cada grupo, características de este enfoque (Johnson et al., 1999).

El cuarto pilar es la metacognición, o la capacidad de conocer y autorregular los propios procesos de aprendizaje (Flavell, 1979). Mientras las estrategias mencionadas tienen una fuerte impronta en el aprender "haciendo", la asignatura también se propone ofrecer al estudiantado oportunidades diversas para reflexionar sobre lo que hacen y su proceso de aprendizaje (Furman, Larsen, y Bellomo, 2020).

Estos pilares cobran forma en tres etapas diferenciadas del curso. En la primera, llamada "Inspiración", los grupos de estudiantes deben elegir un desafío, acotarlo, y realizar una investigación en base a bibliografía, análisis de casos y trabajo de campo, para entenderlo en profundidad. En la siguiente, "Resolución", deben diseñar una solución acorde y viable y comunicar de forma efectiva su propuesta. Por último, en la tercera etapa, "Reflexión", que atraviesa todo el recorrido de la asignatura, cada estudiante debe

elaborar una reflexión final individual sobre su proceso de aprendizaje, recuperando evidencias de toda la cursada. Cada una de estas etapas tiene una producción asociada, que forma parte de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el curso. La Figura 1 a continuación ilustra cómo se organizan las etapas del curso y su relación con los pilares pedagógico didácticos que las sustentan.

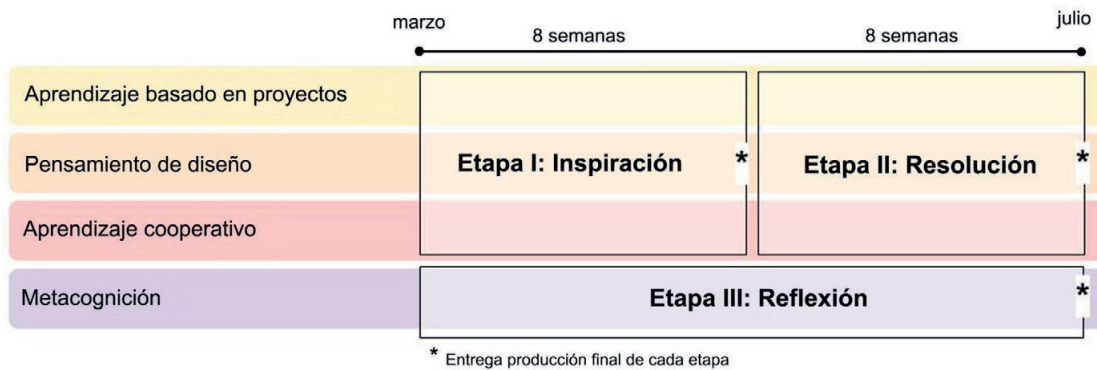


Figura 1. Organización de las etapas de DER, en relación con sus pilares pedagógicos didácticos.

DER en 2020

En el año 2020, DER se dictó en el primer semestre de clases, entre los meses de marzo y julio. En total, participaron 19 estudiantes, 18 mujeres y un varón. Ante la suspensión de la presencialidad en la Universidad, el curso se dictó exclusivamente de manera virtual, combinando instancias sincrónicas y asincrónicas, y utilizando diversas herramientas tecnológicas.

Semanalmente, los y las estudiantes debían asistir a una clase de 3,5 horas de duración vía Zoom. Típicamente, estos encuentros combinaban momentos de trabajo con el grupo completo, donde por ejemplo se abordaban contenidos teórico-prácticos a través de exposiciones dialogadas, se presentaban las consignas de las actividades y se realizaban puestas en común, con momentos de trabajo independiente de los estudiantes, tanto de forma individual como en sus pequeños grupos.

Además, los estudiantes debían realizar diversas tareas asincrónicas de lectura y resolución de consignas para avanzar en sus proyectos. Para ello, contaron con un espacio en el "Campus Virtual", nombre dado a la plataforma de aprendizaje de Moodle que utiliza la Universidad, donde periódicamente se publicaban síntesis y grabaciones de las clases, los materiales utilizados (e.g. presentaciones de PowerPoint, videos, bibliografía, etc.), y las consignas a realizar.

A continuación se analizan con más detalle algunas de las estrategias, herramientas y actividades implementadas. Se tomaron como fuentes de información tanto los documentos referidos a la planificación y dictado del curso (i.e. el programa, las planificaciones de clases, las consignas de actividades y evaluaciones, etc.) como las diversas producciones que realizaron los y las estudiantes en el transcurso de la asignatura, desde la resolución de actividades de forma individual o colectiva y en distintos formatos (e.g. informes escritos, presentaciones orales, videos, dibujos, rutinas de pensamiento, etc.), hasta sus apuntes de clase y los registros de intercambios entre

pares y con las docentes a través de diferentes medios (e.g. correo electrónico, campus virtual, chats por Whatsapp, documentos colaborativos, etc.).

Organizamos el texto en función de las tres etapas del curso: Inspiración, Resolución, y Reflexión. En cada caso, describimos de qué se tratan y cuáles fueron las transformaciones que se implementaron, reflexionando acerca de los desafíos y oportunidades que se presentaron ante estos cambios y en relación con los objetivos de aprendizaje esperados.

Las transformaciones en la etapa de Inspiración: acompañar el trabajo colaborativo a distancia y realizar el trabajo de campo desde la virtualidad

En la etapa inicial de la asignatura, “Inspiración”, de ocho semanas de duración, el objetivo era que los grupos de estudiantes investigaran en profundidad la temática del desafío educativo real que eligieron resolver, adentrándose en las visiones de los distintos actores involucrados, conociendo las estadísticas relevantes sobre la cuestión, analizando las teorías pedagógicas y de otros campos disciplinares que aportan a pensar el problema, y evaluando distintas iniciativas implementadas en el país y en el resto del mundo. El producto esperado de esta etapa, a partir del cual se evaluó a los y las estudiantes, era un informe escrito sobre los hallazgos de su investigación.

La primera tarea que debían realizar era elegir un desafío de su interés entre un menú de opciones. Los desafíos propuestos abordaban diversidad de temáticas (e.g. aprendizaje; tecnología; discapacidad; alimentación saludable; práctica docente reflexiva; equidad; etc.), ámbitos y niveles educativos (e.g. escuelas, formación docente, ámbitos de educación no formal, empresas, gestión y planeamiento, etc.) y estaban asociados a la elaboración de distintos tipos de productos (e.g. materiales educativos, programas de capacitación, aplicaciones digitales, etc.). La Figura 2 presenta algunos ejemplos de los desafíos propuestos al estudiantado.

En la modalidad presencial, gran parte de las actividades que debían llevar adelante los estudiantes se desarrollaban en el aula física, donde podían agruparse para trabajar en equipos sobre la resolución de consignas y los avances de sus proyectos, y las docentes podíamos circular entre los grupos brindando apoyo *in situ*, despejando dudas, y haciendo sugerencias personalizadas sobre sus producciones. De modo que, al migrar la asignatura a la modalidad virtual en 2020, uno de los primeros desafíos que se nos presentó fue ¿cómo sostener, recrear y reinventar estos espacios de trabajo colaborativo, cuando las interacciones no podían darse “cara a cara”? ¿Cómo mantener un seguimiento cercano a pesar de la distancia?

Acompañar el trabajo colaborativo a distancia

En la búsqueda por dar respuestas a dichos desafíos, se combinaron distintas dinámicas de clase. Por ejemplo, durante las clases sincrónicas se destinó tiempo al trabajo en salas de pequeños grupos, que luego continuaban fuera de clase en otras modalidades como videollamadas o en intercambios asincrónicos. Para elaborar en conjunto sus producciones utilizamos documentos colaborativos en línea (pizarras, archivos de texto,

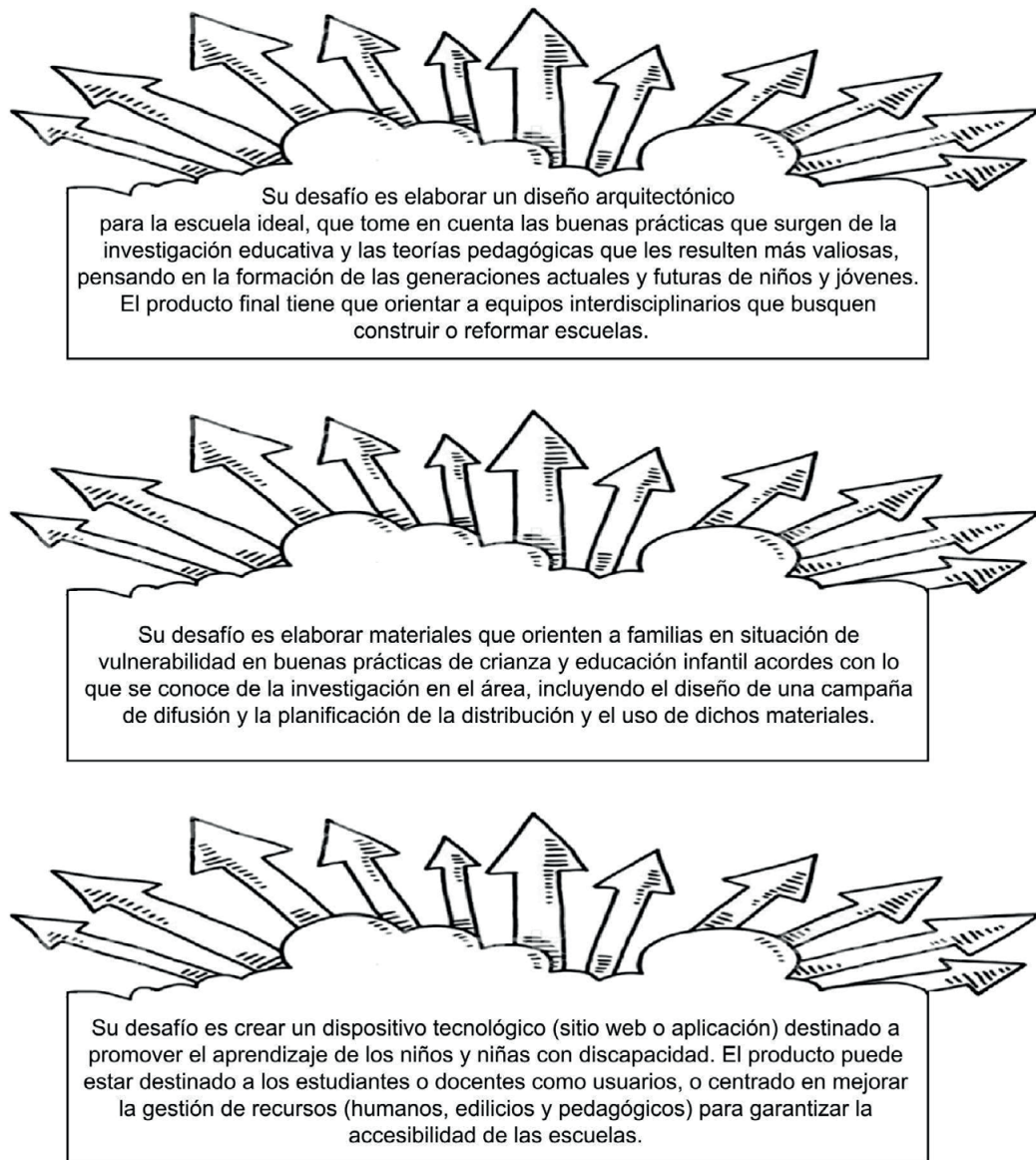


Figura 2. Ejemplos de desafíos educativos reales propuestos.

murales y otros) que sirvieron como soporte de lo elaborado y permitieron, además, compartirlo en una puesta en común con el resto del grupo.

Por ejemplo, en el inicio de la etapa de Inspiración, en una de las clases sincrónicas se les propuso que crearan un esquema para planificar cómo y qué investigar acerca de las problemáticas de sus desafíos, considerando qué conceptos teóricos debían indagar, qué tipos de datos generales (e.g. estadísticas y normativas) y antecedentes de investigación y/o casos relevar, y qué podrían conocer a través de su propio trabajo de campo. La Figura 3 muestra el esquema que realizó uno de los grupos de alumnas cuyo desafío era generar un dispositivo para favorecer el aprendizaje de niños con discapacidad.

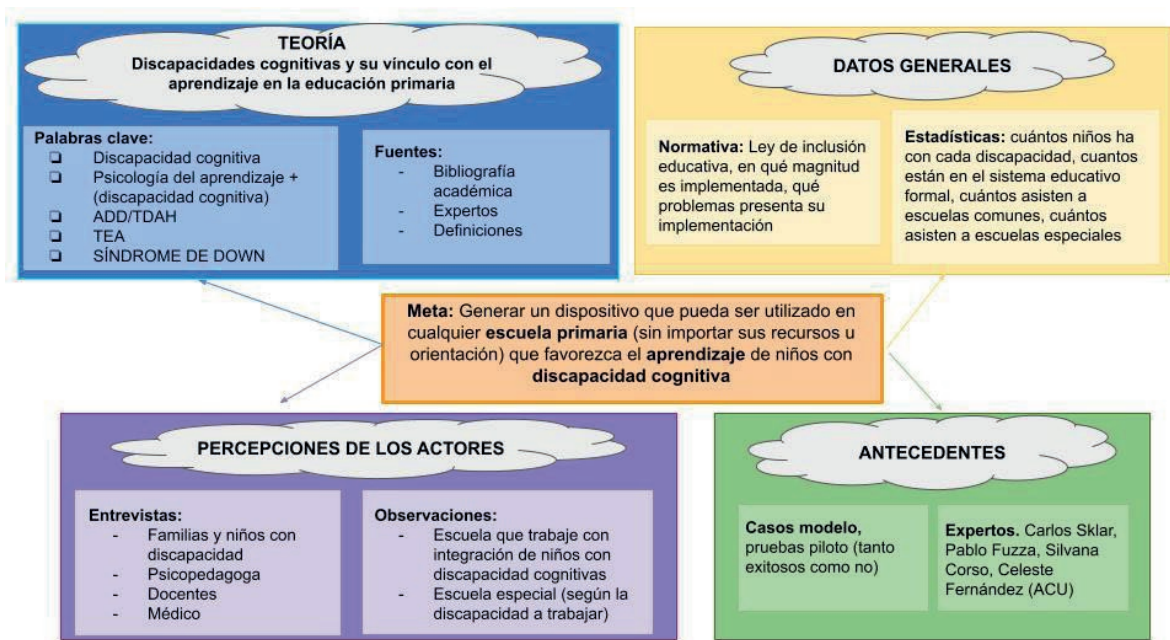


Figura 3. Ejemplo de esquema realizado por un grupo de alumnas.

Por su parte, para el trabajo asincrónico, cada grupo dispuso de un documento colaborativo para avanzar con sus proyectos, escribiendo en conjunto. Si bien antes de la pandemia habíamos ofrecido esta posibilidad a los estudiantes, en 2020 ésta se transformó en una herramienta esencial de la asignatura.

Los documentos de trabajo colaborativo permitieron dejar registro escrito del trabajo de los y las estudiantes y ofrecieron un espacio para la cooperación e intercambio entre pares. Por ejemplo, en una de las actividades propuestas, cada integrante debía elegir una fuente diferente entre las consultadas (i.e. un texto bibliográfico, la transcripción de una entrevista, informes de datos estadísticos, normativa, etc.) y escribir un párrafo que sintetizara su información y relevancia en relación al desafío elegido para el resto del grupo. Luego, debían realizar una puesta en común para compartir sus hallazgos y articularlos en un texto único y coherente. Al combinar instancias de trabajo individual con intercambios grupales, se buscó fomentar la responsabilidad e interdependencia positiva entre los miembros de los grupos, que implican que cada quien asuma el compromiso de alcanzar los objetivos previstos en beneficio del grupo en su conjunto (Johnson et al., 1999).

En la Figura 4 se muestra cómo uno de los equipos, cuyo desafío era crear materiales sobre buenas prácticas de crianza para poblaciones en situación de vulnerabilidad, resolvió dicha actividad.

Como también ilustra la Figura 4, además de plasmar sus producciones escritas y editarlas en conjunto, los estudiantes se apropiaron de los documentos colaborativos como herramientas para organizar la distribución de las tareas, planificar su ejecución y llevar un registro de su cumplimiento. En este caso, junto a las consignas dadas y el texto que elaboraron en respuesta, se puede ver que bajo el subtítulo “tareas” realizaron un listado de las fuentes a consultar, consignando “listo” a medida que completaron las actividades propuestas para cada una.



Clase 6/04

Consigna de tarea para la próxima clase: Escribir un párrafo cada una sobre una entrevista, bibliografía o dato que recopilamos y explicar por qué es relevante para nuestro desafío. Luego, hacer una puesta en común entre todas y crear un texto unificado a partir de los tres párrafos, estableciendo relaciones entre lo aprendido de diversas fuentes.

El texto de Stagno (2008) nos muestra que muchas de las características que le atribuimos al concepto de infancia o niño hoy en día están relacionadas directamente con un momento histórico en particular: la modernidad. (...) Desde entonces, la escuela y la familia se destacan como lugares propios de la infancia, cuya tarea principal es **cuidar, proteger y educar a los más pequeños.**

Lo que nos dice Stagno (2008) tiene gran relevancia para la investigación de nuestro proyecto, ya que nos ayuda a profundizar en el concepto de “infancia” y nos muestra que es necesario entender el contexto histórico y social actual para brindar herramientas útiles de buena crianza a familias en situación de vulnerabilidad. Hoy en día, hay un gran consenso de que es indispensable un buen cuidado en los primeros años de vida y que una buena crianza es esencial para formar individuos independientes y plenos. Es por esto que creemos que la tarea de cuidar, proteger y educar a los más pequeños debe ser tomada con responsabilidad.

En la entrevista a J.A., psicóloga social de la Universidad de Buenos Aires con vasta experiencia dirigiendo un hogar de niños en Pehuajó, también surgió la importancia del cuidado, protección y educación de los niños y niñas, particularmente en situación de pobreza. Ella argumentó que las deficiencias en la crianza de estas poblaciones no están directamente ligadas a la vulnerabilidad económica. “En realidad, -dijo- la soledad, la violencia y la falta de atención se encuentran en todos los sectores sociales”. Una crianza que ayuda en el desarrollo del niño la marca el amor, la mirada y la atención, entre otras. Para lograrla no es necesario pertenecer a ningún grupo social. Sin embargo, la experiencia a Jazmin le hizo notar que en los sectores más humildes de la población Argentina, la información sobre cómo criar de la mejor forma a un hijo es escasa, muchos padres no conocen el peso que puede tener en el futuro de su hijo algo tan simple como la mirada.

Tareas:

- Párrafo sobre el libro “Guía para criar hijos curiosos”. LISTO
- Síntesis sobre la Teoría del apego. LISTO
- Manual: caso previo de análisis - sirve para entender las iniciativas previas para inspiración.
- Observaciones - colegio privado. LISTO
- Entrevista a J.A, psicóloga social que dirige un hogar de niños en Pehuajó. LISTO
- Entrevista a xxx, economista especialista en proyectos de asistencia a familias en situación de vulnerabilidad. NUNCA NOS CONTESTÓ

Figura 4. Fragmentos de la resolución de una consigna de trabajo asincrónico en el documento de trabajo colaborativo.

Los y las estudiantes también utilizaron la función de los comentarios de los documentos colaborativos para intercambiar ideas sobre sus avances. Como muestra el ejemplo en la Figura 5, podían retomar los aportes de sus pares y formularse preguntas y sugerencias, incluso trabajando asincrónicamente, en este caso, respecto a la interpretación de las entrevistas realizadas y cómo reportarla en el hilo argumental del texto.

Así, los documentos colaborativos se convirtieron en herramientas para la evaluación grupal del avance hacia sus metas, y favorecieron la “interacción estimuladora” entre estudiantes, es decir, que compartieran saberes, recursos, y apoyo para enriquecer mutuamente sus aprendizajes, elementos característicos del aprendizaje cooperativo (Johnson et al., 1999).

Por otro lado, volviendo a nuestro ejemplo del colegio Ørestad Gymnasium, el director dijo que antes de hacer la escuela, tenían miedo que no iba ser tan eficiente. Pero que en verdad, los docentes y alumnos se pudieron adaptar tranquilamente. Nosotras interpretamos esto como es una innovación completamente distinta a cualquier escuela tradicional, el comportamiento cambia eficazmente.



Alumna 1

creo q cambiaria esto porque tenemos que decir que hay casos en los que los docentes no se van a adaptar tan facil. Hablaria de la curva solo para decri que las escuelas tienen que cambair lo maximo q puedan, ya que si cambain a medias, estarian dando mas lugar a que la gente no se adapte.
despues hablamos a parte de los docentes



Alumna 2

Decis de poner este en la parte de capacitación docente o solo sacarlo?



Alumna 1

Nuevo

Marcado como resuelto

Figura 5. Ejemplo de intercambios entre estudiantes para la construcción colectiva del informe a través de los comentarios en el documento de trabajo colaborativo.

Finalmente, el registro escrito de dichos intercambios también nos ofreció como docentes una posibilidad no prevista: tener evidencias del proceso de construcción colectiva de los trabajos. Guiar y mantener un seguimiento cercano del aprendizaje de los estudiantes fue uno de los grandes desafíos que nos presentó el pasaje a la virtualidad. La investigación muestra de forma contundente la importancia de la retroalimentación continua y formativa (o *feedback*) para promover el aprendizaje en general y en la educación a distancia en particular (Castro y Tumibay, 2019; Tallent-Runnels et al., 2006). A este respecto, además de los intercambios durante las clases sincrónicas y las instancias de consulta con cada pequeño grupo, los documentos de trabajo colaborativo también fueron herramientas clave. Allí podíamos hacer un seguimiento de cuánto y cómo iba avanzando cada grupo, de las contribuciones que hacían sus integrantes, identificar dificultades, y dejar comentarios con sugerencias y preguntas sobre sus trabajos.

Realizar el trabajo de campo desde la virtualidad

Como se anticipó, de forma complementaria al análisis bibliográfico, las tareas de investigación de la etapa de “Inspiración” también implicaban realizar trabajo de campo, incluyendo entrevistas a distintos actores relevantes (docentes, estudiantes, familias, funcionarios) y observaciones (por ejemplo, en situaciones de clases y/o de espacios educativos), para aproximarse al fenómeno en un contexto real.

Desde el enfoque de pensamiento de diseño, se hace especial hincapié en la importancia de iniciar cualquier proceso de innovación a partir de un conocimiento profundo sobre las experiencias situadas de los usuarios como fuente de inspiración para generar soluciones que respondan efectivamente a sus necesidades, teniendo en cuenta sus comportamientos habituales, intereses, motivaciones y representaciones, así

como las características de los contextos en los que se desenvuelven (Kelley y Littman, 2016). De hecho, parte de la literatura refiere a la etapa de Inspiración como la fase de “empatía”, haciendo alusión a la importancia de poder posicionarse en el lugar de los usuarios a través de la observación de sus comportamientos y de la interacción con ellos (Plattner et al., 2009). Entonces, siguiendo el espíritu de esta metodología que identificamos como uno de los pilares pedagógico didácticos de la materia, se esperaba que los equipos conocieran las problemáticas abordadas a través de fuentes primarias como las entrevistas y observaciones.

Entrar en contacto con actores involucrados en sus desafíos también se condice con la metodología del ABP, otro pilar de la materia, que promueve que los proyectos estén estrechamente vinculados al contexto en el que se desarrollan (Furman y Larsen, 2020), y que involucren la participación de personas e instituciones de la comunidad (Mergendoller y Thomas, 2005), en este caso, referentes o especialistas en las temáticas abordadas, docentes, estudiantes, familias, y otros actores relevantes.

Además de ser consecuente con dichas metodologías, brindarles a los y las estudiantes oportunidades para realizar trabajo de campo en el marco de DER responde a los propósitos de favorecer el desarrollo de competencias relevantes tanto en sus trayectorias formativas como profesionales, como por ejemplo la indagación y recolección y análisis de datos. Cabe señalar que en general el estudiantado no tenía experiencias previas realizando entrevistas ni observaciones, de modo que forma parte de los contenidos clave de la materia. Pero, ¿cómo sostener el aprendizaje y puesta en acto de estas competencias en el contexto del confinamiento, dado que la mayoría de las instituciones y organismos sociales se cerraron al público?

La limitación de no poder encontrarse presencialmente con las personas entrevistadas presentó, inesperadamente, nuevas oportunidades. Se propuso al alumnado que hicieran las entrevistas de manera virtual, acordando encuentros por videollamada. Si bien la posibilidad de realizar encuentros sincrónicos a través de plataformas digitales estaba técnicamente disponible antes de la pandemia, en el contexto del confinamiento empezó a ser una práctica establecida y extendida. Los equipos pudieron realizar un mayor número de entrevistas que en la edición anterior de la materia porque mucha más gente aceptó ser entrevistada en la modalidad virtual, que implicaba tiempos más acotados y la posibilidad de realizarlas desde sus hogares. Esto también favoreció un mejor aprovechamiento del tiempo por parte de los y las estudiantes, que redundó en que pudieron entrevistar a más personas.

Sin embargo, los y las estudiantes también reflexionaron sobre las limitaciones de este abordaje, que percibieron que generó una dificultad mayor de conexión con los sujetos entrevistados. Una estudiante observó, por ejemplo, que “tener una cámara y verme a mí misma todo el tiempo, me distrajo un poco”. Otra destacó que sintió que perdió “la parte de poder conectarme con la entrevistada y prestarle un poco más de atención, si la hubiese tenido enfrente, la hubiese mirado más a los ojos”.

También la posibilidad de realizar observaciones resultó más afectada por el cierre de las instituciones educativas. Esto fue especialmente crítico, por ejemplo, para el grupo que eligió resolver el desafío de la arquitectura y el uso de espacios escolares, considerando que una parte importante de comprender el reto en profundidad implica visitar los edificios. Ante dichas limitaciones, optamos por ofrecerles a los y las estudiantes

una serie de fuentes secundarias alternativas, como fotos, videos de clase, y cuadernos de estudiantes, que pudieran analizar de forma análoga a las observaciones.

En síntesis, la realización del trabajo de campo, parte esencial de la experiencia de la materia, pudo sostenerse de manera virtual y esa transformación trajo la consecuencia positiva inesperada de poder ampliar la cantidad de entrevistas. Al mismo tiempo, trajo aparejada la pérdida de que el alumnado pudiera conocer de primera mano los contextos de trabajo de las personas entrevistadas (escuelas, organizaciones, etc) y de los espacios educativos que se quería analizar (escuelas, clases, etc) y así explorar o indagar sobre la persona o institución con más profundidad.

Las transformaciones en la etapa de Resolución: incorporar las tecnologías digitales como elemento central de las soluciones

La siguiente etapa de la asignatura, “Resolución”, de ocho semanas de duración, tiene como objetivos que los estudiantes diseñen la solución para el desafío elegido y comuniquen la propuesta final de manera efectiva.

Los productos esperados para esta etapa fueron tres. En primer lugar, un informe escrito que describa de forma integral la propuesta de solución ideada. Segundo, una muestra del producto asociado a su solución, por ejemplo: los materiales didácticos o guías de capacitación para los destinatarios del proyecto (docentes, familias, directivos, estudiantes, etc.), la plataforma, página web o aplicación digital en la que se basa la propuesta, un portfolio de planos e imágenes modelo (por ejemplo, para la construcción de espacios educativos), los recursos para realizar una campaña de concientización, etc. Tercero, una presentación oral para comunicarle a una audiencia auténtica (posibles interesados en su implementación, usuarios, financiadores, funcionarios, etc.) su propuesta y el producto que elaboraron.

Como en la primera etapa, la migración del dictado de la materia a la modalidad virtual nos presentó un interrogante: ¿cómo crear soluciones a los desafíos propuestos cuando las escuelas y otros espacios educativos estaban cerradas?

Incorporar las tecnologías digitales en la creación de soluciones

Una de las características distintivas del ABP, particularmente de los llamados proyectos de creación o producto (Kilpatrick, 1946), es que involucra a los y las estudiantes en la creación de un producto auténtico, es decir, con el potencial de ser implementado y de resolver un desafío real, no simulado (Thomas, 2000). Como se mencionó, en el caso de DER los productos incluyen la elaboración de una propuesta de solución para el desafío educativo elegido, y un producto asociado a dicha solución.

La limitación de no poder ir a probar sus soluciones a espacios educativos en formato presencial dio lugar a la principal transformación de esta etapa de la asignatura. El contexto del confinamiento favoreció que las soluciones diseñadas fueran pensadas incorporando lo digital como elemento clave, teniendo en cuenta que todo el sistema educativo había migrado a la modalidad remota. Mientras en años anteriores los productos ideados por los equipos de estudiantes involucraron predominantemente el diseño y/o dictado de cursos presenciales, y/o intervenciones directas en instituciones

educativas, en 2020 todas las propuestas de solución a los desafíos estuvieron centradas en la creación y/o uso de las redes sociales, páginas web, aplicaciones móviles, y/o cursos virtuales.

Por ejemplo, el grupo que eligió el desafío de elaboración de materiales para familias en situación de vulnerabilidad sobre prácticas de crianza, desarrolló “Brazos Abiertos”, una propuesta de talleres virtuales destinados a padres con el objetivo de brindarles herramientas para fortalecer sus prácticas de crianza. En este marco, como productos asociados, crearon un video de concientización para convocar a interesados en implementar los talleres y diseñaron el cuadernillo con la guía de actividades y orientaciones para los talleristas voluntarios que se difundirían a través de internet y de las redes sociales (ver Figura 6).

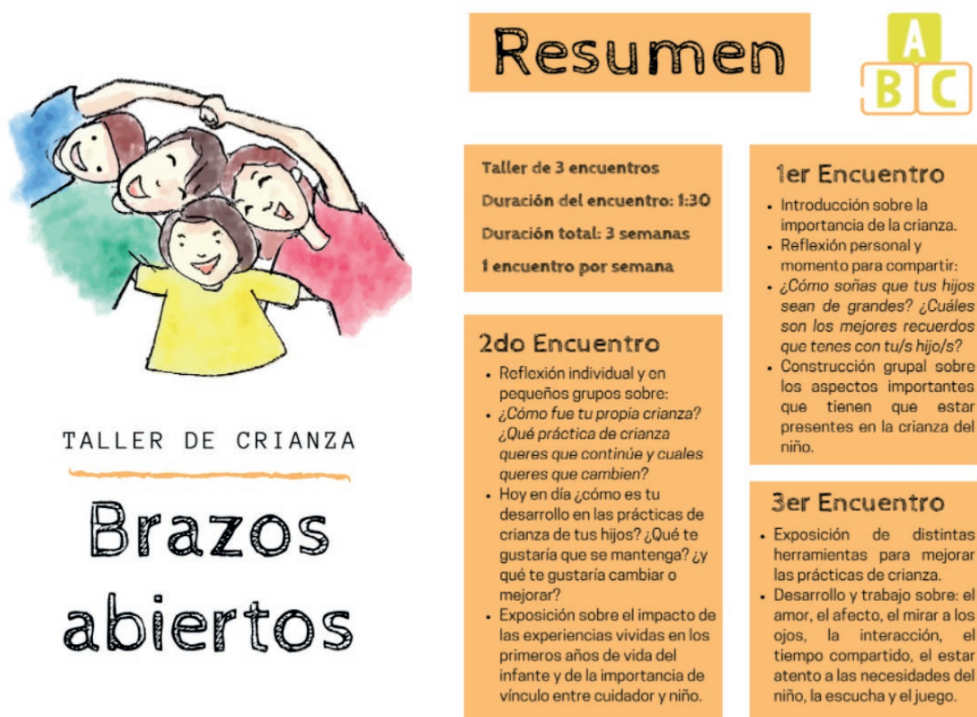


Figura 6. Portada y resumen del contenido de los talleres virtuales elaborados en respuesta al desafío de promover buenas prácticas de crianza.

Otro grupo eligió el desafío de crear un dispositivo tecnológico para fomentar el aprendizaje en niños y niñas con una discapacidad, y definieron abordar la dislexia, un trastorno específico del aprendizaje que dificulta la fluidez en la lectura y escritura. Crearon “Educalexia”, una plataforma digital diseñada para que docentes y familias compartan experiencias en torno al trabajo con alumnos diagnosticados con dislexia, ante una necesidad expresada por docentes de socializar e interactuar en torno a sus experiencias. En la Figura 7 se muestra la página de inicio de Educalexia.

En síntesis, si bien en la edición anterior del curso también fue una alternativa posible, el uso de tecnologías digitales se hizo imprescindible para elaborar productos digitales acordes al contexto pandémico. Todos los equipos idearon soluciones digitales para adecuarse al contexto, elaborando un producto auténtico, y tener un alcance mayor y llegar a más usuarios. En este sentido, resulta interesante que los dos ejemplos



Figura 7. Portada de la página web creada por el equipo que eligió el desafío de dar apoyo a estudiantes con discapacidad.

anteriores atienden a una problemática que se hizo especialmente visible en el contexto de confinamiento: el acompañamiento de padres y madres en la educación de sus hijos, que ahora transcurría dentro de sus hogares.

Las transformaciones en la etapa de Reflexión: el espacio virtual como escenario que contribuye a la reflexión permanente

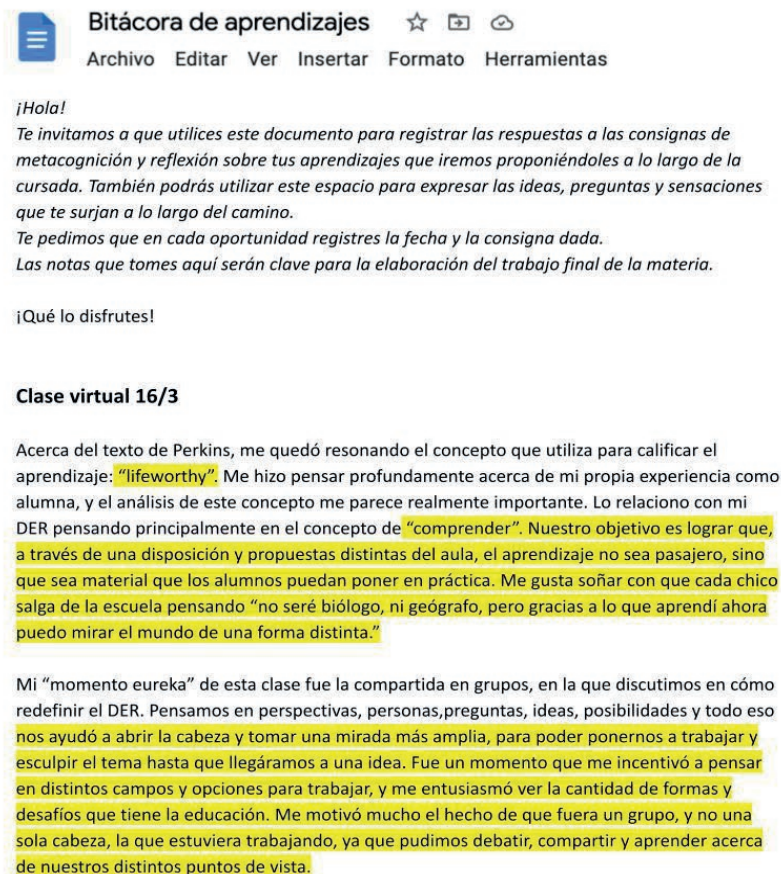
La tercera etapa del diseño de la asignatura fue la de “Reflexión”. En consonancia con el pilar de la metacognición, esta etapa está orientada a que los y las estudiantes analicen de forma crítica sus aprendizajes a lo largo de su recorrido por DER para promover que adquieran conciencia sobre sus procesos de pensamiento y aprendizaje, y contribuir al desarrollo de su autorregulación (Ruiz Martín, 2020).

La etapa de Reflexión fue transversal a todo el curso, presente a través de diferentes actividades que los estudiantes debían resolver al finalizar las clases, actividades de autoevaluación y otras consignas diversas dirigidas a la introspección. Considerando que la materia implicó un proceso de aprendizaje largo y complejo para los y las estudiantes, la incorporación sistemática de consignas que estimularan su reflexión conforme avanzaban fue clave. Constituían herramientas tanto para la autoevaluación y toma de decisiones de los y las estudiantes, como de evaluación continua sobre sus avances, que como docentes nos ofrecieron pistas para acompañarlos y brindarles apoyo según sus dificultades y necesidades.

En otras palabras, si pensamos a la materia como un largometraje con una compleja trama, las propuestas de reflexión funcionaron como un dispositivo para hacer pausas y recapitular lo visto, y así tener mayor conciencia y control sobre su devenir. En la edición virtual de la asignatura, el uso intensivo de plataformas digitales contribuyó a potenciar este proceso reflexivo.

Al inicio de la materia le ofrecimos a cada estudiante un documento en línea de uso personal, al que llamamos “Bitácora de aprendizajes”. Allí iban registrando sus

ideas y preguntas propias, y también sus respuestas a las actividades propuestas por las docentes. Por ejemplo, habitualmente al finalizar las clases sincrónicas se utilizaron “tarjetas de salida” (Ritchhart, 2014), destinadas a que los y las estudiantes identificaran qué aprendieron a partir de las actividades realizadas. La Figura 8 ilustra un ejemplo de estas actividades de reflexión, en este caso, mostrando fragmentos de la Bitácora de Aprendizajes de una alumna que describe cómo conectó el contenido de un texto leído en clase con su desafío grupal, e identifica el momento “Eureka” (es decir, el que le resultó más significativo y/o revelador) de dicha clase.



Bitácora de aprendizajes ☆ 📄 🔄

Archivo Editar Ver Insertar Formato Herramientas

¡Hola!
Te invitamos a que utilices este documento para registrar las respuestas a las consignas de metacognición y reflexión sobre tus aprendizajes que iremos proponiéndoles a lo largo de la cursada. También podrás utilizar este espacio para expresar las ideas, preguntas y sensaciones que te surjan a lo largo del camino.
Te pedimos que en cada oportunidad registres la fecha y la consigna dada.
Las notas que tomes aquí serán clave para la elaboración del trabajo final de la materia.

¡Qué lo disfrutes!

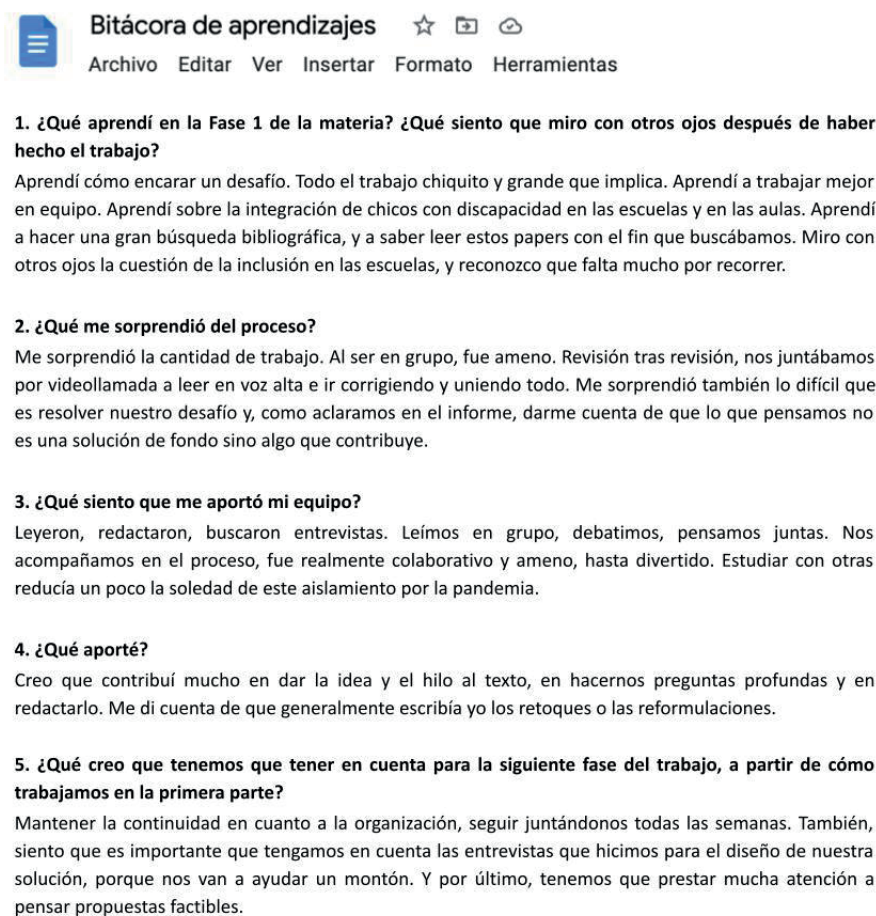
Clase virtual 16/3

Acerca del texto de Perkins, me quedó resonando el concepto que utiliza para calificar el aprendizaje: “lifeworthy”. Me hizo pensar profundamente acerca de mi propia experiencia como alumna, y el análisis de este concepto me parece realmente importante. Lo relaciono con mi DER pensando principalmente en el concepto de “comprender”. Nuestro objetivo es lograr que, a través de una disposición y propuestas distintas del aula, el aprendizaje no sea pasajero, sino que sea material que los alumnos puedan poner en práctica. Me gusta soñar con que cada chico salga de la escuela pensando “no seré biólogo, ni geógrafo, pero gracias a lo que aprendí ahora puedo mirar el mundo de una forma distinta.”

Mi “momento eureka” de esta clase fue la compartida en grupos, en la que discutimos en cómo redefinir el DER. Pensamos en perspectivas, personas, preguntas, ideas, posibilidades y todo eso nos ayudó a abrir la cabeza y tomar una mirada más amplia, para poder ponernos a trabajar y esculpir el tema hasta que llegáramos a una idea. Fue un momento que me incentivó a pensar en distintos campos y opciones para trabajar, y me entusiasmó ver la cantidad de formas y desafíos que tiene la educación. Me motivó mucho el hecho de que fuera un grupo, y no una sola cabeza, la que estuviera trabajando, ya que pudimos debatir, compartir y aprender acerca de nuestros distintos puntos de vista.

Figura 8. Fragmento de la Bitácora de Aprendizajes de una estudiante.

Otro tipo de actividades de reflexión propuesto fue la autoevaluación de sus progresos individuales y grupales. Por ejemplo, a la mitad de la cursada, tras la entrega del informe de la etapa de Inspiración, cada estudiante debió responder en su Bitácora de Aprendizajes una serie de preguntas describiendo sus aprendizajes, evaluando el trabajo colaborativo en su equipo, y anticipando qué debían tener en cuenta en la siguiente etapa de la materia (ver Figura 9 a continuación).



Bitácora de aprendizajes ☆ 📄 🔄

Archivo Editar Ver Insertar Formato Herramientas

1. ¿Qué aprendí en la Fase 1 de la materia? ¿Qué siento que miro con otros ojos después de haber hecho el trabajo?

Aprendí cómo encarar un desafío. Todo el trabajo chiquito y grande que implica. Aprendí a trabajar mejor en equipo. Aprendí sobre la integración de chicos con discapacidad en las escuelas y en las aulas. Aprendí a hacer una gran búsqueda bibliográfica, y a saber leer estos papers con el fin que buscábamos. Miro con otros ojos la cuestión de la inclusión en las escuelas, y reconozco que falta mucho por recorrer.

2. ¿Qué me sorprendió del proceso?

Me sorprendió la cantidad de trabajo. Al ser en grupo, fue ameno. Revisión tras revisión, nos juntábamos por videollamada a leer en voz alta e ir corrigiendo y uniendo todo. Me sorprendió también lo difícil que es resolver nuestro desafío y, como aclaramos en el informe, darme cuenta de que lo que pensamos no es una solución de fondo sino algo que contribuye.

3. ¿Qué siento que me aportó mi equipo?

Leyeron, redactaron, buscaron entrevistas. Leímos en grupo, debatimos, pensamos juntas. Nos acompañamos en el proceso, fue realmente colaborativo y ameno, hasta divertido. Estudiar con otras reducía un poco la soledad de este aislamiento por la pandemia.

4. ¿Qué aporté?

Creo que contribuí mucho en dar la idea y el hilo al texto, en hacernos preguntas profundas y en redactarlo. Me di cuenta de que generalmente escribía yo los retoques o las reformulaciones.

5. ¿Qué creo que tenemos que tener en cuenta para la siguiente fase del trabajo, a partir de cómo trabajamos en la primera parte?

Mantener la continuidad en cuanto a la organización, seguir juntándonos todas las semanas. También, siento que es importante que tengamos en cuenta las entrevistas que hicimos para el diseño de nuestra solución, porque nos van a ayudar un montón. Y por último, tenemos que prestar mucha atención a pensar propuestas factibles.

Figura 9. Ejemplo de respuesta de una estudiante a las preguntas de autorreflexión de mitad de la cursada.

Por último, el producto esperado de esta etapa fue la elaboración de una reflexión final individual, en el formato de su elección (por ejemplo, un texto escrito, una infografía, una producción artística, un video, una página web, una presentación audiovisual, un objeto, entre otros). Para ello, al final de la cursada se les propuso a los y las estudiantes que realicen una retrospectiva sobre el camino recorrido, recuperando de sus producciones (incluyendo, por ejemplo, el documento de trabajo colaborativo, las producciones orales y escritas que realizaron en equipo, la Bitácora de Aprendizajes, sus apuntes personales, registros de intercambios con sus compañeros y docentes, etc.) “huellas” de sus aprendizajes, la evolución de sus ideas y el desarrollo de capacidades. Retomando la metáfora de la asignatura como un largometraje, la consigna de reflexión final permitió que los y las estudiantes volvieran a mirar la película completa de su paso por ella, identificando cuáles de sus ideas iniciales cambiaron y por qué, qué habilidades nuevas incorporaron, qué herramientas profesionales se llevaron para el futuro y en qué otras situaciones podrían aplicar lo aprendido en el curso.

El uso de múltiples herramientas y canales de comunicación digitales en el transcurso de la asignatura en 2020 potenciaron el proceso de reflexión propuesto

porque favorecieron que hubiera mayor registro escrito y audiovisual de los procesos de aprendizaje del estudiantado. Esto permitió que tuvieran una disponibilidad muy amplia y fácilmente accesible de evidencias de lo que sucedió en el camino, que luego constituyeron insumos de mucha riqueza para elaborar sus reflexiones finales.

Por ejemplo, una estudiante reflexionó sobre cómo, al volver a ver un video suyo del inicio de la materia en el que justificaba su elección del desafío a resolver, pudo darse cuenta del cambio en su concepción sobre la dislexia y revisar sus prejuicios iniciales. En el video que elaboró como producción final (del cual presentamos una captura en la Figura 10) explica que el proceso de definir y empaparse con la problemática, indagar fuentes primarias y secundarias, y pensar posibles soluciones, le permitió complejizar su opinión y tener más cuidado con las afirmaciones sin fundamento.

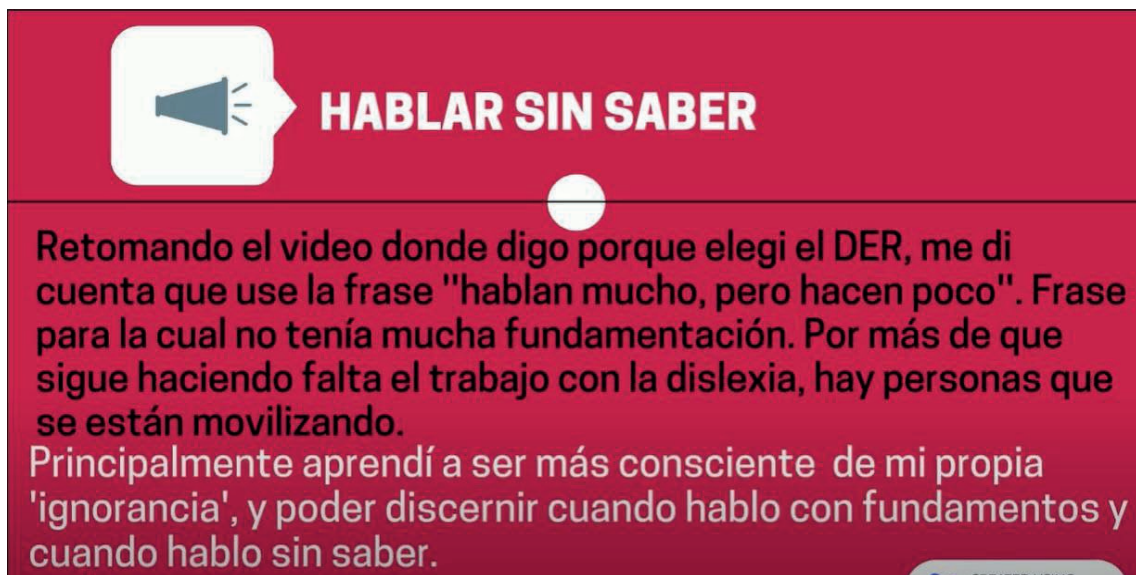


Figura 10. Captura de un video de reflexión final de una alumna.

Otra alumna optó por realizar un mural digital para presentar su reflexión final. Como ilustra el fragmento en la Figura 11, a partir de evidencias de su propia Bitácora, mensajes de Whatsapp y otros recursos, describió el desafío que implicó realizar el

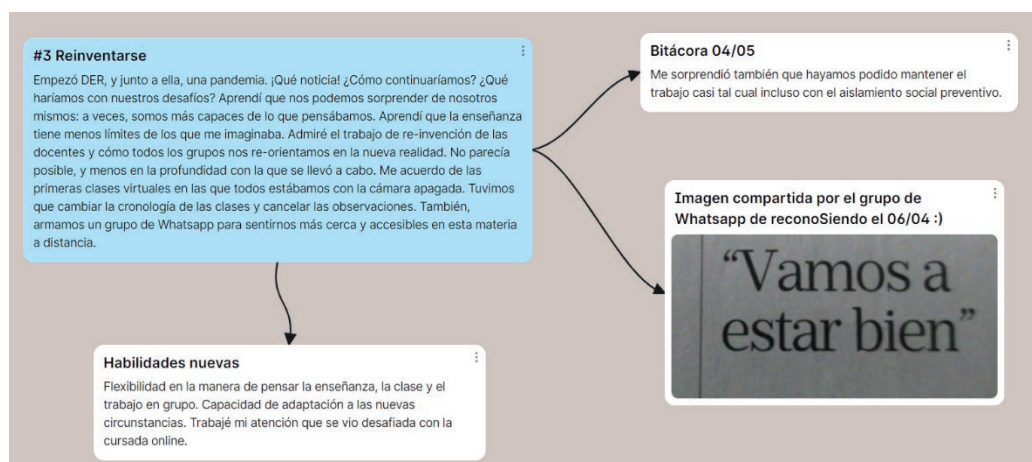


Figura 11. Captura de pantalla de la bitácora de la alumna en la herramienta Padlet.

trabajo grupal a distancia en el contexto del confinamiento, y cómo lo superaron, e identificó las habilidades que adquirió a lo largo de la materia.

Como también muestran los dos ejemplos anteriores, de manera similar a lo apuntado respecto a los productos asociados a las propuestas de solución de los desafíos, también encontramos en esta edición de la materia mayor presencia y diversidad en la utilización de tecnologías digitales en la elaboración de las producciones finales de reflexión de los y las estudiantes, que se plasmaron en videos, infografías interactivas, murales digitales, blogs y otros.

Discusión y conclusiones

En este artículo describimos nuestra experiencia como docentes universitarias al tener que migrar el dictado de una materia a la modalidad virtual en el contexto de la pandemia de COVID-19. Paradójicamente, tratándose de una materia centrada en el abordaje y resolución de desafíos educativos actuales, dicho contexto nos impuso nuestro propio desafío. El pasaje a la virtualidad presentó interrogantes sobre cómo sostener aspectos clave de la asignatura, que además son fundamentales para la eficacia de la educación a distancia (Castro y Tumibay, 2019; Tallent-Runnels et al., 2006), como el aprendizaje cooperativo, el acompañamiento docente sostenido, la indagación y acción en ámbitos educativos reales, la participación activa de los estudiantes, y la reflexión continua sobre sus procesos de aprendizaje, a pesar de la distancia física.

A partir del análisis de las actividades propuestas y su adecuación al contexto se encontró que la utilización intensiva de diversidad de herramientas digitales potenció aspectos clave de la propuesta pedagógica. Por ejemplo, los documentos de trabajo colaborativo se destacaron como soporte de las clases tanto sincrónicas como asincrónicas, para el trabajo guiado a partir de consignas y el avance autónomo por parte de los equipos de estudiantes en sus proyectos. Pero su incorporación no solo implicó reemplazar el trabajo analógico y presencial utilizando un soporte digital para las producciones escritas de los y las estudiantes, lo que en palabras de Cuban (1992) podríamos considerar cambios de “primer orden”, es decir, modificaciones menores orientadas a atender alguna deficiencia de la práctica (en este caso, la imposibilidad de realizar las clases presenciales). Por el contrario, presentó oportunidades de transformación pedagógica más profundas para sostener y fortalecer el aprendizaje cooperativo, aumentar la participación de los estudiantes, y brindar un acompañamiento y retroalimentación sistemáticos. Así, podrían caracterizarse en vez como cambios de “segundo orden” (Cuban, 1992), en tanto introdujeron nuevas metas y modificaron sustancialmente la organización y estructura de las situaciones de enseñanza aprendizaje, e implicaron la reorganización de responsabilidades entre estudiantes y docentes.

Por otra parte, el visible aumento de la incorporación de la tecnología en las soluciones que idearon los y las estudiantes para sus desafíos (incluyendo la utilización de redes sociales y el diseño de aplicaciones móviles, páginas web y cursos virtuales) parecería indicar que, en un contexto donde se potenció el uso de la tecnología para todos los órdenes de la vida social (CEPAL, 2021), el estudiantado se apropió y vio más claramente como alternativa posible el uso de dispositivos y plataformas tecnológicas también como camino para la resolución de problemas educativos actuales. Si bien quizás en primera instancia esto fue impulsado por el contexto de confinamiento, que limitó

la posibilidad de que los y las estudiantes pudieran probar sus prototipos de manera presencial en instituciones educativas, se encontró que este cambio devino en una transformación más profunda, vinculada con la posibilidad de extender y democratizar la llegada de iniciativas de innovación educativa a un público más amplio a través de Internet y las redes sociales, más allá de ciertas instituciones en particular o de grupos acotados de participantes.

Esta incorporación de tecnologías digitales en la creación de soluciones es clave al considerar, como argumenta Rivas (2019), que en el contexto de exponencial expansión del mundo digital en todas las esferas sociales y del mercado tecnoeducativo en particular, la gestión de los sistemas educativos y las prácticas de enseñanza aprendizaje están atravesando profundos cambios para los cuales los educadores y educadoras del futuro deberán formarse.

Finalmente, se encontró que los y las estudiantes tuvieron a disposición un mayor registro de las huellas de sus aprendizajes a lo largo de la cursada. El uso del Campus Virtual en articulación con las herramientas de Google Drive favoreció que los avances tanto grupales como individuales del alumnado quedaran registrados y consolidados. Además, la predominancia del uso de canales de comunicación digitales como el chat de Zoom, el correo electrónico y el WhatsApp, habilitó que gran parte de los intercambios tanto entre estudiantes como con las docentes también quedaran registrados y accesibles para su consulta posterior. En todos los casos, se constituyeron como fuentes de referencia ricas a las cuales volver para hacer visible la progresión de sus avances y por ende favorecer la reflexión acerca del camino de construcción de los aprendizajes que atravesaron, con evidencias concretas. Este registro ampliado, potenció la metacognición de los y las estudiantes, que no solo constituye uno de los pilares pedagógico didácticos fundamentales de la materia, sino que además es señalada como un componente clave en la educación a distancia (Furman, Larsen, y Weinstein, 2020).

A su vez, la existencia de múltiples canales de comunicación entre docentes, alumnas y alumnos fomentó la participación de los y las estudiantes durante la materia. A diferencia del contexto áulico pre pandémico, en el cual sólo unos pocos integrantes se animaban a participar en clase, la multiplicidad de canales y formatos de comunicación en la virtualidad (intercambios orales durante los encuentros sincrónicos y escritos a través del chat, en los documentos colaborativos, o en los espacios en el Campus Virtual), abrió el juego para que todos y todas pudieran participar de alguna forma.

En este sentido, la mayor flexibilidad de los espacios y tiempos para la enseñanza y aprendizaje, junto con la multiplicación de los canales de vínculo pedagógico que se dieron en la transformación de la materia en 2020 remite al concepto de “hiperaula” propuesto por Fernández Enguita (2018), en la cual la tecnología se integra “sin solución de continuidad, no como un añadido sino como un escenario contiguo al que se transita y del que se vuelve constantemente” (p. 14).

Más allá de las nuevas oportunidades antes señaladas, la migración del dictado de la materia a la virtualidad también presentó algunas limitaciones. Particularmente, como consecuencia del contexto del confinamiento social obligatorio, los equipos de estudiantes no pudieron hacer trabajo de campo en instituciones educativas. Si bien como hemos señalado realizar las entrevistas virtualmente incrementó la cantidad de entrevistas que pudieron llevar adelante, esto implicó la pérdida de la oportunidad de

que conocieran de primera mano los contextos de trabajo de las personas entrevistadas, y más aún de observar espacios educativos para explorar e indagar los fenómenos bajo estudio con más profundidad y en sus contextos auténticos. Teniendo presente que en ediciones previas de la materia el trabajo de campo fue uno de los elementos más valorados por los y las estudiantes como experiencia transformadora, como docentes nos surge la pregunta de cuán memorable y enriquecedora puede resultar la experiencia a distancia para el alumnado en comparación con su versión presencial en este sentido.

El análisis y reflexión sobre esta experiencia al migrar a un entorno virtual el dictado de una materia basada en metodologías de aprendizaje activo no frecuentes en el nivel universitario (Yunga-Godoy et al., 2016) abona la idea de que la educación a distancia puede propiciar la continuidad de los aprendizajes (Schwartzman et al., 2015). Sin embargo, también da cuenta de que la virtualización de la formación universitaria es un proceso disruptivo que exige enfrentar el reto de repensar la enseñanza y el papel de estudiantes y docentes (Ruiz-Aquino, 2020), más aún si como en el contexto de la pandemia se dio de forma acelerada. Parte de este proceso implica reflexionar sobre cómo transformar los tiempos y espacios de clases, y el diseño de estrategias pedagógicas, actividades y materiales de enseñanza que logren atraer a los y las estudiantes y enriquecer sus experiencias de aprendizajes (Anderson, 2008; Salazar et al., 2020). En este sentido, más allá de la instrumentación de la educación a distancia (que requiere de conectividad y disponibilidad y utilización de dispositivos y herramientas digitales), es fundamental establecer una relación virtuosa entre tecnología y pedagogía (Keengwe y Kidd, 2010).

Esta relación virtuosa requiere que podamos reflexionar sobre el valor de incorporar tecnologías digitales como potenciadoras de distintos aspectos de la enseñanza, y al mismo tiempo identificar aquello irremplazable que aporta la presencialidad. En coincidencia con el planteo de Mendoza Castillo (2020), los aprendizajes que como docentes tuvimos en la adaptación de la asignatura resultan claves para consolidar una cultura educativa en la cual no se sobrevalore ni desvalore una u otra modalidad, sino que se encuentre la mejor forma de combinarlas. Lejos de pretenderla resuelta, este trabajo espera aportar algunas reflexiones y lecciones, que además puedan ser tenidas en cuenta en modalidades híbridas y el retorno a la presencialidad más allá del contexto de emergencia sanitaria, siendo todas ellas parte del escenario educativo en el presente y, muy probablemente, en el futuro.

Referencias

- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning*. Athabasca University Press.
- Castro, M. D. B., Tumibay, G. M. (2021). A literature review: efficacy of online learning courses for higher education institutions using meta-analysis. *Education and Information Technologies*, 26, 1367-1385. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10027-z>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2021). *Tecnologías digitales para un nuevo futuro*. Naciones Unidas.
- Cuban, L. (1992). Curriculum stability and change. En Jackson, P. (Ed.) *Handbook of research on curriculum*. Macmillan. Pp. 216-247.

- Fernández Enguita, M. (2018). Hacia la hiperaula. *Cuadernos de pedagogía*, 487, 12-14.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Furman, M. y Larsen, M.E. (2020). *Aprendizaje Basado en Proyectos: ¿cómo llevarlo a la práctica?* Documento N°3. Proyecto Las preguntas educativas. CIAESA.
- Furman, M.; Larsen M.E. y Bellomo, A. (2020) *Metacognición: ¿cómo formar estudiantes capaces de regular su propio proceso de aprendizaje?* Documento N°7. Proyecto Las preguntas educativas. CIAESA.
- Furman, M.; Larsen, M.E. y Weinstein, M. (2020) *¿Cómo seguir enseñando cuando las clases se suspenden por una emergencia?* Documento N° 2. Proyecto Las preguntas educativas. CIAESA
- González, S. y Triviño, M.A. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 371-388. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7728>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Keengwe, J., & Kidd, T. T. (2010). Towards best practices in online learning and teaching in higher education. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(2), 533-541.
- Kelley, T., & Littman, J. (2016). *The art of innovation*. Profile Books.
- Kilpatrick, W. H. (1946). *La función social, cultural y docente de la escuela*. Losada.
- Mendoza Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 343-352. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Plattner, H., Meinel, C., & Weinberg, U. (2009). *Design-thinking*. Mi-Fachverlag.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes.
- Rivas, A. (2019). *¿Quién controla el futuro de la educación?*. Siglo XXI Editores.
- Schwartzman, G., Tarasow, F. Trech, M. (comps.) (2015). *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: aportes a un campo en construcción*. Homo Sapiens/FLACSO.
- Ruiz-Aquino, M. (2020). El desafío de la presencialidad a la virtualidad en la educación superior en tiempos de pandemia. *Desafíos*, 11(1), e136-e136. <https://doi.org/10.37711/desafios.2020.11.1.136>
- Ruiz Martín, H. (2020). *¿Cómo aprendemos?: una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.
- Tallent-Runnels, M. K., Thomas, J. A., Lan, W. Y., Cooper, S., Ahern, T. C., Shaw, S. M., Liu, X. (2006). Teaching courses online: A review of the research. *Review of educational research*, 76(1), 93-135. <https://doi.org/10.3102/00346543076001093>

Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. San Rafael, CA: The Autodesk Foundation.

Yunga-Godoy, D. C., Aguirre, M. I. L., Ramón-Jaramillo, L. N., & Bravo, L. P. (2016). Enfoques de la Enseñanza en Educación Universitaria: Una exploración desde la perspectiva Latinoamericana. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 313-333.