



**«EXPANDIR EL AULA PARA CONSTRUIR CONOCIMIENTOS
A TRAVÉS DE COMUNIDADES VIRTUALES»**

Propuesta para orientar el proceso de formación docente de Educación Física en el Instituto Universitario River Plate en el nuevo contexto a partir del período de pandemia COVID 19.

Tutor: Magister Ana SONSINO

Alumno: Lic. Héctor J. BUBENICK

Título a obtener: Magister en Tecnología Educativa

Facultad de Tecnología Informática

SEPTIEMBRE 2021

**«EXPANDIR EL AULA PARA CONSTRUIR
CONOCIMIENTOS A TRAVÉS DE COMUNIDADES
VIRTUALES»**

Propuesta para orientar el proceso de formación docente de Educación Física en el Instituto Universitario River Plate en el nuevo contexto a partir del período de pandemia por COVID 19.

ÍNDICE

	Página
Resumen	11
Introducción	12
Contexto Institucional	17
Profesorado y Licenciatura en Educación Física	19
Antecedentes Institucionales en el uso de las TIC	19
Explicitación del problema en el contexto de COVID 19, durante el primer Cuatrimestre 2020	22
El nuevo escenario educativo	24
Preguntas para orientar el estudio	27
Objetivos	28
Objetivo General	28
Objetivos específicos	28
Marco Teórico	
Fundamentación. Intenciones pedagógicas	29
La modalidad de Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). Estrategias de enseñanza	35
La interacción y la comunicación en entornos educativos	43
Comunidades de Aprendizaje. Comunidad virtual de Aprendizaje. Comunidad de Práctica. Comunidad de Aprendizaje Profesional	48
Comunidad de Aprendizaje (CA). Qué es. Diferentes tipos	49
El aula como comunidad de aprendizaje	54
Las escuelas como comunidades de aprendizaje	55
Comunidades de aprendizaje referidas a una zona territorial de extensión variable en la que reside una comunidad de personas	56
Comunidades de aprendizaje virtuales	57
El modelo didáctico de las Comunidades de aprendizaje virtuales de aprendizaje	62
Diferentes tipos de comunidades, según nivel de cohesión social e Intencionalidad	63
Las comunidades de interés	64

Las comunidades de interés inteligente	65
Las comunidades de aprendices	65
Las comunidades de práctica	65
Comunidad Profesional de Aprendizaje	69
Prácticas exitosas de enseñanza en los nuevos escenarios virtuales	71
Marco político educativo de las Competencias TIC para docentes	71
Objetivos políticos de los Estándares UNESCO de Competencias en TIC para docentes (ECD-TIC)	75
Buenas prácticas docentes de e learning	76
Modelos de docencia en las aulas virtuales y los posibles nuevos Escenarios	79
Modelo de docencia presencial con Internet: el aula virtual como complemento o recurso de apoyo	80
Modelo de docencia semipresencial: el aula virtual como espacio combinado con el aula física o blended learning	80
Modelo de docencia a distancia: el aula virtual como único espacio Educativo	81
Buenas prácticas docentes de la Educación Virtual en el contexto de Covid-19	82
Modelo de presencialidad discontinua o intermitente	84
Hacia modelos de presencialidad discontinua. Posibles escenarios de la Docencia Remota de Emergencia	87
Escenario DRE 1 Remoto urgente no adaptado	88
Escenario DRE 2 Remoto urgente adaptado	88
Escenario DRE 3 Remoto aspiracional	89
Escenario 4 post-confinamiento Híbrido aspiracional	90
Criterios de Selección de los Ejemplos de Buenas Prácticas en Aulas Virtuales	91
Oportunidad para incorporar propuestas innovadoras: “La Enseñanza Poderosa”	92
Formación en Educación Física. La Innovación Educativa y los Procesos de Cambio	98

Metodología	104
Enfoque metodológico	104
Universo y Muestra	105
Fuentes de información, técnicas e instrumentos implementados	106
Instrumento de Observación de las Aulas Virtuales: Categorías de Análisis	109
Procedimientos	112
Análisis de los datos	112
Descripción y análisis de las Aulas Virtuales	113
Aula virtual Docente	114
Aulas virtuales de las asignaturas seleccionadas	119
Análisis de la Encuesta de satisfacción acerca del dictado de cada una de las asignaturas cursadas por los estudiantes de Ed. Física	126
Análisis de las respuestas a la Encuesta y las entrevistas a docentes del Profesorado de Educación Física	129
Beneficios o facilidades percibidas por parte de los docentes para el desarrollo de las clases	129
Obstáculos percibidos por parte de los docentes para el desarrollo de las clases	133
Motivaciones de los docentes para seguir utilizando las TIC en el futuro para el desarrollo de las asignaturas	137
Percepción de los docentes en cuanto al proceso de capacitación y acompañamiento por parte del Área de Educación a Distancia	140
Análisis y conclusiones de la información relevada	142
Propuesta de Dispositivo o Artefacto	146
Denominación del Programa	146
Introducción	146
Breve descripción del Programa	149
Naturaleza del programa	150
Marco Institucional del programa	151
Fundamento y pertinencia	151
Finalidad del Programa	153

Estructura General del Programa	154
Objetivos	161
Beneficiarios	162
Cronograma Sintético de Actividades	163
Productos	164
Localización de los Subprogramas, Proyectos y actividades	165
Metodología	165
Recursos técnicos y humanos y su interacción	166
Marco Tecnológico – Recursos técnicos	166
Integración recursos humanos del OEFGIDAF y el IINVI del IURP	170
Estructura organizativa – Organigrama	170
Dirección y Responsables de Áreas	170
Área de Investigación y proyectos	171
Área de Comunicación y prensa	171
Área de Pasantes y Voluntarios	171
Base de datos - sistematización	171
Entorno de interacción y comunicación para expansión de las	
Aulas Virtuales	173
Niveles de Interacción	175
Evaluación del Programa. Seguimiento y Monitoreo	177
Importancia del programa	179
Reflexión Final	181
Referencias Bibliográficas	183

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Principios a considerar en la formación online	79
Tabla 2. Criterios de selección de buenas prácticas en aulas virtuales	91
Tabla 3. Listado de Resoluciones del Consejo Superior del IURP	109
Tabla 4. Dimensiones de análisis de las aulas virtuales	111
Tabla 5. Aulas virtuales de las asignaturas seleccionadas	119
Tabla 6. Encuesta de satisfacción acerca del dictado de cada una de las asignaturas cursadas por los estudiantes durante el 1er. y 2do. cuatrimestre de 2020	128
Tabla 7. Dimensiones implicadas en las Comunidades de Práctica	156
Tabla 8. Espacios de intercambio	158
Tabla 9. Equipos de apoyo técnico y pedagógico	158
Tabla 10, Convergencia de Institutos y Áreas en ejes transversales	159
Tabla 11. Clasificación de las Comunidades virtuales según el nivel de cohesión, intencionalidad y competencias de sus miembros	160
Tabla 12. Marco Normativo	161
Tabla 13. Cronograma Sintético de actividades	163
Tabla 14. Implementación Google Workspace institucional	167

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diferentes tipos de comunidades, según el nivel de cohesión social e intencionalidad	64
Figura 2. Siete parta para sobrellevar las crisis	84
Figura 3. Campus virtual del IURP	113
Figura 4. Pantalla de ingreso al campus virtual del IURP	114
Figura 5. Aula de Docentes	116
Figura 6. Aula de Docentes. Organización del espacio	116
Figura 7. Aula de Docentes. Introducción	117
Figura 8. Aula del IURP en Microsoft Teams	118
Figura 9. Aula virtual. Presentación	121
Figura 10. Presentación de una asignatura	122
Figura 11. Presentación de una asignatura	122
Figura 12. Módulos y archivos en el aula virtual	123
Figura 13. Enlaces a sitios de interés	124
Figura 14. Resultado encuesta de percepción docente acerca del Programa de Capacitación	141
Figura 15. Características de las Comunidades de Práctica	155
Figura 16. Posibles interacciones y articulaciones para expandir el aula	157
Figura 17. Discord	168
Figura 18. Discord. Pantalla de bienvenida previa a implementación de plan piloto	169
Figura 19. Discord. BOT instalados	169
Figura 20. Estructura Organizativa del OEFGIDAF IURP	170
Figura 21. SIGEDU. Ingreso Intranet	172
Figura 22. SIGEDU. Ingreso a Biblioteca	172
Figura 23. El Observatorio como puente	173
Figura 24. El Aula Virtual y el Observatorio integrados, lugar de encuentro	174
Figura 25. Canales de comunicación integrando la tecnología	175

Resumen

En diciembre de 2019 en Wuhan se detectó el primer caso de COVID 19. En un año y medio hubo casi 190 millones de casos de la enfermedad en 258 países y más de cuatro millones de muertos. En Argentina, a septiembre de 2021, se registraron más de 5 millones de casos y 114 mil muertos. La crisis sanitaria, social y económica provocada por la pandemia implicó –entre otras medidas- la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional. Esta disruptiva modificación del contexto colocó a las Instituciones educativas y sus docentes ante el desafío de la continuidad pedagógica durante el Ciclo Lectivo 2020.

La “revolución digital” transformó a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en un valioso y eficaz puente que nos unió como comunidad, nos permitió cumplir nuestra misión formativa, nos ayudó a conocer y compartir realidades, y a acompañarnos solidariamente. Pero además, esta alteración no planificada, modificó nuestra forma de organizarnos, de trabajar, de enseñar, de aprender y de relacionarnos.

Ante este escenario de incertidumbre, complejo y dinámico, las Instituciones de Educación Superior (IES) en general y las Instituciones de Educación Superior de Formación Docente en particular, están llamadas a promover la reflexión y el debate contextualizado, amplio y fundamentado, tanto del modelo de enseñanza y aprendizaje, como del de organización y gestión.

Este trabajo analiza, conceptualiza y documenta los abordajes y dispositivos desplegados por los docentes del Instituto Universitario River Plate (IURP), durante el proceso de transformación de las clases presenciales, en clases virtuales de “enseñanza remota de emergencia”. Describe la implementación de las TIC para la continuidad pedagógica de la formación del docente universitario de Educación Física, y formula una propuesta de modelo de enseñanza y de aprendizaje híbrido, tanto desde el aspecto conceptual como tecnológico.

Palabras clave: Continuidad pedagógica – COVID -19 Formación Docente Universitaria - Educación Física – educación remota de emergencia – equidad – calidad educativa

Introducción

En el marco de la declaración de pandemia emitida por la Organización Mundial de la Salud (OMS), el Presidente de la Nación con acuerdo de sus Ministros, por el Decreto DNU 297/2020, establece que: “A fin de proteger la salud pública, lo que constituye una obligación inalienable del Estado nacional, se establece para todas las personas que habitan en el país o se encuentren en él en forma temporaria, la medida de “Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio”¹ (ASPO). Esto derivó en una suspensión de las clases presenciales en todo el país que se fue prorrogando paulatinamente a lo largo del ciclo lectivo 2020.

El estado de situación impactó profundamente en el modelo de enseñanza y dejó al descubierto importantes brechas o asimetrías a nivel sanitario, social, educativo y económico en todo el mundo, y en Argentina en particular. La pandemia añadió así un grado más de complejidad crítica e incertidumbre a un sistema educativo que ya presentaba profundas desigualdades en la región. Por su parte, docentes, estudiantes y sus familias tuvieron que hacer un gran esfuerzo de adaptación y apropiación, ya que la educación mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) presenta especificidades que requieren de la disponibilidad de equipamiento, conectividad, motivación y competencias adecuadas, entre otros.

Sin embargo, también es cierto que tales limitaciones no deberían detener el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Por lo tanto, por una parte, fue necesario encontrar alternativas para minimizar esos condicionantes y por otra parte aún se debe exigir – a quienes corresponda- que estas desigualdades se eliminen, para poder ofrecer el potencial de la educación no presencial en toda su extensión, especialmente en situaciones de emergencia educativa, como la actual.

En los momentos iniciales Maggio M. (2020) expresaba citando a Baricco A. (2019) en su obra *The Game*: “son tiempos de revolución mental, no la de una evolución tecnológica; hace que la realidad tenga una doble fuerza motriz. Una realidad que tiene un

¹ Decreto 297/2020 Aislamiento Social Preventivo Obligatorio DECNU-2020-297-APN-PTE - Disposiciones. Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320?busqueda=1>

componente físico y un componente virtual; tiene un componente de mundo y tiene un componente de ultramundo que está básicamente en la web”²

Ahora bien, puntualmente este trabajo está focalizado en la formación de docentes de Educación Física, quienes en general construyen valiosos conocimientos, actitudes y valores a través del movimiento, los encuentros deportivos, la investigación, el trabajo interdisciplinario, los campamentos y otros. El “aula”, el “laboratorio”, puede resultar un lugar inusual, ya que, desde el campo de deportes hasta cualquier espacio seguro, incluida el aula física, pueden ser aptos para compartir y construir conocimientos en el marco de la didáctica, la pedagogía, la psicología, la sociología, la anatomía y fisiología. También para intercambiar experiencias, analizar y resolver problemas, elaborar y poner en marcha proyectos deportivos, sociales o recreativos. Esto puede lograrse a través de variadas actividades: juegos, prácticas deportivas, actividades en el medio acuático, ejercicios en el gimnasio, análisis de técnicas, prácticas de vida en la naturaleza o en el medio natural, considerando el cuidado del medio ambiente, de sí mismos y los otros. Asimismo, al analizar el plan de estudio, se observa que no contempla en ningún momento algún modelo de educación a distancia, ya que ha sido pensado, elaborado y aprobado exclusivamente para ser desarrollado de manera presencial porque reproduce un modelo histórico de la enseñanza tradicional. Y es que, si se hace un análisis superficial, se podría concluir que nada se encuentra más alejado de la formación de docentes de educación física que la mediada por las TIC.

En virtud de lo expuesto, y ante este enorme desafío, se considera oportuno utilizar la metáfora de la “supervivencia” para contextualizar el período de “enseñanza remota de emergencia”, (como paréntesis de la presencialidad o supervivencia educativa), en el desarrollo de la carrera del Profesorado Universitario de Educación Física.

El comienzo del “vuelo” hacia el ciclo lectivo 2020 terminó en forma imprevista por el COVID 19, que cambió nuestras vidas. Nos tocó ser actores de una situación de “supervivencia”, -de “supervivencia educativa”- para la cual muchos/as no estaban preparados. Y ante la incertidumbre provocada por un cambio abrupto y dinámico de las condiciones normales, se hace fundamental discriminar qué es lo más importante. Por

² Maggio M. (2020) 2° Webinar - Educación y creatividad en tiempos de #coronavirus Wikimedia Argentina y Universidad de Quilmes •27 mar. 2020 Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Cu1t247HMqQ>

supuesto, la respuesta es “seguir en vuelo”, aterrizar donde se pueda ...y seguir viviendo. O en este caso, seguir enseñando y aprendiendo.

Para superar exitosamente una situación de supervivencia, en un ambiente extraño o diferente al habitual, en primer término, es necesario mantener la calma, superar la angustia. Luego, en segundo término, se debe observar detenidamente y tratar de comprender la nueva situación, el nuevo contexto, y reconocer cuales son los recursos con los que se cuenta que permiten sobrevivir, y al mismo tiempo, cuáles son las amenazas que pueden aparecer. A partir de ahí puede empezar un nuevo proceso de aprendizaje.

Este escenario es el que enfrentaron las/os docentes, estudiantes y sus familias y las instituciones. La velocidad con la que estos colectivos pudieron adaptarse a este nuevo contexto, o nuevo mundo, estuvo directamente relacionada con la posibilidad de éxito. La prontitud con la que se logró esa adaptación (que continúa) del proceso de enseñanza y de aprendizaje, está directamente relacionada con los recursos con los que se contaba, las capacidades y habilidades disponibles, las estrategias y, por supuesto, con cómo fue la interacción con el nuevo contexto. En otras palabras, hizo falta saber cuántos elementos del bagaje de conocimientos realmente eran útiles, cuánto esfuerzo se estaba dispuesto a hacer para incorporar aprendizajes y cuánta ayuda, consejos y acompañamiento se debería recibir.

La enseñanza fue que, si nos aferramos a nuestro “equipaje” sin reflexionar, es muy probable que algunos elementos, materiales o herramientas no resulten valiosos para transitar por este nuevo mundo. Al contrario, podrían precipitar al más rotundo fracaso.

Pardo Kuklinski, H. y Cobo, C. (2020) señalan:

Las tecnologías educativas pueden ser amplificadoras de modelos de enseñanza de ayer. Pero también pueden ser una oportunidad para repensar lo que implica *comprender* el mundo actual, que es mucho más complejo que simplemente limitarse a *conocerlo*. Las máquinas pueden conocer, las personas podemos comprender. Esta diferencia sutil en el lenguaje, pero monumental en términos cognitivos habrá de determinar para qué mundo estamos formando a los profesionales de este siglo XXI. ¿Están las universidades en condiciones de dar ese salto? (p. 63)

El Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) obligó a transitar un camino educativo desconocido. La formación docente inicial del profesorado de educación física -

como ha sido mencionado anteriormente - no contempla el dictado de clases a distancia; por lo tanto, gran parte del desafío docente en el confinamiento fue adaptar los contenidos de su asignatura de modalidad presencial a la enseñanza remota de emergencia. Esta traducción no fue sólo de formato, sino también de lenguaje. No se trató de una transición automática, ni tampoco se limitó a incorporar tecnología. Consistió en un proceso más ambicioso, capaz de integrar lo pedagógico, lo didáctico, lo tecnológico y lo relacional³. Esta integración requirió que tanto docentes como estudiantes abrieran su mente a nuevos procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Desde el punto de vista educativo se realizó un gran esfuerzo para transformar y trasladar las clases presenciales de las aulas físicas, a clases remotas en aulas de un campus virtual, venciendo algunas resistencias internas del sistema y de una parte del colectivo docente. Asimismo, los momentos de crisis también constituyen una enorme oportunidad para la experimentación desde el punto de vista didáctico; en acuerdo con las palabras de Maggio, M. (op. cit.):

(...) esta es una oportunidad inmensa para la experimentación desde el punto de vista didáctico, estamos creando propuestas que son inéditas, nuestro esfuerzo va a sistematizar como un nuevo marco pedagógico pos pandémico, si además de hacerlas podemos documentarlas (...) necesitamos documentar, conocer y hacer público lo que están haciendo. (..) esto nos va a permitir construir un nuevo marco interpretativo para las prácticas de la enseñanza, en pandemia y pos pandemia. (Maggio M. 2020, [Webinar])

En función de ello, este trabajo, integra tres partes fundamentales:

- a) Recuperar y visibilizar conceptos de diversos investigadores, expertos y autores, que ayuden tanto a comprender el contexto como a reflexionar acerca del modo de afrontar exitosamente la emergencia educativa y el período postpandémico.
- b) Comprender y documentar cómo las/os docentes del profesorado del Instituto Universitario River Plate enfrentaron el desafío de adaptar las clases de modalidad presencial a la modalidad virtual, las facilidades y obstáculos que encontraron en el

³ Pardo Kuklinski H. y Cobo C. (2020). Expandir la Universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Obtenido de: https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf

uso de las TIC, y conocer qué los motivaría a continuar utilizando las TIC en el futuro;

c) Elaborar una posible ruta de navegación; -una brújula y no un mapa- para continuar el proceso de formación de los docentes de educación física, integrando las TIC, en un posible futuro contexto híbrido, sostenido por los principios de igualdad de oportunidades, y calidad educativa.

Ante la incertidumbre creada por las sucesivas postergaciones de las medidas de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, se desconoce la finalización del estado de situación. Por lo tanto, el presente trabajo se encuentra acotado al período comprendido por el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2020.

Contexto Institucional

El IURP es un centro de estudios de nivel superior, creado por la Fundación Altos Estudios Club Atlético River Plate, que actualmente gestiona un cambio en su denominación por Fundación Instituto Universitario River Plate.

La aparición del Instituto Universitario River Plate en el ámbito de la Educación Superior de Argentina, configura una circunstancia en ciertos sentidos inédita. En primer lugar, por tratarse de una iniciativa – hasta el momento única en el mundo- que emerge de la decisión de un Club Deportivo con fuerte implicancia y trayectoria en el fútbol, como lo es el Club Atlético River Plate, pero también un Club dedicado a la educación en todos sus niveles desde hace más de un cuarto de siglo a través del Instituto River Plate. La opción universitaria se inserta naturalmente en una visión institucional que ha promovido invariablemente la educación a lo largo de numerosas gestiones de conducción.

A partir del análisis de su Proyecto Institucional, se observa que está exclusivamente orientado al Deporte en todas sus formas y manifestaciones, y es por ello que, conforme a la ley de Educación Superior, le compete auto titularse como un “Instituto Universitario”. Argentina es uno de los pocos países que distingue a las instituciones universitarias -todas con la misma jerarquía institucional-, en “Institutos Universitarios” o “Universidades”, según atiendan una sola o varias áreas disciplinarias.

En resumen, el Instituto Universitario River Plate (IURP) es una institución universitaria de gestión privada con aprobación provisoria Decreto N° 1312/2010, y Estatuto Académico actualizado por RM N° 3498/2019, sito en Avda. Figueroa Alcorta 7597, 1er piso, Sector Sívori del Estadio Monumental, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Desarrolla la totalidad de sus actividades académicas, tanto teóricas como prácticas, en el ámbito de las instalaciones deportivas del Club Atlético River Plate desde el año 2013. Está abocado al estudio de las ciencias y disciplinas relacionadas con el Deporte y la formación docente en Educación Física.

El IURP está integrado por dos departamentos que responden a campos disciplinarios diferenciados, orientados hacia la problemática social, económica y humana del Deporte, y dos Institutos, a saber:

- a) El Departamento de Educación y Deporte, donde se desarrollan las carreras de:
 - Profesorado Universitario de Educación Física, RM N° 232/13

- Licenciatura en Educación Física, RM N° 230/13, ambas en turno mañana, tarde y vespertino.

Asimismo, se desenvuelven los Ciclos de Complementación Curricular de:

- Licenciatura en Actividad Física y Deporte RM N° 455/19 en turno vespertino; y
- Licenciatura en Periodismo Deportivo RM N° 251/20 en turno vespertino.

b) El Departamento de Economía y Administración del Deporte, en el que se desarrollan las carreras de:

- Licenciatura en Marketing Deportivo, RM N° 1593/13
- Licenciatura en Administración del Deporte RM N° 233/13, ambas en turno vespertino

Asimismo, se desenvuelven los siguientes Ciclos de Complementación Curricular:

- Licenciatura en Marketing Deportivo, RM N° 1870/20.
- Licenciatura en Administración del Deporte, RM N° 692/20, ambas en turno vespertino.

c) El Instituto de Extensión Académica, en el que se desarrollan diversos cursos y diplomaturas en modalidad a e-learning o b-learning, entre las que se encuentran:

- Coaching Deportivo
- Enfermería Deportiva
- Psicología del Deporte
- Diplomatura en Escritura Académica y Divulgación Científica
- Diplomatura en Actividad Física y Discapacidad
- Diplomatura en Actividad Física del Adulto y el Adulto Mayor

d) El Instituto de Investigación Interdisciplinaria, en el que, además de proyectos de investigación, se desarrollan seminarios de capacitación y actualización en modalidad a distancia.

Profesorado y Licenciatura en Educación Física.

El Profesorado y la Licenciatura en Educación Física cuentan con aprobación ministerial por Resolución N° 232 y 230 respectivamente, para ser dictados en modalidad presencial. Ambos se desarrollan en tres turnos: mañana, tarde y vespertino; con un total de 375 estudiantes distribuidos en 13 comisiones: 4 de primer año, 4 de segundo, 3 de tercero y 2 de cuarto año (uno en turno mañana y el restante en turno tarde). El cuarto año del turno vespertino se abrirá en 2021 para dar continuidad a la primera cohorte que ha comenzado en el año 2018.

Durante el primer cuatrimestre 2020 – período en el cual se enfoca este trabajo- la planta docente consta de 33 docentes que abordan las distintas áreas de conocimiento. La totalidad de las asignaturas tienen un cuatrimestre duración. Al respecto, el detalle de las comisiones, docentes, asignaturas, días, y horarios de cursada se encuentran disponibles en:

<https://drive.google.com/drive/folders/1YITwGgvKfLqyv8J884UujwkBNWJYbsw8?usp=sharing>

Aulas en el Campus virtual abiertas, disponible en:

https://drive.google.com/file/d/1rF5zktE_dSVxnrI3tPw9_zTE1vcv0L3/view?usp=sharing

Antecedentes Institucionales en el uso de las TIC.

El Consejo Superior del IURP, desde el año 2017, estableció en su plan de desarrollo, como una de sus metas, la integración de las TIC al modelo didáctico pedagógico, tanto para las propuestas académicas de extensión académica, como para el dictado de carreras de grado y posgrado en modalidad de educación a distancia y/o híbrida una vez aprobadas por la CONEAU y el Ministerio de Educación.

En el marco de la Resolución del Ministerio de Educación y Deporte N° 2641/2017⁴, la Resolución del Consejo Superior 139/2019 aprueba el “Reglamento del Sistema Institucional de Educación a Distancia del IURP”⁵, en la que se definen las pautas

⁴ Ministerio de Educación y Deporte. Resolución N° 2641/2017 disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1tf5BeBXktL76m1GRAr2n5AAGr8TWdVA8/view?usp=sharing>

⁵ IURP-Resolución Consejo Superior 139/2019. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1E_rwqwxvfUB0se14MGnBkMElWB9cTsb/view?usp=sharing

“para el desarrollo de la opción didáctica y pedagógica a distancia del IURP, de modo que esta perspectiva institucional se vea reflejada en la plataforma tecnológica que facilitará el desarrollo de la educación mediada por tecnologías de la información y la comunicación”. (Res. C. S. 139/19)

Asimismo, a partir de la documentación analizada, surgen diversas estrategias y acciones que se fueron desarrollando a lo largo de este tiempo “prepandémico”. A modo de ejemplo se puede destacar:

- La creación del Área de Educación a Distancia, según el Estatuto Académico del IURP aprobado por Resolución N° 3498⁶ del Ministerio de Educación y Deporte, y la designación y contratación de personal especializado en educación a distancia.
- La puesta en marcha de un programa de capacitación de los recursos humanos en los distintos estamentos –autoridades, docentes, alumnos/as y personal administrativo, en modalidad híbrida-⁷.
- La posibilidad de acceso a la conectividad a la totalidad de la comunidad educativa, al mismo tiempo que se informatizó el conjunto de las gestiones, tanto académicas como administrativas.

La institución inició en el año 2018 un programa de capacitación docente para el uso de las TIC. Como antecedente, el aula virtual fue utilizada el año 2019 como complemento de las clases presenciales, mientras tenía lugar el citado programa de capacitación. Estas aulas fueron preparadas cada cuatrimestre por parte de los especialistas de la mencionada área, para cada una de las asignaturas y listas para ser utilizadas por los docentes. Sin embargo, en general, los docentes se limitaban a subir textos y documentación para la lectura, y en algún caso para comunicarse a través del correo interno. Las estimaciones del Área de Educación a Distancia de la institución, indican que aproximadamente sólo un tercio de los y las docentes las utilizaban parcialmente, como apoyo académico para sus clases presenciales, debido a que no eran suplantadas las clases

⁶ Ministerio de Educación. Resolución N° 3498/2019 Estatuto Académico del IURP. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1oav2JiRGZ5TYmnG8hiF1WRZkl6EQOdrd/view?usp=sharing>

⁷ Capacitación docente. Disponible en <https://drive.google.com/drive/folders/17OmFvIUPuJOS8sAFLIyNmp7XZm5VjZue?usp=sharing>

presenciales, ya que la carrera no está aprobada para ser dictada en modalidad e-learning o b-learning, por parte del Ministerio de Educación.

Explicitación del Problema en el Contexto de COVID 19, durante el Primer Cuatrimestre 2020

La presencia de la pandemia COVID 19 generó un contexto inédito, complejo, dinámico y de gran incertidumbre para la sociedad en su totalidad, y para la educación y sus actores principales en particular, ya que puso en peligro la continuidad pedagógica de los estudiantes. Si bien en general se puede reconocer que la gran mayoría de las Instituciones de Educación Superior (IES) de modalidad presencial, como espacios de construcción en la sociedad del conocimiento, se encuentran en un progresivo proceso de inclusión de las TIC, - como es el caso del IURP-, el cese transitorio de las actividades presenciales operó como un enorme disruptor en el funcionamiento de las carreras de grado. Así, se trasladó la institución educativa al hogar de cada uno, y dejó en evidencia las asimetrías de acceso, uso de las tecnologías, infraestructura y conectividad entre los colectivos docentes y estudiantes. En este sentido, Lion C. (2019)⁸ señala que podemos identificar las siguientes:

- 1) la brecha de acceso, directamente relacionada con las condiciones materiales –equipamiento, infraestructura, conectividad-;
- 2) brecha cultural o de uso, es decir con esos usos genuinos, pertinentes vinculados con el conocimiento;
- 3) la brecha de expectativas entre lo que los estudiantes están esperando y necesitando y lo que la propuesta formativa de la Educación superior está ofreciendo -alfabetización del siglo XXI que apunta a saberes vinculados con el conocimiento, con la búsqueda de información, trabajar en equipo, con poder trabajar con otros con esta idea de la inteligencia distribuida, también con el tema de la deserción o el desgranamiento que se produce en el ciclo superior de la Escuela Secundaria y el primer año de la Universidad-
- 4) y no menor, la brecha de género, la necesidad de brindar oportunidad de acceso y desarrollo digital a niñas y mujeres.

⁸ Lion C (2019) . Los desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas. Análisis de casos inspiradores. Buenos Aires. IIEP Unesco. Disponible en: https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/analisis_comparativos_-_carina_lion_05_09_2019.pdf

La ausencia de antecedentes en cuanto a este tipo de emergencias, no permitió en un primer momento recurrir a otras experiencias para ayudar a pensar en un estado del arte, en consecuencia, fue necesario, por una parte, recurrir a las ponencias que diversos expertos y especialistas desarrollaban en los respectivos webinars, y por otra, a los primeros documentos online de divulgación de estudios. En esta línea, resulta importante el informe realizado por el equipo técnico del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior (IESALC) (2020) que señala cuáles han sido los impactos inmediatos de la pandemia en el sector de la educación superior universitaria, tanto para los distintos actores como para las instituciones y el sistema en su conjunto.

En el documento “COVID-19 y Educación Superior: de los efectos inmediatos al día después” indica que “los efectos presentes de la crisis sobre la educación superior son fácilmente documentables, pero aquellos que dejarán huella en los distintos actores a medio y a largo plazo resultan más sujetos a debate. La falta de referencias a crisis semejantes en el pasado hace difícil poder predecir qué pueda suceder en el futuro inmediato”. (UNESCO-IESAL, 2020, p.6).

Asimismo, el citado documento expresa que, si bien “el momento de la reapertura de las IES pueda parecer incierto o indeterminado en el tiempo, esto debería ofrecer una oportunidad para planificar mejor la salida de la crisis, en un marco de referencia apropiado. Para la UNESCO, este marco de referencia debería partir de los siguientes principios”:

- Asegurar el derecho a la educación superior de todas las personas en un marco de igualdad de oportunidades y de no-discriminación es la primera prioridad (...)
- No dejar a ningún estudiante atrás (...)
- Revisar los marcos normativos y las políticas en curso, para asegurar medidas estructurales que entiendan la educación como un continuo (...)
- Prepararse con tiempo para la reanudación de las clases presenciales, evitando la precipitación y ofreciendo, desde el primer momento, claridad en la comunicación a toda la comunidad académica y seguridad administrativa y académica, de forma que profesorado, personal administrativo y de servicios, y estudiantes puedan ubicarse en el nuevo contexto conociendo de antemano las disposiciones, los procesos y los mecanismos diseñados para reemprender las actividades docentes.

- La reanudación de las actividades presenciales de las IES debe verse como una oportunidad para repensar y, en la medida de lo posible, rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sacando partido de las lecciones que el uso intensivo de la tecnología haya podido conllevar, prestando especial atención a la equidad y la inclusión. (UNESCO- IESALC, 2020, pp. 7-8).

En aplicación de estos principios, y en el contexto de la progresiva salida de la crisis, las IES deberían:

- Anticiparse a una suspensión de larga duración, centrando los esfuerzos en asegurar la continuidad formativa y garantizar la equidad, generando mecanismos de gobierno, monitoreo y apoyo eficiente;
- Diseñar medidas pedagógicas para evaluar formativamente y generar mecanismos de apoyo al aprendizaje de los estudiantes en desventaja;
- Documentar los cambios pedagógicos introducidos y sus impactos;
- Aprender de los errores y escalar la digitalización, la hibridación y el aprendizaje ubicuo; y
- Promover la reflexión interna sobre la renovación del modelo de enseñanza y aprendizaje. (UNESCO- IESALC, 2020, p. 8).

El Nuevo Escenario Educativo

El abrupto cambio de escenario educativo no planificado provocado por la pandemia, puso de manifiesto que existe una conectividad de tipo tecnológica y otra cognitiva y conceptual que se presentan como un desafío central para muchas instituciones de educación superior. Si bien durante este proceso se puede observar que se van venciendo antiguas resistencias y se ha avanzado notablemente, aún no se puede hablar de haber logrado conquistar las actitudes y aptitudes necesarias para el total aprovechamiento de las TIC. La velocidad de respuesta y adaptación a esta situación de crisis sanitaria, social y económica que ha atravesado profundamente a la dimensión pedagógica sin duda ha sido diferente para cada institución; dependiendo fundamentalmente de sus antecedentes en cuanto a fortalezas y debilidades en relación con la gestión y planificación de las TIC, el desarrollo profesional de los docentes, los recursos e infraestructura disponibles. En

consecuencia, para poder dar respuesta a las múltiples incógnitas que se han presentado fue necesario ver el problema planteado desde distintas perspectivas o miradas.

La primera de estas miradas se focaliza en las personas y más específicamente en los principales destinatarios, razón de existir de una institución educativa: las y los estudiantes. En este colectivo se abren al menos tres grandes interrogantes. Uno de ellos es ¿cuál es la disponibilidad de recursos e infraestructura en sus lugares de residencia? (conectividad, equipamiento, espacio físico y clima adecuado). La segunda incógnita es si disponen de las competencias suficientes para el abordaje de las asignaturas de manera autónoma. Y en tercer término si cuentan con la motivación para enfrentar las exigencias de una cursada online cuando se inscribieron pensando en una modalidad presencial.

Documentos como UNESCO-IESALC (2020) y el BID (2020) proyectan algunos aspectos -que encienden luces de alarma- a tener en cuenta:

- La situación es particularmente preocupante respecto de los estudiantes más vulnerables que ingresaron a la educación superior en condiciones más frágiles. Una disrupción en el entorno como la que está produciendo esta crisis puede convertir esa fragilidad en abandono reproduciendo así, una vez más, la exclusión a la que da lugar la inequidad que caracteriza el ingreso a la educación superior de la región.⁹ (UNESCO-IESALC, 2020, p.12).
- Los datos del estudio PISA 2018, muestran que la mayoría de los estudiantes de la región no están preparados para aprovechar las oportunidades del aprendizaje en línea en sus hogares. Además de la conectividad, una de las debilidades más importante es la comprensión lectora, que resulta fundamental para todos los aprendizajes, pero se hace aún más indispensable en modalidades de educación a distancia, que necesitan que los estudiantes interactúen con los contenidos curriculares en forma más autónoma.
- En secundaria un 51% de los estudiantes que aún están en la escuela a los 15 años no cuentan con competencias mínimas de lectura según las pruebas PISA 2018.
- Un tema adicional serán las características intrínsecas que hacen que un estudiante tenga éxito en la educación a distancia. La evidencia apunta a que el nivel de aprendizaje de los estudiantes está asociado con las características psicológicas y

⁹ UNESCO IESALC (2020). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. UNESCO

habilidades socioemocionales intrínsecas que estos traen al proceso de educación a distancia. La autoeficacia, la motivación, el contar con estrategias de aprendizaje adecuadas y la capacidad de atribución interna son algunos de los elementos asociados con mejores resultados de aprendizaje. (Álvarez Marinelli H., Arias Ortiz, E, Bergamaschi, A., López Sánchez, A., Noli, A., Ortiz Guerrero, M., Pérez-Alfaro, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M., Scannone, R., Vásquez, M. y Viteri, A., 2020, p. 18)

La segunda mirada no menos importante se dirige hacia la figura de los docentes. El equipo docente, con sus aptitudes y actitudes, se convierte en un factor determinante a la hora de avanzar sólidamente y lograr el éxito en el proceso de enseñanza para propiciar un aprendizaje significativo y profundo en sus estudiantes. Este colectivo constituye un componente imprescindible en cualquier modalidad y nivel educativo a la hora de planificar, organizar, diseñar, interactuar y evaluar. Más aún en este contexto de gran incertidumbre, inédito y de progresiva digitalización que lo desafía permanentemente.

Al respecto Pardo Kuklinski, H., y Cobo C. (2020) expresan que:

La primera reacción de algunos docentes es pasar todo el contenido y la experiencia presencial al entorno virtual sin mayor adaptación, como si fuese copiar y pegar. Pero es evidente que el cambio de entorno también es un cambio en las reglas. En la cultura digital, menos, es más. Una buena curación de contenidos puede ser mejor que toda una biblioteca digital. En otras ocasiones, el valor está en conectar lo que se conoce con otras expresiones de saber. No se trata de replicar la experiencia presencial en un entorno virtual, ni de trabajar pensando en la provisionalidad. (p 12).

Por lo tanto, los interrogantes, del mismo modo que en el grupo anterior, se focalizan en la disponibilidad de conectividad, infraestructura, recursos y competencias para desenvolverse eficaz y eficientemente de manera online. ¿Cómo utilizar las posibilidades que existen a su alcance siendo realistas, pero también efectivos? ¿Cuáles son las estrategias didácticas que utilizan en este período de emergencia?

La otra perspectiva es a escala institucional. Aquí fundamentalmente las incógnitas se centran en ¿cómo gestionar y organizar de manera no presencial los procesos para sostener la continuidad pedagógica en un marco de justicia, equidad y calidad educativa?

¿Qué estrategias utiliza la institución? ¿Cómo guiar, acompañar, ayudar a docentes y estudiantes? ¿los recursos e infraestructura disponible son suficientes?

Preguntas para Orientar el Estudio

Las primeras preguntas que surgen son:

¿Cuáles fueron los abordajes, estrategias y dispositivos desplegados por la institución -directivos y docentes- durante el proceso de “enseñanza remota de emergencia” o “docencia no presencial de emergencia”, en la carrera de Profesorado de Educación Física, durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2020?

¿Cómo se implementó la cursada desde el punto de vista didáctico pedagógico de las asignaturas correspondientes a las áreas de la formación general, de la formación específica y de la formación profesional con la integración de las TIC?

¿Cuál fue la política institucional para mantener la continuidad pedagógica de los estudiantes?

¿Cuáles fueron las estrategias que utilizaron los docentes en cuanto a la adaptación de los contenidos a la modalidad online?

¿Cuáles fueron los beneficios o ventajas y los obstáculos o desventajas tecnológicas, pedagógicas, vinculares y temporoespaciales que se presentaron durante este proceso?

¿Cuál fue la percepción de los docentes en cuanto a la interacción docente-alumno?

¿Qué los motivaría para seguir utilizando las TIC en el período pospandemia COVID 19?

¿Cuáles fueron las estrategias institucionales empleadas durante el período de aislamiento social obligatorio para mantener la continuidad pedagógica?

¿Cómo se gestionó y organizó la institución?

¿Cómo gestionó la institución el acompañamiento a los docentes y estudiantes?

Objetivos

Objetivo General.

Conceptualizar y consolidar el modelo híbrido del Instituto Universitario River Plate a partir del análisis de las propuestas implementadas en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio.

Objetivos específicos.

- Identificar las medidas educativas de emergencia potentes que resulten valiosas para su adaptación a otros contextos
- Conocer las medidas adoptadas por las autoridades institucionales a los efectos de garantizar la continuidad pedagógica de las/os estudiantes.
- Conocer, documentar y analizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje llevado a cabo por los docentes para favorecer procesos reflexivos.
- Conocer la percepción de los estudiantes en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado con el propósito de diseñar dispositivos pedagógicos más adecuados.
- Elaborar un dispositivo o aparato que se entrame en el modelo híbrido y enriquezca, potencie, profundice y amplíe la interacción docente-estudiante. Para así construir y generar conocimiento de manera activa y participativa, mediante la capacitación docente continua y la integración de comunidades virtuales de aprendizaje y/o de práctica.

Marco Teórico. Fundamentación. Intenciones Pedagógicas

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), junto con El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Banco Mundial (BM), el Fondo de población de las Naciones Unidas (UNFPA), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas (ONU) Mujeres y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Refugiados (ACNUR), organizaron el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en la ciudad de Incheon de la República de Corea, del 19 al 22 de mayo de 2015. En esta histórica ocasión, con la presencia de 1600 representantes de 160 países entre los que se encontraban ministros, jefes y miembros de delegaciones, jefes de organismos y funcionarios de organizaciones multilaterales y bilaterales y representantes de la sociedad civil, de la profesión docente, de los jóvenes y del sector privado, reafirmaron la visión del movimiento mundial en pro de la Educación para Todos, que se puso en marcha en Jomtien en 1990 y se reiteró en Dakar en 2000. Entre las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) aprobadas en aquella ocasión se encuentra el ODS 4, que deja planteada la necesidad de: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”; en este marco la educación superior está mencionada en la meta 4.3, la cual manifiesta que: “Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria”.

Este desafío interpela tanto a las políticas gubernamentales como a la totalidad de las instituciones educativas en general y a la educación superior en particular, potenciado además por las consecuencias que sobrevendrán a la situación de crisis sanitaria, social y económica producto de la pandemia.

Asimismo, debemos considerar que en el contexto de la “cuarta revolución industrial” la formación de graduados para una sociedad en proceso de transformación requiere de renovados diseños curriculares, nuevos métodos pedagógicos y nuevas habilidades a adquirir por parte de los estudiantes. En este marco, un aspecto importante es la posibilidad de ampliar las formas de acceso al conocimiento al minimizar las limitaciones relativas a tiempo, espacio, infraestructura, personal docente y, en consecuencia, a atender con profundidad los procesos de exclusión y segmentación social.

Hoy las TIC se han convertido en un valioso y eficaz puente que nos permite seguir cumpliendo con la misión educativa. “Predecir es siempre una tarea arriesgada y frecuentemente estéril, pero al menos, parece evidente que ya no pueden entenderse los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde los individuos se ponen en contacto con la información y el conocimiento disponible, sin la presencia poderosa y amigable de las TIC y en particular de la red de redes”. (Pérez Gómez A., 2012. p. 69). Asimismo, debemos tener en cuenta que la tarea de implementar las TIC en las instituciones de enseñanza es un proceso de reestructuración desde los mismos cimientos. Requiere de un gran y sostenido esfuerzo que tiene su punto de partida en identificar las necesidades educativas y luego pensar las propuestas pedagógicas en clave de derecho. El tránsito por este camino no debe agotarse en intenciones aisladas, ya que implica la construcción de un conjunto de estrategias que se van desplegando en el tiempo. Se debe intervenir en diversas áreas independientes, pero a su vez interconectadas y en constante cambio. Las mismas deberán gestionarse de manera consensuada y coordinada, bajo un riguroso seguimiento y evaluación, en función de ir logrando permanentemente una mejora de la calidad educativa.

Es importante considerar ante todo que estamos en un proceso de cambio dinámico, y “la complejidad dinámica es el territorio del cambio” (Senge, 1992). Este autor -citado por Fullan M. (2002)- advierte que, para no frustrarnos en los primeros intentos, es importante conocer cuál es la lógica de la innovación, ya que el sistema educativo -tanto a nivel macro como a nivel micro-, se desenvuelve dentro de un sistema complejo que contiene múltiples elementos que podemos denominar como subsistemas que están fuertemente relacionados entre sí de manera dinámica.

Es una labor que invita a toda la comunidad educativa a reflexionar sobre la vida institucional, sobre sus fortalezas y debilidades, y es también una ventana de oportunidades, de hacer cosas nuevas, para probar experiencias y mejorar la calidad de los aprendizajes siempre en relación con los entornos y contextos específicos de cada institución, integrando las TIC. Y es que la “organización que aprende” (Senge, 1992) es aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y que continuamente se transforma a sí misma tomando el aprendizaje como base fundamental de la organización. Estas se pueden identificar como "organizaciones autocualificantes" (Gairín Sallán, J., 1999). Se sustentan en que el desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en la capacidad de incorporar nuevas formas de hacer (y de aprender) a la institución en la que trabajan. Lugo

M. T., (2002) señala que el aprendizaje organizacional es una de las más contundentes características de este modelo de organización. Resaltamos que puede ser de diversa naturaleza, y se determinan tres tipos: Bucle simple, bucle doble y deuterio-learning. De estos tres se recomienda el tercero: el deuterio-learning, que supone indagar en el sistema de aprendizaje mediante el cual la organización detecta y corrige sus errores (Garrat, B.1990). Se trata de prevenir el error que se visualiza mediante un trabajo de investigación sobre la práctica. En este modelo no se espera la aparición del error, sino que se somete a la organización a constante monitoreo, mediante el cual se pueden anticipar los efectos no deseados de diferentes aspectos del sistema de aprendizaje. Bajo este criterio, la prevención juega un rol fundamental, ya que anticipa desequilibrios y contribuye a la estabilidad de la organización. A pesar de ello, queda claro que no existe organización capaz de prever todos sus errores.

Por otra parte, esta situación global abre el debate y otorga sentido a los esfuerzos que se están haciendo en función de la entrada de las tecnologías ubicuas. No como más de lo mismo, sino como un diferencial, como un cambio de fondo, estructural, ya que el aprendizaje ubicuo es algo característico del ser humano: “aprende en todo lugar y momento”. Es decir que se produciría aprendizaje a partir del entorno (Fidalgo A., 2013). Desde la conectividad y la tecnología ya no es una educación que se limita netamente a la institución de la educación formal, sino que se procura en diferentes lugares (Burbules N., 2009, 2018). En este orden de ideas, Burbules introduce el concepto de aprendizaje situacional. Refiere al aprendizaje en el contexto de situaciones o problemas que el individuo enfrenta, y donde aplica lo aprendido en relación a ese problema específico.

En consecuencia, la mayoría de las políticas y programas con TIC que hay en los sistemas educativos, no solo en el nivel superior, apuntan a trabajar en dos dimensiones. Una tiene que ver con la dimensión social y la otra está relacionada con la dimensión pedagógica. A estas se suma una tercera dimensión que es la económica, en la cual debemos reconocer que los intereses de las empresas vinculadas con estas tecnologías también están presentes en el debate al pensar el sentido.

En relación con la dimensión social es interesante plantear que hoy toda la información más relevante circula por internet. Como señala Pérez Gómez, A. (2012), los cambios sustanciales se han producido en los tres ámbitos fundamentales de la vida social: el ámbito de la producción/consumo (economía), el ámbito del poder (política) y el ámbito

de la experiencia cotidiana (sociedad y cultura). Tan importantes son los cambios que han afectado a la estructura sustantiva de estos tres ámbitos que Castells M. (1994) no duda en sugerir que nos encontramos ante un cambio de época, no sólo ante una época de cambios. La confluencia de cambios tan significativos y radicales está conformando un nuevo metacontexto que cambia las instituciones, los Estados y la vida cotidiana de los ciudadanos dentro de una era de globalización e interdependencia.

En relación con la dimensión pedagógica, tanto Pedró, F. (2006, 2019), como Lugo M. T. (2011) concuerdan en que hoy el sentido principal apuesta a aprender más (aumentar resultados), mejor (ampliar oportunidades) y distinto (transformar las formas de enseñanza y de aprendizaje), y esto a su vez conlleva a contar con profesores, con equipos docentes, que puedan acompañar este desafío de aprender nuevas cosas, pero también de una manera diferente.

Maggio M.¹⁰(op cit), manifiesta que es una oportunidad inmensa para la experimentación desde el punto de vista didáctico. Se están creando propuestas inéditas y nuestro esfuerzo se va a sistematizar como un nuevo marco pedagógico postpandémico, si además podemos documentarlas y publicarlas. Esto va a permitir construir un nuevo marco interpretativo para las prácticas de la enseñanza, en pandemia y pos pandemia.

Siguiendo a Pedró, F. (2006, 2019), el contexto nos está exigiendo reformas curriculares en el sentido más amplio del término, no solo del programa, sino incluso de procedimientos de enseñanza y de aprendizaje, también de evaluación. El docente tiene una obligación profesional, su principal meta es desarrollarse a sí mismo, hacer enseñanzas y aprendizajes más motivadores y eficientes.

Este contexto implica que la propuesta curricular, los tiempos, los espacios, los agrupamientos, la organización del tiempo y todas las dimensiones estructurales vinculadas con la configuración institucional de la Universidad, deben ser profundamente revisadas, por el impacto de la tecnología. Tal como concluye Pedró, F., (2020), y otros autores coinciden en que el verdadero motor del cambio es la pedagogía, la tecnología no es el cambio. Lo que hace el cambio verdaderamente es identificar con claridad cuáles son las necesidades educativas. Una vez que las necesidades educativas están bien identificadas es

¹⁰ 2º Webinar - Educación y creatividad en tiempos de #coronavirus Wikimedia Argentina y Universidad de Quilmes •27 mar. 2020 Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Cu1t247HMqQ>

cuando hay que promover una solución pedagógica, que es de esperar que en el Siglo XXI contenga siempre la pregunta: ¿me puede ayudar la tecnología?

Las propuestas de las instituciones educativas deben ser planificadas y percibidas como necesarias y positivas por los destinatarios. Las modificaciones que se dan en una realidad concreta se pueden calificar de cambio, en la medida en que alteran la situación y generan respuestas distintas a las existentes. Pero para hablar de mejora es necesario que el cambio promovido incorpore respuestas más aceptables que las existentes respecto a los valores prioritarios que se hayan establecido.

Por su parte Matus C. (1995) señala algunos aspectos clave: planificar es un hecho social y político; es un proceso con otros, en el que los planificadores están inmersos; implica considerar posiciones e intereses, requiere identificar y jerarquizar problemas; es espiralado y simultáneo, implica acción desde el inicio.

El proyecto se concibe como la construcción de un conjunto de estrategias articuladas entre sí, que se van desplegando en el tiempo para resolver un problema contextualizado en una red de situaciones en constante cambio y organización, y en donde hay una continua valoración que brinda retroalimentación para ir elaborando los ajustes permanentes.

En virtud de lo expuesto podemos concluir que para avanzar en este proceso de cambio es necesario un proyecto que dirija u organice las decisiones y, al mismo tiempo, es ineludible considerar que estas decisiones no se pueden realizar de manera aislada, dentro de una lógica institucional.

Los momentos de cambio e incertidumbre son también momentos de oportunidad. Asimismo, es conveniente tener en cuenta, al menos dos aspectos: por un lado, lo expresado por Stacey, (como se citó en Fullan, 2002) “El cambio productivo es la búsqueda constante de la comprensión, sabiendo que no hay una respuesta definitiva” (p.34) y por otro lado, –no menos importante–, “todas las personas son agentes de cambio” (p. 54). En consecuencia, necesitamos una confluencia de miradas y de actores en la entrada del proyecto tecnológico en la Universidad, que nos ayude a focalizar o poner en el centro de la escena los problemas más importantes, así como las causas que los originan. Una vez determinadas, se deben diseñar, para cada una de ellas, los diferentes cursos de acción para modificarlas.

Cabe destacar que las instituciones educativas pueden desarrollarse cuando logran articular sus componentes, conducir sus procesos organizativos y afrontar los cambios necesarios para mejorar la calidad de los aprendizajes de las/os estudiantes. Estos procesos se encuentran fuertemente impactados por la cultura digital, (Lugo M.T., y Kelly V., 2011), y fundamentalmente internalizar que “en el contexto tecnocultural actual, la relación entre el mundo real y el mundo virtual no puede entenderse como un vínculo entre dos mundos independientes y separados, que eventualmente coinciden en un punto, sino como una cinta de Moebius, donde no existe un adentro y un fuera, y donde es imposible identificar límites entre ambos. Para las nuevas generaciones, cada vez más, la vida digital se fusiona con su domesticidad como un elemento más de la naturaleza”. (Reig D. 2014, p. 21)

Es decir, esta tarea invita a toda la comunidad educativa a reflexionar sobre la vida institucional, sobre sus fortalezas y debilidades, y es también una ventana de oportunidades (Lugo M, Maggio, M., Pedró, F. (2019), para hacer cosas nuevas, para preguntarnos ¿cómo es posible aprender y cómo es posible enseñar?, para probar experiencias y mejorar la calidad de los aprendizajes siempre en relación con los entornos y contextos específicos de cada institución, integrando las TIC. Asimismo, Maggio M. (2020) destaca que nos encontramos ante una tremenda oportunidad para construir más justicia, más igualdad, es un tiempo de transformación.

Intervenir de manera eficaz en los procesos de cambio educativo y dirigirlos adecuadamente demanda una reflexión profunda y pertinente acerca de las bases desde donde se decidirán estrategias y herramientas. Por lo tanto, es necesario entender la planificación como un proceso para intervenir y transformar la realidad, no solo para analizarla y diagnosticarla, sino concebirla como un proceso compartido, colaborativo, que compromete a toda la institución con su contexto para la mejora institucional.

Avanzando un poco más en esta ventana de oportunidades, Pedró F (2019) señala que quizá gracias a la tecnología podamos conseguir tres cosas: que los estudiantes aprendan más, tal vez pueda ayudarnos a reducir las marcadas diferencias entre la tasa de acceso y la tasa de graduados. También que aprendan mejor, hay estudios que demuestran la predilección de los estudiantes por la opción híbrida; que aprendan distinto: desarrollar competencias del siglo XXI, y además cambiar la forma de evaluar.

Existen otros dos aspectos más en los que puede ayudar la tecnología. Uno es el aprendizaje móvil: Se debería estudiar estrategias en vez de prohibir el uso del teléfono. Y

el otro, el uso de las métricas de aprendizaje, analizar datos cruciales de lo que sucede en las plataformas para la oportuna intervención docente.

Un pilar fundamental para el éxito de una persona reside en la educación. En consecuencia, la sociedad espera que una institución educativa como la universidad contribuya a promover ciudadanos educados para el siglo XXI. Como se expresara en párrafos anteriores, es necesario remarcar, para no perder el norte, que este contexto está exigiendo reformas curriculares en el sentido más amplio del término. No solo del programa, sino incluso de procedimientos de enseñanza y aprendizaje, y también de evaluación. Como varios autores coinciden, en que cada vez encontramos más valor en lo que denominamos competencias globales, en que los sistemas educativos deben ganar en eficiencia, que la tecnología no es todo y no aseguran por sí mismas un buen proceso de enseñanza y de aprendizaje; que las formas como se enseña o nos enseñan, o se aprende o no se aprende esas competencias son igualmente importantes.

Cabe recordar que Carlos Matus (op. cit.) señala que “si no planificamos nos planifican. La planificación es una apuesta estratégica. Es una herramienta de libertad”. Por lo tanto desde un enfoque de planificación situacional tanto para transitar esta etapa de crisis de abruptos cambios, y especialmente como para empezar a recorrer el día después-, aparecen grandes ejes o dimensiones absolutamente interrelacionados, que se encuentran en el corazón del sistema educativo, atravesados por los 17 ODS, las políticas educativas, las demandas sociales, las expectativas económicas de la sociedad del conocimiento, las TIC y las tecnologías en general¹¹, los estándares de calidad, entre otros-, y que es necesario profundizar, reflexionar y llevar a cabo un amplio análisis y debate.

¹¹ Lion, C. (2019)

La modalidad de Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). Estrategias de Enseñanza

Hasta el momento previo a la presencia del COVID 19, las TIC “con distintos grados de institucionalización, de alcance y de penetración en el sistema educativo, son mencionadas como sustantivas para la transformación no solo educativa sino también de gestión de la información ciudadana”. Lion C. (2019). Sin embargo, persiste en la sociedad en general y en parte del colectivo docente, cierta reserva con respecto al uso de las TIC en relación con la educación a distancia y aún más, en estos días en que sin duda han quedado expuestas diversas debilidades, ha llevado a que, en muchos casos, simplemente se acepte porque no hay otra alternativa, o es la mejor alternativa.

Fullan & Langworthy (2014), identifican que la presencia de la tecnología viene transformando las maneras como los estudiantes juegan, acceden a la información, interactúan entre sí y aprenden (crean conocimiento). No obstante, advierten que, pese a lo anterior, estas transformaciones no han impactado en los procesos de enseñanza ni de aprendizaje en las aulas de la mayoría de las instituciones educativas. Incluso, se ha encontrado que en los lugares en los que se utiliza la tecnología, los hallazgos de las investigaciones sobre su impacto en el aprendizaje son decepcionantes, pues no solo basta con dotar de aparatos la escuela se hace necesario darle un sentido pedagógico (Cobo C., 2016). Pese a lo anterior, proponen que no es una opción volver a la enseñanza clásica; por ello se hace fundamental incluir la tecnología en las aulas desde perspectivas que reconozcan los cambios en los sujetos de aprendizaje; la necesidad de revisar el currículo escolar y el sentido de las prácticas de enseñanza frente a los desafíos de los escenarios culturales actuales en ambientes de alta disposición tecnológica (Serres, 2013; Maggio, 2012; Lion, 2017; Maggio, Lion y Perosi, 2016)

Por su parte Pardo Kuklinski H. y Cobo, C. (2020) manifiestan que:

(...) existe una conectividad de tipo tecnológica y otra cognitiva y conceptual que sigue presentándose como un desafío central para muchas instituciones de educación superior. Llevamos tres décadas observando y ejecutando prácticas de cultura digital en la educación formal. Y aunque la cultura digital forma parte de nuestras vidas en la mayoría de las interacciones sociales, hasta ahora dichas prácticas han emergido más en las periferias de la institucionalidad universitaria que desde los tomadores de decisión”. (p. 9).

Por tales motivos, es conveniente diferenciar entre el proceso de “prácticas educativas de manera remota” o “no presencial” que debe ser desarrollada de manera obligatoria y de la mejor forma posible con los recursos disponibles, -en una situación que presenta condiciones excepcionales como las impuestas por la crisis COVID 19, adoptada por las instituciones educativas para dar cumplimiento al calendario académico de las carreras acreditadas oportunamente en modalidad presencial-, y el desarrollo de una carrera a distancia con una carga horaria acreditada para su dictado en modalidad e-learning y con un equipo de profesionales altamente capacitados y equipados para brindar un servicio cumpliendo todos los estándares que la modalidad requiere.

Estas diferencias quedan señaladas con mayor precisión en la obra “Claves y caminos para enseñar en ambientes virtuales”¹², a saber:

(...) varios autores coordinados por Aras Bozkurt en la revista *Asian Journal of Distance Education* definieron estas prácticas como Educación Remota de Emergencia. “En este tiempo crítico, hubo un cambio drástico en la enseñanza y el aprendizaje con los estudiantes separados de los docentes y de sus pares. Las prácticas durante la pandemia de Covid-19 fueron nombradas con diferentes términos en países diferentes (ej. educación a distancia, educación *on line*, escuela en casa). De todas maneras, esos términos no describen bien lo que se hizo: puede describirse mejor como Educación Remota de Emergencia (ERE). Es diferente a la educación a distancia porque esta es una elección, mientras que la ERE es una obligación por la circunstancia. Entender esto es crucial porque malos entendidos en definiciones conducen a malos entendidos en las prácticas. Educación a distancia es una actividad planificada, en un campo específico; la ERE es una forma de supervivencia en un tiempo de crisis con los recursos que se tenga a mano.”¹³

La ERE es una respuesta necesaria a las circunstancias, la educación a distancia, una opción voluntaria de las o los estudiantes, y una modalidad, un modo de acercar una

¹² Marés L. (Dir). (2021). Claves y caminos para enseñar en ambientes virtuales. Ideas para educar con TIC en múltiples contextos. CABA.Educ.ar Disponible en: : <https://www.educ.ar/recursos/155487/claves-y-caminos-para-ensenar-en-am-bientes-virtuales/download>

¹³ Bozkurt, A. et al. *A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis*. Asian Journal of Distance Education, 15(1), (pp. 1-126). <http://www.asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/462>

propuesta educativa. La ERE es para todos los niveles educativos, la educación a distancia en la Argentina es sólo para adultos —fue reformada recientemente la ley para abarcar esta situación: sólo menores en contextos de catástrofes o epidemias—. ¹⁴ (p18)

Por su parte, Área-Moreira y Adell (2009) definen al e-learning como: “una modalidad de enseñanza-aprendizaje que consiste en el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso o plan formativo desarrollado a través de redes de ordenadores” (p. 392). Esta modalidad educativa posibilita que los procesos formativos se lleven a cabo en un aula virtual o entorno virtual de aprendizaje, mediante una plataforma tecnológica en donde convergen alumnos y profesores, que se encuentren geográficamente dispersos o separados, y que puedan interactuar en diferentes momentos, según sus propias posibilidades. Una de las principales características de esta modalidad de enseñanza, es que, dada la necesidad de ofrecer flexibilidad y accesibilidad, el proceso formativo se lleva a cabo con el apoyo de herramientas tecnológicas que posibiliten la interacción contenido – alumno – docente, alumno – docente, alumno – alumno (Área-Moreira & Adell, 2009).

La situación de emergencia vivida hizo que muchas instituciones de educación superior tuviesen como única alternativa el tránsito hacia la educación remota para dar cobertura a sus estudiantes. Este movimiento hacia la virtualidad impuesto por la pandemia del COVID- 19 ha resultado un desafío inevitable que obligó a actuar incluso a aquellos actores que históricamente fueron más resistentes a una mayor apropiación de la cultura digital.

Expresado de otra manera: la “Enseñanza Remota de Emergencia”, consiste en adaptar temporalmente las clases presenciales en clases virtuales, para cumplir con un programa preestablecido y así sostener la continuidad pedagógica de los estudiantes, teniendo en cuenta que una vez superada la crisis regresarán a su formato original, con los requisitos, características, tiempos propios, ventajas y desventajas de la modalidad presencial.

Asimismo, “la formación confinada es un modo forzado y fugaz de la educación a distancia, y para algunas instituciones y docentes es una exigencia con la que no se sienten cómodos. Bien entendida, debe servir como punto de partida para cambios que deberían

¹⁴ <https://www.telam.com.ar/notas/202006/475269-en-que-consiste-la-ley-de-educacion-a-distancia.html>

haberse realizado hace mucho tiempo y que hoy se están haciendo en tiempo real, con un mayor nivel de tolerancia hacia el error por parte de los estudiantes. Esta *enseñanza remota de emergencia* (Hodges, et. al.) se improvisa y lleva gran parte de la experiencia de aprendizaje del aula física al ciberespacio” (Pardo Kuklinski H. y Cobo, C., op. cit., p. 10). Por su parte, Sangrà A. (2020) señala “que nadie espere recetas”. En una situación de crisis sin precedentes, donde cada uno vive la emergencia de una manera distinta, en función de su contexto social y económico, de las realidades de sus estudiantes y docentes, de las regulaciones institucionales, es enormemente arriesgado pretender dar recetas.

En virtud de lo expuesto quienes transitan -o han transitado-, ya se trate de autoridades, docentes, estudiantes y/o familias, este proceso inédito de enseñanza y aprendizaje de emergencia mediados por tecnología, corren el riesgo de evaluar/comparar la marcha y el resultado de este momento como e learning y quizás en algún caso puedan llegar a desilusionarse, y en consecuencia preguntarse: ¿esto es educación a distancia? Y la respuesta fundamentada por distintas apreciaciones, quizá no sea satisfactoria. Por tal motivo es conveniente dejar bien claro que si bien se utilizan plataformas, interfaces, etc., - y cada institución junto con sus distintos actores, ponen el mayor de los esfuerzos para brindar el mejor servicio posible-, no nos encontramos actualmente en el marco de educación a distancia propiamente dicho, por lo tanto, tampoco serán válidos los mismos indicadores para evaluar esta instancia inédita, sino que habitamos un espacio diferente de aprendizaje, que quizá lo podamos analizar como *en tránsito* hacia la modalidad híbrida¹⁵ y se sumará –en el futuro- como un hecho histórico y también un hito trascendente más en este camino hacia la virtualidad.

Al respecto Sangrà A. (op. cit.), enumera un interesante resumen que puede servir de sustento a la reflexión anterior:

A menudo, a lo largo de la historia, se ha recurrido a la educación a distancia para resolver situaciones críticas. Por mucho que se explique y se defienda que la educación a distancia siempre ha tenido como objetivo desarrollar una propuesta educativa que permitiese aplicar la equidad a los sistemas educativos, facilitando el acceso a la educación a las personas que por razones geográficas, laborales, económicas o culturales no podían acceder a ella en las mismas condiciones que los

¹⁵ Es un modelo de enseñanza que integra la enseñanza presencial con la enseñanza remota. Se considera un modelo híbrido cuando se acerca a un 50% presencial y un 50% remoto. Se diferencia del modelo b learning (semipresencial) por la proporción de tiempo dedicado a cada modalidad de enseñanza. (Gómez Caridí, E. 2021)

demás (Moore, 2013), por mucho que los expertos en la materia expliquen y recomienden desarrollar modelos de educación en línea basándose en los beneficios sociales, individuales, de aprendizaje y de preparación para una sociedad digitalizada, las grandes decisiones que han hecho adelantar su implantación siempre han sido ajenas al propio debate educativo y han tenido sus orígenes en situaciones límite. Es la ley del último recurso”¹⁶. (Sangrà A. ,2020. p. 28)

A lo largo del primer cuatrimestre 2020 de ASPO, en diferentes medios, hemos escuchado y leído testimonios de distinta índole. Junto con alegatos favorables, que reconocían los grandes esfuerzos que estaban realizando docentes y estudiantes, también surgían otros que cuestionaban la educación a distancia. Estos últimos ponían de manifiesto las desiguales competencias docentes para afrontar el desafío emergente del rediseño de clases, lo que lleva a replicar las clases presenciales. También la superposición de hogar-trabajo o trabajo en el hogar, con los horarios indefinidamente extendidos a lo largo del día sumados a la falta de comodidades. Además, la extensión del período de confinamiento, que produce desánimo y agotamiento, los graves problemas ocasionados por una conectividad deficiente y las fallas recurrentes en el suministro de energía eléctrica, lo que ocasiona la pérdida de la continuidad educativa y conduce al abandono de los cursos. Se podría seguir enumerando, ya que existen asimetrías de todo orden, que han quedado expuestas, y que ya han sido holísticamente tratadas en apartados anteriores acudiendo al concepto general de “brecha”, sus causas y consecuencias. Finalmente, poco en favor de la educación a distancia, ya que a esta modalidad se la confunde en este momento de tránsito virtual fugaz con la Enseñanza Remota de Emergencia. Más aún cuando se la evalúa superficialmente obviando el contexto de pandemia.

Aunque aparecen buenos resultados, suelen tener más peso -o aparecer en las noticias- las malas experiencias que las buenas. Eso genera que todo lo anteriormente mencionado puede conducir a un desánimo pronunciado y a una sobrecarga de la balanza en el platillo de los condicionantes, desmereciendo la modalidad. Ahora bien, con la idea de no confundir “educación a distancia” con “Educación Remota de Emergencia” y reservar un ámbito para un juicio justo postpandemia, es necesario tener presente que algunas de

¹⁶Sangrà A. (coord.) (2020). *Enseñar y aprender en línea: superando la distancia social. Capítulo I en Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Barcelona. Editorial UOC (p 28)

estas cuestiones corren por el carril de las políticas nacionales no-implementadas, o de la falta de políticas públicas en distintas áreas estratégicas. Que, si bien no parecen estar al alcance de una institución, ni de los docentes -y menos de las familias en forma directa-, sí podrían ser afrontados. Esos y otros problemas, a partir de una conciencia crítica y una actitud proactiva de parte de los actores involucrados, pueden ser abordados a través de diversas acciones entre las que se encuentran: capacitación, establecer nuevos vínculos a través de redes colaborativas y cooperativas, implementar nuevas estrategias de enseñanza, monitoreo, seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje para una reflexión responsable, preventiva y oportuna sobre lo actuado, que permita optimizar tanto recursos humanos como económicos. Al mismo tiempo, mantener vivo el propósito de avanzar de manera eficaz y eficiente hacia el logro de los objetivos propuestos en los programas de contingencia por COVID 19 para la continuidad pedagógica, y el regreso a la nueva normalidad post pandemia. En esta línea, como antecedente significativo, Sangrà A. (op. cit.), citando a otros autores señala que:

(...) “algunos estudios que indican que los resultados del aprendizaje a través de programas *online* son los mismos o incluso superiores que los obtenidos a través de métodos tradicionales en el aula (Means, Toyama, Murphy y otros, 2009; Seaman *et. al.*, 2018). Sin embargo, aunque es cierto que los buenos resultados van en aumento, la calidad de la educación *online* siempre ha sido y sigue siendo cuestionada. De ahí la importancia de hacer las cosas bien y de mostrar evidencias de los verdaderos logros de la educación *online* bien diseñada y bien ejecutada”. (Sangrà A., 2020, p.30)

Por su parte, Pardo Kuklinski H, y Cobos C. (op. cit.) manifiestan que en la enseñanza remota de emergencia se improvisa y lleva gran parte de la experiencia de aprendizaje del aula física al ciberespacio. Se trata de una solución sin precedentes de instituciones que volverán a su dinámica habitual cuando cada sociedad nacional pueda controlar la pandemia del COVID-19. En este regreso a la nueva normalidad, Sangrà A. (op cit) advierte que debemos tener presente que: “vivimos una situación de emergencia, y en consecuencia aplicamos soluciones de choque, en un intento de aplicar lo que hemos aprendido a una situación no deseada pero que exige una respuesta. ¿Cuál es el riesgo de las soluciones de choque? Que pensemos que la solución que nos ha servido para salir del

paso es una solución definitiva y la perpetuemos tal cual la hemos aplicado. Eso sería un error". (pp 30-31)

Gran parte del desafío docente en el confinamiento ha sido saber adaptar los contenidos de su asignatura de modalidad presencial al aprendizaje remoto de emergencia. Pardo Kuklinski H. y Cobo, C. (op. cit.) afirman que esta traducción no es solo de formato sino de lenguaje. No se trata de una transición automática ni tampoco incorporar más tecnología, sino que consiste en un proceso más ambicioso capaz de integrar lo tecnológico, lo cognitivo, lo relacional y lo pedagógico. Por lo tanto, es necesario analizar y aplicar nuevas estrategias de enseñanza, donde el margen de improvisación debe ser el menor posible a los efectos de no afectar la experiencia de los estudiantes.

El término **relacional**, incluido por Pardo Kuklinski H. y Cobo C., merece un apartado especial ya que este concepto comprende tanto a la **comunicación** como a la **interacción**, dos aspectos que favorecen los procesos de aprendizaje y la construcción de aprendizajes colaborativos en entornos virtuales.

La Interacción y la Comunicación en Entornos Educativos

Pérez Alcalá M. (2009), en el resumen de su artículo “La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje”, afirma que la comunicación y la interacción son dos aspectos que favorecen los procesos de aprendizaje y la construcción de aprendizajes colaborativos en entornos virtuales. Considera que tenerlos en consideración puede favorecer el desarrollo de aprendizajes colaborativos, así como fortalecer las relaciones interpersonales que ayuden a disminuir el sentimiento de soledad de los estudiantes de educación a distancia; sin duda, uno de los principales factores de deserción en esta modalidad.

En este contexto de cambio abrupto en el que nos tocó vivir -tanto a los docentes como a los estudiantes-, y que nos genera inicialmente una gran incertidumbre, es fundamental comprender que debemos cambiar la forma en que nos comunicamos e interactuamos unas/os con otras/os. Porque en la educación a distancia o remota justamente ocurre un alejamiento físico al que no estamos habituados y que, si no es suplantado con otro tipo de acercamiento, nos invade un sentimiento de soledad y angustia.

Al respecto, Sangrà A. (2020) expresa:

Los modelos de educación *online* que funcionan realmente bien tienen en sus fundamentos una apuesta clara por la interacción. Es un error pensar que cualquier tipo de docencia no presencial se basa única y exclusivamente en facilitar el acceso a contenidos (materiales, recursos, lecciones en cualquier formato y soporte). El grado de interacción que se establece es lo que distingue a los buenos modelos de educación *online*.

No confundáis interacción con comunicación síncrona. La interacción se puede llevar a cabo en distintos formatos y soportes, pero no puede hacerse igual que presencialmente, porque entonces probablemente fracasaremos”. (p. 35)

Asimismo, retomando lo enunciado por Pérez Alcalá es importante propiciar la construcción de aprendizajes colaborativos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, que generen ambientes cuya característica principal sea la cercanía y cohesión del grupo. A partir del diseño de las interacciones, se disminuyen las diferencias geográficas y la distancia personal.

La noción de contexto virtual es fundamental para entender los procesos de comunicación pues en él surgen una serie de relaciones sociales y afectivas en torno al aprendizaje mediado por la tecnología (Barberà, Badia y Momimó, 2001).

En consecuencia, podemos inferir que si profesores y estudiantes no interpretan los códigos para comunicarse e interactuar en el nuevo ambiente en el que se desenvuelven, van camino a no lograr los objetivos que se propusieron. De otro modo, los símbolos y frases que se utilizan para comunicarse e interactuar en la virtualidad pueden estimular o no las relaciones pedagógicas afectivas y en consecuencia, pueden favorecer o no el aprendizaje.

Pérez Alcalá (op. cit.) menciona dos conceptos que han aportado elementos para entender la naturaleza y el desarrollo de las interacciones, por su importancia e impacto para los profesores y estudiantes en educación a distancia: la “distancia transaccional” de Moore y Anderson (2003) y la “presencia social” de Gunawardena, C. y Stock, M. (2004). Asimismo, el adecuado desarrollo de la comunicación y las interacciones genera un clima socioafectivo propicio para el proceso de aprendizaje (Visser, 2002; García, A. 2002, como se citó en Pérez Alcalá 2009).

La interacción es un concepto importante para los procesos educativos, tanto en la educación presencial como en la educación a distancia o virtual, ya que a través de ella se pueden fortalecer las relaciones interpersonales entre estudiantes y asesores y, en consecuencia, lograr que la distancia afectiva se aminore a partir de la comunicación. Según el concepto de distancia transaccional trabajado por Moore (citado por Gunawardena, C. y Stock, M. 2004), esta distancia es determinada por la cantidad de diálogo que se da entre el profesor y el estudiante. En este sentido, el diálogo está ligado a la estructura del curso. Entre más estructura tiene un curso, menos posibilidades tiene el estudiante de interactuar con su profesor. Los cursos en línea deben facilitar que el asesor reoriente las actividades de aprendizaje conforme a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, siempre dejando abierta la opción para el cambio y la interacción con los miembros del grupo.

Para Cenich, G. y Santos, G. (2005), en la educación a distancia un problema central no es dónde se encuentran espacialmente el profesor y el estudiante o cómo se comunican, sino la cantidad y la calidad de las interacciones. El papel verdaderamente innovador de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación a

distancia es intentar reducir el espacio transaccional entre profesores y estudiantes, y favorecer la interacción entre los propios estudiantes.

Por su parte, Barberà, E., Badia, A. y Momimó, J. M. (2001) destacan la importancia de entender y analizar las dimensiones que intervienen en el diseño y desarrollo de las interacciones en contextos virtuales de aprendizaje, para la eficiencia y pertinencia del diseño de actividades de aprendizaje en los cursos en línea, de manera que se propicien aprendizajes colaborativos mediante el intercambio de ideas, y se fortalezcan las relaciones interpersonales que ayuden a disminuir el sentimiento de soledad de los estudiantes de educación a distancia.

Según Gunawardena, C. y Stock, M. (2004), un aspecto más a considerar en los procesos de comunicación es el concepto presencia social, que ha adquirido relevancia en los últimos años como un área importante para la investigación, en la que se reflexiona cómo el ambiente social afecta la motivación y las actitudes hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como el sentimiento de pertenencia en un entorno virtual.

Pérez Alcalá M. (op. cit.) señala:

(...) la presencia social y la distancia transaccional son términos significativos para la educación a distancia y en línea; ambos aluden a las relaciones que se establecen en un ambiente educativo, las cuales se fortalecen a partir de la comunicación y la interacción que se da en el contexto educativo. Por eso, resulta importante definir el proceso de la interacción y describir los espacios y momentos en que ésta se puede desarrollar y se observa en el ambiente de aprendizaje. (p. 10)

Lo que queda claro es que la comunicación y la interacción son los principales elementos que permiten fortalecer las relaciones interpersonales y resultan decisivos para la construcción de comunidades de aprendizaje en un ambiente emocionalmente aceptable, que contribuya al logro de los objetivos de aprendizaje.

Las interacciones y la comunicación son abordadas como procesos complejos que se deben estudiar multifactorialmente desde las dimensiones cognitiva, social y afectiva.

Los autores revisados en la reseña de Pérez Alcalá priorizan el estudio de las interacciones a partir del enfoque histórico-cultural de Vygotsky, y subrayan la importancia del aprendizaje colaborativo y la construcción colectiva del conocimiento como procesos en los que se desarrollan las interacciones a partir de la identificación de objetivos comunes de aprendizaje. En sus conclusiones, Pérez Alcalá destaca que la interacción y la

comunicación son diferentes en cada contexto. Según Segura (2004), el modelo más adecuado es la comunicación horizontal y dialógica, que permite que el estudiante exprese sus mensajes utilizando diversos lenguajes. Esto fortalece la educación personalizada y los procesos emocionales-afectivos que se viven en cualquier relación educativa. La comunicación horizontal y dialógica propicia la actividad grupal y la construcción social del conocimiento, dado que ayuda a la cooperación entre iguales y establece códigos de comunicación especiales que deben ser entendidos desde el contexto en que se desarrollan, sobre todo cuando se utilizan las tecnologías de la información y la comunicación.

Al comparar con el contexto presencial la interacción y la comunicación, Pérez Alcalá (op, cit.) concluye en qué:

a) Surgen nuevas estrategias de comunicación

(...) se desarrollan de diferente manera que, en un contexto presencial, ya que el estudiante emplea una serie de recursos y estrategias que le ayudan a relacionarse con sus compañeros y asesores, tratando de suplir la mirada y los gestos mediante la palabra escrita, así como con una serie de símbolos con los cuales expresa sus emociones. (p.15)

b) Propician la construcción colectiva del conocimiento y el aprendizaje y la creación de comunidades de aprendizaje.

La comunicación y la interacción son procesos fundamentales en un entorno virtual; a partir de ellos se establecen relaciones afectivas que propician la construcción colectiva de conocimiento y el aprendizaje”. (p. 15). “Las interacciones propician la creación de comunidades de aprendizaje que posibilitan el desarrollo de procesos cognitivos, afectivos y sociales necesarios en todo proceso educativo (p. 9)

c) El profesor es el responsable de promover las relaciones.

El asesor/profesor es uno de los actores primordiales en el proceso de aprendizaje: marca el tono y el tipo de relaciones que surgen en el curso, debido al lugar de autoridad que le confiere la institución y los estudiantes, y por ser el principal organizador de la dinámica grupal. (p. 15)

d) Pueden generar un clima emocional ideal para el logro de los objetivos

La dimensión afectiva es esencial en los procesos de interacción en los contextos virtuales de aprendizaje, pues aminora el sentimiento de soledad e incrementa la motivación al aprendizaje, lo que genera un clima emocional ideal para el cumplimiento de los objetivos, siempre y cuando se establezca una relación de cercanía entre estudiantes y asesores. (p15)

- e) En la virtualidad, los foros y el correo electrónico son importantes para fomentar la interacción, a lo que debiéramos agregar el WhatsApp y también las redes sociales.

Los espacios por excelencia para fomentar la interacción son los foros de discusión y el correo electrónico, entre los más importantes; ahí se elaborarán una serie de mensajes con intencionalidades distintas, en los que, invariablemente, se encuentran presentes los afectos, que definirán el tipo de relación entre docentes y estudiantes y propiciarán u obstaculizarán los procesos de aprendizaje. (p 15)

Comunidades de Aprendizaje. Comunidad Virtual de Aprendizaje. Comunidad de Práctica. Comunidad de Aprendizaje Profesional.

En la actualidad, las personas podrían aprovechar todo el potencial formativo que los rodea, del mundo profesional, de la vida privada, de la comunidad, del mundo académico, de las organizaciones, más allá de las fronteras de las instituciones formales, adoptando indistintamente el rol de educador y educando. Sin duda, se trata de una forma de entender la educación que abre la puerta a un cambio de paradigma, y al reconocimiento del aprendizaje como un proceso natural, social y compartido que puede tener lugar en distintos contextos y situaciones.

Para que ello ocurra es necesario estar dispuesto a enfrentar el desafío de romper el modelo educativo tradicional y construir nuevas propuestas educativas que permitan, por una parte, pasar de una cultura aislacionista a una cultura colaborativa. Es decir, lograr establecer nuevas y distintas asociaciones en las prácticas pedagógicas. Y por otra parte, ampliar el entorno de aprendizaje más allá del aula, ya sea física o virtual, tanto al mundo académico, como al mundo del trabajo o al universo de la sociedad. Hoy, la presencia de las TIC, integradas a pedagogías innovadoras, pueden favorecer el surgimiento de nuevas formas de aprendizaje y de formación, más de acuerdo con las exigencias del nuevo sistema social. Un aspecto relevante es el desarrollo de comunidades estructuradas por redes de comunicación, que permiten modelos diferentes de comunicación, de interacción, de relacionamiento, de trabajar y de aprender.

Elboj Saso, C. y Oliver Pérez, E. (2003) señalan:

(...) hay muchos proyectos educativos que, en diferentes lugares del mundo, están obteniendo resultados significativos en conseguir los mejores aprendizajes y en el logro de una convivencia solidaria. Comunidades de Aprendizaje es uno de estos proyectos caracterizado y basado en las mejores prácticas educativas que están dando respuesta a las necesidades de la sociedad del conocimiento. Entre sus características, resalta el aprendizaje dialógico, es decir, el diálogo igualitario entre toda la comunidad (profesorado, alumnado, familiares, entidades, profesionales de ámbitos educativos y sociales, voluntariado) en un común esfuerzo solidario por lograr la igualdad educativa de todas las alumnas y alumnos". (p. 91)

Antes de definir qué es una Comunidad virtual, una Comunidad de Aprendizaje, Comunidad Virtual de Aprendizaje, Comunidad de Práctica, etc. cabe la pregunta: ¿Qué es una comunidad?

En el diccionario de Uso del Español, el término comunidad es definido como una “asociación de personas que tienen intereses comunes. (...). Conjunto social de que se forma parte; en el sentido más amplio, conjunto de seres humanos”. (Moliner A, 1994, p. 703)

A su vez Guérin, F. (2004) señala que el concepto de comunidad puede variar bastante conforme los contextos de utilización. Es un concepto extremadamente polisémico, relacionado con las multiplicidades históricas de las realidades sociales y organizacionales. Es también un concepto que se ha desarrollado a la par del trayecto evolutivo de las realidades sociales

Una de las grandes tendencias de utilización de este concepto es en contextos educativos y de formación. Daele, A. y Brassard, C. (2003) señalan: “desde hace varios años, el término ‘comunidad’ se utiliza cada vez más en el marco de la enseñanza superior para designar a un grupo de aprendices (y de profesores) que aprenden juntos gracias a la aplicación de actividades pedagógicas (a distancia o en presencia) que valorizan la colaboración, el intercambio, el compartir, etc.” (p. 1).

Comunidad de Aprendizaje (CA). Qué es. Diferentes tipos

Rodríguez, J. (2012) sostiene:

Las comunidades de aprendizaje son un modelo de organización de los centros educativos que pretenden dar respuesta a dos prioridades: mejorar el rendimiento académico y resolver los problemas de convivencia. Se propone el modelo dialógico como el más apropiado para el aprendizaje y la resolución de los conflictos en el centro. Los grupos interactivos, el diálogo igualitario y la participación de la comunidad en el funcionamiento de los centros constituyen los ejes en torno a los cuales giran las actuaciones educativas de éxito que se aplican en las comunidades de aprendizaje. (p. 68).

Varios autores, entre ellos Ortiz J. (2010) y Rodríguez J, (2012), coinciden en los fundamentos teóricos y las corrientes filosóficas que subyacen en los fundamentos de las Comunidades de Aprendizaje. Rodríguez J, (2012) señala:

Tomando como base las aportaciones de diferentes autores como Freire, desde el ámbito de la educación, Bruner y Vygotsky, desde la psicología y el enfoque socio histórico del desarrollo, y Habermas, desde la sociología, entre otros, desarrolla el concepto de aprendizaje dialógico, uno de los fundamentos de las comunidades de aprendizaje, como la base del enfoque comunicativo en el que todos aprendemos de las interacciones, con los iguales, con los iguales más capaces, con los adultos en general y con los adultos profesionales de la educación, agrupamientos e interacciones en ningún caso excluyentes. (p. 70).

Una comunidad de aprendizaje, según Torres, M. R., (2001) es:

- Una propuesta educativa comunitaria y solidaria cuyo ámbito de concreción es la sociedad local.
- Parte de la premisa de que toda comunidad humana posee recursos, agentes, instituciones y redes de aprendizaje operando, que es preciso identificar, valorar, desarrollar y articular a fin de construir un proyecto educativo y cultural que parta de las propias posibilidades y necesidades.
- Adopta una visión amplia de lo educativo, abarcando diversos ámbitos de aprendizaje. De este modo articula educación escolar y educación extra-escolar, educación formal, no-formal e informal.
- Asume como objetivos y como eje el aprendizaje más que la educación.
- Involucra a niños, jóvenes y adultos, valorando el aprendizaje inter-generacional y entre pares.
- Se basa en la premisa de que únicamente un esfuerzo conjunto puede hacer posible la educación para todos y el aprendizaje permanente.
- Estimula la búsqueda y el respeto por lo diverso.
- Busca mostrar la importancia y el potencial que tiene el desarrollo de sistemas de aprendizaje generados y desarrollados a nivel local.
- Se propone como un modelo de desarrollo y cambio educativo de abajo hacia arriba y de adentro hacia fuera. (pp.7-9).

Kearney N. (2001) indica además que en las comunidades de aprendizaje hay ciertos elementos comunes que se pueden identificar:

La responsabilidad es compartida, todos los miembros de la comunidad son partícipes en el proceso de aprendizaje. El conocimiento se entiende como dinámico, adquirirlo no supone ingerir una lista de elementos a reproducir en un examen, sino construir una comprensión propia de la materia. Es un proceso activo y colaborativo. Esto ayuda a evitar la pasividad que frecuentemente exhibe el alumnado en otros enfoques. (p 6)

Por su parte, Coll, C. (2004) manifiesta que la aparición y aceptación creciente de enfoques inspirados en el constructivismo de orientación sociocultural de raíces vygotskianas han permitido que “la atención y el interés se desplace desde los procesos de construcción del conocimiento de los alumnos y de sus aportaciones al acto de aprender hacia la dinámica interactiva y comunicativa de co-construcción del conocimiento entre profesor y alumnos”. (p. 14)

A continuación, explica este autor:

(...) por supuesto, para comprender esta dinámica de co-construcción es necesario tomar en consideración lo que aportan los alumnos; pero no es menos necesario tomar también en consideración las formas de estructuración y guía que proporciona el profesor como apoyo a los procesos de construcción de significados y de atribución de sentido y que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden”. (p 14)

Según Torres M. R. (2001) para que las comunidades de aprendizaje puedan existir, se requieren condiciones mínimas:

- Situar a las personas o alumnos como centro del aprendizaje.
- Permitir un acceso a la comunidad, igualitario de condiciones.
- Facilitar la participación abierta.
- Avanzar en las nuevas herramientas de la tecnología que favorezcan entornos modernos y flexibles.
- Promover los cambios institucionales que faciliten su desarrollo.
- Buscar modelos efectivos para su funcionamiento.

En una Comunidad de Aprendizaje el docente adquiere una nueva fisonomía, elabora estrategias de moderación y dinamización de grupos virtuales. Es decir, desarrolla un perfil de tutor que gestiona el proceso, diseñando espacios de comunicación, y facilita

los aprendizajes de los alumnos. Aquí, el verdadero experto, lo será en guiar, en la interacción, en la gestión del conocimiento más que en los contenidos.

Por su parte en la página web del CIPPEC (2021, Marzo 16) (<https://www.cippec.org/proyecto/comunidades-de-aprendizaje/>) se señala que en la década de 1990 esta concepción fue desarrollada por investigadores del Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona (CREA-UB). A partir de la recapitulación de las ideas de Vygotsky, Bruner, Mead, Bakhtin y Habermas, promovió la implementación de Comunidades de Aprendizaje en preescolar, primaria y secundaria.

Esta propuesta se ha extendido a diferentes partes del mundo. En Argentina, el Instituto Natura, Natura Argentina y el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) construyeron una alianza estratégica para liderar su expansión. “Comunidades de Aprendizaje” se implementa en Argentina desde 2015 a partir de una creciente red de actores (escuelas, ministerios y secretarías de educación, organizaciones sin fines de lucro, universidades, institutos de formación docente, entre otras.) que con funciones particulares dan lugar a la sostenibilidad del proyecto. El Programa de Educación de CIPPEC acompaña estratégicamente la implementación de Comunidades de Aprendizaje en las distintas provincias del país que decidieron implementar este proyecto como parte de sus políticas educativas.” (CIPPEC párr.4)

Asimismo, la publicación del CIPPEC, señala que, a partir del compromiso y la participación educativa de la comunidad, se establecen objetivos comunes, dando lugar a un cambio sistémico a través de la incorporación de actuaciones educativas. Estas prácticas incorporan nuevas formas de organización y aportan estrategias para re-pensar la gestión escolar, las prácticas áulicas y la formación de docentes y familiares. Comunidad de Aprendizaje (CA) es una propuesta de transformación educativa que busca mejorar el aprendizaje y la convivencia de todas y todos los estudiantes, y se sustenta en la concepción del Aprendizaje Dialógico la cual coloca el diálogo y la diversidad de interacciones igualitarias entre las personas como los elementos centrales del aprendizaje.

O’Sullivan, M., (2007), en su artículo “Crear y mantener comunidades entre profesores de educación física, define Comunidad de Aprendizaje como una entidad que se hace a sí misma, compuesta por las relaciones mantenidas en el tiempo entre sus miembros

y por las soluciones que aportan a los problemas que les preocupan. Los integrantes definen y desarrollan internamente lo que consideran importante de su práctica y su profesión.

Además, la participación en una comunidad es una forma de romper con el aislamiento propio de la profesión docente, mejorar la práctica, y crear una idea compartida de lo que significa la escuela y la educación. También destacamos su valor específico en cada una de las distintas fases del desarrollo de la carrera docente. El proceso de aprendizaje de la profesión, ya desde la formación inicial, se relaciona no sólo con el aprender a enseñar, sino con convertirse en profesor (Kelchtermans y Hamilton, 2004). En este sentido, la reflexión colectiva ayuda a los futuros profesores a determinar su propia posición y responsabilidades en la enseñanza. De este modo las comunidades de aprendizaje pueden ser un instrumento eficaz para reflexionar sobre la profesión y el proceso personal de convertirse en profesor. Por tanto, la participación en una comunidad, además de crear un ambiente de aprendizaje para los programas iniciales de formación de profesores, ayuda a preparar a los futuros profesores para participar en comunidades de aprendizaje en su futuro profesional como docentes.

Eirín-Nemiña, R. (2018), en su trabajo de investigación “Comunidades de Aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación Física”, citando a varios autores, señala que: “Las comunidades de aprendizaje ayudan a conformar la identidad de muchas profesiones y ocupaciones. (...). En el terreno educativo han recibido distintas denominaciones (comunidades de práctica profesional, comunidades de aprendizaje, grupos de amigos críticos, entre otras). Se han configurado como una estrategia prometedora de mejora de la formación de profesores (Darling-Hammond 2006), y según Kirk y MacDonald proporcionan una herramienta para repensar el aprendizaje de la profesión docente en un contexto educativo (Kirk y MacDonald, 1998)”. (p 262)

De la misma manera que se llevan adelante distintos procesos que involucran a las personas, las etapas en el desarrollo de las comunidades de aprendizaje son: “creación, desarrollo y consolidación” (Stoll, L.,2005. p. 8). En la etapa de creación se dan las sub etapas: sensibilización, toma de decisiones, el sueño, la selección de prioridades, la organización en grupos de trabajo, la organización del aula. Por otra parte, en relación con las interrelaciones, Rodríguez, J. (2012) expresa que “están guiadas por principios solidarios como el que afirma que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores.” (p. 71)

Asimismo, Stoll, L. (2005) manifiesta que a lo largo del desarrollo se deben fortalecer las principales características de una comunidad de aprendizaje que son conductores de una comunidad de iguales: “ 1. visión y valores compartidos, 2. responsabilidad colectiva para el aprendizaje del alumno, 3. curiosidad reflexiva por parte de los profesionales, 4. colaboración centrada en el aprendizaje, 5. aprendizaje profesional; individual y en grupo, 6. Miembros no solo docentes, 7. confianza, respeto y apoyo mutuo, y 8. Ser receptivos, relación entre centros y compañerismo.” (pp. 3-6).

Las propuestas, iniciativas y experiencias dirigidas a constituir Comunidades de Aprendizaje (CA) muestran una heterogeneidad considerable tanto en lo que concierne a las tradiciones disciplinares, teóricas y conceptuales en las que se encuadran, como a los objetivos que persiguen. Coll C. (2004) realiza una clasificación de ellas “atendiendo fundamentalmente a dos criterios: el contexto socio-cultural en el que se enmarcan y que pretenden de algún modo transformar, y las preocupaciones y propósitos que presiden y orientan su creación y las actividades que en ellas se desarrollan. La aplicación de ambos criterios a las propuestas, iniciativas y experiencias de CA permite clasificarlas en una u otra de las cuatro categorías siguientes” (pp 2-3):

- Comunidades de aprendizaje referidas al aula.
- Comunidades de aprendizaje referidas a la escuela o centro educativo.
- Comunidades de aprendizaje referidas a una ciudad, una comarca, una región o una zona territorial de extensión variable en la que reside una comunidad de personas.
- Comunidades de aprendizaje que operan en un entorno virtual o en línea.

El Aula como Comunidad de Aprendizaje

Se trata de la organización de una comunidad de aprendizaje dentro del salón de clase, con la participación del maestro y alumnos, y con el fin específico de mejorar la calidad del aprendizaje de todos. El aula como comunidad de aprendizaje cuenta, cuando se requiere, con colaboradores externos, padres de familia o especialistas que aportarán sus conocimientos para la solución del problema que está en estudio por la comunidad de aprendizaje. El docente cambia de rol, pero ese cambio es para bien, tanto para la comunidad educativa como para el propio docente, quién ve mayores frutos a su trabajo. Rodríguez, J. (2012) enfatiza: “En este modelo, el profesorado añade a su rol de experto en

educación la función de promover las aportaciones de todos los agentes educativos con argumentos que ayudan a mejorar la escuela” (p.73). Sus actividades regulares, que deben desarrollar en el sistema educativo actual, se comparten o se distribuyen entre los diferentes miembros de la comunidad de aprendizaje: “Los padres y otros agentes sociales participan en la vida del centro, se organizan en comisiones mixtas, profesores incluidos, que tratan de resolver y mejorar las situaciones en las que transcurre la vida del centro” (Rodríguez, 2012, p. 74). En conclusión, “...el profesorado destaca la eficacia de los grupos al rentabilizar el tiempo y permitir llevar a cabo más actividades de enseñanza y aprendizaje, con todos los alumnos y en menos tiempo.” (Rodríguez, 2012, p. 72)

Las Escuelas como Comunidades de Aprendizaje

Alvarado, F. y Diane La Voy (2006) señalan que entre los factores que favorecen la innovación docente están las escuelas organizadas como una comunidad de aprendizaje. Las escuelas transformadas en Comunidades Profesionales de Aprendizaje “(...) implican gestar una nueva cultura escolar basada en principios novedosos para la acción individual y grupal. Es también pensar en un modelo de trabajo que invite a soñar con centros mucho más cálidos, eficientes y equitativos, tanto para los profesores como para los alumnos. Es, asimismo, una estrategia de mejora que permite que cada escuela identifique y utilice lo mejor que tiene de sí para potenciar el alcance de su trabajo. Es todo esto y mucho más.” (p. 13). Krichesky, G. & Murillo, F. (2011), destacan que para lograrlo hay que transformar las escuelas que hemos heredado de la sociedad industrial en comunidades de aprendizaje, que exigen un modelo igualitario de sociedad de la información. La orientación no es la adaptación sino por el contrario la transformación del contexto, tal y como proponía Vygotsky (1979/1930-1934) y como proponen las teorías sociales (Habermas, 1987-1989/1981; 1998/1992) y educativas (Freire, 1997/1995) más referenciadas actualmente en el mundo. “(...) transformar a las escuelas en comunidades para el aprendizaje las convertirá, de por sí, en instituciones con el potencial de brindar una ‘mejor calidad de vida’ para docentes y alumnos, en tanto podrán generar un ambiente de trabajo en donde los problemas y los éxitos se compartan siempre y en el que el aprendizaje sea la máxima prioridad.” (Krichesky & Murillo, 2011, p. 67).

Coll C. (2004) desarrolla:

“En los centros educativos organizados como CA todas sus instancias y todos sus miembros están comprometidos en la construcción y adquisición de nuevos conocimientos y habilidades. Las estructuras jerárquicas y burocráticas de organización han sido sustituidas por el trabajo colaborativo, el liderazgo compartido, la participación y la coordinación. Profesores y alumnos aparecen implicados de forma conjunta en actividades de indagación e investigación pedagógica y culturalmente relevantes que atraviesan diferentes disciplinas y ámbitos de conocimiento, rompiendo de este modo con la tradicional división del currículo en compartimentos estanco. Son, además, instituciones integradas en la comunidad, que proyectan sus actividades sobre ella, son sensibles a sus preocupaciones y necesidades, utilizan los recursos comunitarios de todo tipo - personales, culturales, de equipamientos y servicios, asociativos, etc.- poniéndolos al servicio de la educación y la formación de su alumnado, y buscan y consiguen en buena medida la corresponsabilidad y el compromiso de los agentes sociales y comunitarios en esta tarea”. (p. 4)

Comunidades de Aprendizaje Referidas a una Zona Territorial de Extensión Variable en la que Reside una Comunidad de Personas.

Coll, C. (2004) citando como fuentes a Faris y Peterson, 2000; Henderson et. al., 2000; New Economy Development Group, 1998; Owens y Wang, 1997; Torres, 1999; Yarnit, 2000; 200), lo explica en los siguientes ítems:

- Insistencia en la incapacidad de los sistemas de educación formal para satisfacer las necesidades educativas de la ciudadanía en el mundo actual.
- Importancia acordada, junto al aprendizaje que tiene lugar en las instituciones del sistema educativo formal, al que tiene su origen en la amplia gama de actividades que llevan a cabo y en las que participan las personas al margen de estas instituciones.
- Reconocimiento de que en la comunidad existen muchos recursos -educativos, económicos, cívicos, de servicios, de equipamientos, etc.- que pueden ponerse al servicio del aprendizaje.
- Importancia de la participación, organización y gestión de las CA.

- Organización de las CA en torno a una doble dimensión: geográfica, puesto que están formadas por grupos de personas que habitan un territorio, ya sea en zonas rurales o urbanas; y funcional, puesto que las personas que habitan un territorio sólo pueden constituir una CA en la medida en que comparten unos determinados intereses, objetivos y valores.
- Adopción del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida como principio organizativo y como objetivo comunitario.
- Énfasis en el aprendizaje como instrumento para alcanzar los objetivos sociales y económicos de la comunidad. (p. 19).

Coll, C. (2004) afirma que “las CA basadas en el territorio o en la comunidad son las que apuntan con mayor claridad hacia una transformación global de los sistemas educativos. La adopción del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida como principio organizativo de la educación, y como objetivo comunitario, junto con la puesta en relieve del aprendizaje no formal e informal, sugieren no sólo la necesidad de un cambio en los objetivos, la organización y el funcionamiento de las instituciones de educación formal, sino también en los criterios y planteamientos que han orientado tradicionalmente la definición y el establecimiento de políticas educativas”. (p. 4).

Comunidades de Aprendizaje Virtuales.

Meirinhos, M. y Osório, A. (2009) señalan que “las comunidades virtuales de aprendizaje surgen de la apropiación social de las tecnologías de la información y comunicación, que prolongan la interacción y el trabajo colaborativo en el espacio y en el tiempo, más allá de los constreñimientos de la presencia física”. (p. 57).

Las TIC presentan herramientas que de forma orgánica facilitan la construcción de redes. En el desarrollo de las actividades docentes es muy frecuente encontrar que los docentes pertenecen a más de una comunidad virtual (una red virtual), con diferentes propósitos, aunque sin duda, al menos una de ellas con propósitos educativos. Scherer Bassani, P.,(2010) “Las comunidades virtuales son los agregados sociales surgidos en la red cuando las que intervienen en un debate lo desarrollan en número y en contenido suficiente para formar redes de relaciones sociales en el ciberespacio. Y así, la comunidad virtual posibilita a cada sujeto ser autor, audiencia y comentarista participante de un foro de

debate.” (...) “Las comunidades virtuales como foco de aprendizaje pueden ser clasificadas como comunidades de aprendizaje o en comunidades de práctica” (p. 1). Kearney, N. (2001) afirma que “... el modelo de comunidad de aprendizaje, difícilmente aplicable a contextos tradicionales, cobra fuerza en el contexto de las nuevas tecnologías y el e-learning.” (p 2). “El e-learning debe buscar maneras de facilitar estos procesos de cambio... En este contexto el concepto de comunidad de aprendizaje tiene un potencial importante ya que proporciona un marco para estos procesos de interacción.” (p 5)

Para Coll, C. (2004), “las Comunidades Virtuales de Aprendizaje son grupos de personas o instituciones conectadas a través de la red que tienen como foco un determinado contenido o tarea de aprendizaje. Las CVA se caracterizan por la existencia de una comunidad de intereses y por el uso de las TIC en una doble vertiente: como instrumento para facilitar el intercambio y la comunicación entre sus miembros y como instrumento para promover el aprendizaje. Conviene señalar, sin embargo, que la mera utilización de las TIC por un grupo de personas o instituciones no basta para que dicho grupo funcione automáticamente como una Comunidad de Aprendizaje. De hecho, el uso eventual de las TIC es una dimensión que cabe considerar al interior de cada uno de los otros tres tipos de CA”. (p 5)

Meirinhos, M. y Osorio, A. (2009) señalan que la expresión “comunidad virtual” ha sido popularizada por Rheingold en 1994, con referencia al desarrollo de nuevas entidades en red, a una nueva clase de lugar ciberespacial posibilitado por la Internet y que permite la “desterritorialización” de los agrupamientos y comunidades humanas. Rheingold, (1996) define a las comunidades virtuales como: “Las comunidades virtuales son agregados sociales que surgen de la Red cuando una cantidad suficiente de gente lleva a cabo (...) discusiones públicas durante el tiempo suficiente, con suficientes sentimientos humanos como para formar redes de relaciones personales en el espacio cibernético” (p. 20). La expresión comunidad virtual ha sido utilizada para caracterizar nuevas formas de interacción, estructuración y organización a través de redes de comunicación. Puede funcionar como una metáfora que da un cierto sentido a un grupo de personas que interaccionan vía red electrónica (Daele, A., 2004, citado por Meirinhos. M., y Osorio A., 2009).

El profesor Salinas J. (s.f.), en su artículo¹⁷ “Comunidades de Aprendizaje” señala que una comunidad virtual aparece cuando un grupo de personas, una comunidad real, sean profesionales, estudiantes o un grupo con aficiones comunes, usan la informática para mantener y ampliar la comunicación. El hecho de que la interacción se pueda realizar entre personas físicas pero vinculadas mediante redes informáticas o telemáticas es lo que lleva a hablar de comunidades virtuales.

En consecuencia, una comunidad virtual se constituye cuando:

- Las personas se reúnen para intercomunicar mediante ordenadores y redes, interactuando de forma continuada y siguiendo reglas preestablecidas.
- Las personas intercambian información, tanto formal como informal. Siendo el flujo de información un elemento fundamental dentro de este tipo de comunidad.
- La existencia de comunidades virtuales entre profesionales para el intercambio de ideas y experiencias y el desarrollo profesional y personal de sus miembros, tiene su origen en las grandes posibilidades de socialización y de intercambio personal que proporcionan las redes.

Es posible considerar las “comunidades virtuales” como entornos basados en red que agrupan personas relacionadas con una temática específica y que además de las listas de distribución (primer nodo de la comunidad virtual) comparten documentos, recursos, experiencias, ideas, etc. (Salinas, 2003). Es decir, utilizan las posibilidades de las herramientas de comunicación en internet.

Asimismo, Salinas, J. (op. cit.), señala que, entre los aspectos claves a la hora de analizar las comunidades virtuales, el disponer de una red de intercambio de información (formal e informal) y el flujo de la información dentro de una comunidad virtual constituyen elementos fundamentales, y éstos dependen de las siguientes características (Pazos, Pérez i Garcías y Salinas, 2001):

- a) Accesibilidad, que viene a definir las posibilidades de intercomunicación, y donde no es suficiente con la mera disponibilidad tecnológica.

¹⁷ Salinas J (s/f) Comunidades de Aprendizaje. *Centro de Comunicación y Pedagogía*. Artículo publicado en el Special de Software Educativo de Comunicación y Pedagogía. Recuperado de: <http://www.centrocp.com/comunidades-virtuales-de-aprendizaje/>

- b) Cultura de participación, colaboración, aceptación de la diversidad y voluntad de compartir, que condicionan la calidad de vida de la comunidad, ya que son elementos clave para el flujo de información. Si la diversidad y la colaboración no son bien recibidas y son vistas más como una amenaza que como una oportunidad, las condiciones de la comunidad serán débiles.
- c) Destrezas disponibles entre los miembros. El tipo de destrezas necesarias pueden ser destrezas comunicativas, gestión de la información y destrezas de procesamiento.
- d) Contenido relevante. La relevancia del contenido, al depender fundamentalmente de las aportaciones de miembros de la comunidad, está muy relacionada con los aspectos que hemos indicado como factores de calidad de las comunidades.

Plant, R. (2004) expresa que “el potencial de acceso a Internet casi universal y la capacidad de comunicarse a costos más bajos que nunca antes en la existencia humana ha facilitado el desarrollo de comunidades en línea que trabajan para cumplir dos deseos humanos básicos: primero, acercarse y conectarse con otros seres humanos y, en segundo lugar, para obtener conocimiento” (p 51). Y define “comunidad online” como “un grupo colectivo de entidades, individuos o organizaciones que permanecen juntos temporalmente o permanentemente a través de un medio electrónico para interactuar recíprocamente en un espacio común de acuerdo con algún problema o interés” (p. 54). En la opinión de Johnson, C. M. (2001), “las comunidades virtuales son comunidades en red que vencen barreras temporales y geográficas. Las tecnologías de la red, especialmente Internet, permiten que estas comunidades virtuales existan” (p. 52).

La existencia de comunidades virtuales entre profesionales para el intercambio de ideas y experiencias y el desarrollo profesional y personal de sus miembros, tiene su origen en las grandes posibilidades de socialización y de intercambio personal que proporcionan las redes. Es posible considerar las comunidades virtuales como entornos basados en Web que agrupan personas relacionadas con una temática específica y que además de las listas de distribución (primer nodo de la comunidad virtual) comparten documentos, recursos, etc. (Salinas, J. 2003)

Visiblemente, estas comunidades virtuales serán tanto más exitosas, cuanto más están ligadas a tareas, objetivos o a perseguir intereses comunes juntos. Asimismo, como señalan Palloff, R. y Pratt, K. (1999), la comunidad surge desde una institución educativa y comienza por crear un sitio web donde se registrarán los mensajes intercambiados por los alumnos entre sí y con el profesor, los documentos que servirán de base al curso y enlaces con otros sitios web que sean relevantes para el tema de discusión del grupo. De esta forma, el sitio web define y configura el espacio virtual de la comunidad: Estamos ante lo que denominamos un entorno virtual de formación. Igualmente, surge una forma de gobierno al establecerse las reglas de participación en el grupo y las normas referentes al proceso de aprendizaje. Estas reglas son establecidas en primer lugar por el profesor, pero para que se desarrolle el carácter comunitario de ese agrupamiento es deseable que sean negociadas entre profesores y estudiantes, de acuerdo a un modelo flexible (Salinas, 1997), en consonancia con las comunidades virtuales y su carácter participativo.

En la misma línea, Pérez i Garcias (2002) considera que, como mínimo, una comunidad de aprendizaje, debería contar con los siguientes espacios:

- Distribución de contenidos y recursos educativos: Materiales hipermedia, bases de datos, tutoriales, demostraciones, simulaciones, ejercicios de evaluación, guías de estudio, índices, glosarios...
- Espacios de comunicación para llevar a cabo las actividades de aprendizaje basadas en la interacción: seminarios o grupos de discusión; actividades por parejas, estudios de casos en grupo, proyectos de trabajo...
- Espacios de comunicación social, para el intercambio de mensajes de tipo personal, lúdico... entre los participantes, tanto a nivel individual como grupal.
- Tutoría: Comunicación personal y grupal con el profesor para realizar tareas de orientación, asesoramiento, seguimiento de las actividades de los alumnos, evaluación, etc.
- Ayuda técnica: Comunicación de urgencia para solucionar los problemas técnicos u organizativos que puedan suceder y dejen al alumno “aislado”.

El Modelo Didáctico de las Comunidades Virtuales de Aprendizaje. Salinas J. (op. cit) señala que el modelo didáctico de las comunidades virtuales de aprendizaje es el

aprendizaje colaborativo, que se centra en el alumno mejor que en el profesor y donde el conocimiento es concebido como un constructo social, facilitado por la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales. Por consiguiente, el rol del profesor cambia de la transmisión del conocimiento a los alumnos a ser facilitador en la construcción del propio conocimiento por parte de éstos. Se trata de una visión de la enseñanza en la que el alumno es el centro o foco de atención y en el que el profesor juega, paradójicamente, un papel decisivo. Adoptar un enfoque de enseñanza centrada en el alumno significa atender cuidadosamente a aquellas actitudes, políticas y prácticas que pueden ampliar o disminuir la distancia de los alumnos distantes. El profesor actúa primero como persona y después como experto en contenido. Promueve en el alumno el crecimiento personal y enfatiza la facilitación del aprendizaje antes que la transmisión de información.

Asimismo, Salinas J. (op cit) destaca que las estrategias desplegadas en las situaciones convencionales de enseñanza, no sirven para esta nueva situación, llevando consigo cambios en los profesionales de la enseñanza, y entre ellos, el cambio del rol del profesor es uno de los más importantes. Al igual que el profesor, el alumno ya se encuentra en el contexto de la sociedad de la información y no se ajusta al papel que tradicionalmente se le ha adjudicado. Los modelos educativos establecidos se adaptan con dificultad a los procesos de aprendizaje que se desarrollan mediante la comunicación mediada por ordenador.

La creación y gestión de comunidades virtuales de aprendizaje, entendidas como espacios interactivos donde profesores y alumnos acceden a la información y desarrollan actividades basadas en la participación y la colaboración, presentan distintas facetas de análisis y reflexión. Queda remarcar la importancia del sistema de intercomunicación: la interacción social, la participación, la colaboración y el intercambio mantienen la comunidad de aprendizaje. Las comunidades virtuales se mantienen por el compromiso continuado de compartir este viaje de exploración con otros.

Los procesos de aprendizaje en estos entornos ofrecen nuevas perspectivas sobre la comunicación educativa. Como señalan Palloff y Pratt (1999), es necesario reflexionar sobre aspectos tales como: contacto y conexión virtuales versus los “humanos”; responsabilidad compartida, roles, reglas, normas y participación; temas espirituales y psicológicos; y aspectos relacionados con la vulnerabilidad, privacidad y éticos ya

señalados. Todos ellos presentan nuevas perspectivas en las comunidades virtuales adquiriendo más importancia que los procesos cara a cara.

Diferentes Tipos de Comunidades Según el Nivel de Cohesión Social e Intencionalidad

Un análisis de los diferentes tipos de comunidades parece importante para facilitar el desarrollo de metodologías e instrumentos que soportan, de modo eficaz, las actividades de las comunidades virtuales. Meirinhos, M. y Osório, A. (2009) en su trabajo de investigación “Las comunidades virtuales de aprendizaje: el papel central de la colaboración”, manifiestan que resulta interesante la manera como Henri, F. y Pudelko, B. (2002 y 2003) y Dillenbourg, P. y otros. (2003) distinguen diferentes tipos de comunidades utilizando, una tipología bastante próxima, a pesar de la fundamentación ser diferenciada. Dillenbourg y otros (2003) consideran las comunidades de intereses, las comunidades de aprendizaje y las comunidades de práctica, más reconocen que existe una infinidad de comunidades, diferentes por los objetivos, por los niveles de formalidad y por su longevidad. Henri, F. y Pudelko, B. (2002 y 2003). Además de esas tres comunidades, hablan de la comunidad de intereses inteligente”. (p 48)

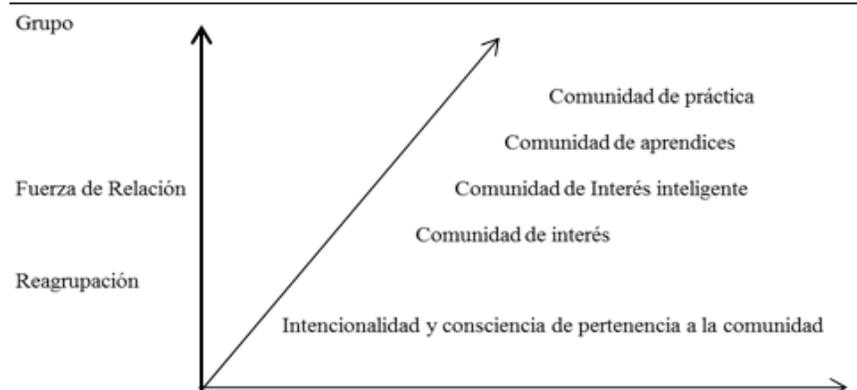
Para los últimos autores, los modos de agrupamiento humano pueden situarse un continuo, desde los simples agrupamientos de personas, con mayor o menor deseo de comprometerse en un emprendimiento común, hasta los grupos caracterizados por un alto nivel de compromiso y cohesión. De esta manera, para Henri y Pudelko (2002 y 2003), en la caracterización de las comunidades, parece importante la intencionalidad y la cohesión que se establece entre los participantes. Henri y Pudelko, (2002) expresan: “estas comunidades comparten características comunes, pero en grados diferentes. De la comunidad de interés a la comunidad de práctica, el compromiso, la participación, la ayuda mutua, el compartir de significaciones comunes y la afirmación de la identidad común, ganan en intensidad a medida que se afirma la intención de realizar el proyecto comunitario y que se estrechan los vínculos entre los miembros de la comunidad. Así pues, el proyecto de una comunidad puede desarrollarse y precisarse al compás de las interacciones de los participantes” (p. 5). También Henri, F. y Pudelko, B. (2002 y 2003) reconocen que las comunidades evolucionan en función de sus objetivos y de las necesidades de sus miembros, a los cuales, las comunidades intentan dar respuesta, conforme la cohesión

social entre los miembros, la intencionalidad y conciencia de pertenencia a una comunidad. (ver figura 1),

Las Comunidades de Interés

La comunidad de interés corresponde a un nivel bajo de cohesión social y de intencionalidad. Sus miembros son provenientes de culturas y medios variados y persiguen objetivos que no se integran en una dinámica colaborativa, en el sentido de haber involucramiento cognitivo para la producción conjunta de conocimiento. Su dinámica se encuadra más en el campo de la entereayuda para la resolución de problemas individuales. En este caso la interacción tiene mucho más que ver con la resolución de problemas personales que grupales (Fischer y Ostwald, 2003). Estas comunidades pueden parecerse a reagrupamientos de personas que comparten información sobre temas variados relativos a la vida o a la actividad profesional. Henri, F. y Pudelko, B. (2003) manifiestan que “una comunidad de interés es un agrupamiento de personas alrededor de un asunto de interés común. Sus miembros participan en la comunidad para intercambiar información, para obtener respuestas a las preguntas o a los problemas personales, para mejorar su comprensión sobre un tema, para compartir pasiones comunes o para jugar. Su sinergia no se puede asimilar al de un grupo formal motivado por una meta común” (p. 478).

Figura 1 -
Diferentes tipos de comunidades, según nivel de cohesión social e intencionalidad.



Fuente: (Henri y Pudelko, 2002).

Las Comunidades de Interés Inteligente

La comunidad de interés inteligente, al igual que la anterior, se forma en torno de un interés común como, por ejemplo, la definición o realización de un proyecto. Entre sus miembros predomina una heterogeneidad de conocimientos y competencias. Es a través de sus conocimientos y competencias que sus miembros son escogidos, en función de las pretensiones del trabajo final. Henri, F. y Pudelko, B. (2002) definen a la comunidad de interés inteligente como “un grupo de personas que ponen en común conocimientos y enfoques diferentes, en el ámbito de su esfera de especialidad o en su dominio de intervención” (p. 7). Es una comunidad centrada en la tarea o en la secuencia de tareas necesarias para conseguir determinada prestación como, por ejemplo, conseguir la concepción de un producto o la realización de un proyecto, donde cada participante tiene una función determinada.

Las Comunidades de Aprendices

Las comunidades de aprendices aparecen a un nivel superior de cohesión social y de intencionalidad. Como ya ha sido desarrollado en párrafos anteriores, estas comunidades emergen en un contexto institucional y son constituidas por distintos miembros: alumnos, docentes, etc.

Las Comunidades de Práctica

A un nivel superior de cohesión social y de intencionalidad tenemos las comunidades de práctica. Henri, F. y Pudelko, B. (2003) manifiestan que “La comunidad de la práctica se desarrolla entre personas que en el mundo real hacen ya parte de determinada comunidad de práctica (...), se ejerce la misma profesión o comparte las mismas condiciones de trabajo” (p. 483).

Estas comunidades presentan similitud con las comunidades de aprendizaje, en la medida en que se refieren a un grupo de personas que se implica activamente en procesos colaborativos de resolución de problemas, apoyándose en la experiencia y en el conocimiento simultáneamente compartido y distribuido entre los miembros de la comunidad (Coll, 2004).

Por otra parte, (Barab, 2003). Wenger y otros. (2002) citados por Meirinhos , M. y Osório, A., (2009) ofrecen la siguiente definición: “las comunidades de la práctica son grupos de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas, o la pasión sobre un asunto, y que profundizan su conocimiento y maestría en una área interaccionando regularmente”.(p. 52). La comunicación entre sus miembros es facilitada por el hecho de compartir el mismo sistema de conocimientos y sus interacciones estarán centradas en una problemática de ámbito profesional (Henri y Pudelko, 2002 y 2003).

La expresión comunidades de práctica ha sido bastante popularizada por Wenger, en el contexto del aprendizaje situado, Wenger-Trayner, E.; Wenger-Trayne, B. (2019) resaltan que “las comunidades de práctica son grupos de personas que comparten una preocupación o una pasión por algo a lo que se dedican y aprenden cómo hacerlo mejor en tanto que actúan regularmente” (p. 1)

Estas comunidades presentan tres características concluyentes:

El dominio: “Tiene una identidad definida por un ámbito o dominio de interés común. La membresía entonces implica el compromiso con dicho dominio y entonces una competencia compartida que distingue a sus miembros de otras personas” (p. 2)

La comunidad: Al perseguir el interés que tienen en su dominio o ámbito, los miembros de una comunidad se comprometen a participar en actividades y discusiones, a ayudarse entre sí y compartir información. Construyen relaciones que les permite aprender los unos de los otros; cuidan su posición y entendimiento con los demás” (p. 2)

La práctica: una comunidad de práctica no es meramente una comunidad de interés. Los miembros de una comunidad de práctica son profesionales o personas dedicadas a una práctica que desarrollan un repertorio compartido de recursos: experiencias, historias, herramientas, formas de enfrentar problemas recurrentes.

La combinación de estos tres elementos es lo que constituye una comunidad de práctica. Desarrollar estos tres elementos en paralelo es lo que cultiva tal tipo de comunidad.

Etienne y Beverly Wenger-Trayner (2015) en el artículo “Comunidades de Práctica. Una breve introducción” expresan:

(...) científicos sociales han utilizado diferentes versiones del concepto de comunidades de práctica para una gran variedad de propósitos, pero el uso original y principal del concepto ha tenido lugar en la teoría del aprendizaje. Los antropólogos Jean Lave y Etienne Wenger acuñaron el término mientras estudiaban el aprendizaje de artes y oficios como un modelo de aprendizaje. Las personas usualmente piensan que el aprendizaje de artes y oficios establece una relación entre aprendizaje y un maestro, pero los estudios del aprendizaje de artes y oficio revelan una configuración de relaciones sociales más compleja a través de las cuales tiene lugar el aprendizaje que en la mayoría se da con los encargados del oficio u arte en una organización o negocio y con los aprendices más avanzados. El término comunidad de práctica fue acuñado para referirse a la comunidad que actuaba como un currículo viviente para el aprendiz. Una vez que el concepto fue articulado se comenzó a ver que estas comunidades existían en todos lados, incluso cuando no había sistemas formales de aprendizaje de artes y oficios. Y por supuesto, aprender en una comunidad de práctica no se limita a los novatos. La práctica de una comunidad es dinámica e involucra el aprendizaje de todos sus miembros (p. 4).

En el mismo artículo se hace referencia a que en el ámbito de la educación “las primeras comunidades de práctica han tenido lugar en iniciativas de capacitación de profesores y para que los administradores que usualmente estaban aislados entren en contacto con sus colegas. (...) Pero en el sector educativo, aprender no es sólo un medio para llegar a un fin: es el producto final. La perspectiva de las comunidades de práctica es por lo tanto relevante. En las escuelas, cambiar la teoría del aprendizaje conlleva una transformación mucho más profunda. Esto inevitablemente tomará más tiempo. La perspectiva de las comunidades de práctica afecta prácticas educativas a lo largo de tres dimensiones”:

- *Internamente:* ¿Cómo organizar experiencias educativas que aterricen el aprendizaje escolar en la práctica, a través de la participación en comunidades sobre las materias de estudio?
- *Externamente:* ¿Cómo conectar la experiencia de los estudiantes con la práctica real, a través de formas de participación en comunidades más amplias que van más allá de las paredes de la escuela?

- *A lo largo de la vida de los estudiantes: ¿Cómo servir a las necesidades de aprendizaje a lo largo de la vida de los estudiantes al organizar comunidades de práctica centradas en temas de continuo interés para los estudiantes, que vaya más allá del periodo inicial en la escuela?*

Wenger-Trayner, B y Wenger-Trayner, E. (op. cit.) expresan que “desde esta perspectiva, la escuela no es el lugar privilegiado para el aprendizaje. No es un lugar autosuficiente, o un mundo cerrado en el que los estudiantes adquieren conocimientos para ser aplicados afuera, pero sí es parte de un sistema de aprendizaje más amplio. La clase no es el principal evento de aprendizaje. La vida en sí misma es el principal evento de aprendizaje. Escuelas, salones y clases juegan un papel para insertarse en esta visión, pero tienen que estar al servicio del aprendizaje que sucede en el mundo” (p 5) (...) es así que el concepto fue retomado por compañías interesadas en la gestión del conocimiento y ha encontrado progresivamente su camino en otros sectores. Se ha convertido actualmente en la fundación de una perspectiva del conocimiento y el aprendizaje que alimenta los esfuerzos por crear sistemas de aprendizaje en varios sectores y a varios niveles y escalas, desde comunidades locales, en una sola organización, socios, ciudades, regiones y hasta el mundo entero”. (pp. 5-6)

Asimismo, en cuanto al grado de participación se debe tener en cuenta que, como expresan Wenger-Trayner B y Wenger-Trayner, E: “una facilitación ingeniosa es muy importante. Pero hay muchas otras razones por las cuales las personas pueden no participar. El dominio debe ser relevante y prioritario para los miembros. El valor de la participación por lo regular necesita ser reconocido por la organización de otra forma los miembros no se molestarán en participar. Los miembros necesitan ver los resultados de su participación y sentir que ellos están obteniendo algo a cambio. Una buena facilitación puede hacer esto viable pero no es la principal razón por la cual los miembros participan”. (p. 7)

En consecuencia, también la práctica se basa en una organización implícita, que está al servicio de un aprendizaje en colaboración, con base en tres dimensiones: el compromiso mutuo, el emprendimiento conjunto y el repertorio compartido (Wenger, 2001).

El compromiso mutuo hace referencia al involucramiento de los miembros en las actividades de aprendizaje e intercambio de conocimiento, negociando el sentido de esas acciones. Este involucramiento presupone una relación de entrega entre los participantes, necesaria para el intercambio de conocimientos en la práctica. Desde este punto de vista, la competencia para ayudar y ser ayudado es importante para responder a los desafíos de la práctica. Se trata de poner en común las competencias de cada uno: colocar nuestra competencia a disposición de los otros y aceptar la competencia de los otros, a fin de compartir el saber y el saber hacer.

El emprendimiento conjunto refleja la complejidad de la dinámica del involucramiento mutuo. Es el resultado de un proceso colectivo de negociación. El hecho de negociar la acción crea una relación de responsabilidad mutua.

El repertorio compartido es el resultado de la práctica común. Con el tiempo y como resultado de la actividad, son creados artefactos, soportes físicos, utensilios, rutinas, procedimientos, conceptos, nuevos lenguajes, etc. Se puede decir que es un cuerpo de conocimientos, representaciones y métodos acumulados, que la comunidad utiliza posteriormente en su práctica para comprender nuevas situaciones y evitar la incomprensión y el conflicto. Todos esos constructos pasan a hacer parte integrante de la práctica, y sirven para negociar nuevas significaciones y socializar los nuevos miembros. Henri, F. y Pudelko, B. (2003) “El aprendizaje por la práctica se manifiesta en la capacidad de inventar formas de implicación, de desarrollar relaciones de colaboración, de elaborar un repertorio compartido en continuidad con las prácticas anteriores, pero, también de construir nuevos artefactos y nuevos marcos interpretativos”. (p. 483).

Comunidad Profesional de Aprendizaje

Stoll, L. (2005) expresa que: “una comunidad de aprendizaje profesional es un grupo de personas, motivadas por una visión de aprendizaje común, que se apoyan y trabajan unidas, buscando maneras, dentro y fuera de su comunidad inmediata, de preguntarse sobre su práctica y juntas aprenden nuevas y mejores propuestas para mejorar el aprendizaje de todos los alumnos”. (p. 9). La posibilidad y el desafío de compartir miradas diferentes acerca de problemáticas comunes, constituye un espacio privilegiado de

aprendizaje de relaciones que suelen configurarse como exigencias más o menos habituales en la práctica.

Rodríguez, J. (2012) señala que “los grupos interactivos han demostrado que mejoran el rendimiento de todos los alumnos, incluyendo los que presentan necesidades educativas, ponen en práctica valores como la solidaridad y la tolerancia evitando la segregación de determinados alumnos.” (p. 72). Asimismo, Stoll, L. (op. cit) manifiesta que “una comunidad de aprendizaje profesional eficaz tiene la capacidad de promover y mantener el aprendizaje de todos los profesionales en la comunidad escolar con el propósito común de mejorar el aprendizaje del alumno.” (p. 3). Por su parte Krichesky & Murillo, (2011) expresan que “las comunidades profesionales de aprendizaje son una estrategia organizativa muy poderosa que alienta y empodera a los profesores y a otros miembros de la comunidad a aprender y a trabajar de manera conjunta para mejorar la calidad de vida de todos los participantes” (p.69).

El desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje, tiene diferentes etapas y cada una de ellas debe ser fortalecida para que no se presente la deserción de miembros. Contribuye a eliminar la deserción la participación igualitaria y la responsabilidad y autoridad compartida, como lo exponen Krichesky, G. & Murillo Torrecilla, F. (2011) “ (...) dado que una comunidad de aprendizaje, al fin y al cabo, es una comunidad humana, esta tendrá ciclos de progreso y de regreso, así como sus propios estadios de desarrollo (comienzo, crecimiento y madurez). Es por eso muy importante que se genere un equilibrio sano entre las dualidades grupo - individuo y colaboración – conflicto.” (p. 71).

Finalmente es necesario considerar como manifiestan Coll, C. (2004) Meirinhos, M. y Osório, A. (op cit) y autores varios, que los distintos tipos de comunidades que han sido definidas, no existen en estado puro y que por ejemplo las comunidades virtuales de aprendizaje incorporan muchas de las comunidades de aprendizaje, de las de práctica o de construcción del conocimiento.

Prácticas Exitosas de Enseñanza en los Nuevos Escenarios Virtuales

Las buenas prácticas profesionales constituyen un interesante tema de estudio, especialmente en la enseñanza con TIC, y está relacionado con otros temas desafiantes. Entre ellos resulta importante tener presente que “las TIC están redefiniendo el espacio del aula tanto en su estructura material como en la estructura de comunicación lo que exige mayor atención e involucramiento con los diversos interlocutores”. (Marés L., 2021, p. 81)

En el tránsito de esta redefinición, en un contexto de cambio complejo y de gran incertidumbre, surge la necesidad de mantener un marco de referencia claro y sostener un rumbo para avanzar de manera consistente en los nuevos escenarios educativos, por lo tanto, es oportuno repasar acerca de algunos aspectos considerados esenciales, entre otros:

- a) La importancia de reflexionar en relación con las competencias en TIC para el docente desde un contexto político amplio.
- b) Los modelos de docencia en aulas virtuales, sus características.
- c) A qué se denomina buenas prácticas o prácticas exitosas en la enseñanza con TIC.
- d) Posibles escenarios en las aulas virtuales en período de pandemia y post pandemia.
- e) La oportunidad para incorporar propuestas innovadoras: “La Enseñanza Poderosa”.

Marco Político Educativo de las Competencias TIC para Docentes

Los Estándares UNESCO de Competencias en TIC para Docentes (ECD-TIC)¹⁸ (2008) proporcionan un marco político amplio de referencia que permite profundizar en el conocimiento de las características necesarias del colectivo docente para desempeñarse eficaz y eficientemente en la actualidad.

Abdul Waheed Khan (2008)¹⁹ destaca que para vivir, aprender y trabajar con éxito en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en el conocimiento, los estudiantes y los docentes deben utilizar la tecnología digital con eficacia. En un

¹⁸ <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>

¹⁹ **Abdul Waheed Khan (2008)** Director General Asistente para comunicación e información UNESCO. *Publicado en 2008 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP © UNESCO 2008*

contexto educativo sólido, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden ayudar a los estudiantes a adquirir las capacidades necesarias para llegar a ser:

- Competentes para utilizar tecnologías de la información.
- Buscadores, analizadores y evaluadores de información.
- Solucionadores de problemas y tomadores de decisiones.
- Usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad.
- Comunicadores, colaboradores, publicadores y productores.
- Ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad. (p. 2).

Romero M.²⁰ (2020), afirma que “la tecnología puede potenciar la tarea docente si se elige y se utiliza de forma adecuada, pero también puede limitarla si las actividades formativas se someten a los requerimientos tecnológicos”, (p. 99) por lo tanto como alega Abdul Waheed Khan (op. cit), “hoy en día, los docentes en ejercicio necesitan estar preparados para ofrecer a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje apoyadas en las TIC; para utilizarlas y para saber cómo éstas pueden contribuir al aprendizaje”, (...) para empoderar a los estudiantes con las ventajas que les aportan las TIC”. (p. 2). Por otra parte, Romero, M. (op cit) señala que “el grado de competencia digital docente es un factor importante, le dará criterios para elegir aquellas herramientas cuyo grado de complejidad técnica es idóneo para el nivel de competencia de los estudiantes”. (p.100).

Finalmente, Abdul Waheed Khan (op. cit.) concluye que “las prácticas educativas tradicionales de formación de futuros docentes, ya no contribuyen a que estos adquieran todas las capacidades necesarias para enseñar a sus estudiantes y poderles ayudar a desarrollar las competencias imprescindibles para sobrevivir económicamente en el mercado laboral actual” (p. 2).

Por su parte, Romero, M. (op. cit.) advierte que “el paso de una docencia presencial a una docencia en línea es un proceso complejo que depende de múltiples factores, como las personas implicadas, contextos, recursos y herramientas, pero si se dota a los docentes

²⁰ Capítulo V *Herramientas y recursos imprescindibles para la docencia no presencial en Decálogo para la mejora de la docencia online*

de una serie de criterios y estrategias para ello, este proceso se simplifica sensiblemente” (p. 115).

El proyecto de los Estándares UNESCO de Competencias en TIC para Docentes (ECD-TIC), enmarcado en un contexto político amplio de reforma de la educación y desarrollo sostenible, toma en cuenta las conclusiones de los economistas. Estos definen tres factores que conducen a un crecimiento basado en capacidades humanas acrecentadas, a saber: “profundizar en capital (capacidad de los trabajadores para utilizar equipos más productivos que versiones anteriores de estos); mejorar la calidad del trabajo (fuerza laboral con mejores conocimientos, que pueda agregar valor al resultado económico); e innovar tecnológicamente (capacidad de los trabajadores para crear, distribuir, compartir y utilizar nuevos conocimientos). Estos tres factores de productividad sirven de base a tres enfoques complementarios –superpuestos en cierto modo– que vinculan las políticas educativas al desarrollo económico” (p. 6):

- Incrementar la comprensión tecnológica de estudiantes, ciudadanos y fuerza laboral mediante la integración de competencias en TIC en los planes de estudios – currículos- (enfoque de nociones básicas de TIC).
- Acrecentar la capacidad de estudiantes, ciudadanos y fuerza laboral para utilizar conocimientos con el fin de adicionar valor a la sociedad y a la economía, aplicando dichos conocimientos para resolver problemas complejos y reales (enfoque de profundización del conocimiento).
- Aumentar la capacidad de estudiantes, ciudadanos y fuerza laboral para innovar, producir nuevo conocimiento y sacar provecho de éste (enfoque de generación de conocimiento). (p. 6).

Asimismo, resulta importante destacar que el proyecto ECD-TIC (op. cit.) “atiende estos tres enfoques del cambio educativo para responder a los distintos objetivos y visiones en materia de políticas educativas. Sin embargo, cada enfoque tiene repercusiones diferentes tanto en la reforma como en el mejoramiento de la educación y cada uno de ellos tiene también repercusiones diferentes para los cambios en los otros cinco componentes del sistema educativo:

- Pedagogía,

- Práctica y formación profesional de docentes,
- Plan de estudios (currículo) y evaluación,
- organización y administración de la institución educativa y,
- Utilización de las TIC” (pp. 6 – 7).

Makrakis, V., (2005) señala que las TIC exigen que los docentes desempeñen nuevas funciones y también, requieren nuevas pedagogías y nuevos planteamientos en la formación docente. El proyecto ECD-TIC señala que

“lograr la integración de las TIC en el aula dependerá de la capacidad de los maestros para estructurar el ambiente de aprendizaje de forma no tradicional, fusionar las TIC con nuevas pedagogías y fomentar clases dinámicas en el plano social, estimulando la interacción cooperativa, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo. Esto exige adquirir un conjunto diferente de competencias para manejar la clase. En el futuro, las competencias fundamentales comprenderán la capacidad tanto para desarrollar métodos innovadores de utilización de TIC en el mejoramiento del entorno de aprendizaje, como para estimular la adquisición de nociones básicas en TIC, profundizar el conocimiento y generarlo”. (p. 7).

La formación profesional del docente será componente fundamental de esta mejora de la educación. No obstante, el desarrollo profesional del docente sólo tendrá impacto si se centra en cambios específicos del comportamiento de este en la clase y, en particular, si ese desarrollo es permanente y se armoniza con otros cambios en el sistema educativo.

Por consiguiente, el proyecto ECD-TIC interpreta las repercusiones que cada uno de los tres enfoques de la mejora educativa tienen en los cambios de cada uno de los componentes del sistema educativo: política educativa; plan de estudios (currículo) y evaluación; pedagogía; utilización de las TIC; organización y administración de la institución educativa y, desarrollo profesional del docente.

Objetivos Políticos de los Estándares UNESCO de Competencias en TIC para Docentes (ECD-TIC)²¹.

“Los Estándares UNESCO de Competencias en TIC para Docentes (ECD-TIC)²² proporcionan un marco de referencia que permite a los proveedores de formación profesional de docentes [Facultades de Educación y Normales Superiores] vincular en sus cursos estos objetivos políticos amplios que buscan mejorar la educación y el desarrollo económico”. (p. 9). A saber:

El objetivo político del enfoque relativo a las nociones básicas de TIC consiste en preparar estudiantes, ciudadanos y trabajadores, para que sean capaces de comprender las nuevas tecnologías (TIC) y puedan así apoyar el desarrollo social y mejorar la productividad económica. Entre los objetivos conexos figuran: incrementar la escolarización, poner recursos educativos de calidad al alcance de todos y mejorar la adquisición de competencias básicas, incluyendo en éstas la utilización de un conjunto de recursos y herramientas de hardware y software. (...)En las primeras etapas de la formación, las competencias del docente relativas al enfoque nociones básicas de TIC comprenden: competencias básicas en TIC así como la capacidad para seleccionar y utilizar métodos educativos apropiados ya existentes, juegos, entrenamiento y práctica, y contenidos de Internet en laboratorios de informática o en aulas con recursos limitados para complementar estándares de objetivos curriculares, enfoques de evaluación, unidades curriculares o núcleos temáticos y métodos didácticos. Los docentes también deben estar en capacidad de usar las TIC para gestionar datos de la clase y apoyar su propio desarrollo profesional. (pp. 11-12).

El objetivo político del enfoque relativo a la profundización del conocimiento consiste en incrementar la capacidad de estudiantes, ciudadanos y trabajadores para agregar valor a la sociedad y a la economía, aplicando conocimientos de las disciplinas escolares a fin de resolver problemas complejos y prioritarios con los que se encuentran en situaciones reales en el trabajo, la sociedad y la vida. (...) Las competencias de los/as docentes vinculadas con este enfoque comprenden la

²¹ Disponible en: <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>

²² Disponible en: <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>

capacidad para gestionar información, estructurar tareas relativas a problemas e integrar herramientas de software no lineal y aplicaciones específicas para determinadas materias. Todo lo anterior, con métodos de enseñanza centrados en el estudiante y proyectos colaborativos, a fin de contribuir a la comprensión profunda de conceptos clave por parte de los estudiantes, así como a su aplicación para resolver problemas complejos del mundo real. (p.12-13).

Finalmente, el objetivo político del enfoque relativo a la generación de conocimiento consiste en incrementar la productividad, formando estudiantes, ciudadanos y trabajadores que se comprometan continuamente con la tarea de generar conocimiento, innovar y aprender a lo largo de toda la vida y que se beneficien tanto de la creación de este conocimiento como de la innovación y del aprendizaje permanente. (...) Los docentes que muestren competencia en el marco del enfoque de generación de conocimiento podrán: diseñar recursos y ambientes de aprendizaje utilizando las TIC; utilizarlas para apoyar el desarrollo de generación de conocimiento y de habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes; apoyarlos en el aprendizaje permanente y reflexivo; y crear comunidades de conocimiento para estudiantes y colegas. También podrán desempeñar un papel de liderazgo en la capacitación de sus colegas, así como en la creación e implementación de una visión de su institución educativa como comunidad basada en la innovación y en el aprendizaje permanente, enriquecidos por las TIC. (pp 13-14).

Buenas Prácticas Docentes de e learning

“La identificación y selección de buenas prácticas, así como su difusión a la comunidad educativa, permitirán optimizar o mejorar los resultados futuros. (Cabero Almenara J., Coord., 2014, p.12).

El término “buenas prácticas” no es nuevo, años atrás, en referencia al docente universitario en general, la “American Association for Higher Education” (Chickering y Gamson, 1987) estableció siete principios a considerar en una enseñanza, integrando tecnologías, de calidad universitaria:

Principio 1: La buena práctica fomenta el contacto entre los estudiantes y los docentes.

Principio 2: La buena práctica desarrolla reciprocidad y cooperación entre los estudiantes.

Principio 3: La buena práctica utiliza técnicas de aprendizaje activo.

Principio 4: La buena práctica da pie al feedback.

Principio 5: La buena práctica enfatiza el tiempo en tareas (el buen uso del tiempo por parte del estudiante es un elemento básico para el aprendizaje). Asignar períodos de tiempo realistas es clave para el aprendizaje.

Principio 6: La buena práctica crea altas expectativas.

Principio 7: La buena práctica respeta la diversidad de talentos y las formas de aprendizaje.

Por su parte la University for Industry del Reino Unido (UFI), en el año 1998, estableció siete (7) niveles de buenas prácticas en la enseñanza a distancia basada en redes (Stephenson, 2005):

Nivel 1: Ofrecer tiempos, espacios, tranquilidad y estilos de aprendizaje que respondan a las necesidades de los alumnos.

Nivel 2: Dar información clara que ayude a tomar la mejor elección sobre el programa formativo y tener el control sobre él.

Nivel 3: Dar materiales relevantes para el interés del propio trabajo que involucren prácticas, ejemplos y ejercicios.

Nivel 4: Permitir monitorizar el progreso y grabarlo para su consulta durante el proceso, no al final.

Nivel 5: Dar facilidades de acceso al soporte de especialistas que se necesite.

Nivel 6: Propiciar el diálogo entre personas que estudian las mismas cosas.

Nivel 7: Dar la oportunidad al estudiante de elegir la intensidad de su aprendizaje hasta donde marque la ambición de sus objetivos.

En este sentido, la identificación de buenas prácticas permite aprender de las mismas, contextualizarlas y mejorar las propias prácticas; de esta manera el análisis crítico de unos determinados casos hace posible que puedan ser transferidos a otros contextos.

Por su parte, Epper, R. M. & Bates, A. W (2004) citan las siguientes características para referirse a las buenas prácticas:

- Contribuyen a mejorar el desempeño de un proceso.
- Responden a una experiencia sistematizada, documentada y experimentada.

- Su diseño se realiza desde un enfoque innovador.
- Aplican métodos de excelencia basados en la innovación.
- La categoría de buenas prácticas las hace extrapolables a otros contextos.

De manera más reciente, De Pablos, J. y Jiménez R. (2007) realizan las siguientes aportaciones al concepto de buenas prácticas:

- Como una manera de modelizar y ejemplificar una actividad realizada con resultados satisfactorios, el desarrollo de una buena práctica responde a una visión compartida de “querer avanzar”. Desde esta perspectiva, las buenas prácticas son el mejor escaparate de un contexto específico.
- Como reflejo/producto de la identidad de un contexto; en este caso sería una buena herramienta para gestionar las diferencias y sacar a la luz lo singular y lo específico de ese contexto.
- Como instrumento de control de quien diseña las políticas públicas para legitimar esas políticas.
- Como instrumento para gestionar el cambio en las organizaciones.
- El término de “buenas” les otorga carácter de transferibilidad y exportabilidad.
- Las “buenas prácticas” resisten a las dificultades, responden a procesos de excelencia. Los retos, fracasos y éxitos experimentados en la implementación de una práctica forman parte de la definición de la misma como buena.

Cabero Almenara J. (Coord) (2014) citando a Pallof, R. y Pratt, K.(2003, 130-131), recuerda una serie de principios de los que se desprenden lecciones, para la puesta en funcionamiento de acciones formativas on line, que garantizan el éxito de buenas prácticas educativas

Principios que deben considerarse para formación on line de acuerdo con Pallof, R. y Pratt, K. (2003). (ver tabla 1)

Tabla 1. <i>Principios a considerar en la formación on line.</i>	
Principio	Lección para la instrucción on line
Principio 1: La buena práctica anima al estudiante a tomar contacto del estudiante con la facultad	El instructor debe ofrecer guías claras para la interacción con los estudiantes.
Principio 2: La buena práctica anima la cooperación entre los estudiantes.	Una discusión bien diseñada facilita significativamente la cooperación entre los estudiantes.
Principio 3: La buena práctica facilita un aprendizaje activo.	El estudiante debe presentar proyectos en el curso.
Principio 4: La buena práctica da un feed-back rápido.	El instructor necesita ofrecer dos tipos de feed-back: información y de acuse (de haber recibido la información).
Principio 5: La buena práctica da énfasis al tiempo en la tarea	Los cursos on-line necesitan una fecha tope.
Principio 6: La buena práctica comunica altas expectativas.	Provocar tareas, ejemplos de caso, y alabanzas comunicando la calidad de los trabajos.
Principio 7: Las buenas prácticas respetan los diversos talentos y caminos de aprendizaje.	Permitir a los estudiantes que elijan los tópicos de los proyectos permitiendo que emerjan diferentes puntos de vista.
Fuente: Cuadro 2 Principios a considerar para la formación on-line (Pallof y Pratt, 2003, 130-131).	

Modelos de docencia en las aulas virtuales y los posibles nuevos escenarios

Área, M. et al (2010) citando a Área, M. y Adell, J. (2009) destacan que las aulas virtuales son poderosas herramientas que han permitido incrementar la calidad de los procesos formativos a distancia, que actualmente también son empleadas en diversidad de situaciones presenciales. De este modo se pueden identificar tres grandes modelos que permiten la interacción entre profesores y estudiantes: Modelo de Docencia Presencial con Internet: el Aula Virtual como Complemento o Recurso de Apoyo; Modelo de Docencia Semipresencial: el Aula Virtual como Espacio Combinado con el Aula Física o Blended Learning; y Modelo de Docencia a Distancia: el Aula Virtual como Único Espacio Educativo.

Modelo de Docencia Presencial con Internet: el Aula Virtual como Complemento o Recurso de Apoyo

Según Área, M. (op. cit.) este modelo representa el primer nivel o ámbito inicial y básico de uso de las aulas virtuales por la mayor parte del profesorado que comienza a explorar el uso de Internet en su docencia. Consiste en plantear el aula virtual como un apéndice o anexo de la actividad docente tradicional. Es decir, el profesor no cambia ni los espacios de enseñanza que habitualmente utiliza, ni el tipo de actividades que plantea a sus estudiantes ni las formas que emplea de comunicación con los mismos. El aula virtual se convierte en un recurso más que tiene el profesor a su alcance junto con los de que ya dispone: pizarra, laboratorio, seminario o cañón de proyección multimedia. Normalmente, el uso de estas aulas virtuales es para transmitir información: es decir, colgar los apuntes y otros documentos de estudio de la asignatura, el programa de las mismas, los horarios de tutorías en el despacho o las calificaciones de los trabajos y exámenes de los estudiantes.

“El aula virtual en este modelo es un híbrido entre la fotocopiadora y el tablón de anuncios ya que lo que prima es la información. Por otra parte, apenas existe comunicación entre los estudiantes y entre éstos y el docente. Asimismo, no es habitual plantear tareas o actividades para que sean cumplimentadas a través del aula virtual. En síntesis, en este modelo de uso de aula virtual lo relevante sigue siendo el proceso de enseñanza presencial del aula física (exposiciones magistrales, debates, prácticas de laboratorio (...)). El profesor sigue haciendo lo de siempre, pero apoyado en un recurso tecnológico”. (Área M. , op. cit., p.10)

Modelo de Docencia Semipresencial: el Aula Virtual como Espacio Combinado con el Aula Física o Blended Learning

Siguiendo con lo expresado por Área M.:

Este segundo modelo se caracteriza por la yuxtaposición o mezcla entre procesos de enseñanza-aprendizaje presenciales con otros que se desarrollan a distancia mediante el uso del ordenador. Es denominado como blended learning (b-learning), enseñanza semipresencial o docencia mixta. El aula virtual no sólo es un recurso de apoyo a la enseñanza presencial, sino también un espacio en el que el docente

genera y desarrolla acciones diversas para que sus alumnos aprendan: formula preguntas, abre debates, plantea trabajos (...) En este modelo se produce una innovación notoria de las formas de trabajo, comunicación, tutorización y procesos de interacción entre profesor y alumnos. La enseñanza semipresencial o b-learning requiere que el docente planifique y desarrolle procesos educativos en los que se superponen tiempo y tareas que acontecen bien en el aula física, bien en el aula virtual sin que necesariamente existan interferencias entre unas y otras. Asimismo, el profesor debe elaborar materiales y actividades para que el estudiante las desarrolle autónomamente fuera del contexto clase tradicional. Evidentemente dentro de este modelo existen variantes o grados en función del peso temporal y de trabajo distribuido entre situaciones presenciales y virtuales. (pp. 10-11).

Modelo de Docencia a Distancia: el Aula Virtual como Único Espacio Educativo

Finalmente, Área, M. (op. cit.) señala que este modelo representa la actualización de la modalidad clásica de educación a distancia, pero desarrollada en entornos exclusivamente virtuales. Apenas se produce contacto físico o presencial entre profesor y estudiantes ya que la mayor parte de las acciones docentes, comunicativas y de evaluación tienen lugar en el marco del aula virtual. (...)

“tradicionalmente se conoce como e-learning, aunque las distinciones entre el b-learning y el e-learning son cada vez más difusas”. (...) “el material o recursos didácticos multimedia cobran una especial relevancia ya que el proceso de aprendizaje de los estudiantes estará guiado, en su mayor parte, por los mismos. Asimismo, la interacción comunicativa dentro del aula virtual es un factor clave y sustantivo para el éxito del estudiante. Requiere, para su desarrollo pleno, una organización institucional fuerte y con relevancia que oferte titulaciones on line (asignaturas, cursos, máster, doctorado) a través de campus virtuales gestionados por un equipo de expertos y administradores.”. (p. 11).

Buenas Prácticas Docentes de la Educación Virtual en el Contexto de Covid-19

Hasta el momento se han desarrollado distintas contribuciones conceptuales al tema de “buenas prácticas” que han sido elaboradas pensando en escenarios educativos estables y de cierta normalidad que permiten desarrollar planificaciones a mediano y largo plazo. Por el contrario, este período transitado, tal cual como ha sido expuesto, presenta características de gran incertidumbre, por lo cual resulta pertinente recurrir a los consejos que brinda el Dr. Dale Johnson (2020) en su ponencia titulada “Buenas prácticas Docentes de la Educación Virtual en el contexto de Covid-19”, llevada a cabo en el marco del 3er. Congreso de Innovación Educativa, organizado por la Universidad de Santo Tomás, Arizona State University (ASU) y la Universidad Autónoma de Chile. En aquella oportunidad el Dr Dale Johnson compartió sus consejos dirigidos especialmente a los docentes de América latina donde señaló siete (7) pasos (ver figura 2) para sobrellevar la crisis, a saber:

Breve desarrollo de los siete pasos

1. Continuidad del curso:

En primer término, el docente debe poner el énfasis en: “¡simplificar!, ¡simplificar! y ¡simplificar!”

En segundo término, hacer una lista de prioridades para las actividades, en cuanto a ¿qué transmitir en las lecciones?, ¿cómo mantener la comunidad?, ¿cómo replicar los laboratorios?, ¿cómo ofrecer exámenes?

En tercer término: ¡concentrarse en seguir enseñando!

2. Comunicación clara:

Es necesario mantener una comunicación clara y constante ya que la incertidumbre alimenta el miedo. Por ende, los mensajes a los estudiantes deben dar confianza: trabajemos juntos para que todos podamos tener éxito en este curso en línea; fomentar la conversación para darle coraje para seguir estudiando.

3. Creación de conferencias en línea:

Resulta valioso ofrecer lecciones sincrónicas (google hangout, zoom, Skype, otros); grabar las lecciones en avance y publicarlas en youtube y contar con un plan de respaldo para los estudiantes sin buena conexión a internet.

4. Comparte materiales adicionales

Es muy importante aumentar la experiencia en línea, agregar materiales adicionales en su LMS (lecturas extras, mensajes diarios, video y texto, sesiones de chat), (...) hacer un esfuerzo adicional para ofrecerles otras opciones para aprender.

5. Creación de comunidad en línea

Los estudiantes van a extrañar la comunidad del curso. Johnson expresa que “Tenemos que hacer esfuerzo extra para mantener contacto con ellos, y ellos entre sí” (Moodle discusiones, google hangout, correo electrónico, Facebook).

6. Colaboración entre docentes

En su mensaje a las/os docentes Johnson destaca tres aspectos: “Ponte en contacto con los colegas para mantener tu red social académica”, “busca oportunidades para colaborar” y “aprovecha la experiencia de otros para acelerar el propio aprendizaje”.

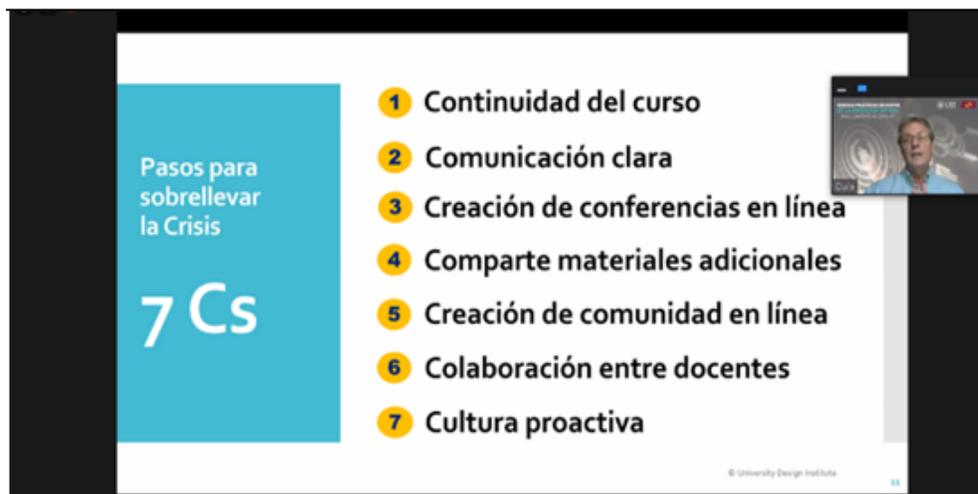
7. Cultura proactiva

Enfoque en cómo tener un semestre exitoso, ofreciendo esperanza a los estudiantes además de la enseñanza, (...) “no intentar hacer grandes cambios”. (...) “Incluya a los estudiantes en la discusión de opciones para resolver problemas que se encuentren”.

Consejo final de Johnson:

“Y nunca olvide, pase lo que pase, enseñe a los estudiantes”

Figura 2.
Siete pasos para sobrellevar la crisis.



Captura de pantalla de la presentación del Dr. Dale Johnson en el 3er Congreso de Innovación Educativa, organizado por la Universidad de Santo Tomás ASU y la Universidad Autónoma de Chile. (2020, julio 2 y 3). <https://enlinea.santotomas.cl/actualidad-institucional/mundo-academico/congreso-de-innovacion-educativa-santo-tomas-pone-el-foco-en-la-virtualizacion-en-la-educacion-superior/187013/>

Modelo de Presencialidad Discontinua o Intermitente.

Sangrà A. (2020) afirma que “los entornos digitales están muy infrautilizados, especialmente con respecto al valor que pueden aportar al proceso educativo. Para sacar el máximo provecho, hay que elaborar el diseño desde una situación de no presencialidad, desde una mirada completamente diferente a como lo venimos haciendo” (p. 211).

La presencia del COVID 19 en la actualidad y posibles emergencias futuras abren nuevos escenarios y el surgimiento de nuevas variantes, -como por ejemplo “la enseñanza remota de emergencia” anteriormente desarrollada-. Al respecto, Sangrà, A. (2020) manifiesta:

El concepto híbrido, mixto o *blended* puede entenderse de muchas formas. Desde la posibilidad de que un mismo estudiante reciba una parte de su enseñanza de forma presencial y otra parte de forma *online* hasta que se trate de grupos de estudiantes distintos, con unos que se encuentran en un aula presencial y otros que están

conectados en remoto, pasando por modelos completamente *online*, en los que se alternan momentos síncronos con momentos asíncronos. (p. 208).

Sangrà, A (op. cit.) sostiene que: “No hay una única visión de lo que es híbrido”. (p. 208). De la misma manera que se generaliza, aunque existe una amplia diversidad de modelos de educación *online*, que dependen del modo en el que son activados o utilizados sus potenciales componentes, hablando de modelos híbridos sucede exactamente lo mismo, cosa que, por otra parte, también ocurre cuando se habla en relación con las modalidades de carácter presencial.

Existe, sin embargo, algo que resulta determinante para este caso, y es quién puede tomar la decisión de aplicar un modelo u otro. “El diseño de la mayoría de los modelos se ha llevado a cabo en situaciones de normalidad, donde, de alguna forma, era posible controlar la mayor parte de las variables fundamentales que configuran tales modelos. No está nada claro que esta sea la situación en la que nos encontraremos”. (Sangrà, A., p. 208).

Sangrà, A. destaca: “El modelo de presencialidad discontinua nos viene forzado por la imposibilidad de coincidir en el espacio en un período dado, probablemente de duración indeterminada” (...) En estas acciones, tendremos que añadir siempre una estrategia comunicativa bien diseñada (p 209) (...) y “la importancia de dar sentido de totalidad al proceso de enseñanza y de aprendizaje, a través de la continuidad de la presencialidad y la no presencialidad, aplicando el concepto de entorno de 360°” (p. 210).

El autor afirma que: “el principal objetivo debe ser conseguir un tránsito fluido entre los momentos presenciales y los no presenciales. Esta fluidez permitirá que los cambios —inesperados— no se vivan de forma traumática, sino natural” (p 210).

Es necesario diseñar los momentos presenciales y los no presenciales como si fueran un continuo, aunque no sepamos cuándo llegarán unos y otros, para dar un sentido de totalidad. “No debemos diseñar, por un lado, los momentos presenciales y, por otro, los no presenciales”. (...) hay que unir la presencialidad y la virtualidad entre sí, de manera que, cuando convenga, las dos fluyan con absoluta naturalidad. Hay que tener presente aquel principio que dice que el aprendizaje no es solo lo que ocurre cuando el docente está mirando”. (Sangrà, A. p. 210).

El resultado habitual de poner en práctica este principio es, para algunos, el concepto de clase invertida. Pero no es exactamente eso. Primero porque la clase invertida la hemos decidido nosotros en una situación de normalidad, y esta no lo es.

Y después porque en el período *online* no debemos limitar la actividad básica del alumnado a leer o visionar contenido. Se pueden desarrollar muchas otras actividades de aprendizaje de manera virtual, individualmente o en grupo: ejercicios de síntesis, análisis de casos, juegos de rol virtuales, debates, proyectos... (p 210).

Sangrà A. (op. cit.) considera que el exceso de clases sincrónicas no asegura buenos resultados. Del mismo modo que la presencialidad y la no presencialidad, los momentos de sincronía y asincronía deben diseñarse simultáneamente, permitiendo el cambio de entornos de manera fluida.

Asimismo, señala Sangrà A.:

La interacción no puede ser sólo síncrona porque mantenerla así es insostenible. Hay que descubrir, valorar y aplicar, en el diseño de las programaciones, mecanismos asíncronos, entenderlos como partes íntimamente imbricadas en el flujo del proceso educativo. Igual que los momentos de presencialidad y no presencialidad, los momentos de sincronía y asincronía también deben diseñarse simultáneamente.

Hay que descubrir el potencial que tiene la asincronía para el aprendizaje y valorarla como un mecanismo que aporta más agilidad y flexibilidad. Nos la da a nosotros y se la da al alumnado, permitiéndole utilizar en momentos distintos los dispositivos que tiene en casa, contribuyendo a la redistribución de estos recursos. La asincronía hay que aprender a usarla durante el periodo de presencialidad, y así facilitar el cambio de entornos de manera fluida. (p. 212).

Continuando con Sangrà A., éste señala que actualmente en el marco de la transformación digital es necesario redefinir la organización de las instituciones educativas. Esto implica el difícil reto de reorganizar rutinas y espacios, pero también no-espacios ya que estas se han organizado y dimensionado sobre la base de una educación únicamente presencial. En consecuencia, para superar este desafío se tendrá que: “actuar para y con los docentes y los estudiantes” (p. 212).

El autor resalta con claridad algunos aspectos importantes acerca de los impactos causados en los actores principales, -estudiantes y docentes-, por el Covid 19, que deben servir de indicadores para capitalizar la experiencia transitada:

Por un lado, es muy importante apoyar el desarrollo de la autonomía del estudiantado y de su capacidad de planificación y autoregulación (...) a su vez,

tenemos que conseguir que hagan suyo el entorno digital en el que se relacionarán con sus iguales y con el profesorado (...) Por otro lado, buena parte del profesorado se ha sentido saturado estos días por la carga de trabajo, tangible y emocional, producida por la cantidad de horas que han tenido que estar delante de una cámara o respondiendo los mensajes de los estudiantes en tiempo real. A muchos les ha dado la sensación de que estaban dedicando veinticuatro horas al día y siete días a la semana a atender a su (o sus) grupo(s) de clase. Esto no se puede repetir. (...) Se tiene la errónea concepción de que la educación *online* es más económica, y que esto es así porque funciona con menos recursos. No es verdad. Si se quiere ofrecer una modalidad *online* de calidad en un contexto de presencialidad discontinua, hay que asumir determinados costes que son estrictamente necesarios. Y también hay que asumir un cierto grado de nueva organización del aprendizaje. (p. 213).

Finalmente, Sangrà A. manifiesta que, ciertamente, no se sabe cómo va a ser el futuro inmediato, pero sí se sabe que no se podrá reaccionar de la misma forma que como hasta ahora, porque ya todos estamos avisados. Por lo tanto, es necesario: “Intuir escenarios posibles y diseñar modelos que les puedan dar respuesta es la vía que nos garantiza mejores resultados” (p. 214).

Hacia Modelos de Presencialidad Discontinua. Posibles Escenarios de la Docencia Remota de Emergencia

Para colaborar en esta tarea de vislumbrar posibles escenarios y diseñar nuevos modelos educativos que a su vez garanticen mejores resultados, Pardo Kuklinski H. y Cobo C. (2020), diferencian imaginariamente cuatro escenarios de la Docencia Remota de Emergencia (DRE) en la universidad “según los principios del diseño universal para el aprendizaje” (p 34), a partir de rediseño obligado del curso presencial hacia la enseñanza remota debido a la pandemia y al confinamiento (marzo 2020 en adelante).

Los autores en cada uno de los escenarios describen cuatro aspectos: Las metas instruccionales, los materiales, el método y la evaluación.

Escenario DRE 1 Remoto Urgente no Adaptado.

Metas instruccionales:

- Aprender los contenidos previstos, cumplir en la crisis y aprobar la asignatura con una calificación.
- Mayor tolerancia y empatía por la situación de confinamiento: nivel de exigencia y expectativas más bajo que en la asignatura presencial.
- El proceso es insuficiente para cumplir las metas: los estudiantes tendrán que dedicar más tiempo a la comprensión del objeto de estudio. (p. 35).

Materiales:

- “Los mismos contenidos que ya estaban previstos, excepto bibliografía solo disponible en línea.
- Paquete de material escaneado para distribución vía electrónica”. (p. 35).

Método:

- Se adapta poco el método tradicional y se improvisan las decisiones.
- Docentes divulgadores de contenidos. El proceso de aprendizaje gira en torno al docente, quien es el más inteligente del aula
- Largas sesiones de videoconferencias + breves mentorías individuales + calificación tradicional o entrega de un trabajo final.
- Uso de tecnologías educativas: esfuerzo voluntarista individual de apropiación y adaptación a sus necesidades curriculares. La herencia de lo analógico impera en el “nuevo” contexto remoto. (p. 35).

Evaluación: “La misma calificación que estaba prevista, pero con un más bajo nivel de exigencia”. (p. 35).

Escenario DRE 2 Remoto Urgente Adaptado.

Metas instruccionales:

- “Aprender los contenidos previstos, cumplir en la crisis y aprobar la asignatura con una calificación.
- Mayor tolerancia y empatía por la situación de confinamiento: nivel de exigencia y expectativas más bajo que en la asignatura presencial”. (p. 36).

Materiales:

- “Ajuste y curación de contenidos • Contenidos (consumo) en una línea de tiempo narrativa multimedia

- Bibliografía prevista, disponible en línea o con reseñas curadas y/o comentadas por el docente”. (p. 36).

Método:

- Menor margen de improvisación • Docentes divulgadores de contenidos. El proceso de aprendizaje gira en torno al docente, quien es el más inteligente del aula
- Sesiones breves de videoconferencias (sesiones largas es sinónimo de atención corta) + breves mentorías individuales + entrega de un trabajo final • Uso predeterminado de tecnologías educativas: esfuerzo individual de apropiación (basado en experiencias previas) y adaptación a sus necesidades curriculares. (p. 36).

Evaluación:

- “Dinámicas de autoevaluación y evaluación por pares (dado el menor control docente de los equipos)”. (p. 36).

Escenario DRE 3 Remoto Aspiracional.

Metas instruccionales:

- “Secuencia de aprendizaje bien clara.
- Las metas se dirigen al aprendizaje basado en la resolución de retos • El docente colabora con otros docentes del mismo año lectivo para producir juntos hacia cátedras integradoras”. (p. 37).

Materiales:

- Necesidad pedagógica por delante de la herramienta.
- Mayor curación de contenidos hacia el inventario de recursos propios y externos (los estudiantes también tienen la opción de incluir o valorar la calidad de los contenidos que entrega la asignatura).
- Del PDF a los contenidos (consumo y producción) en una línea de tiempo narrativa multimedia expandida (hay una mayor apertura a formatos no textuales). (p. 37).

Método:

- Docente diseñador de experiencias de aprendizaje. El grupo es el más inteligente del aula. El docente tiende a hacerse invisible.
 - Se definen con precisión los cómo de la ejecución.
 - Tiempos de ejecución ajustados y bajo margen de improvisación.
 - Más y mejor trabajo autogestionado y en equipos.
 - Interacción en dos escenarios: asíncrono + síncrono: sesiones de videoconferencias breves para la exposición de ideas (no más de 30' y mejor síncrono); sesiones de videoconferencias más largas para el trabajo síncrono en equipo.
 - Uso más flexible de tecnologías educativas: apropiación integrada e invisible; gestión de la seguridad y el respeto a la privacidad del estudiante; en la diversidad funcional tener en cuenta la accesibilidad (p. 37).
- Evaluación:** “Dinámicas gamificadas y otros formatos de autoevaluación y evaluación por pares (la evaluación es un proceso más reticular)”. (p. 37).

Escenario 4 post-confinamiento Híbrido aspiracional. Regreso al diseño presencial. Integración definitiva de experiencias remotas exitosas. A todo lo mencionado en el escenario DRE 3, se le suma:

Pasar a remotos todos los procesos que hechos en un espacio físico no agreguen valor diferencial a la experiencia de aprendizaje del estudiante. El formato ciento por ciento híbrido define la nueva normalidad. Los contextos se mezclan de manera permanente y constante.

Recuperar la toma de decisiones en tiempo real en función de la evolución de la experiencia de aprendizaje. El uso de las experiencias síncronas y asíncronas se diseñan a priori para enriquecer el aprendizaje.

Errores inteligentes. Capitalizar lo aprendido y no penalizar el error.

Aprender de las buenas prácticas e integrarlas al modelo híbrido.

Reducir las clases teóricas síncronas y presenciales con bajo nivel de interacción.

Mentorización intensa. Buscar nuevas formas de personalización de la experiencia.

Crear cátedras integradoras: unificar cursos alrededor de un reto común.

Construir el portafolio profesional del estudiante. Certificados + redes significativas auto organizadas.

Criterios de Selección de los Ejemplos de Buenas Prácticas en Aulas Virtuales

Área Moreira, M. et. al. (2010), para realizar la selección en su trabajo de investigación titulado “Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria semipresencial”, emplea tres criterios:

1. El primero se trata de un modelo de análisis de docencia virtual constituido por la combinación y equilibrio de las tres dimensiones (la dimensión informativa, la dimensión comunicativa y la dimensión experiencial). (ver tabla 2)

Tabla 2. <i>Criterios de selección de buenas prácticas en aulas virtuales</i>	
Primer criterio: COMBINACIÓN Y EQUILIBRIO DE TRES DIMENSIONES	
DIMENSIÓN INFORMATIVA	Recursos de tipo informativo destinados a facilitar el acceso al conocimiento al alumnado mediante documentos de lectura, a modo de apuntes, para el estudio o reelaboración de los contenidos de la asignatura, presentaciones multimedia, esquemas, gráficos o mapas conceptuales, videoclips o animaciones, biblioteca digital, etc. Esta dimensión informativa se refiere, en consecuencia, a la exposición o presentación del saber que tiene que ser adquirido.
DIMENSIÓN COMUNICATIVA	Recursos para la comunicación tales como foros de debate, tabloneros de noticias, mensajería interna. Estos recursos permiten que exista un importante flujo comunicativo entre los alumnos y entre éstos y su profesor. De este modo, el docente puede desempeñar acciones de tutorización bien individual o grupal, de seguimiento y evaluación continuada. Asimismo, estos recursos facilitan una mayor interacción y cohesión social entre los estudiantes de la clase.
DIMENSIÓN EXPERIENCIAL	Recursos para el aprendizaje experiencial en donde se le presentan a los alumnos actividades o tareas que tienen que realizar a través del aula virtual. Esta dimensión se refiere a que se crean situaciones de aprendizaje donde el alumno tiene que aprender a través de una experiencia o acción: por ejemplo, redactar un documento o informe, buscar información para construir una base de datos, planificar y ejecutar un proyecto, resolver un problema, analizar un caso, construir un videoclip, etc.
Fuente: (Área Moreira, M., San Nicolás Santos M.B. & Fariña Vagas E.S. 2020, p.20)	

2. El segundo criterio es que estos ejemplos fueran representativos del mayor número de campos o áreas científicas.

3. El tercer criterio implica no sólo el diseño u organización de las aulas virtuales, sino también la práctica y actuación desarrollada durante el periodo de docencia tanto por los estudiantes como por el docente.

Oportunidad para incorporar propuestas innovadoras: “La Enseñanza Poderosa”.

Maggio M. (2012), en el capítulo 2 “La Enseñanza Poderosa” de su obra “Enriquecer la Enseñanza”, señala que “el propósito es ofrecer un marco didáctico para llevar adelante propuestas de inclusión genuina de tecnología en las prácticas de la enseñanza”. Recupera “fuentes de maestros de la pedagogía contemporánea, especialmente de Jerome Bruner y de Philip Jackson, para reconocer que, si bien la enseñanza es compleja, hay algunos rasgos que distinguen a aquella que favorece comprensiones profundas y perdurables” (p 40). Por una parte, afirma que: “Lo profundo, digno de ser recordado -y recordado efectivamente- es el material con el que construimos, de modo interpretativo, dimensiones de análisis que nos permiten mirar las prácticas de la enseñanza en un modo distinto”. (p 63); y por otra parte destaca:

En los escenarios de la contemporaneidad, las tecnologías de la información y la comunicación, entramadas con la cultura y el conocimiento, generan hoy más que nunca posibilidades ricas y diversas para la enseñanza poderosa. Enseñar aprovechando estas enormes oportunidades implica pensar, especialmente, en su sentido didáctico, de modo tal de acercarnos a la creación de propuestas originales clase a clase, a la enseñanza de abordajes teóricos actuales, a planteos que permitan pensar al modo de la disciplina, a mirar en perspectiva y conmover a nuestros alumnos, a la vez que dejar huellas perdurables (p. 65).

La autora desarrolla a través de seis rasgos destacados que identifican a “La enseñanza Poderosa” como una propuesta original que nos transforma como sujetos y cuyas huellas permanecen:

- **Da cuenta de un abordaje teórico actual**

Maggio M. manifiesta que, si se encontrara en la situación de tener que elegir un solo rasgo para definir la enseñanza poderosa elegiría éste, a riesgo de resignar otros que resultan de gran importancia. La formación actualizada tiene repercusiones concretas y específicas en cada uno de los temas que se enseñan, incluso en aquellos que se refieren a

disparidades: “un tipo de tratamiento actual puede convivir cómodamente con otro que no lo es y no siempre es sencillo entender la diferencia” (p. 49).

La enseñanza poderosa da cuenta del estado del arte, del carácter abierto, inacabado y provisional del conocimiento, “del modo de entender un tema en la actualidad con todo lo que ello pueda implicar de debate, controversia, dificultad o matices. También con lo que signifique en términos de reconocer los interrogantes abiertos, que son precisamente los que justifican que se siga construyendo en un campo determinado” (pp. 47-48). Por lo tanto “la enseñanza no puede enseñar el pasado del conocimiento y pretender ser buena, porque si hay algo que define sustantivamente al conocimiento es su carácter provisional”. (p. 48).

Asimismo, afirma Maggio, M. que:

Los nuevos entornos tecnológicos aparecen entramando los modos en los que el conocimiento se construye, pero también aquellos a través de los cuales se difunde. La tecnología crea oportunidades de actualización inéditas también para el pensamiento disciplinado. Nos permite acceder a las investigaciones recientemente publicadas, realizar intercambios con especialistas de las diferentes áreas, conocer las reflexiones que muchos de ellos dan a conocer, prácticamente a diario, en sus blogs personales o a través de foros especializados, y buscar o, eventualmente, comprar libros publicados en cualquier lugar del mundo de modo reciente; estas son solamente algunas de las posibilidades donde la tecnología crea oportunidades de acceso a las creaciones disciplinarias. (p. 49).

- **Permite pensar al modo de la disciplina**

Maggio, M. basándose en la obra de Gardner (2008) afirma que la enseñanza poderosa tiene entre sus rasgos el favorecer las condiciones para pensar al modo de una disciplina, al mismo tiempo advierte que no busca con esta afirmación

...justificar la organización curricular por materias, la que no crea necesariamente las condiciones para el pensamiento disciplinar”. Las materias, cuando recorren conceptos, hechos y/o datos sin la comprensión de los marcos epistemológicos y metodológicos que dieron o dan lugar a la construcción de la teoría que sostiene y da sentido a tales conceptos, hechos y/o datos, no solamente no favorece el pensamiento disciplinar, sino que, eventualmente, puede obturarlo. (p. 50).

La autora afirma:

El conocimiento se construye mediante oportunidades que ofrece el pensamiento disciplinar, en un marco epistemológico provisorio, intercalando distintos niveles o capas en los cuales se valida se interpela y se vuelve a construir. Es necesario tener presente que aquello que se enseña como conceptos forma parte de entramados que le dan sentido, pero que a la vez están atravesados por discusiones, debates y controversias. (...) el conocimiento es una construcción provisorio que se produce en un marco epistemológico que también lo es. En él se toma posición sobre cómo el conocimiento se construye, se valida, se interpela y se vuelve a construir. Cuando enseñamos sin ver o reconocer estos niveles de construcción del conocimiento, cuando enseñamos haciendo de cuenta que "el mundo es plano", nos alejamos de modo sistemático de las oportunidades que ofrece el pensamiento disciplinar que son, ni más ni menos, aquellas que otorgan las herramientas que permiten seguir construyendo conocimiento y, por ende, posiblemente las únicas que valga la pena enseñar. (p. 51).

- **Mirar en perspectiva**

En este rasgo Maggio M. (op cit) recupera una frase de Bruner cuando sostiene que “El significado de cualquier hecho , proposición o encuentro es relativo a la perspectiva o marco de referencia en términos del cual se construye. [.. .] Entender algo de una manera no evita entenderlo de otras maneras" (Bruner, 1997, p. 32). Si consideramos esta dimensión desde una mirada más puntual, encontraremos que siempre intentar mirar con los ojos del otro amplía la mirada”. (p. 51).

Significa básicamente cambiar de foco, cambiar la lente, ...la enseñanza poderosa mira en perspectiva porque enseña a cambiar de puntos de vista” (p 51), (...) “a construir propuestas y análisis desde la perspectiva de roles diferentes y cada rol exige una mirada diferente y cada instancia de resolución tiene que lograr un grado de coherencia con la anterior, de este modo la producción se enriquece y amplía cuando las diferentes perspectivas son explotadas, para ser luego fundamentadas en el nivel de la teoría y reconstruidas en un ejercicio de orden metacognitivo, que vuelve al plano de la teoría para solicitar un interrogante de nuevo tipo como actividad creativa fina”. (p. 53).

Maggio M. destaca que las distintas propuestas pedagógicas que se implementan en el aula no constituyen simples ejercicios de aplicación, “sino una aproximación a las prácticas profesionales”. Esas que exigen, a diario, pensar desde la perspectiva del otro, para entenderlo, educarlo o trabajar con ella o él. Las profesiones exigen esa mirada compleja y en perspectiva, a diario. La enseñanza poderosa mira en perspectiva porque eso es, ni más ni menos, lo que la realidad y la conciencia crítica requieren, cada día, de todos nosotros”. (p. 53).

- **Está formulada en tiempo presente**

La enseñanza poderosa está formulada en tiempo presente, es un acto de creación por parte del docente. En este rasgo, Maggio habla de “pensar la clase” en tiempo presente, de manera contextualizada, aggiornada, pero en movimiento, provisional; por lo tanto, la planificación debe construirse de un modo distinto al de la didáctica tradicional. En pocas palabras propone superar la concepción clásica y tecnicista de la planificación.

Asimismo, la autora describe:

Concebir la enseñanza en tiempo presente quiere decir pensarla en el presente de la sociedad, de la disciplina, de la institución, del grupo específico, de la realidad de la vida de cada uno de nuestros alumnos. Y eso requiere, ni más ni menos, que trabajar en tiempo presente cada propuesta, cada clase que se va a dar, cada evaluación (...) es volver al primer rasgo, es decir, a sostener que debe dar cuenta de un abordaje teórico actual: el presente de la disciplina (...). Es necesario reconocerlo en su provisionalidad, entenderlo en sus debates, poder analizarlo hacía atrás, mirarlo en una perspectiva epistemológica (...) “como docentes deberíamos sentirnos obligados a entender ese presente en tanto construcción y flujo. La propuesta de enseñanza poderosa aborda esa construcción en movimiento para hacer creaciones didácticas. (pp. 55-56).

Finalmente, Maggio M. afirma:

“mirar el presente en términos de la enseñanza poderosa no quiere decir no reconocer el pasado o pensar el futuro. Bien al contrario, es enseñar en tiempo presente, plantados en el medio de la realidad y conscientes de ella, y no parados en el pasado del conocimiento o en el ideal de lo que nos gustaría que nuestros alumnos fueran, desarrollando marcos para el análisis del pasado y herramientas para la construcción del futuro que soñamos” (p. 57).

- **Ofrece una estructura que en sí es original**

En este rasgo Maggio señala que “la propuesta de enseñanza no es la tradición heredada” (...) “es una construcción social que para ser poderosa debe ser también concebida originalmente y que en su orillo conservará, por siempre, la marca de su creador”; al mismo tiempo es necesario considerar que: “ser original es también no copiarse a sí mismo, reconocer cada realidad para construir allí pedagogía”. Asimismo, romper la rutina y atreverse a la construcción creativa para la enseñanza, es un riesgo, ya que implica “someterse a prueba cada vez y saber que también puede salir mal y que quizás debamos revisar y mejorar”. (...) “de nuevo aquí la práctica de la enseñanza es concebida como objeto, una creación del docente que tiene la conciencia de que al ser su creación es suyo el control y con él la posibilidad de enriquecerla y transformarla”. (pp. 58 -59).

Igualmente, reafirma Maggio que “enseñar todos los contenidos como si fueran iguales, con una estructura explicativa que siempre es inductiva o siempre es hipotético-deductiva, que en todos los casos abre con una presentación y cierra con una síntesis, y que por norma incluye un ejercicio de aplicación cuyos resultados se discuten en grupo... no es ser original didácticamente”. (p. 59).

Finalmente destaca que ser original desde una perspectiva didáctica es pensar que es posible alternar modos de tratamiento, bien emulando o bien yendo contra la lógica de construcción de la disciplina que se enseña, por ejemplo: “crear oportunidades para la imaginación”, (...) “cerrar la clase proponiendo un nuevo interrogante”, (...) “llevar a los alumnos a la calle”(...) “por supuesto, esto no siempre es posible o fácil. (...) hay que intentar hacerlo de todas maneras y seguir creando originalidad”. (p. 59).

- **Conmueve y perdura**

Maggio asevera que “la enseñanza poderosa es perdurable y tal vez en ello se constate su potencia” (p 62). Además, “cuando la enseñanza es actual y originalmente concebida, ayuda a pensar y a ver en perspectiva, y deja marcas que perduran” (p 60); a su vez entiende que: “apasionarse y emocionarse refleja ni más ni menos que el docente está involucrado y que no le da lo mismo dar clase” (...), la autora manifiesta a continuación: “la enseñanza me conmueve y espero que lo mismo les suceda a mis alumnos de los que espero que se vayan de la clase pensando y sintiendo”.(p 61).

Por último, destaca que:

La potencia de la enseñanza aparece cuando ayuda a reconstruir lo conocido, lo pensado, lo aprendido previamente; cuando interpela el sentido común y el mal sentido en el acercamiento a la sabiduría. Esta concepción requiere que desarrollemos propuestas que den cuenta de ella de modo coherente. Y aquí es donde volvemos a mirar hacia atrás para decir, entonces, que la enseñanza poderosa también se distingue por su coherencia. Es posible poner en juego un análisis de la coherencia en cada clase, para analizar nuestras prácticas críticamente y enriquecerlas de modo sistemático. (p. 63).

Formación en Educación Física. La Innovación Educativa y los Procesos de Cambio

Según Pedró, F. (op. cit.) hasta mediados de los años 2000, la innovación significaba algo muy simple: un cambio, una modificación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la organización de la enseñanza (horarios, organización de los equipos docentes), las tecnologías en el concepto más amplio del término, empezando por el libro de texto. Ahora, cada vez más, la definición incorpora un segundo vector: no vale la pena cambiar por cambiar, necesitamos cambios que añadan valor, y esto puede tener un significado múltiple. El primero es que haciendo las cosas de otra manera podamos reducir costes, inversión que revertirá un beneficio; en segundo lugar, aumentar la productividad, en tercer término, generar mayor satisfacción. Diversos estudios demuestran que los estudiantes tienden a permanecer más en el sistema, en consecuencia, el abandono de carreras es menor.

La lectura acerca de distintos procesos de cambio nos ha enseñado que las innovaciones pueden surgir tanto dentro de las Instituciones educativas como desde fuera de ellas, “pero para que se mantengan es necesario que se den algunas condiciones ya que la falta de recursos, la desilusión, las crisis internas de los equipos, la falta de reconocimiento son amenazas continuas para su sostenibilidad”. Marcelo C. (2013).

Libedinsky, M. (2016) señala que el concepto de innovación es interpretado de manera muy distinta, no solo por las diversas corrientes de pensamiento, sino por los diferentes niveles del sistema educativo. En los últimos años, se ha asimilado el concepto de innovación al de creatividad. La autora citando a Imbernón F (1996) establece una diferencia entre ambos: “la creatividad es un proceso que genera nuevas ideas, en tanto que la innovación es el proceso a través del cual esas nuevas ideas son transformadas en algo útil para los prácticos en determinado campo”. (p 35)

Desde esta postura, resaltan en su definición de innovación los conceptos de contexto y de práctica institucional, discriminando lo que puede considerarse una experiencia de innovación aislada de la innovación institucional colectiva, vinculada con el cambio profundo. Imbernón subraya que las experiencias de innovación únicas resultan muy valiosas, pero la innovación institucional, que afecta a todos los miembros y genera acciones colaborativas orientadas a la implicación y confrontación, es la que tiende a institucionalizarse y a modificar el contexto. El cambio que debe producir la innovación

institucional puede referirse tanto a la experimentación de nuevas teorías, modelos, técnicas o métodos, como a las nuevas aportaciones a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Finalmente, el autor destaca que la innovación educativa debe tener como objetivo constante la mejora de la calidad, sin dejar de lado aspectos centrales, como el avance en las condiciones de trabajo de los docentes.

Las innovaciones educativas pueden ser clasificadas según características relacionadas con su tipo de gestión. La autora francesa Michele Garant (1996) citada por Libedinsky M. (op. cit.) las clasifica en: Nuevas misiones, nuevas predicciones, nuevos destinatarios, nuevas organizaciones, nuevos métodos didácticos, nuevos actores y relaciones entre ellos. La misión de una institución es su motivo, fin, razón de ser, lo que intenta hacer y para quién lo hace. En consecuencia, los impulsores de las innovaciones, en educación física y la práctica del deporte y las actividades físicas, deberán atender que las misiones introducidas sean coherentes con la identidad institucional y no la desdibujen, sino que, por el contrario, la potencien.

A partir de los ejemplos mencionados en la obra de referencia, se abre un abanico de alternativas, como por ejemplo elaborar programas de intervención para prevención de violencia en la práctica deportiva en las escuelas y en edad escolar, o propuestas de práctica deportiva inclusiva, para la no discriminación por género o habilidades.

Por otra parte, Libedinsky M. (2016) nos advierte:

La innovación en educación no debe de ninguna manera asociarse con el último software, la última aplicación o el último dispositivo inventado por la tecnología. De lo contrario quedaría atrapada en una carrera contra el tiempo, a la que no podría dar respuesta. Sin embargo, a menudo las innovaciones en educación se han asociado solo con la introducción de medios. (p. 28).

Los docentes de educación física, en el marco de sus contenidos específicos, y con la presencia de la TIC, pueden orientar su tarea hacia múltiples alternativas educativas que aún no han sido suficientemente desarrolladas:

La innovación educativa está caracterizada por la originalidad, el cambio en el contexto y la deliberación para la resolución de situaciones problemáticas. A estas características se debe añadir la investigación-acción, entendida como indagación colectiva mediante el diálogo, la reflexión y el análisis crítico. Esto significa que la innovación educativa sólo será posible si los docentes

son capaces de adoptar compromisos, actitudes y propuestas investigadoras en sus clases y en sus instituciones, pues todo proyecto innovador en educación ha de ser paralelo al desarrollo docente y al de la investigación desde la misma práctica (Libedinsky M. op. cit.).

La innovación, señala Lugo M T. (2010) es la posibilidad de cambiar los ejes fundantes de la escuela, es romper con lo viejo, para buscar un nuevo equilibrio, destinado a alcanzar mayores logros, mayores niveles de calidad. Coincide con otros autores cuando manifiesta que se trata de un proceso permanente, espiralado, complejo y contradictorio, nunca libre de conflictos. Innovar es así romper con aspectos estructurales de la escuela, es producir ideas nuevas y recrear las viejas, es un acto de creatividad permanente.

Las organizaciones que aprenden dice Lugo M. T. (op. cit.) es el contexto más apropiado para innovar. Incorporan la innovación como un proceso natural, que las impulsa permanentemente a nuevos desafíos y a asumir nuevos riesgos. Se preparan actuando para el cambio sabiendo que los resultados impactarán a la escuela en su conjunto.

Asimismo, Libedinsky, M. (op. cit.) señala que focalizando en las personas es posible pensar desde la universidad en nuevos destinatarios, como por ejemplo ofrecer talleres de actividad física para adultos mayores en sectores vulnerables, o para edades infantiles o adolescentes. En lo que hace a nuevas organizaciones, son buenos ejemplos las redes y los observatorios. Por ejemplo, una red de docentes de Educación Física o un observatorio de proyectos colaborativos interescolares de alcance local / regional / nacional / internacional. Respecto a los métodos didácticos, es posible pensar en nuevas formas de agrupamientos de estudiantes según intereses, proyectos de integración de asignaturas o áreas curriculares en torno a sucesos de la actualidad.

Por su parte, Pedró, F. (2019) advierte que “no podemos empezar a hablar de programas, de tecnologías y educación si no tomamos en cuenta el contexto más amplio en el sentido global del término”. En consecuencia, para poder referirnos a este contexto debemos observar detenidamente nuestro mundo y reconocer la importancia de la identidad cultural, religiosa y nacional como fuente de significado para las personas, con el objeto de reflexionar más profundamente. La mirada de Castells, M. (2003), enuncia:

La oposición entre globalización e identidad está dando forma a nuestro mundo y a nuestras vidas. La revolución de las tecnologías de la información y la reestructuración del capitalismo han inducido una nueva forma de sociedad, la

sociedad red, que se caracteriza por la globalización de las actividades económicas decisivas desde el punto de vista estratégico, por su forma de organización en redes, por la flexibilidad e inestabilidad del trabajo y su individualización, por una cultura de la virtualidad real construida mediante un sistema de medios de comunicación omnipresentes, interconectados y diversificados, y por la transformación de los cimientos materiales de la vida, el espacio y el tiempo, mediante la constitución de flujos y del tiempo atemporal, como expresión de las actividades dominantes de las élites gobernantes. (Castells, M. 2003, p.29).

Por lo expuesto, el Profesor de Educación Física del nuevo milenio, estratégicamente debe tener una mirada ampliada y sin duda puede beneficiarse notoriamente no solo en su formación inicial y continua, sino además en su tarea cotidiana abriendo nuevos caminos aún inexplorados, integrando las TIC y formando partes de redes profesionales de distintas disciplinas, coincidiendo con Harasim L. (1995) cabe señalar que el paradigma emergente de la educación del Siglo XXI es el aprendizaje en red.

Al respecto Adell J. (2014)²³ expresa que a partir del advenimiento de las tecnologías el concepto de red funciona como una metáfora y como una teoría explicativa de casi todos los fenómenos humanos de todos los ámbitos incluyendo al educativo y también funciona como un modelo descriptivo a la hora de construir cosas, diseñar y elaborar cualquier interrelación entre seres humanos. Así hablamos de la necesidad de que los establecimientos educativos estén en red o de aprender en red. Avanzando un poco más, este autor, basado en ideas de pedagogos clásicos como Vigotsky - Dewey - Mead - Freire, propone la siguiente definición: (...) el reconocimiento de que el sentido y el significado de las experiencias que vivimos y de la realidad cultural son importantes no tan solo la repetición exacta de lo que exponen los libros y la consecución exacta de objetivos expresados en términos de conductas o de estándares.

Asimismo, Wenger, Y. (1999) expresa que: "lo que diferencia el aprendizaje del mero hacer es que "aprender" -tome la forma que tome- cambia quienes somos cambiando nuestra habilidad para participar, para pertenecer, para negociar significados". Cabe destacar que: "el conocimiento emerge o es construido en la relación dialógica o la interacción colaborativa entre las personas - el conocimiento no es una propiedad, es una

²³ Adell Jordi, (2014). Aprendizaje en Red. Disponible en: <https://youtu.be/7TOxSWR353Q>

construcción social o forma de conocer nuestra experiencia en el mundo”. (Hodgson, V., McConnell, D. y Dirckinck-Holmfeld, L., 2012).

En la actualidad, los procesos formativos, las prácticas de enseñanza y los aprendizajes se ven interpelados frente a nuevos escenarios (Big Data, Internet de las cosas, plataformas personalizadas, gamificación, transmedia, inteligencia artificial, etc.). Esta interpelación encuentra cierto correlato con el crecimiento de comunidades y redes de profesionales que comparten pensamiento, recursos, narrativas y que articulan aprendizajes formales e informales entendidos desde una ecología del aprendizaje y en la línea planteada por Fullan M. (2011)

Ahora bien, es necesario destacar, siguiendo a Pedró F, (op cit.), que la tecnología puede facilitar el cambio, pero no es en sí el cambio; aunque visualizando el cambio pedagógico, algunos cambios se pueden realizar sólo si la tecnología está presente. Por ejemplo: el seguimiento personalizado, conectar el aula con lo que sucede afuera, entre otros.

Libedisnky M, (op. cit.) señala que la expresión ·Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)·, se refiere a formas tecnológicas que se usan para transmitir, almacenar, crear, exhibir, compartir o intercambiar información por medios electrónicos. Esta definición amplia incluye tecnologías como radio, televisión, video, DVD, teléfono (líneas fijas y móviles), sistemas satelitales, computadoras y hardware y software en red, así como el equipamiento y los servicios asociado con estas tecnologías, como el correo electrónico, los blogs, las conferencias web, etc. Para la gestión educativa, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, específicamente, pueden considerarse como medios que potencian la indagación, la comunicación, la construcción y la expresión, ya que el término “medio” sugiere la función mediadora de las tecnologías que articulan a los alumnos con otros alumnos, con docentes, con otras tecnologías, con ideas y con el mundo físico (Bruce y Levin, 1997). Estos autores asociaron los cuatro intereses o impulsos de las personas que aprenden, formulados por John Dewey en la década de 1950, con la integración de tecnología para enseñar y aprender. A los aprendices, decía Dewey, les interesa investigar o indagar en tanto tienen un deseo natural de aprender. Les interesa comunicarse porque quieren ingresar en relaciones sociales. Construir, porque construir cosas les da placer y quieren expresarse y reflexionar, porque desean extraer significado de la experiencia.

Libedinsky, M. op. cit. expresa que:

Además, las TIC, pueden considerarse también como herramientas de la mente (Jonassen y Carr, 2000) y entonces entornos o espacios donde se producen interacciones humanas (Burbules y Callister, 2001). En tanto herramientas de la mente, usamos las tecnologías para apoyar, guiar y extender nuestros procesos de pensamiento. Estas herramientas proveen los “andamios” a pensamientos de diferentes tipos (crítico, creativo, complejo) y formas de representación del conocimiento, formas para comunicar lo que ya conocemos. Entre esas herramientas de la mente pueden considerarse las bases de datos, las hojas de cálculo, los softwares o las apps para modelización, los foros asincrónicos de discusión, el e-mail, entre otros. Con estas herramientas organizamos y representamos conocimientos de cualquier dominio del saber, en cualquier disciplina o asignatura escolar. Burbules y Callister nos invitan a pensar estas nuevas tecnologías como espacios. Se refieren específicamente a la red como un espacio público, un contexto en el cual se dan interacciones que combinan y entrecruzan las actividades de indagación, comunicación, construcción y expresión, donde se intercambian ideas, opiniones, experiencias, informaciones, interpretaciones. (Libedinsky, M. p.49).

Metodología

Enfoque Metodológico

El trabajo se desarrolló siguiendo una lógica cualitativa en el marco del denominado “Método Comparativo Constante” (MCC) -de Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967) y Strauss y Corbin (1991)-. Sus autores señalan que el propósito de este método, al hacer al mismo tiempo comparación y análisis, es generar teoría en forma sistemática, a través de la utilización de la codificación explícita y de procedimientos analíticos. (Sirvent, 2003).

La categoría de lógica de investigación hace referencia a las concepciones básicas sobre el hecho social que subyacen a los diferentes modos de operar en la construcción del objeto de investigación, es decir, en el proceso de conformación entre un corpus teórico con un corpus empírico, buscando construir esquemas conceptuales adecuados a la realidad tal como la cuentan los actores sociales con los que se interactúa más que verificar hipótesis predeterminadas por una relación causal entre variables (Sirvent, 2003).

Este método de análisis comparativo es para ser usado conjuntamente con el muestreo teórico, sea para recoger nuevos datos o para datos cualitativos recogidos o compilados previamente.

Glaser y Strauss (1967), señalan que en contraste con la inducción analítica este método se concentra en la generación y sugerencia plausible (pero no en el testeo previsional) de muchas categorías, propiedades e hipótesis sobre problemas generales. Algunas de estas propiedades pueden ser causas, como la inducción analítica, pero a diferencia de esta, otras son condiciones, consecuencias, dimensiones, tipos, procesos, etc. En ambas aproximaciones esas propiedades pueden resultar en una teoría integrada. Además, el método de comparación constante no intenta confirmar ni la universalidad de la prueba de las causas sugeridas y de otras propiedades. Desde que no hay prueba involucrada, el MCC, en contraste con la inducción analítica requiere solo la saturación de datos – no la consideración de todos los casos disponibles, como tampoco requiere los datos restringidos a una sola clase de casos claramente definidos. El MCC, a diferencia del método inductivo, es más probable que sea aplicado en el mismo estudio a todo tipo de información cualitativa, incluyendo observaciones, entrevistas, documentos, artículos, libros, etc. Como consecuencia, la comparación constante requerida por ambos métodos difiere en amplitud de propósito, extensión de la comparación y que tipo de datos o ideas

son comparados. (...) la idea general del método de comparación constante puede ser usada también para generar teoría en investigación cuantitativa.

El Método de Comparación Constante consta de cuatro etapas:

- Primera etapa: comparar incidentes aplicables a cada categoría.
- Segunda etapa: integrar categorías y sus propiedades.
- Tercera etapa: delimitar la teoría.
- Cuarta etapa: escribir la teoría.

Asimismo, por una parte, que al tratarse de una tesis profesional, sólo han sido consideradas como guía las dos primeras etapas del citado método y por otra parte, se han tomado en cuenta, un conjunto de “preguntas de investigación que den flexibilidad y libertad para explorar un fenómeno en profundidad (...) la amplitud de la pregunta inicial va progresivamente estrechándose y focalizándose durante el proceso de investigación, al ir descubriendo la relevancia o irrelevancia de los conceptos y sus relaciones” (Strauss y Corbin, 1990, pp. 37-38).

En virtud de lo expuesto, la propuesta de esta exploración fue mapear, analizar y buscar comprender en profundidad– y no explicar- los sentidos de las intervenciones con que las autoridades de la institución y docentes lograron avanzar en esta inédita y compleja situación. para sostener la continuidad pedagógica de sus estudiantes en contexto de pandemia por COVID 19

Universo y Muestra

Para la realización del estudio se ha tomado:

- a) Como población el número total de aulas virtuales existentes en el Campus Virtual del IURP durante los cursos correspondientes al primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2020 del profesorado de Educación Física. Sin embargo, para el análisis cualitativo se ha realizado una selección de nueve aulas, más el aula virtual docente implementada para la capacitación del profesorado, quedando la muestra en un total de diez aulas.
- b) Una encuesta semiestructurada a la totalidad de los docentes de la carrera del profesorado de Educación Física (N= 33).

- c) Una entrevista estandarizada abierta a seis docentes de la misma carrera.
- d) La encuesta de satisfacción a la totalidad de los estudiantes realizada por el Departamento de Educación y Deporte, extraída del documento correspondiente al “Informe Final del IURP 2020”, Apartado VI. “Avances en el proceso de evaluación – Autoevaluación”, tabla de las páginas 166 y 167.

El muestreo realizado fue de tipo no probabilístico casual o intencional (Sabariego, 2012), ya que se “utiliza como muestra a individuos a los que se tiene facilidad de acceso dependiendo de distintas circunstancias fortuitas” (Sabariego, 2012, p.148). Se tuvieron como referencia los siguientes criterios de inclusión: aquellos docentes del profesorado de Educación Física que se considera que tienen información relevante, son más accesibles físicamente o socialmente, están más dispuestos a informar, son más capaces de comunicar la información con precisión y en su conjunto abarcan la totalidad de los campos de la formación docente, con acento en la formación específica y la formación profesional por la dificultades que supone a priori la imposibilidad de presencialidad para el desarrollo de los contenidos y actividades prácticas. Los instrumentos de recogida de información fueron enviados a los docentes de la siguiente manera:

- a) Enlace en el campus virtual para responder la encuesta de formulario Forms.
- b) Correo electrónico para entrevista personal.

La encuesta fue contestada correctamente por la totalidad de los docentes que desarrollan sus asignaturas durante el primer cuatrimestre: total treinta y tres docentes; y la entrevista fue respondida por los seis docentes convocados.

Asimismo, se analizaron un total de diez aulas virtuales, incluida el aula docente implementada por el Área de Educación a Distancia para la actualización y acompañamiento de la tarea de los profesionales.

Fuentes de Información, Técnicas e Instrumentos Implementados

Durante el proceso de estudio se utilizaron tanto fuentes primarias como secundarias de información. Entendiendo a las primeras como aquellas que contienen información de primera mano, original no abreviada ni traducida: documentos originales,

entrevistas, encuestas realizadas; mientras que las fuentes secundarias son textos basados en las fuentes primarias, y contienen datos e información que han sido reelaborados o sintetizados. (Buonacore, D. ,1980, p, 229)

En relación con las técnicas de recolección de material empírico utilizadas, se emplearon la lectura y análisis de documentación, la observación, la encuesta y la entrevista.

Esta elección se fundamenta en que se trata de instrumentos de recogida de información que permite obtener información de una manera, al mismo tiempo, abierta y estructurada. Posibilita el acceso a la información que interesa para conocer cada experiencia, pero sin limitar otras informaciones que los participantes puedan aportar para enriquecerla y darle profundidad. Todas las entrevistas se estructuraron en torno de una serie de dimensiones que a la vez incluyeron el desarrollo de varios aspectos que pueden ser empleados para futuros trabajos.

Valles, M. (1999) señala que los tres ingredientes metodológicos de la investigación social son la documentación, la observación y la conversación.

Con referencia al vocablo “documento”, Moliner (1984, p. 1030) distingue tres acepciones que señalan distintos propósitos:

- 1) “Testimonio escrito de épocas pasadas que sirve para reconstruir su historia”.
- 2) “Escrito que sirve para justificar o acreditar algo; tal como un título profesional, una escritura notarial, un oficio o un contrato”.
- 3) “Instrucción o enseñanza de una materia”

La primera acepción hace referencia a la reconstrucción de procesos más o menos históricos; dar perspectiva histórica a un estudio o contrastarlo con los datos cuantitativos existentes. “En los estudios cualitativos cabe plantearse un mínimo (o complementario) documentos de todo tipo, incluso referente a estadísticas” (Valles, M, op. cit. p. 99) (...) “El estudio comparativo y el estudio histórico están profundamente entrelazados (Mills, 1961, en Valles M op. cit. p. 110). La segunda acepción sirve para dar crédito y ofrecer una justificación a los análisis e interpretaciones de un investigador. Mientras que la última acepción refiere a instruirse convenientemente sobre algo antes de tratarlo o escribir sobre ello.

Vallés, M. (op. cit.) señala:

Esta definición encaja mejor con el sentido que se da aquí a documentación, entendida como estrategia metodológica de obtención de información. Sin embargo, no puede negarse el uso que hace también el investigador social de los documentos (escritos o no), con propósitos de justificación y acreditación de sus análisis e interpretaciones (opción 2); o con propósitos de acometer reconstrucciones más o menos históricas (opción 1) (p. 119).

Por su parte los manuales de métodos de investigación social ofrecen definiciones más precisas, debido a que su consulta proporciona un primer elemento definitorio: los documentos constituyen una tercera fuente de evidencia (Erlandson y otros, 1993); una tercera técnica de recogida de datos (Ruiz Olanbuénaga e Ispizua, 1989, en Valles, p. 119)

A su vez, los autores citados, expresa Valles en su obra, aportan una definición que contiene una reflexión excelente, la combinación entre observación y entrevista que se da en la lectura de materiales documentales:

A la observación y la entrevista podemos añadir una tercera técnica de recogida de datos, la lectura de textos, entendiendo por tales, todos los documentos que contienen significado (una carta un periódico, una autobiografía, una estatua, un edificio, las pinturas de una cueva prehistórica, las tumbas faraónicas (...)). A todos estos textos en realidad se les puede “entrevistar” mediante preguntas implícitas y se les puede “observar” con la misma intensidad y emoción con la que se observa un rito nupcial, una pelea callejera, una manifestación popular. En este caso la lectura es una mezcla de entrevista/observación y que puede desarrollarse como cualquiera de ellas” (Ruiz Olanbuénaga e Ispizua, 1989: 69), en Valles, (pp. 119-120).

Por lo expuesto, el término documento al que se puede “entrevistar” puede referirse a una amplia gama de escritos, de cualquier tipo de material. Incluye prácticamente cualquier cosa existente que se encuentre disponible en cualquier medio ya sea físico o virtual.

La documentación “entrevistada” y “observada”, como fuente primaria de información, durante el estudio ha sido la siguiente:

- a) El Proyecto Institucional.
- b) El Estatuto Académico Res. Min. 3498/19, que incluye entre otros El área de Educación a Distancia – (Art 43-44).

- c) El Plan de Estudio de la Carrera de Profesor Universitario en Educación Física, Resolución Ministerial N° 232 /13.
- d) Las Resoluciones emanadas del Consejo Superior que a continuación se detallan inherentes al Reglamento del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) y al período de emergencia. (ver tabla 3)
- e) Las estrategias pedagógicas utilizadas en el aula virtual implementada por la institución para la capacitación docente.
- f) Las estrategias didácticas desarrolladas por el profesorado para la continuidad pedagógica de los/as estudiantes: presentación de la asignatura, contenidos, actividades, evaluación; y aspectos técnico- organizativos: diseño gráfico, recursos incorporados, estructura.

Tabla 3. <i>Listado de Resoluciones de Consejo Superior del Instituto Universitario River Plate</i>		
Fecha	Nro. RCS	DESCRIPCIÓN
15/04/19	139/2019	Reglamento del Sistema Institucional de Educación a Distancia
19/11/19	172 / 2019	Aprueba Calendario Académico 2020
19/03/20	184/2020	Adopta medidas extraordinarias de emergencia COVID 19
06/04/20	185/2020:	Ordena readecuación del calendario académico 2020
17/04/20	186/2020	Ordena readecuación del Programa de Capacitación Docente
17/04/20	187/2020	Planes de facilidades de pago aranceles mensuales
20/04/20	188/2020	Aprueba readecuación del calendario académico
20/04/20	189/2020	Designación Docentes del Profesorado de Educación Física, primer cuatrimestre 2020.
27/04/20	190/2020	Aprueba readecuación del programa de capacitación docente
Fuente: archivo IURP		

Instrumento de Observación de las Aulas Virtuales: Categorías de Análisis

La metodología utilizada en el estudio consistió en la realización de un análisis descriptivo basado en observaciones en cada una de las diez aulas virtuales seleccionadas existentes en el campus virtual correspondientes al aula de actualización y

perfeccionamiento docente, y a una selección de aulas virtuales correspondientes a distintas asignaturas de primero a cuarto año del Profesorado de Educación Física del IURP.

El periodo de recogida se realizó desde el mes de abril hasta el mes de julio de 2020 y análisis de los datos se realizó a partir del mes de agosto 2020 hasta el mes de mayo 2021. Para ello se adoptó un instrumento específico para la observación de aulas virtuales similar a otros ya existentes (Barberá, 2008). Este instrumento permitió observar las siguientes categorías o dimensiones en cada una de las aulas virtuales: presentación de la asignatura, contenidos y recursos de información ofrecidos, actividades planteadas al alumnado, recursos de comunicación incorporados, organización didáctica y estructura del aula virtual, evaluación del aprendizaje, aspectos de diseño gráfico y el modelo pedagógico implícito.

a) Tabla de observación

Este instrumento, antes de su aplicación definitiva, fue presentado y revisado por el equipo técnico del Área de Educación a Distancia.

Las dimensiones analizadas en cada aula virtual a través del instrumento de observación elaborado son las que se mencionan en tabla 4.

Instrumento disponible en:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1inhily8S1mWHnliiXDqaGHOYQfRy6zXE/edit?usp=sharing&ouid=106474235115979950806&rtpof=true&sd=true>

b) Encuesta a docentes

Asimismo, se llevó a cabo una encuesta semiestructurada, construida oportunamente en consenso con las autoridades del Departamento de Educación y Deporte²⁴.

c) Entrevista estandarizada abierta. Se empleó la modalidad de “entrevista estandarizada abierta”, siguiendo la clasificación de Patton (1990) en Valles M (1999) caracterizada por el empleo de un listado de preguntas ordenadas y

²⁴ Encuesta Docente. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1AJ0DEIHPEQLDd9Kq-QjvmUtqEC_wJ8JE/view?usp=sharing

redactadas por igual para todos los entrevistados, pero de respuesta libre o abierta, como técnica de obtención de información relevante del estudio²⁵.

- d) Encuesta de satisfacción acerca del dictado de cada una de las asignaturas cursadas por los/as estudiantes durante 2020, realizada por el Departamento de Educación y Deporte.

Tabla 4 <i>Dimensiones de análisis de las aulas virtuales</i>	
Datos de identificación de la aula	Nombre de la asignatura Número de alumnos inscriptos
Presentación . Módulos Contenidos y recursos de información	Presentación Documentos archivos Bibliografía Enlaces
Actividades	de búsqueda de indagación y colaboración De construcción, elaboración y publicación
Recursos de comunicación	Foros Tablón de noticias Correo electrónico Tutorías
Organización Didáctica	Calendario Programa de la asignatura Estructura: Social (Predominan los recursos de comunicación). Temas (el contenido del aula se presenta en función de los temas de asignatura) Temporal (el contenido se presenta por semanas)
Evaluación	Recursos de evaluación (cuestionarios de evaluación) Evaluación continua o evaluación sumativa y final Existe feedback entre el alumnado y el profesor/a
Aspectos Gráficos	Diseño y estructura gráfica Tipos de letra Imágenes Colores
Modelo Pedagógico	Transmisión de información Aprendizaje experiencial Comunicación e interacción social
Fuente: (Área Moreira, M., San Nicolás Santos M.B. y Fariña Vagas E.S. 2020, p.19)	

²⁵ Entrevista Docentes. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1AJ0DEIHPEQLDd9Kq-QjvmUtqEC_wJ8JE/view?usp=sharing

Procedimientos

En primer lugar, se contactó con las autoridades del profesorado para solicitarles su autorización y participación. En segundo lugar, se solicitó a las autoridades la documentación citada en los puntos a), b), c) y d) del apartado anterior. En tercer lugar, se solicitó autorización para el ingreso al Campus Virtual. En cuarto lugar, se preparó la encuesta en forma conjunta con las autoridades del Departamento de Educación y Deporte y Asesores, la que fue remitida a los docentes a través de un enlace al formulario *Forms de Office 365* y se envió a los correos electrónicos de toda la muestra. La información quedó recogida en el propio cuestionario. Se confeccionó la citada entrevista estandarizada abierta, que fue enviada y recibida mediante correo electrónico, a los docentes seleccionados -de acuerdo con los criterios ya descritos- y a quienes se les consultó previamente en cuanto a su interés por participar y la correspondiente autorización para la publicación de las respuestas. Toda la información quedó registrada en el correo electrónico. Finalmente, durante el mes de marzo de 2021 se accedió a la encuesta de satisfacción realizada por el Departamento de Educación y Deporte a las/os estudiantes y que se integra al informe final 2020 del IURP, que se eleva al Ministerio de Educación y la CONEAU.

Análisis de los Datos

En concordancia con los objetivos planteados oportunamente, para identificar y reflexionar acerca de los abordajes, estrategias y dispositivos desplegados por la institución -directivos y docentes- durante el proceso de “enseñanza remota de emergencia” o “docencia no presencial de emergencia”, en la carrera de Profesorado de Educación Física, durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2020, se procedió por una parte a la lectura y análisis de documentos y resoluciones, que permitieran identificar las medidas adoptadas por las autoridades durante el período en estudio a través de las distintas resoluciones del Consejo Superior, mientras que por otra parte a identificar el marco institucional en cuanto a: su proyecto educativo, el estatuto académico, plan de estudio y los programas de las asignaturas.

En relación con el análisis de las aulas virtuales del Campus Virtual del IURP fue realizado, entre otros, con la intención de:

- Identificar las estrategias pedagógicas empleadas por la institución para la actualización, capacitación y perfeccionamiento de los docentes.
- Identificar las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes para la continuidad pedagógica de los/as estudiantes durante el primer cuatrimestre 2020.

En cuanto a la encuesta y entrevistas a los docentes (fuentes primarias), su implementación se propuso para intentar identificar cuáles fueron los beneficios y obstáculos que encontraron los docentes en el uso de las TIC y al mismo tiempo conocer las razones por las cuales continuarían o no utilizando las TIC en el futuro para el desarrollo de sus clases.

Finalmente, se accedió a los datos estadísticos de la encuesta a las/os estudiantes realizada por el Departamento de Educación y Deporte, que fuera implementada con el propósito de identificar el grado de satisfacción resultante de la cursada del primer cuatrimestre de 2020.

Descripción y Análisis de las Aulas Virtuales

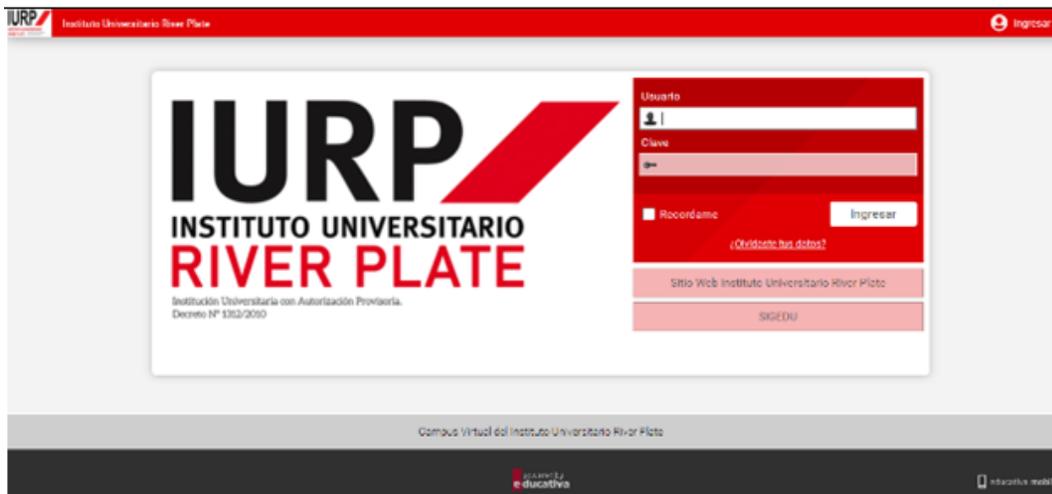
En las figuras 3 y 4 se puede observar el acceso al campus virtual del IURP.

Figura 3.
Campus virtual del IURP



Fuente: captura de pantalla Campus virtual del IURP

Figura 4.
Pantalla de Ingreso al Campus virtual del IURP



Fuente: captura de pantalla Campus virtual del IURP

Aula Virtual Docente. A partir del mes de marzo 2020 tuvo lugar en el IURP una Capacitación virtual obligatoria para todos/as los/as docentes a cargo del Director del Área de Educación a Distancia, cuyo programa figura en el Anexo N° 2 y Anexo N° 3 de la Disposición N° 2/2020 del Departamento de Educación y Deporte.

Se extrae del documento “Informe Final IURP 2020” cuál ha sido la finalidad, al mismo tiempo que sus destinatarios y la orientación conceptual de tal programa:

En el marco de la Pandemia mundial COVID-19, el Departamento de Educación y Deporte desarrolló un proyecto con la finalidad de comenzar el dictado de clases en la fecha correspondiente al Calendario Académico programado. La propuesta estuvo orientada hacia las carreras de Profesorado en Educación Física (232/13), Licenciatura en Educación Física (230/13) y Licenciatura en Actividad Física y Deporte (455/19). Tomando como concepto “La virtualidad implica una lógica interactiva y dinámica centrada en el alumno; requiere diseño, implementación y evaluación permanente y permite un grado de personalización en la educación que beneficia el desarrollo de las competencias particulares de cada alumno” (Mendé, MB; 2020). hemos tomado este cambio de paradigma que impone la educación, aun cuando prevalece en nuestra disciplina el carácter empírico. Además, nos permite ampliar el espacio de reflexión acerca de los procesos de enseñanza durante la formación inicial”. (p. 88).

En el documento analizado, la Dirección del Departamento manifiesta que:

Partimos de la base de que no se trata de emular la clase del aula, sino diseñar la clase desde la pedagogía y centrarse en la experiencia del alumno. Las herramientas tecnológicas se ponen al servicio de lo pedagógico. El comportamiento del alumno es diferente al que realiza un alumno presencial, como así también la asistencia del docente quien debe acompañarlo provocando su curiosidad explicando sus dudas y desafiando con situaciones de reflexión. Esta modalidad de formación desarrolla además competencias necesarias para la vida profesional como la autonomía, autogestión, compromiso, organización del tiempo, la voluntad y el manejo de la motivación, la selección crítica de la información y la capacidad para expresarse y comunicar. La calidad de la propuesta no reside en la plataforma, hacer es más beneficioso que escuchar hay que generar aprendizajes significativos a través de los contenidos. El encuentro y el trabajo en equipo también son clave para cumplir con la función socializadora de la educación, otra posibilidad que el docente debe estimular. (p. 88).

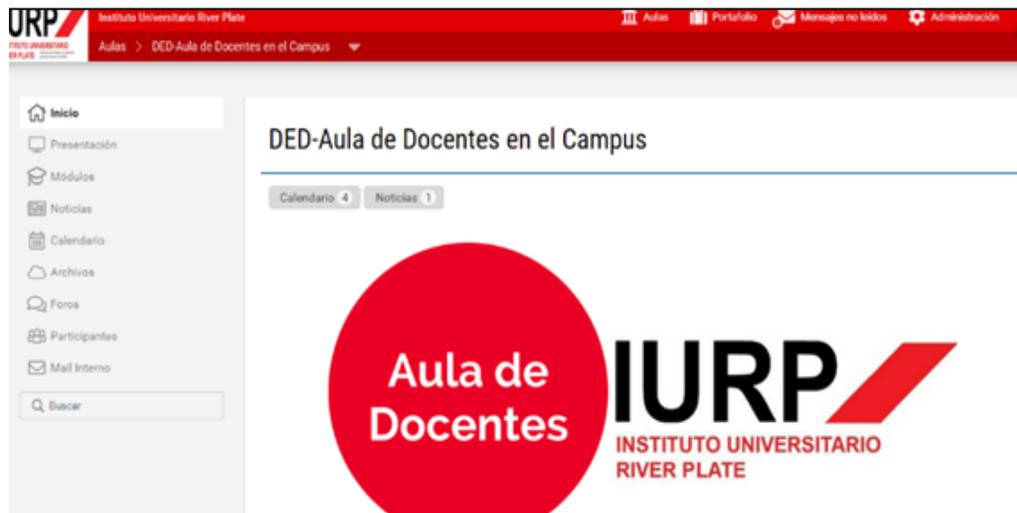
Como objetivo general, propone “activar un plan de desarrollo para el dictado de las asignaturas, utilizando los recursos tecnológicos disponibles en el IURP.

Mientras que, como objetivos específicos, expresa las intenciones de:

1. Propiciar un espacio de capacitación para los docentes a cargo de la formación inicial a través de clases virtuales a cargo del web-master.
2. Que los docentes puedan adquirir las herramientas necesarias para armar las aulas con el material correspondiente a cada asignatura.
3. Incorporar estrategias didácticas-virtuales necesarias.

Primera etapa desarrollada en el aula docente (ver figura 5) desde el martes 17 hasta el 31 de marzo inclusive,

Figura 5.
Aula de Docentes.



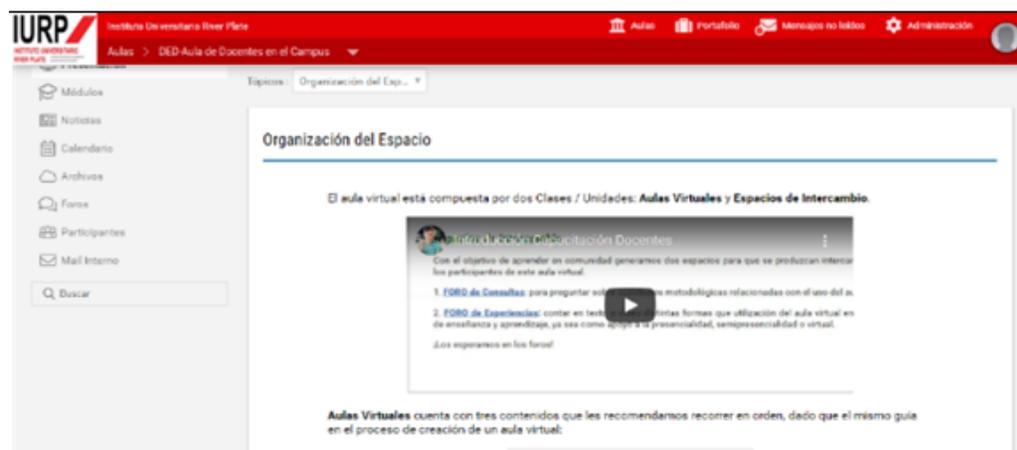
Fuente: captura de pantalla Campus virtual del IURP

Capacitación docente a cargo del Área de Educación a Distancia

Introducción:

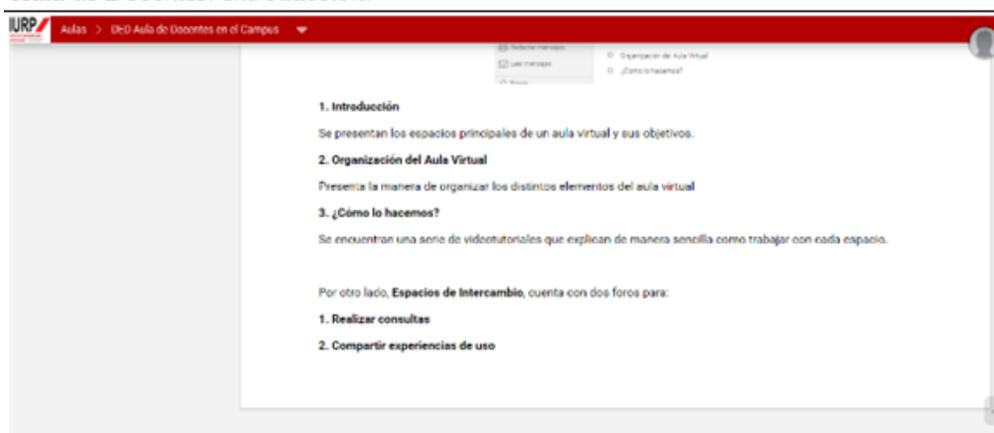
- Conocer la interfaz del aula virtual donde se desarrollará el curso. (ver figura 6).
- Utilizar las herramientas básicas que permiten la identificación y comunicación dentro del campus. (Ver figura 7).
- Conocer a los compañeros y tutores.

Figura 6.
Aula de Docentes: Organización del espacio.



Fuente: captura de pantalla Campus virtual del IURP

Figura 7.
Aula de Docentes: Introducción.



Fuente: captura de pantalla Campus virtual del IURP

Desarrollo:

Las Aulas Virtuales del IURP son espacios generados con el objetivo de llevar adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje valiéndose de las posibilidades que brindan las TIC. Entre sus características principales se encuentran:

- Presentación de contenidos digitales en diferentes formatos.
- Diferentes formas de comunicación (chat, foros y mensajería).
- Publicación de notas, anuncios, noticias, calendario y novedades.
- Trabajo en grupos.
- Editor de contenidos, creación de actividades, creación de encuestas.
- Seguimiento de envío de tareas.
- Obtener diferentes tipos de informes.
- Trabajos colaborativos.
- Publicación de recursos de la Web 2.0

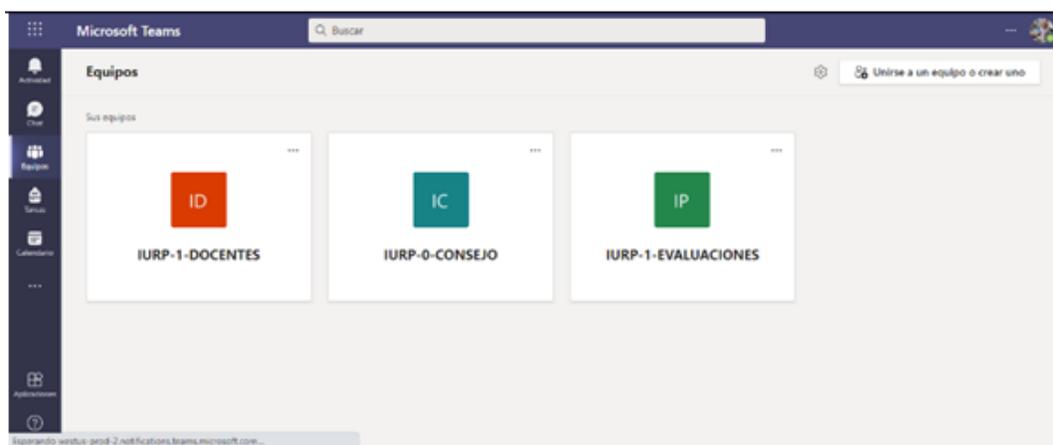
Segunda etapa: mes de abril de 2020. Implementación de la Capacitación para docentes: "Plataforma Sala Virtual"

Objetivo: capacitar a los/las docentes para utilizar Microsoft Teams: armado de clase virtual y manejo de recursos en plataforma Teams. (Ver figura 8).

Con la finalidad de ampliar las herramientas tecnológicas al servicio del dictado de las clases virtuales sincrónicas, el día lunes 27 de abril en el horario de 18.00 hs. a 20.30 se llevó a cabo una capacitación para todos los docentes del Departamento de Educación y Deporte. La misma estuvo a cargo del Director del Departamento de Sistemas.

Microsoft Teams se basa en Grupos de Office 365 y permite la colaboración entre personas de un mismo equipo o el desarrollo de un proyecto concreto, compartiendo recursos y cuya función principal es la comunicación constante entre los miembros del equipo.

Figura 8.
Aulas del IURP en Microsoft Teams.



Fuente: captura de pantalla Microsoft Teams - IURP

A partir del miércoles 29 de abril, todas las asignaturas estuvieron disponibles para iniciar el dictado de las mismas con la herramienta mencionada.

En el aula docente se presentan tres tipos de foros, a saber:

- Foro de cronograma
- Foro de consulta
- Foro de experiencias

Los contenidos de la capacitación docente 2020 están disponibles en:

<https://drive.google.com/drive/folders/1LiHvcbOUMU89TIyVGz7PwKgJjXYLTdaQ?usp=sharing>

12.5.1.2. Aulas Virtuales de las Asignaturas Seleccionadas. En función de los criterios expresados oportunamente fueron seleccionadas las siguientes aulas virtuales, detalladas en tabla 5:

Tabla 5.

Aulas virtuales de las asignaturas seleccionadas

Campo de la Formación Específica	
Asignatura	Didáctica de la Educación Física I – Juegos 1
Año de Cursada- Turno y Comisión	Primer año – T. Mañana - Comisión 1
Cantidad de docentes	1
Cantidad de inscriptos	33

Campo de la Formación Específica	
Asignatura	Didáctica de la Educación Física II – Natación 1
Año de Cursada- Turno y Comisión	Segundo año. T. Vespertino - Comisión 3
Cantidad de docentes	1
Cantidad de inscriptos	24

Campo de la Formación Específica	
Asignatura	Didáctica de la Educación Física III – Basquetbol 2
Año de Cursada- Turno y Comisión	Tercer año. T. Tarde Comisión 2
Cantidad de docentes	1
Cantidad de inscriptos	21

Campo de la Formación Específica	
----------------------------------	--

Asignatura	Didáctica de la Educación Física IV – Primeros Auxilios
Año de Cursada- Turno y Comisión	Cuarto año – T. Mañana - Comisión 1
Cantidad de docentes	2
Cantidad de inscriptos	29

Campo de la Formación Específica	
Asignatura	Didáctica de la Educación Física II – Fisiología Humana
Año de Cursada- Turno y Comisión	Segundo año. T Mañana - Comisión 1
Cantidad de docentes	1
Cantidad de inscriptos	23

Campo de la Formación General	
Asignatura	Pedagogía
Año de Cursada- Turno y Comisión	Primer Año – T. Mañana – Comisión 1
Cantidad de docentes	1
Cantidad de inscriptos	28

Campo de la Formación General	
Asignatura	Filosofía
Año de Cursada- Turno y Comisión	Primer Año – T. Mañana – Comisión 1
Cantidad de docentes	1
Cantidad de inscriptos	41

Campo de la Formación Profesional	
Asignatura	Didáctica Especial de la Educación Física en el Nivel Inicial y Primario
Año de Cursada- Turno y Comisión	Tercer Año – T. Tarde – Comisión 2

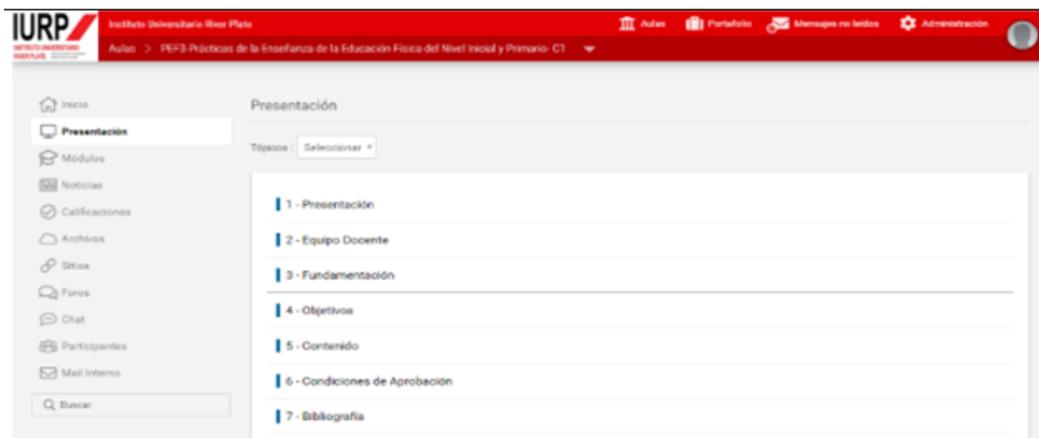
Cantidad de docentes	1
Cantidad de inscriptos	24

Campo de la Formación Profesional	
Asignatura	Didáctica Especial de la Educación Física en el Nivel Secundario
Año de Cursada- Turno y Comisión	Cuarto Año – T. Tarde – Comisión 2
Cantidad de docentes	1
Cantidad de inscriptos	23

El instrumento de observación utilizado se encuentra disponible en:
<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1inhily8S1mWHnliiXDqaGHOYQfRy6zXE/edit?usp=sharing&oid=106474235115979950806&rtpof=true&sd=true>

A continuación, se describen, analizan e interpretan en clave del marco teórico desarrollado anteriormente, los aspectos destacados de las aulas seleccionadas. La presentación de las aulas virtuales se puede observar en la Figura 9.

Figura 9.
Aula virtual. Pantalla de Presentación.



Nota: captura de pantalla – Aulas Virtuales del profesorado de Educación Física

Las aulas virtuales visitadas en general exhiben diferentes formas de presentar la asignatura. En algunos casos se realiza a través de un texto que incluye la presentación de los docentes, una introducción, fundamentación, objetivos y un cronograma y explicaciones que guían al estudiante (ver figura 10); otros docentes destacan palabras de bienvenida y el

traslado directo a la lectura de “Contenidos” de la asignatura; en otras aulas se observa un videoclip del profesor en el cual se presenta y expone características generales de su asignatura, los objetivos o logros a alcanzar durante la cursada e invita a los estudiantes a presentarse a través del foro (ver figura 11).

Figura 10.
Presentación de una asignatura.



Nota: captura de pantalla – Aulas asignaturas del profesorado de Educación Física

Figura 11.
Presentación de una asignatura.



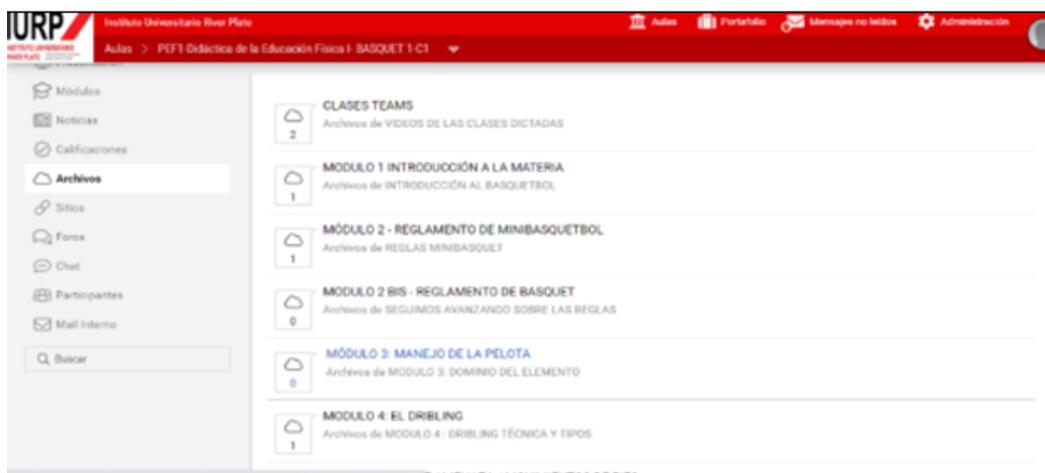
Nota: captura de pantalla – Aulas asignaturas del profesorado de Educación Física

Desde un punto de vista pedagógico, de acuerdo con el modelo de análisis utilizado, siguiendo a Área Moreira (op cit), se observan algunas diferencias en cuanto a la

combinación y equilibrio en las aulas de las tres dimensiones: la dimensión informativa, la dimensión comunicativa y la dimensión experiencial.

La dimensión informativa es la más destacable y ampliamente lograda. El énfasis se encuentra dentro de los recursos informativos fundamentalmente referido a la presentación del saber que tiene que ser adquirido por los/as estudiantes. En este caso los contenidos, se organizaron en módulos o unidades para facilitar el acceso al conocimiento por parte del alumnado mediante documentos de lectura: fotocopias de textos, de capítulos de libros, apuntes, presentaciones en power point utilizados en las exposiciones, esquemas, gráficos o mapas conceptuales- Aproximadamente un 50 por ciento de las aulas presentan videoclips. En general, en el apartado “Archivos” se encuentra una gran cantidad de material en la totalidad de las aulas, que no presentan un patrón común de presentación, ni de redacción. (ver figura 12)

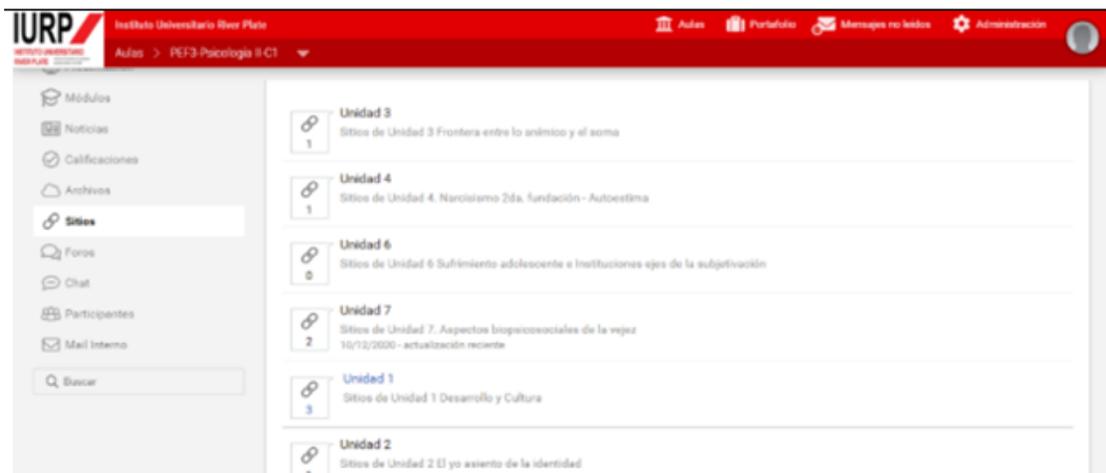
Figura 12.
Módulos y Archivos en el aula virtual



Nota: captura de pantalla – Aulas asignaturas del profesorado de Educación Física.

Ha sido disímil entre las distintas asignaturas la utilización de enlaces de interés; mientras en algunos casos ocuparon un lugar sustancial, en otros casi no existieron. Se los considera importantes, ya que el hecho de que se presenten estos vínculos en un bloque concreto y organizados en base a unos descriptores permiten al alumno encontrar de manera más sencilla y rápida los recursos que necesita. (Ver figura 13).

Figura 13.
Enlaces a sitios de interés



Nota: captura de pantalla – Aulas asignaturas del profesorado de Educación Física

Especialmente la presencia de una guía didáctica no queda claramente plasmada en el aula en forma de textos. En algunas aparece una guía que orienta a los/as estudiantes, mientras que en otras no. Esta observación no quiere decir que no haya existido, sino que se supone ha sido substituida por el alto porcentaje de clases sincrónicas²⁶, utilizando entornos de videoconferencia como zoom, teams o meet, que posiblemente hayan cubierto esta necesidad, y luego han quedado grabadas para consulta por parte de los estudiantes que no han podido participar en el horario de las clases. Algunas aulas han utilizado un tablón de noticias y/o trabajos en grupo colaborativos, por ejemplo, el padlet.

El padlet consiste en una plataforma digital que ofrece la posibilidad de crear muros colaborativos. En el entorno educativo, funciona como una pizarra colaborativa virtual en la que profesor y alumnos pueden trabajar al mismo tiempo. Al permitir invitar a otros usuarios a participar en los proyectos, además de ofrecer varias opciones de control del tipo de acceso que dar a cada participante, beneficia el trabajo colaborativo.

Asimismo, la comunicación a través de los foros también presenta diferentes intensidades de participación en cada asignatura. En general se puede afirmar que a medida que se fueron desarrollando los módulos, también se incrementó la interacción

²⁶ Resolución del Rector N° 101/20. Esta resolución establece de manera obligatoria que deben dictarse un 60 % de clases sincrónicas en todas las asignaturas.

especialmente entre los/as estudiantes y los docentes, y algo menor de los estudiantes entre sí, al menos lo registrado en la trazabilidad del aula.

Igualmente, ha sido posible apreciar que las clases sincrónicas se desarrollaron de manera más cercana a la clase presencial tradicional, en el cual el docente transmite información mediante una exposición oral, apoyado por una presentación con aplicaciones como powerpoint, o el análisis de un video de youtube, tal cual sucede en las clases presenciales. En el caso de la asignatura Filosofía prevalece una pedagogía de la enunciación individual, mono mediática centrada en el libro (docente como mediador libro-alumno), Por ejemplo: luego de la lectura de los textos de distintos autores, los estudiantes deben elegir fundamentar y defender con argumentos alguna de las posturas que se desarrollaron en los textos, ídem a las clases presenciales.

En la dimensión experiencial se destacan las tareas desarrolladas por estudiantes en algunas aulas, entre ellas las de Didáctica de la Educación Física en las especificidades de Juegos y Básquetbol y una correspondiente la asignatura Pedagogía. Todas estas, además de transmitir numerosos recursos y contenidos de información, realizaron diferentes actividades prácticas y experiencias, y que al mismo tiempo se convirtieron también como un lugar para la comunicación, interacción y diálogo entre todos sus componentes. Se destaca un caso particular en que tal construcción está orientada para su aplicación en el ámbito comunitario.

A modo de ejemplo, autorizado por el docente y los estudiantes, link con actividad elaborada en conjunto con los alumnos de la Asignatura Didáctica de la Educación Física - Disciplina Básquetbol. Los alumnos formularon las preguntas utilizadas y como docentes armaron la actividad. Disponible en:

<https://view.genial.ly/5f3f018a839ef80d8787e28d/game-breakout-scape-room-basquetbol-2>

Se destaca especialmente en todas las aulas la utilización de los foros para resolver las dudas de los alumnos. Estos facilitan la comunicación y el feedback entre el profesorado y el alumnado. Asimismo, se desarrollan foros en cada uno de los temas, la participación en los mismos por parte del alumnado es muy variable. pero las/os docentes responden a las cuestiones que plantean los alumnos en la mayor parte de las ocasiones.

En cuanto a la evaluación, aparece en la mayoría de los casos bajo la denominación de examen parcial a través de un trabajo escrito: ej. presentación de un proyecto o responder un cuestionario; en idioma exámenes de competencias lingüísticas integradas,

lectocomprensión de textos sobre deporte, múltiple choice, V o F , expresión escrita, gramática y vocabulario, redacción y fundamentación; trabajo integrador con presentación y exposición oral; trabajos de análisis de películas; coloquio; ensayos académicos; o autoevaluaciones después de cada clase. En otros casos los estudiantes desarrollaron algunos trabajos cooperativos, por ejemplo: videos didácticos; armado de ejercicios de técnicas y coordinación, autocorrección; evaluación de presentación oral por grupos con pantalla compartida acerca de la temática solicitada; en otros casos además: evaluación de la participación en el proceso, registro de las asistencias y actividades realizadas durante el periodo. En la disciplina práctica “Primeros Auxilios” se solicitó a los estudiantes la producción de videos con las maniobras de RCP y HEIMLICH”, participación en los foros, trabajos en grupo y exposición oral y evaluaciones en línea”.

Las aulas virtuales en este período han presentado características didácticas y pedagógicas similares a las aulas físicas, las clases sincrónicas con mayor tendencia a una transmisión de conocimientos. La interacción entre docentes fue importante en el aula docente especialmente a través del foro de experiencias y en algunos casos compartieron presentaciones y se integraron con otra asignatura para desarrollar algún contenido. La interacción docente-estudiante estuvo presente, -y se fue incrementando en la medida que transcurría la cursada-, en la totalidad de las aulas visitadas fundamentalmente para aclarar dudas a través del foro de consulta y para desarrollar trabajos en equipo con la participación de los estudiantes. Los materiales estuvieron centrados en los contenidos específicos de cada asignatura.

Análisis del Resultado de la Encuesta de Satisfacción acerca del Dictado de cada una de las Asignaturas Cursadas por los Estudiantes de Educación Física.

Las encuestas en las instituciones educativas constituyen una forma inteligente de recibir una retroalimentación honesta y abierta de las partes interesadas. En este caso se trata de los estudiantes, que componen el núcleo o centro del proceso de enseñanza y de aprendizaje, destinatarios principales de toda la tarea institucional.

Recabar la opinión de los alumnos sobre diversos aspectos del proceso educativo llevado a cabo, puede permitir tomar oportunas decisiones y hacer ajustes positivos en la implementación de un programa formativo, evaluar o dar retroalimentación de los cursos,

comprender qué es lo que falta y qué puede hacer el profesorado para mejorar los resultados educativos, entre otros.

Por lo tanto, puede resultar un elemento de gran valor para los distintos estamentos que componen la comunidad educativa y en especial para quienes tienen la responsabilidad de tomar las decisiones que determinan el rumbo a seguir.

En este marco, para conocer la percepción de los estudiantes, el Departamento de Educación y Deporte implementó una encuesta con una escala de valoración 1-5. En donde el valor 1 correspondía al aspecto menos valorado y la puntuación 5 correspondía al mayor valorado.

La observación de la encuesta elaborada por el equipo de evaluación del Departamento de Educación y Deporte, en base a las respuestas recibidas por parte de la totalidad de los estudiantes de la carrera de profesorado de Educación Física, permite diferenciar claramente ambos cuatrimestres del período académico 2020. Tomando los resultados del primero de ellos, foco de este estudio, es posible conocer que:

- a) El promedio que surge de la totalidad de los ítems consultados resulta ser de 4,44, equivalente a un 85% de los estudiantes han valorado entre 4 y 5 puntos.
- b) El cumplimiento del programa, en relación con el desarrollo de los contenidos obtiene uno de los porcentajes más altos en la escala de valoración, el 96% de los estudiantes lo ubican con un promedio de 4,71 puntos. (Respuestas a pregunta N° 1)

En virtud de este resultado parece que una de las mayores inquietudes, tanto de las autoridades como de los docentes, que es cumplir con el programa de estudio durante el período primer cuatrimestre 2020 de enseñanza remota de emergencia, este cumplimiento ha sido posible.

- c) El trato de los docentes hacia el alumnado, la relación e interacción docente-alumno, ha sido el otro aspecto altamente valorado por los estudiantes; como en el punto anterior el 96% de los estudiantes lo ubican con un promedio de 4,71 puntos. (Respuestas a pregunta N° 8)

En relación con este aspecto, ya ha sido demostrada en el marco teórico la importancia que adquiere la buena interacción y comunicación docente-estudiante, para la continuidad pedagógica.

Tabla 6

Encuesta de Satisfacción acerca del dictado de cada una de las Asignaturas cursadas por los estudiantes durante el primer y segundo cuatrimestre de 2020

Periodo Académico	PRIMER CUATRIMESTRE		SEGUNDO CUATRIMESTRE	
	Pregunta	Promedio	Porcentaje	Promedio
1. Los contenidos de la materia responden a los asignados en el programa?	4.71	96% valorado entre "4-5"	4.59	92% valorado entre "4-5"
2. La bibliografía es adecuada en cuanto a su calidad (nivel apertura a distintas líneas de pensamiento, exhaustividad)?	4.49	84% valorado entre "4-5"	4.36	83% valorado entre "4-5"
3. El profesor varía las estrategias de enseñanza para asegurar la comprensión, aclarar dudas, atender necesidades individuales?	4.22	77% valorado entre "4-5"	4.09	71% valorado entre "4-5"
4. El profesor propone actividades para la comprensión de los contenidos vinculando teoría y práctica?	4.27	79% valorado entre "4-5"	4.1	74% valorado entre "4-5"
5. El profesor responde con exactitud precisión a las preguntas que le hacen?	4.53	86% valorado entre "4-5"	4.38	82% valorado entre "4-5"
6. El profesor intenta que los alumnos participen en las clases?	4.37	82% valorado entre "4-5"	4.32	80% valorado entre "4-5"
7. El profesor acepta la crítica fundamentada?	4.53	86% valorado entre "4-5"	4.42	81% valorado entre "4-5"
8. El profesor mantiene un trato cordial y adecuado con sus alumnos?	4.71	96% valorado entre "4-5"	4.58	88% valorado entre "4-5"
9. El profesor evalúa avances y dificultades de los alumnos?	4.31	80% valorado entre "4-5"	4.21	76% valorado entre "4-5"
10. Las correcciones orientan al alumno en la superación de las dificultades?	4.34	82% valorado entre "4-5"	4.21	78% valorado entre "4-5"
11. Los exámenes se ajustan a los contenidos y a las metodologías utilizadas en clase?	4.50	85% valorado entre "4-5"	4.30	81% valorado entre "4-5"
12. La materia cubrió sus expectativas?	4.32	80% valorado entre "4-5"	4.04	71% valorado entre "4-5"

Fuente IURP Informe Anual 2020 (pp 166-167)

- d) En las respuestas a las preguntas N° 5, N° 7 y N° 11, es posible encontrar la alta valoración que el 86% de los estudiantes han dado a la disposición de los docentes para dar respuesta con exactitud y precisión a las consultas, aceptar la crítica fundamentada y la forma de evaluación acorde a los contenidos y las metodologías utilizadas en clase.

La sumatoria de estos aspectos van encaminados hacia el logro de lo que se ha denominado en apartado anterior “buenas prácticas docentes”.

Análisis de las Respuestas a la Encuesta y Entrevistas a Docentes del Profesorado de Educación Física

Beneficios o Facilidades Percibidas por parte de los Docentes para el Desarrollo de las Clases. Resultados de la encuesta.

En las respuestas a la encuesta semiestructurada que fue suministrada a la totalidad de los docentes al finalizar el cuatrimestre, se destacan una serie de beneficios que disipan algunos interrogantes, entre ellos se destacan las siguientes respuestas:

“se aseguró la continuidad pedagógica de cada asignatura maximizando el uso del aula virtual y los recursos disponibles en ella”.

Asimismo, presenta gran valor el hecho de que se pudo aprovechar el:

“proceso de enseñanza y de aprendizaje de una nueva forma y diferente”, “incrementando la capacidad de aprendizaje autónomo” “Mayor autonomía en los trabajos de los alumnos” y al hecho de poder “desarrollar nuevas metodologías”, con la disponibilidad de “nuevas herramientas”, que permitieron “la búsqueda de contenidos adaptados a las mismas”, “uso de contenidos multimedia, como videos y páginas web, trabajo colaborativo en parejas o en grupos”. “La posibilidad del trabajo asincrónico, que los estudiantes le den importancia al trabajo en el campus virtual”. “La visualización de videos varios e interacción entre pares fue fundamental para la internalización del marco teórico”. “La utilización de fotos, videos y planillas compartidas”. “El foro de consultas me parece una herramienta interesante de complementación”.

Desde la mirada del docente también se valora:

“Además el trabajo en ‘pareja pedagógica’ fue muy estimulante. Eso fue muy positivo”.

En cuanto a las asignaturas que presentan un mayor porcentaje de actividades prácticas que deben ser realizadas en instalaciones específicas y con materiales adecuados para el desarrollo de los saberes motrices, -que en consecuencia tuvieron más limitaciones-, si bien no encontraron mayores beneficios con las variantes encontradas, sin embargo, en general recurrieron a la aplicación de videos educativos, e igualmente reconocen el avance en conocimientos teóricos sobre la materia:

“el mayor beneficio fue poder brindar a los alumnos materiales de estudio en diferentes formatos (videos, infografías, textos) y que ellos puedan acceder a los mismos en cualquier momento. Fue de ayuda para la observación de modelos técnicos a través de videos, para el análisis biomecánico de movimientos y para la presentación de algunos trabajos. La visualización de videos varios e interacción entre pares fue fundamental para la internalización del marco teórico. (...) “una materia práctica, desde el punto de vista de los contenidos y material de consulta encontré en los videos la manera de ser lo más gráfico posible para el deporte”.

De manera comparativa existió un “mayor aprovechamiento de otros contenidos que en la presencialidad no se podían apreciar”. Sumado a la “diversificación de recursos disponibles”, una “amplia gama de contenidos multimedia y al quedar las clases guardadas, los alumnos pudieron volver a verlas las veces que fueron necesarias”, lo que facilitó notoriamente la comprensión de los temas desarrollados ya que “para los contenidos teóricos resultó muy interesante y se pudo lograr profundidad en los temas dados”; en esta misma línea de análisis otros docentes manifestaron que:

(...) “en cuanto a la parte teórica fue muy enriquecedor. Logrando marcos teóricos muy buenos”; “creo que un beneficio es que, al ser una materia teórica y con un grado considerable de abstracción, la virtualidad generó en los estudiantes una mayor demanda de lectura. Los debates en los foros fueron muy enriquecedores y creo que esto también se debe a la mayor permanencia de las consignas cuando se utiliza el lenguaje escrito”

Una nueva comparación surge entre las clases presenciales y las clases online sincrónicas en cuanto a la organización y desarrollo de las clases, ya que:

“Las clases sincrónicas a tiempo real: los alumnos se distraen mucho menos que en las clases presenciales ya que hay menos factores ambientales que distraigan o capten su atención”. “La posibilidad de utilizar medios audiovisuales al momento de explicar o exponer un tema”. En esta línea se mencionan otros dos aspectos “un mayor orden y organización: se pudo completar el material de la cursada y les dio una sensación de tiempo bien aprovechado”.

Asimismo, los docentes destacan:

“fluidez en la comunicación”, facilitando así “la participación, respuesta y evacuación de dudas es más rápida y personalizada”; “mantener el vínculo con los

estudiantes, y mantener los contenidos teóricos de la planificación. (...) Variedad de recursos combinando la subida de videos cortos a “teams” u otro (placas, visuales, esquemas, ejercicios) y el poder compartir el cuadernillo en pantalla a tiempo real en las clases sincrónicas hizo muy dinámicas las clases”.

Uno de los temas recurrentes del profesorado de Educación Física, consiste en una de las mayores debilidades previas con que acceden los alumnos cuando ingresan y tiene que ver con la comprensión de lectura y las dificultades para expresarse con la escritura. Al respecto varios docentes destacaron una sensible mejora, expresado en frases como:

“hacer que los alumnos vuelvan a la escritura”; “La mayor lectura por parte de los alumnos, y con ello un enriquecimiento del lenguaje”; “fomentar mayor tiempo de lectura y garantizar el registro teórico de las actividades propuestas. (...), “para los contenidos teóricos es muy interesante y se puede lograr profundidad en los temas dados”.

En cuanto a la realización de las evaluaciones también se vieron facilitadas en algunos aspectos importantes; especialmente en cuanto a la evaluación formativa, ya que permite poder observar el progreso de los estudiantes y ellos mismos autoevaluar sus producciones que quedan registradas en la plataforma:

“Creo que les dio posibilidad de trabajarlos a su propio ritmo y una vez estudiados pudieron responder a las actividades y evaluaciones solicitadas. Como docente pude realizar una buena evaluación formativa ya que los alumnos pudieron realizar diversas producciones y participaciones que quedaron registradas en la plataforma”; “Los ejercicios, material de estudio y archivos en la plataforma permitieron un seguimiento de las tareas asignada”.

Resultado de Entrevistas a Docentes

En las entrevistas realizadas surgen temas relacionados con varios aspectos a tener en cuenta, a saber:

MP: “En mi caso me sirvió para enriquecer el material teórico y de lectura de la asignatura. Siento que la fortaleza de mi materia radicaba en la parte práctica, y a través de la tecnología y el uso de la plataforma pude equilibrar los contenidos prácticos con los contenidos teóricos, actividades, textos y demás recursos educativos”.

MB: “La asignatura práctica nos llevaba a tener la mayor cantidad de clases en cancha posible y dejábamos un poco de lado la teoría en el aula, creo que los marcos teóricos presentados a los alumnos fueron bastante más completos que en la cursada presencial”.

GL: “Desarrollar la creatividad y sentido (...) búsqueda constante de nuevas herramientas y recursos”. “Aprendizaje de nuevas herramientas y plataformas”.

SR: “El aceptar una realidad, concreta, puntual sobre lo que no acuerdo demasiado y me ha beneficiado en acentuar rápidamente la aceptación de una solución, a pesar de mis discrepancias”.

FG: “En cuanto a lo personal, y al rol de docente, se nos han acelerado los tiempos. Todo material puede ser entregado en un instante. Todo lo referente a la comunicación más sistematizado y muy personalizado. Como que he podido generar vínculos en forma individual. Lo cual me parecía imposible. En cuanto a mis alumnos, mucho más compromiso con la lectura que en la presencialidad, lo cual nos llevó siempre a un intercambio más rico”.

GP: “Me benefició en descubrir nuevas formas de apropiarse de los distintos contenidos y de la variedad de recursos y medios para favorecer el dictado de clases. También para acrecentar el saber tecnológico propiamente dicho, me ayudó a mejorar mi conocimiento para dominar distintos recursos”.

MB: “La asignatura práctica nos llevaba a tener la mayor cantidad de clases en cancha posible y dejábamos un poco de lado la teoría en el aula, creo que los marcos teóricos presentados a los alumnos fueron bastante más completos que en la cursada presencial”.

“Adjunto link con actividad elaborada en conjunto con los alumnos. Los alumnos formularon las preguntas utilizadas y como docentes armamos la actividad”

<https://view.genial.ly/5f3f018a839ef80d8787e28d/game-breakout-scape-room-basquetbol-2>

Incluso hasta para quienes están más alejados del uso de las TIC, existe un reconocimiento de que estas “son una realidad que aportan soluciones y además llegaron para quedarse y formar parte de nuestras vidas”.

MP: “Al final del bimestre pasado con Juegos I realizamos el proyecto “El IURP te DES-Conecta”, donde los alumnos realizaron videos para las familias del Club. En

los mismos se mostraba cómo armar un juego o juguete con materiales reciclables, y qué juegos se podían llevar a cabo”.

“Hemos armado también una “recursera lúdica”, con juegos pensados y redactados por los alumnos. La misma posee además una sección especial de juegos acuáticos, que fue trabajada en conjunto con el profesor de la materia natación”.

“Las actividades fueron variadas, según el tema a desarrollar, video quiz, formularios google, crucigramas, palabras cruzadas, edición de videos, fotos de posturas, videos donde los alumnos debían realizar diferentes acciones, buscar acciones en distintos videos presentados por los docentes, realización de ejercicios prácticos en clases sincrónicas, trabajos prácticos con armado de sesiones de entrenamiento, reuniones sincrónicas individuales para fijar conceptos.

Obstáculos Percibidos por parte de los Docentes para el Desarrollo de las Clases. Resultados de la encuesta:

En cuanto al Área de la Formación Específica, si bien el empleo de las TIC ha enriquecido el aspecto conceptual y el análisis de técnicas deportivas, no ocurre lo mismo con la vivencia y experimentación del juego deportivo, los desplazamientos en tiempo-espacio, los distintos entornos en los que se desenvuelven las clases, la vida en contacto con la naturaleza, la vivencia del uso de elementos deportivos, etc.

Al respecto se citan varios testimonios de la encuesta docente:

“si bien es útil para poder avanzar con la cursada en este contexto, no creo que haya mayores beneficios en el caso de una materia práctica”

“Dar un deporte abierto y de conjunto sin llevarlo al campo de juego no logra completar ese proceso”.

“El obstáculo que aparece es la falta de experiencia motriz y la vivencia de los movimientos deportivos”

“Mis mayores preocupaciones pasan por el tema espacial, de materiales y de falta de posibilidad de verlos y que ellos me vean fácilmente”.

“Al ser una asignatura práctica me falta la experiencia vivencial en la construcción motriz”.

“Los obstáculos que encontré son todos aquellos referidos a la experiencia práctica e interacción, tan necesarios para las materias didácticas. La virtualidad no permite una experiencia real y enriquecedora de los deportes, desde la enseñanza de contenidos prácticos difíciles de apropiarse sin la posibilidad de un modelo presencial, la corrección técnica, la posibilidad de que ellos experimenten los ejercicios y sus metodologías, la observación de sus errores y de los pares, hasta el contacto social, el feedback que surge de las clases y el aprendizaje mutuo”.

“Al ser una materia práctica hay cuestiones que por más herramientas tecnológicas que tengamos son irremplazables con el trabajo de campo”.

“No poder desarrollar la parte práctica de la asignatura, clave para poder terminar de entender y poner en práctica los contenidos teóricos”.

“La comunicación con los estudiantes en las clases sincrónicas, el no poder verlos, y apreciar sus gestos”. (...) El lograr conocer a la totalidad de los alumnos con mayor alcance”

“La videoconferencia resultó ser compleja por la poca conectividad de algunos cursos, la no utilización de cámara y la poca participación. En un comienzo la adaptación al nuevo sistema de trabajo fue lo que generó obstáculos, pero fueron superados a medida que pasaron las clases”

“Los obstáculos provinieron no tanto de las TIC en sí sino del contexto del ASPO. Las dificultades están en el orden de la superposición de responsabilidades de crianza y domésticas en simultáneo”

“Alumnos con problemas de conectividad. En las clases on line a través de TEAMS, poca concurrencia a las clases debido a que los alumnos sabían que la clase quedaba grabada. Esto afectaba al intercambio y puesta en común”.

“La falta de conectividad, de un micrófono o de una cámara por parte de algunos alumnos/as”.

“Básicamente, la pérdida de la retroalimentación que se da en la presencialidad. Muchos temas dentro de la filosofía exigen un alto nivel de atención y comprensión de proposiciones que se van encadenando en un hilo argumental. La virtualidad aumenta las posibilidades de que el estudiante se pierda”.

“La falta de recursos de conectividad de los alumnos principalmente”.

“El feedback con los alumnos en las clases virtuales, que participen de las actividades que proponemos en la plataforma, y en algunas comisiones la poca participación en los foros”

“Poca participación virtual de los alumnos para fomentar un feedback más enriquecedor”

□ Resultados de las entrevistas:

MP: “La interacción no fue nada fácil. En principio por la dificultad que genera la conexión sincrónica. Incluso sumado a la imposibilidad/deseo de estar con la cámara prendida. Y en segundo lugar, pero no menos importante, por la diferencia que genera la presencialidad donde podemos ver a nuestros alumnos moverse, actuar, jugar, expresarse, participar e interactuar en vivo. En este contexto, solo los vemos sentados frente a un monitor sin terminar de saber si están o no prestando atención, si les interesa lo que estamos diciendo, si entienden, si están mirando a la pantalla o a otro dispositivo, por nombrar solo algunas de las dificultades”.

“Claramente en la realización y la vivencia de los juegos. Si bien a través de la plataforma Zoom todas las clases pudieron tener sus juegos, ninguna se acercó a lo que la presencialidad ofrece. Lo que se vivencia presencialmente cuando los alumnos juegan es imposible de emular”.

GL: “En cuanto a los contenidos, creo que se pudieron llevar todos adelante, aunque en las materias prácticas, algunos debieron ser adaptados a la virtualidad pero nunca reemplazados”

MB: “Claramente en la parte práctica de la materia, que nuestros alumnos no puedan vivenciar dentro de un espacio físico adecuado cada una de las actividades prácticas es un obstáculo muy difícil de superar, aunque lo intentamos apelando a variantes en el armado de actividades y a la imaginación de los alumnos”.

MP: “Otro obstáculo importante fue que muchos estudiantes quedaron afuera de las clases sincrónicas por motivos de conectividad o falta de dispositivos, siendo una limitación en el acceso a la información y en la cantidad de presentes por encuentro”.

GL: “Otras limitaciones creo que no tienen que ver directamente con la tecnología sino con la modalidad virtual, como por ejemplo que los alumnos no siempre van

siguiendo los contenidos asincrónicos a tiempo, haciendo que se vea afectada la continuidad de los temas”.

FG: “Primeramente una resistencia casi natural a lo nuevo. La creencia del reemplazo por lo humano, culturalmente arraigada, la falta de regulación normativa, (exposición de los alumnos, elaboración de recursos con imágenes, etc.), pero fundamentalmente el desconocimiento y falta de capacitación sobre las TIC”.

GP: “En lo particular la interacción y participación práctica fue el hecho que más me afectó en la tarea, no creo que se pueda realizar una adecuada interacción con los estudiantes en relación a las distintas temáticas y contenidos que abarcan la asignatura. La participación en clases prácticas simuladas de Educación Física escolar, con todos los componentes didácticos que están estipulados como contenidos de aprendizaje en el programa, son creo yo inviables en la virtualidad”.

El Área de la Formación Profesional, en consecuencia, también encuentra serios obstáculos para el logro de la adaptación de una serie de contenidos fundamentales de la didáctica especial para el docente de educación física. Al respecto las dificultades quedan expuestas con claridad en las entrevistas realizadas a los docentes:

GP: “Creo que lo más relevante en cuanto a obstáculo, evidentemente es el contacto directo con los/as estudiantes. La materia tiene un alto porcentaje de clases prácticas sobre los alcances de la Didáctica y la puesta en acción de varias de sus temáticas (Estilos de Enseñanza, Recursos y herramientas de comunicación, posturas, formas de juego y jugar, intervenciones y variantes en relación a la clase etc.) lo que creo no puede nunca transferirse del mismo modo en la virtualidad”. (...) La evaluación de los distintos procesos es otro aspecto importante en el que estuve limitado”.

SR: “ (...) limitación de formas de interactuar con el alumno en su proceso de construcción, individual, de pequeños grupos, la pregunta y repregunta con intervención de otros, los modelos de clase que deben ser vivenciados para comprender qué “le sucede al que aprende” ya que ellos también estarán en sucesos educativos donde deberán comprender los tiempos de aprendizajes de sujetos en formación, se ve obstaculizado la internalización de las praxias motoras y su proceso de adquisición con el aporte de estas, a los procesos actitudinales y valores que se generan a partir de la construcción de la motricidad. También no permite la reflexión y análisis sobre actitudes, valores y normas. Se ve obstaculizada además la

comprensión de los aprendizajes grupales, ya que no existe grupo vivencial. (entre otros tantos...)"

Como síntesis de este apartado, fundamentalmente existen tres obstáculos: uno de ellos, el problema que genera la no presencialidad en las materias prácticas, lamentablemente inevitable dado que no depende de las decisiones que puedan tomar la institución, los docentes ni los propios estudiantes. El segundo, las dificultades en la interacción para avanzar en trabajos colaborativos, en cambio genera varios interrogantes y preocupación, ya que en algunos casos podría ser solucionado y el tercero las dificultades de algunos estudiantes para disponer de una conectividad de calidad adecuada.

Motivaciones de los Docentes para Seguir Utilizando las TIC en el Futuro en Función del Desarrollo de las Asignaturas. Resultados de la Encuesta y entrevistas Docente:

“La comodidad y facilidad de poder realizar mejor seguimiento del alumnado”

“Son herramientas que permiten aportar al proceso de enseñanza y aprendizaje, dotando a los estudiantes de prácticas de construcción de conocimientos de forma colaborativa”

“Acompañar con videos, gráficos, imágenes y textos”.

“La variedad de propuestas que pueden enriquecer y complementar el desarrollo teórico a través de videos donde se puede analizar diferentes experiencias educativas”

“Alguna aplicación de juegos o análisis de video”

“Creo que son una gran herramienta para las clases. Hay muchas cosas que se gracias a las TIC los alumnos podrán trabajar en sus casas previo y post clase presencial para que la misma sea más productiva”

“Mantener la comunicación y generar trabajos prácticos o reuniones”.

“El nivel de aceptación, motivación y respuesta de los alumnos y la atención que prestan”.

“Poder hacer seguimiento de la asignatura los días que se suspendan las clases por encuentros deportivos”.

“Que las clases quedan grabadas como una herramienta de consulta a disposición de los alumnos”.

“Pues es URGENTE la necesidad de comprender las TIC, su uso mediante todo tipo de dispositivos. Ya la educación convencional ha demostrado poco compromiso con una Educación seria basada en aspectos actuales, los fractales, las identificaciones de patrones, la complejidad nos insta a considerar todo el tiempo una manera más adecuada de enseñar. Y la información y comunicación tienen que aportarse por todos los frentes necesarios”.

“La utilización del material visual y facilidad de entregas vía plataforma son factores que son positivos y motivan el futuro con las TIC. También la posibilidad de transferir la bibliografía y el hipertexto favorecen las clases”.

“Que todos los alumnos/as cuenten con muy buena conectividad, y predisposición de los alumnos para trabajar en forma autónoma”.

“Creo que es un buen complemento de la presencialidad, las herramientas como el foro son muy importantes”.

“Me motiva conectarse más con los alumnos creando un ambiente de proximidad a través de la internet”.

“Seguir aprendiendo nuevas herramientas y recursos pedagógicos”.

“La verdad que me sirvió muchísimo para organizar los contenidos y acercar a los alumnos a los fundamentos teóricos tanto de la didáctica como de la metodología técnica. Utilizaría las TIC en un futuro como complemento obligatorio (complementario) de la metodología práctica en las clases. Como método de registro de experiencias prácticas, que sirva de insumo para un trabajo integrador. Descubrí las posibilidades que brindan algunas herramientas digitales para presentar la información de manera más atractiva y a fin a la forma de decodificar que tienen nuestros alumnos. el uso de herramientas digitales me permite además hacer una transferencia entre la teoría- práctica y práctica teoría. Entiendo que de esa manera se optimiza el tiempo de práctica en la clase y me asegura el sustento teórico a través de la plataforma”

“Mayor llegada a los jóvenes a través de recursos como videos, análisis de los mismos, en algunos casos mayor intercambio verbal a través de plataformas (con respecto a lo presencial)”.

“Creo que la posibilidad de acercar los contenidos a los alumnos que no pudieron concurrir a alguna clase, presentar material audiovisual, ya sea de ellos mismos en las clases, de deportistas, o de todo lo que sirva de soporte”.

“Mediante juegos interactivos poder realizar un seguimiento de ciertos conceptos”.

“Desarrollar la teoría de la materia y entrega de trabajos prácticos”.

“La posibilidad de lectura de textos en forma particular. La producción de trabajos e investigaciones. en forma remota”.

“Actualmente me encuentro realizando la especialización en docencia universitaria y coincidentemente cursando NTIC. En esta materia estuve aprendiendo diversos recursos y la principal motivación justamente es SABER usarlas y de que se tratan. Considero que la “ignorancia” hace que no le saquemos provecho a la variedad de herramientas que tenemos a disposición y que bien utilizadas nos ayudarían en nuestra práctica docente”.

“La rapidez con la que se tiene acceso a documentos y apuntes”.

“Trabajaría aún más con vídeos para mostrar metodologías y errores comunes en los ejercicios”.

“Podría ser útil la complementación de ciertas actividades con videos, con el fin de un desarrollo más acabado de ciertos contenidos. También para que el material les quede a los estudiantes a futuro para su libre utilización”.

“Poder llegar a otros sitios del país”.

“A raíz de que la temática es muy nueva con respecto a terminología, deportes adaptados y otros, a partir de las TIC se alcanzan muy buenos niveles de investigación o visualización del tema en el estudiantado”.

“La facilidad para compartir archivos como así también la posibilidad de que las clases tengan acceso directo en cualquier momento de la semana “.

“El trabajo con mi colega docente, eso ha enriquecido el trabajo desde la cátedra. Y además me resultó muy interesante el trabajo en los foros por parte de los estudiantes”.

“La organización de la materia. La autonomía e independencia de los alumnos para abordar las tareas. La utilización de nuevos recursos”.

“El que adquieran y desarrollen otras capacidades en la utilización de TIC como futuros docentes; La autonomía e independencia de los alumnos para abordar las tareas. La utilización de nuevos recursos”.

“La organización de la materia. El trabajo con mi colega docente, eso ha enriquecido el trabajo desde la cátedra. Y además me resultó muy interesante el trabajo en los foros por parte de los estudiantes”. “Podría ser útil la complementación de ciertas actividades con videos, con el fin de un desarrollo más acabado de ciertos contenidos”

Percepción de los Docentes en cuanto al Proceso de Capacitación y

Acompañamiento por parte del Área de Educación a Distancia. Contar con docentes que puedan desempeñarse eficaz y eficientemente en el contexto de emergencia descrito inicialmente, fue y es una de las mayores preocupaciones y necesidades institucionales para el logro de los objetivos educativos. Si bien pueden existir marcadas diferencias en este colectivo, la capacitación, actualización, perfeccionamiento y el acompañamiento personalizado por parte del Área de Educación a Distancia a la labor docente y las estrategias didáctico pedagógicas implementadas, pueden colaborar en disminuir las brechas existentes, facilitando la integración de las TIC en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En consecuencia, en el marco de la encuesta de los docentes una de las preguntas se refería específicamente a:

¿Cómo considera que ha sido la capacitación de contingencia y el acompañamiento técnico-pedagógico brindado por el Área de Educación a Distancia en este contexto?

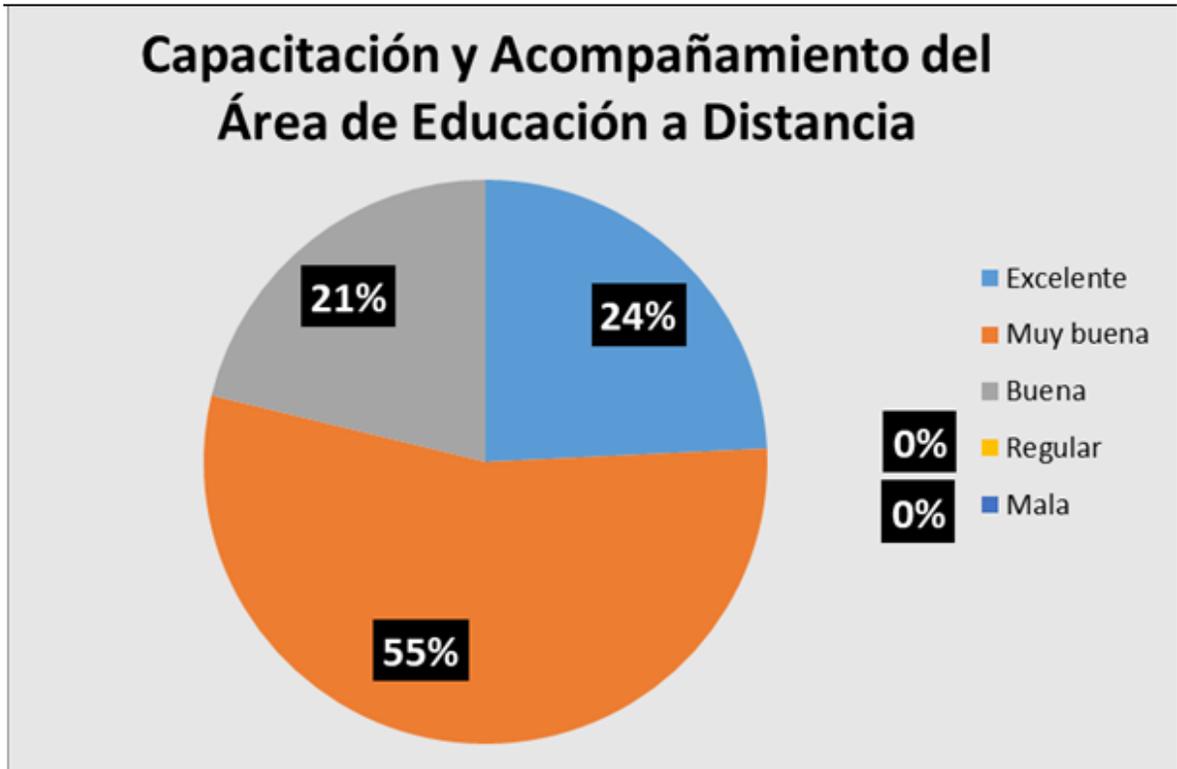
El resultado indica que un 79% de los docentes han valorado la capacitación y acompañamiento recibido como excelente y muy buena, mientras que el 21% restante les otorga una calificación de buena. (Ver figura 14).

Por lo observado en el contenido del programa de capacitación que fue llevado a cabo, los temas desarrollados en los módulos del aula docente y el intercambio en los foros, se puede inferir que esta capacitación y acompañamiento estuvo mayormente enfocado en aspectos técnico-instrumentales más que en aspectos didáctico-pedagógicos. Se desprende en consecuencia, que una vez concluido el momento del diagnóstico, los responsables de la planificación e implementación de la capacitación, han priorizado para esta etapa el

desarrollo de tales contenidos, dejando en suspenso el avance sobre aspectos pedagógicos para una nueva fase en el futuro.

Figura 14.

Resultado Encuesta de percepción Docente acerca del Programa de Capacitación



Nota: La fuente utilizada es la encuesta a docentes del profesorado de Educación Física del primer cuatrimestre 2020. Departamento de Educación y Deporte IURP

Análisis y Conclusiones de la Información Relevada

No resulta fácil comprender el escenario actual en plena pandemia, ya que se trata de una transición dinámica, inconclusa rodeada de gran incertidumbre. Sí es posible observar, en este presente en el colectivo docente, una comprensible tensión entre la defensa del pasado, un intento de recuperar lo que existió, junto con la esperanza de volver a él lo más pronto posible para dar respuesta fundamentalmente a la práctica docente y a la realización de las imprescindibles vivencias motrices, y una serie de incipientes cambios y transformaciones, en los aspectos didáctico-pedagógicos apalancados por las TIC, que por otra parte se convierten en nuevas oportunidades.

Durante el período estudiado ha sido posible relevar una clara evolución en varios aspectos significativos que resultan importantes para por una parte, comprender el inmenso desafío al que debieron enfrentarse las/os docentes de Educación Física, y por la otra para comparar las diferencias entre los momentos pre, en y post pandemia. Y finalmente, cómo sería un posible rumbo en un horizonte amplio, para continuar avanzando en el futuro luego de la experiencia transitada.

En síntesis, se presentan desafíos derivados básicamente de cuatro obstáculos que emergen en este trabajo:

- 1) El problema que genera la no presencialidad en las disciplinas prácticas de la Asignatura Didáctica de la Educación Física y la Práctica de la Enseñanza.
- 2) Los saberes de docentes, no docentes y estudiantes para desempeñarse en la virtualidad.
- 3) Las dificultades de interacción que generan a su vez interrogantes para avanzar en trabajos colaborativos; y
- 4) Las dificultades de algunos estudiantes para disponer de una conectividad de calidad adecuada.

Desde el momento inicial en el ranking de las preocupaciones docentes estuvieron los temas relacionados con la ambientación al entorno virtual y los distintos procedimientos y acciones que se podían desplegar en él. El acceso al campus virtual, el armado del aula, la carga de los materiales, el uso del editor de contenidos, como cargar un video, como hacer una autoevaluación, una encuesta, los foros, el traspaso de los estudiantes inscriptos en Sistema de Gestión Institucional (SIGEDU) al aula virtual del Campus. Todo era materia

de estudio, análisis, ensayo, error, consulta y corrección, hasta que todo fue más claro y amigable, y se convirtió -para algunos más rápido y para otros no tanto-, en una tarea simple y sencilla. Culminada esta etapa de preparación netamente instrumental, en la cual se fueron superando algunos temores y resistencias internas, se pasó a la acción, a la puesta en marcha, al momento de recibir a las/os estudiantes.

En general retrocediendo en el tiempo a los primeros días de cursada del período lectivo 2020, las aulas virtuales presentaron las mismas características que las aulas físicas. Con mayor claridad Pardo Kuklinski y Cobo (op. cit.) lo expresan manifestando que: “la primera reacción de algunos docentes ha sido pasar el contenido y la experiencia presencial al entorno virtual sin mayor adaptación, como si fuese copiar y pegar” (p23). Si bien es posible compartir esta afirmación, esto fue así, para comprender este momento con mayor profundidad, cabe preguntarse ¿por qué algunos tuvieron esta reacción? Sin pretender agotar el tema, se considera que esta reacción encuentra alguno de sus motivos en al menos dos raíces profundas: una es la formación inicial y continua y la otra es el *hábitus* profesional. En cuanto a la formación inicial del docente de Educación Física: a lo largo de la historia, jamás se ha contemplado la educación virtual, ni ha estado presente en ningún plan de estudio. En relación con la actualización y la formación continua, apropiarse de la TIC no consistía una prioridad. Empalmado con este aspecto la otra raíz está directamente relacionada con la práctica profesional y el contexto físico en el que se desempeña, ya que el docente de Educación Física. emplea y necesita con mayor frecuencia su voz, la expresión y el cuerpo en movimiento para comunicar, y no tanto la palabra escrita a través de un texto. La vivencia de particulares experiencias motrices, tanto individuales como grupales, en un espacio y tiempo determinado con materiales específicos, no se puede reemplazar por la palabra ni el texto mediados por una pantalla. Sin embargo, y a pesar del escaso tiempo previo de formación recibido fundamentalmente durante 2019, cabe reconocer que el uso de las TIC se fue incorporando gradualmente en las distintas asignaturas, a medida que aumentaban los conocimientos, la conectividad y disponibilidad de recursos.

Asimismo, si bien ante la incertidumbre la decisión de algunos docentes consistió en aferrarse a la experiencia, a lo conocido, a tratar de mantener los hábitos y costumbres de la presencialidad, del mismo modo lo han experimentado y hasta exigido tanto las autoridades y también las/os estudiantes y sus familias. Se supone que, por la falta de

conocimiento o temor a lo desconocido, se alimenta la presencia de un prejuicio que aún subyace en parte de la comunidad educativa, relacionado con que si el docente no dicta su clase presencialmente no está trabajando, que es lo mismo que decir: “no está cumpliendo con su obligación”. Para algunos/as la tarea invisible del docente resulta difícil de reconocer y que la virtualidad implica un menor esfuerzo.

En las primeras semanas de cursada del primer cuatrimestre 2020, queda flotando la idea, tanto en algunas autoridades, docentes, como estudiantes y sus familias, de que una clase sincrónica a través de entornos de videoconferencia como Zoom o Teams es imprescindible, es más efectiva para desarrollar un contenido. Queda la sensación de que algunos al observar desde afuera el aula, priorizan la modalidad o la forma y no el contenido o las estrategias. La presencia virtual del docente en el campus, explicando y compartiendo a través de una pantalla una presentación en Power Point, durante una clase sincrónica, a través de entornos de video conferencia como Zoom o Teams, es exactamente igual a la presencia física en el aula de cuatro paredes, más proyector, bancos alineados enfrentando una pantalla o pizarra, o televisor incluido y se halla más cerca de una pedagogía centrada en el docente que en el alumno.

En resumen, este primer momento consistió, en algunos casos (cabe aclarar que no en todos), en replicar la experiencia pedagógica de compartir conocimientos envasados, en el que existe un pobre nivel de interacción para un conjunto uniforme de estudiantes en un espacio común, cerrado al exterior, en una caja igual que en el aula física entre cuatro paredes y saturada de archivos: en segundo momento a medida que transcurrían las semanas el escenario se fue modificando; la evolución fue notable en la calidad de materiales que iban formando parte de los módulos; del mismo modo que aumentó la interacción a través de los foros y en consecuencia el feedback. Es posible percibir un incremento en la interrelación en el campus virtual tanto de docentes y estudiantes, como de docentes entre sí.

A lo largo de todo el período estudiado, el aula docente se constituyó en un escenario privilegiado para aprendizaje por parte de los docentes. A través de los distintos materiales, archivos y enlaces a tutoriales se contemplaban todas las necesidades para cada asignatura. El foro de consultas, especialmente en los primeros momentos, se constituyó en un espacio central de participación, donde fueron evacuadas la totalidad de las dudas/ preguntas e inquietudes docentes, así como soluciones alternativas ante inconvenientes

puntuales. Igualmente, el foro de experiencia brindó la oportunidad de compartir materiales y recursos, y se convirtió no sólo en un espacio de gran intercambio entre docentes y Tutor, sino también de docentes entre sí. En el que se compartieron las experiencias que se iban desarrollando y sus resultados. Además, permitió la integración de algunos docentes de distintas asignaturas para enriquecer las clases.

Lo expuesto en el párrafo anterior sin duda iba trascendiendo en las aulas correspondientes a las distintas asignaturas. Si bien, luego de recorrer las aulas se observa que siempre existieron diferencias en las guías didácticas, en la presentación y el diseño, a medida que transcurría la cursada mejoraba la organización del aula, se ampliaban los recursos, las actividades colaborativas, la interacción docente-alumno y lo docentes entre sí y los/as alumnos entre sí. Es así que finalmente las tres dimensiones del aula, -informativa, experiencial y la comunicativa-, con el transcurrir de las semanas tendieron a equilibrarse. Paulatinamente, los estudiantes fueron realizando actividades en forma colaborativa y también los docentes comenzaron a integrarse y compartir actividades.

Finalmente, para orientar y afirmar un futuro camino posible en la modalidad e learning o b learning cabe citar a Pardo Kuklinski, H. y Cobo, C. que manifiestan:

En la cultura digital, menos, es más. Una buena curación de contenidos puede ser mejor que toda una biblioteca digital. En otras ocasiones, el valor está en conectar lo que se conoce con otras expresiones de saber. No se trata de replicar la experiencia presencial en un entorno virtual, ni de trabajar pensando en la provisionalidad: “esto ya pasará y volveremos al aula a hacer lo que sabemos hacer”. Tampoco se trata de improvisar una didáctica basada en largas sesiones teóricas en videoconferencia, acompañada luego del envío de una tarea por correo electrónico y por último ofrecer un breve espacio de tutoría vía Skype o WhatsApp. Por ejemplo, tras analizar cerca de 6.9 millones de estudiantes que consumen videos educativos, queda claro que un video largo es sinónimo de atención corta. No existe innovación en esa agenda. Hasta ahora, las limitaciones de apropiación de la cultura digital en la educación superior han consistido en replicar la experiencia pedagógica de compartir conocimientos empaquetados y con un escaso nivel de interacción para un conjunto uniforme de estudiantes en un espacio común. Es decir, adaptarse a un modelo industrial aplicado a la educación que se expandió con fuerza a fines del siglo XX y comienzos del XXI. (Pardo Kuklinski H. y Cobo C, op. cit. p. 11)

Propuesta de Dispositivo o Artefacto

Este dispositivo/artefacto pretende constituirse en un programa institucional para potenciar los aprendizajes de los estudiantes a través del empleo de las TIC de manera crítica y pertinente. El programa tiene cuatro pilares:

- a) El subprograma de capacitación y actualización docente continua;
- b) Los proyectos que surgen en función de los intereses: institucionales, personales, laborales/profesionales, académicos, pedagógicos, sociales, culturales y deportivos.
- c) La formación de Comunidades a través del Instituto de Investigación Interdisciplinaria (IINVI), la Coordinación de Áreas Curriculares (COORDAC) y/o del Observatorio de la Educación Física, la Gestión Integral del Deporte y la Actividad Física (OEFGIDAF) ; y
- d) los equipos de apoyo Tecnológico y Pedagógico del IURP.

Denominación del Programa

Expandir las aulas del Campus Virtual del IURP para construir conocimiento en comunidad

Introducción

El cambio de escenario educativo provocado por la pandemia transformó cada una de las actividades que las instituciones educativas y sus docentes llevan adelante. Para ello se han utilizado herramientas que pre existían a la pandemia tales como campus virtual, plataformas y muchas otras que fueron puestas en valor ante la emergencia y que permitieron continuar con la labor formativa.

Asimismo, nos encontramos en un momento de la historia de la educación donde se están requiriendo y produciendo cambios profundos, tanto en el modo de enseñar como en el de aprender. Es decir que por una parte son necesarios cambios en las estructuras institucionales, los reglamentos, la planificación estratégica y quizás actualizar el mismo Proyecto Educativo Institucional, y por la otra son imprescindibles realizar cambios en las metodologías, en las estrategias y en las formas de comunicación e interacción que emplean los docentes, que a su vez implican cambios en sus propias aptitudes/competencias y actitudes. Además, en el ámbito educativo, es inevitable comprender y asumir que la

información se encuentra al alcance de cualquier persona que posea un dispositivo con conexión a internet. Pero no solo eso, es prioritario que el uso de las TIC se realice de manera crítica y pertinente, buscando potenciar los aprendizajes de los estudiantes. Estos últimos, principales beneficiarios o destinatarios que también han cambiado, esperan aprender de una manera distinta, que sea más activa, que les permita construir y apropiarse de conocimientos actualizados y así disponer de mayores medios y herramientas que les faciliten poder constituirse en protagonistas del mundo que les corresponda desempeñarse.

El marco teórico desarrollado permite pensar que la virtualidad puede contribuir a la expansión educativa y al fortalecimiento de redes institucionales siempre y cuando estén presentes algunas condiciones prioritarias, a saber:

a) Propuestas educativas planificadas y percibidas como necesarias y positivas por los destinatarios. Las modificaciones que se dan en una realidad concreta se pueden calificar de cambio, en la medida en que alteran la situación y generan respuestas distintas a las existentes. Pero para hablar de mejora es necesario que el cambio promovido incorpore respuestas más aceptables de las existentes respecto a los valores prioritarios que se hayan establecido

b) Proyectos que direccionen u organicen las decisiones y, al mismo tiempo, es ineludible considerar que estas decisiones no se pueden realizar de manera aislada, dentro de una lógica institucional. Es importante recordar que planificar es un hecho social y político; es un proceso con otros, en el que los planificadores están inmersos; implica considerar posiciones e intereses, requiere identificar y jerarquizar problemas, es espiralado y simultáneo, implica acción desde el inicio. (Matus C, op. cit.)

c) El compromiso institucional de actuar en tal sentido, ya que el o los proyectos se conciben como la construcción de un conjunto de estrategias articuladas entre sí, que se van desplegando en el tiempo para resolver un problema contextualizado en una red de situaciones en constante cambio y organización, y en donde hay una continua valoración que brinda retroalimentación para ir elaborando los ajustes permanentes.

d) Docentes que presenten las competencias digitales necesarias para implementar esta expansión, con una clara intención proactiva, de desafío, pero también de responsabilidad, para brindar lo mejor en las aulas, para hacer posible que los estudiantes aprendan a manejar correctamente la información, socializar responsablemente, crear y recrear respetando la propiedad intelectual, tomar conciencia de los peligros de la red y

adoptar todas las precauciones para un uso seguro de la tecnología. Y por último, hacer uso de dicha tecnología para resolver todos los problemas y desafíos a los que se enfrentan, día a día tanto dentro como fuera de las aulas.

Asimismo, el grado de competencia digital docente es un factor importante, ya que le dará criterios para elegir aquellas herramientas cuyo grado de complejidad técnica es idóneo para el nivel de competencia de los estudiantes.

e) Seguimiento y monitoreo. Siendo el aprendizaje organizacional una de las características de las llamadas “organizaciones autocualificantes” Gairín J (1999) , es necesario indagar en el sistema de aprendizaje mediante el cual la organización detecta y corrige sus errores (Garrat:1990). Se trata de prevenir el error que se visualiza mediante un trabajo de investigación sobre la práctica. En este modelo no se espera la aparición del error, sino que se somete a la organización a constante monitoreo, mediante el cual se pueden anticipar los efectos no deseados de diferentes aspectos del sistema de aprendizaje. (Lugo, M. T., 2002)

Las TIC, como ha sido expresado en este trabajo citando a Libedinsky M (2016), refieren a formas tecnológicas que se usan para transmitir, almacenar, crear, exhibir, compartir o intercambiar información por medios electrónicos, en consecuencia, presentan la virtud de constituirse al mismo tiempo en “medios” y también como herramientas de la mente (Jonassen y Carr, 2000) y entonces entornos o espacio donde se producen interacciones humanas (Burbules y Callister, 2001)

Por su parte, UNESCO (1984), señala que actualmente la tecnología educativa es entendida como “el modo sistemático de concebir, aplicar y evaluar el conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta a la vez los recursos técnicos y humanos y las interacciones entre ellos, como forma de obtener una más efectiva educación” (pp. 43-44).

Específicamente, para la gestión educativa, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, pueden considerarse por una parte como medios que potencian la indagación, la comunicación, la construcción y la expresión. El término “medio” sugiere la función mediadora de las tecnologías que articulan a los estudiantes entre sí, estudiantes con los docentes, docentes entre sí, con otras tecnologías, con ideas y con el mundo físico, y por otra parte como herramientas de la mente, cuando usamos las tecnologías para apoyar, guiar y extender nuestros procesos de pensamiento. Estas herramientas proveen los

“andamios” a pensamientos de diferentes tipos (crítico, creativo, complejo) y formas de representación del conocimiento, formas para comunicar lo que ya conocemos. Con estas herramientas organizamos y representamos conocimientos de cualquier dominio del saber, en cualquier disciplina o asignatura, nos invitan a pensar estas nuevas tecnologías como espacios. Se refieren específicamente a la red como un espacio público, un contexto en el cual se dan interacciones que combinan y entrecruzan las actividades de indagación, comunicación, construcción y expresión, donde se intercambian ideas, opiniones, experiencias, informaciones, interpretaciones.

En virtud de lo expuesto, las TIC verdaderamente integradas al proceso educativo permitirían rediseñar significativamente y también crear nuevas actividades de aprendizaje antes inconcebibles. En la actualidad, los procesos formativos, las prácticas de enseñanza y los aprendizajes se ven interpelados frente a nuevos escenarios (Big Data, Internet de las cosas, plataformas personalizadas, gamificación, transmedia, inteligencia artificial, etc.). Esta interpelación encuentra cierto correlato con el crecimiento de comunidades y redes de profesionales que comparten pensamiento, recursos, narrativas y que articulan aprendizajes formales e informales entendidos desde una ecología del aprendizaje

Finalmente, retomando palabras de Maggio, M op. cit.: en los escenarios de la contemporaneidad, las tecnologías de la información y la comunicación, entramadas con la cultura y el conocimiento, generan hoy más que nunca posibilidades ricas y diversas para la enseñanza poderosa. Enseñar aprovechando estas enormes oportunidades implica pensar, especialmente, en su sentido didáctico, de modo tal de acercarnos a la creación de propuestas originales clase a clase, a la enseñanza de abordajes teóricos actuales, a planteos que permitan pensar al modo de la disciplina, a mirar en perspectiva y conmover a nuestros alumnos, a la vez que dejar huellas perdurables.

Breve Descripción del Programa

Se trata de un programa orientado a expandir las aulas del instituto Universitario con el propósito de encontrar un camino que permita apreciar, en su horizonte, una práctica docente actualizada, reflexiva y que genere aprendizajes valiosos y perdurables, para lo cual es necesario en principio superar obstáculos complejos y absolutamente interrelacionados, que emergen del trabajo de campo, a saber:

- a) Los saberes de docentes, no docentes y estudiantes para desempeñarse eficaz y eficientemente en la virtualidad.
- b) Las dificultades en la interacción y la comunicación que pueden generar aislamiento, entorpecer los trabajos colaborativos y disminuir las posibilidades de generación de conocimiento.
- c) El compromiso institucional para brindar apoyo y llevar adelante los proyectos educativos.
- d) Sostener una permanente actitud innovadora.

Naturaleza del Programa

Expandir las aulas del Campus Virtual del IURP para construir conocimiento en comunidad involucrando al Observatorio de la Educación Física, la Gestión Integral del Deporte y la Actividad Física (OEFGIDAF) es un programa que no ha sido elaborado como un recetario sino como una forma de pensar en posibles rutas de navegación: brújula y no mapa. Esta brújula tiene su norte orientado por los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, los fines y objetivos de la Educación Superior Nro. 24.521, el proyecto Institucional del Instituto Universitario River Plate y el Estatuto Académico aprobado por Resolución del Ministerio de Educación N° 3498, el plan de estudio de cada una de las carreras del IURP y los programas correspondientes a las distintas asignaturas y las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud para la Actividad Física

Es necesario, a los efectos de recorrer esta “ruta” o camino, que se pretende expandir, considerar a la pedagogía como la conductora, mientras que una inclusión genuina de la tecnología será su motor. En resumen, el programa pretende promover el desarrollo de una pedagogía de la participación, con centralidad en el estudiante y al mismo tiempo facilitar la implementación de estrategias que permitan resolver eficaz y eficientemente los desafíos que enfrenta la Educación Superior en la actualidad.

Cuando existe inclusión genuina de la tecnología, ésta se produce de manera compleja con sentido pedagógico. En este desafío el docente ocupa un lugar central como protagonista de la innovación. Esta inclusión va de la mano con lo que Maggio, M. (2012) denomina “Enseñanza Poderosa” que implica una práctica docente actualizada, compleja, reflexiva y que genera aprendizajes valiosos y perdurables.

En virtud de lo expuesto, resulta importante recordar que: “En los escenarios de la contemporaneidad, las tecnologías de la información y la comunicación, entramadas con la cultura y el conocimiento, generan hoy más que nunca posibilidades ricas y diversas para la enseñanza poderosa. Enseñar aprovechando estas enormes oportunidades implica pensar, especialmente, en su sentido didáctico, de modo tal de acercarnos a la creación de propuestas originales clase a clase, a la enseñanza de abordajes teóricos actuales, a planteos que permitan pensar al modo de la disciplina, a mirar en perspectiva y conmover a nuestros alumnos, a la vez que dejar huellas perdurables”. (Maggio M, p 65)

Marco Institucional del Programa

La Resolución del Consejo Superior del IURP N° 195 del 31 de julio de 2020 dispone su creación y establece:

Que el Instituto Universitario River Plate concibe a la formación educativa como un instrumento para el mejoramiento de la acción y de los ideales de la sociedad, como herramienta para estimular las actividades que contribuyan al mejoramiento de la sociedad en general y el fomento de la educación física, la gestión integral del deporte y la actividad física.

Que resulta necesario establecer un espacio académico propio para favorecer el desarrollo de nuevas capacidades, mantener activa la formación, difusión e investigación en las áreas de formación propias del IURP.

Asimismo, conforme los objetivos y la misión establecida en los estatutos de la institución, el Instituto Universitario River Plate presenta como objetivos el abordaje de diferentes perspectivas del conocimiento a partir de la presencia del Deporte en la sociedad y en la economía, sin descuidar el marco de una formación cultural interdisciplinaria dirigida a la integración del saber. (OEFGIDAF, p 4)

Fundamento y Pertinencia

La creación colaborativa de conocimiento y su difusión constituyen actividades básicas, y de interés mutuo, para docentes y estudiantes, ya que se refieren a cuatro

impulsos naturales de las personas que aprenden. Siguiendo ideas de John Dewey desarrolladas a mediados del siglo XX, las personas quieren averiguar cosas (indagar), quieren usar el lenguaje y así ingresar al mundo social (comunicarse), quieren hacer cosas (construir) y también expresar conocimientos e ideas (expresarse)

En tales actividades, como aspecto innovador, la existencia del Observatorio pretende la incorporación de nuevos actores o en nuevas relaciones entre ellos. Por ejemplo, generando alianzas interinstitucionales o interinstitucional, elaborando proyectos de colaboración y/o cooperación interdisciplinaria, intergeneracionales, la inclusión de graduados, voluntarios para acompañamiento y asesoramiento. Lo importante es tener una perspectiva transversal a la hora de abordar la innovación. No basta con contar con departamentos de I+D aislados que se dedican a desarrollar nuevas propuestas, productos y servicios, sino que es necesario contar con todas las personas de la organización y su creatividad, profesionales, estudiantes, graduados, deportistas, aficionados, las familias, la comunidad cercana, todos ellos integrados por la presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

El documento del Observatorio cita a Marcial A. (2009) para expresar que:

La emergencia del conocimiento como factor principal de desarrollo, además de la creciente presencia de las TIC y la irrupción de nuevos paradigmas de la educación que intentan dar respuesta a los cambios que este hecho propició, en términos del volumen creciente, complejidad del conocimiento e información disponible han modificado el contexto en donde operan las instituciones de educación. Asimismo han incorporado nuevas prácticas en la gestión educativa y en el quehacer docente, prácticas que requieren del seguimiento y observación continuos, en particular, del comportamiento de aquellos eventos o condiciones que determinan la vigencia y pertinencia social de los servicios educativos, con el fin de orientar la toma de decisiones y convertir el conocimiento en acciones que contribuyan para que las instituciones educativas sean más funcionales, operativas y eficientes en cuanto a su cometido. (p 8).

En cuanto a su pertinencia se considera que el conocimiento a construir pueda resultar de interés para los profesionales que se desempeñan en el área, que sea útil para la sociedad y que contribuya al campo del conocimiento específico. En esta línea, el programa se sustenta en el Proyecto Institucional del IURP, en su identidad, en su ADN, debido a que

su objeto de estudio implica amplios campos de conocimiento que se interrelacionan estrechamente.

Asimismo, estos campos se convierten en importantes líneas para recopilación y análisis de datos, estudio y generación de conocimiento que coadyuven a la elaboración de estrategias y planes de acción en beneficio de la sociedad en general, y particularmente hacer aportes en el ámbito de influencia del CEPRES Metropolitano; ya que debemos considerar que la Educación Física, el Deporte y la Actividad Física constituyen un derecho fundamental para el desarrollo humano y la calidad de vida.

Finalidad del Programa

El propósito de este programa es conectar el aula a través de proyectos elaborados por las comunidades virtuales de aprendizaje y de práctica construidas en el observatorio, y en relación con el ámbito académico, el ámbito laboral y el contexto socio-comunitario, para transformar el aula en un espacio académico en el cual los docentes y estudiantes discutan y reflexionen alrededor de sus prácticas pedagógicas dentro de un ambiente creativo, donde de manera cooperativa y colaborativa desarrollen proyectos gestionados virtualmente sobre una temática de interés, donde generen conocimiento y desarrollen las competencias profesionales que les permitan desempeñarse de manera eficaz y eficiente en el contexto en el que les toque actuar.

En virtud de lo expuesto, a través de su implementación se propone expandir las Aulas del Campus Virtual del IURP para desarrollar proyectos enmarcado en algunas de las siguientes líneas temáticas transversales, de manera no exclusivas, pero sí orientadoras:

- La Educación Física, el Deporte y la Actividad Física en clave de derecho humano.
- La Educación Física, el Deporte y la Actividad Física en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030.
- La Educación Física, el Deporte, la Actividad Física y la prevención en Salud.
- La Educación Física, el Deporte, la Actividad Física en la Sociedad del Conocimiento.

- Experiencias y prácticas ejemplares en la Educación Física, el Deporte y la Actividad Física.
- La Educación Física, la Actividad Física y la Gestión Integral del Deporte.
- La Educación Física, la Gestión Integral del Deporte, la Actividad Física, la ética y los valores.
- La Educación Física, la Actividad Física y la Gestión Integral del Deporte en el marco de la Formación General del Docente.
- La Educación Física, la Actividad Física y la Gestión Integral del Deporte en el marco de la Formación de Fundamento del docente.
- La Educación Física, la Actividad Física y la Gestión Integral del Deporte en el marco de la Formación Específica del docente.
- La Educación Física, la Actividad Física y la Gestión Integral del Deporte en el marco de la Formación de la Práctica Profesionalizante del Docente.

Estructura General del Programa

La estructura del programa debe contemplar que las comunidades de práctica constituyen grupos de personas que comparten una preocupación o una pasión por algo a lo que se dedican y aprenden cómo hacerlo mejor en tanto que actúan regularmente. (Wenger y Wenger, op. cit.)

Presenta tres características concluyentes, que ya han sido desarrolladas en el marco teórico: el dominio, la comunidad y la práctica. La combinación de estos tres elementos es lo que constituye una comunidad de práctica. Desarrollar estos tres elementos en paralelo es lo que cultiva tal tipo de comunidad. (Ver figura 15).

Figura 15.
Características de las Comunidades de Práctica



Fuente: figura adaptada de las características de las Comunidades de Prácticas mencionadas por Wenger E. y Wenger, B. (2009).

El término comunidad de práctica fue acuñado para referirse a la comunidad que actuaba como un currículo viviente para el aprendiz. Aprender en una comunidad de práctica no se limita a los novatos. La práctica de una comunidad es dinámica e involucra el aprendizaje de todos sus miembros; por lo tanto es imprescindible que se trate de una “buena práctica” o “prácticas exitosas”, como ha sido desarrollado en el apartado 10. “Prácticas exitosas de enseñanza en los nuevos escenarios virtuales”, de este estudio.

Siguiendo a la perspectiva de las comunidades de práctica enunciada por Wenger y Wenger (op. cit), es necesario considerar que en este proceso se ven afectadas las prácticas educativas a lo largo de tres dimensiones: Internamente, Externamente y a lo largo de la vida de los estudiantes. (Ver tabla 7).

Tabla 7.

Dimensiones implicadas en las Comunidades de Práctica

DIMENSIONES IMPLICADAS	
INTERNAMENTE	¿Cómo organizar experiencias educativas que aterricen el aprendizaje del aula en la práctica, a través de la participación en comunidades sobre las materias de estudio?
EXTERNAMENTE	¿Cómo conectar la experiencia de los estudiantes con la práctica real, a través de formas de participación en comunidades más amplias que van más allá de las paredes del aula y de la institución educativa?
A LO LARGO DE TODA LA VIDA	¿Cómo servir a las necesidades de aprendizaje a lo largo de la vida de los estudiantes al organizar comunidades de práctica centradas en temas de continuo interés para los estudiantes, que vaya más allá del periodo inicial en la Universidad?

Wenger-Trayner, E.; Wenger-Trayne, B. (2019)

Fuente: Wenger, E. y Wenger, B. (2009).

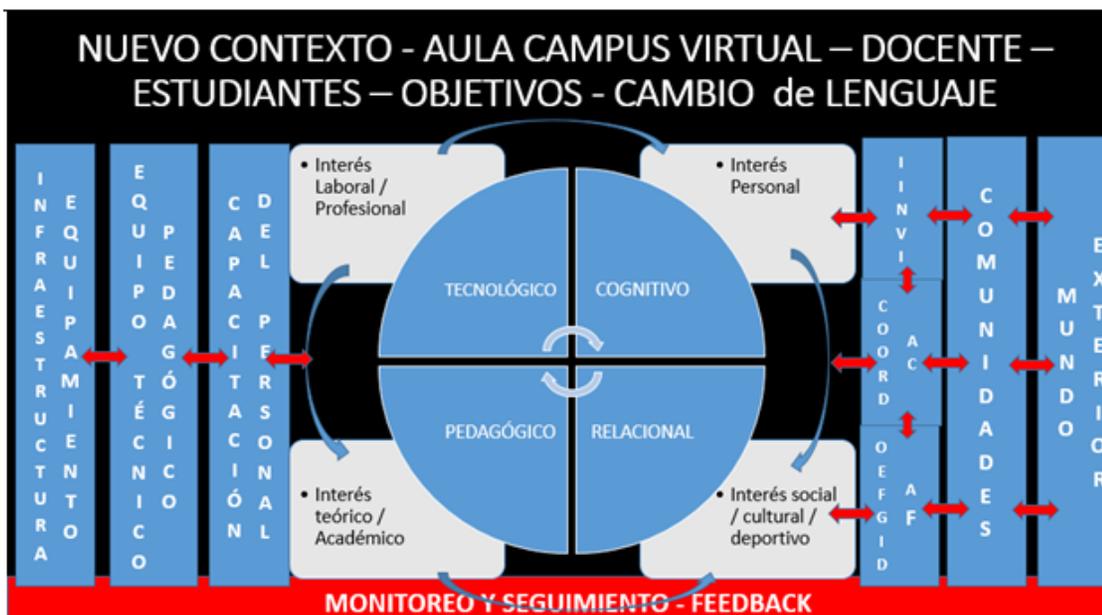
En la actualidad, la presencia de las TIC, permite potenciar la posibilidad de compartir información, comunicarse y llevar adelante tareas colaborativas y cooperativas, ya que no existen límites geográficos.

Una comunidad virtual aparece cuando un grupo de personas, una comunidad real, sean profesionales, estudiantes o un grupo con aficiones comunes, usan la informática para mantener y ampliar la comunicación.

El hecho de que la interacción se pueda realizar entre personas físicas pero enlazadas mediante redes informáticas o telemáticas es lo que lleva a hablar de comunidades virtuales. Retomando lo expresado por Salinas J. (2003) es posible considerar las comunidades virtuales como entornos basados en Web que agrupan personas relacionadas con una temática específica y que además de las listas de distribución (primer nodo de la comunidad virtual) comparten documentos, recursos, etc.

El Instituto de Investigación Interdisciplinaria (IINVI), la Coordinación de Áreas Curriculares (COORDAC) y el Observatorio de la Educación Física, la Gestión Integral del Deporte y la Actividad Física (OEFGIDAF) pueden contribuir en este agrupamiento de personas que comparten documentación e interactúan con fines específicos. (Ver figura 16).

Figura 16.
Posibles interacciones y articulaciones para expandir el aula.



Pérez i Garcias (2002) considera que, como mínimo, una comunidad de aprendizaje de este tipo, debería contar con los siguientes espacios:

- Distribución de contenidos y recursos educativos: Materiales hipermedia, bases de datos, tutoriales, demostraciones, simulaciones, ejercicios de evaluación, guías de estudio, índices, glosarios...
- Espacios de comunicación para llevar a cabo las actividades de aprendizaje basadas en la interacción: seminarios o grupos de discusión; actividades por parejas, estudios de casos en grupo, proyectos de trabajo...
- Espacios de comunicación social, para el intercambio de mensajes de tipo personal, lúdico... entre los participantes, tanto a nivel individual como grupal.
- Tutoría: Comunicación personal y grupal con el profesor para realizar tareas de orientación, asesoramiento, seguimiento de las actividades de los alumnos, evaluación, etc. (Ver tabla 8).
- Ayuda técnica: Comunicación de urgencia para solucionar los problemas técnicos u organizativos que puedan suceder y dejen al alumno “aislado”. (Ver tabla 9).

Tabla 8.
Espacios de intercambio

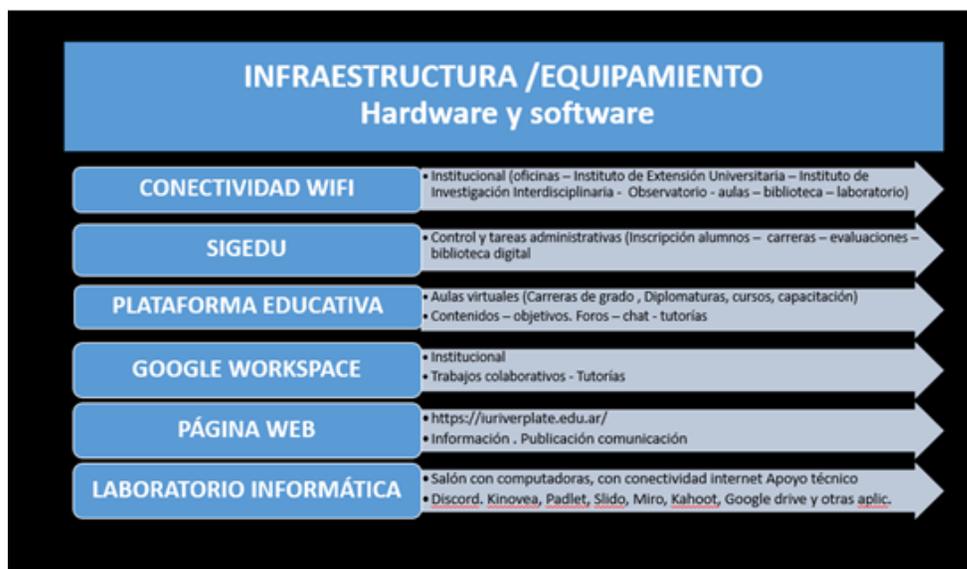
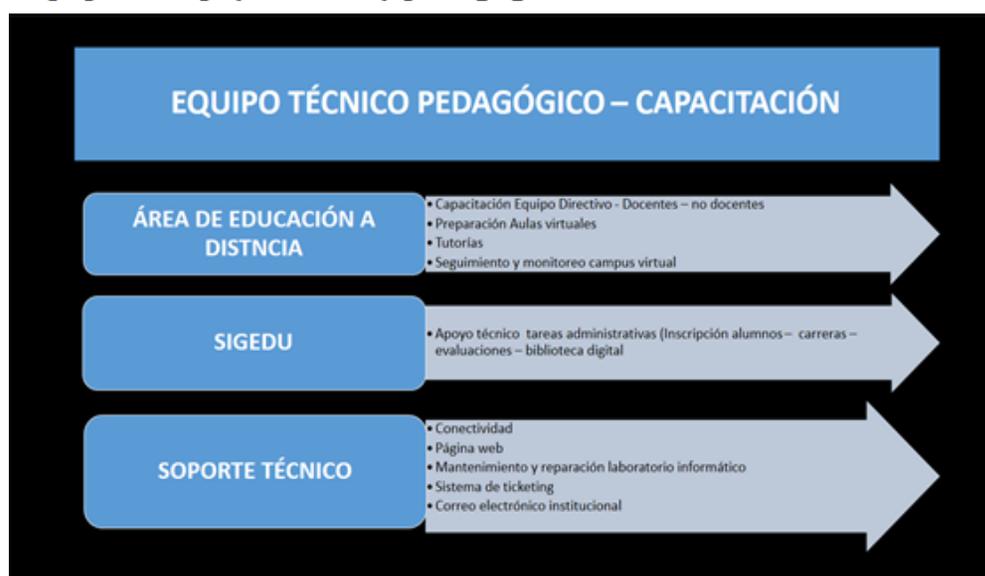


Tabla 9.
Equipos de apoyo técnico y pedagógico



La flexibilización de las estructuras docentes implica nuevas concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje en las que se acentúa la implicación activa del alumno en su propio proceso de aprendizaje. donde el énfasis se traslada de la enseñanza al aprendizaje y que se caracteriza por una nueva relación con el saber, por nuevas prácticas de aprendizaje y adaptables a situaciones educativas en permanente cambio (Salinas, 2000). Esta nueva concepción del proceso de enseñanza y de aprendizaje aprendizaje incorpora

características, elementos y prácticas que han ido desarrollando comunidades virtuales orientadas a grupos.

El modelo didáctico de las comunidades virtuales de aprendizaje es el aprendizaje colaborativo, que se centra en el alumno y donde el conocimiento es concebido como un constructo social, facilitado por la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales. Por consiguiente, el rol del profesor cambia de la transmisión del conocimiento a los alumnos a ser facilitador en la construcción del propio conocimiento por parte de éstos. Se trata de una visión de la enseñanza en la que el alumno es el centro o foco de atención y en el que el profesor juega, paradójicamente, un papel decisivo.

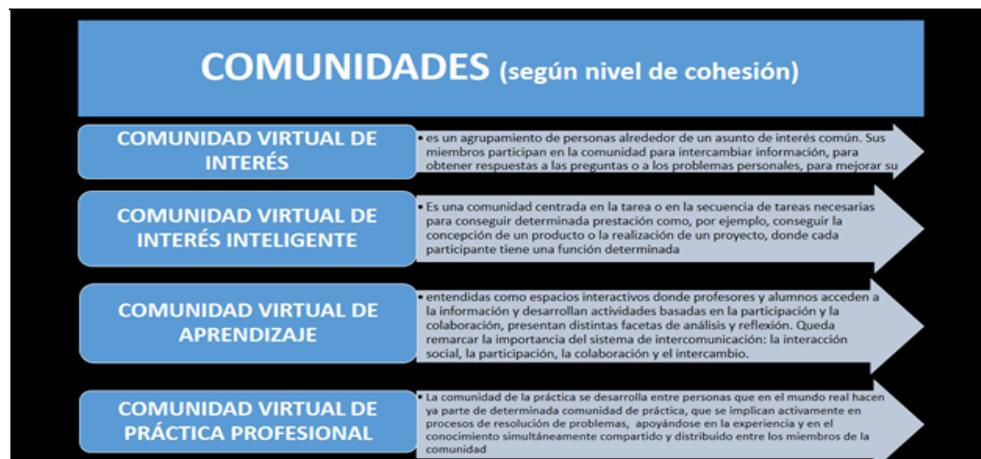
La integración del Instituto de Investigación Interdisciplinaria (IINVI), la Coordinación de Áreas Curriculares (CORDAC) y el Observatorio de la Educación Física, la Gestión Integral del Deporte y la Actividad Física (OEFGIDAF), pueden actuar en este proceso como puente; además de facilitar la tarea del docente, expandir el aula, dinamizando y manteniendo actualizada la información en ejes transversales a las asignaturas, también remarcando la importancia del sistema de intercomunicación: la interacción social, la participación, la colaboración y el intercambio, aspectos esenciales para mantener la comunidad virtual de aprendizaje. (Ver tabla 10).

Tabla 10.
Convergencia de Institutos y Áreas en ejes transversales



Las comunidades virtuales se mantienen por el compromiso continuado de compartir este viaje de exploración con otros. Es común observar entre los estudiantes distintos grados de implicación y compromiso con diversas temáticas que se desarrollan en el aula. Juegan un papel importante los distintos intereses, competencias, experiencias antecedentes y expectativas de cada estudiante en particular. Por lo tanto, se propone presentar cuatro categorías de comunidades virtuales, que se desarrollan sintéticamente en el siguiente esquema, que toma como base las desarrolladas en el marco teórico por Henri F. y Pudelko, B. (et. al.) en función del nivel de cohesión, la intencionalidad y las competencias de sus miembros. (Ver tabla 11).

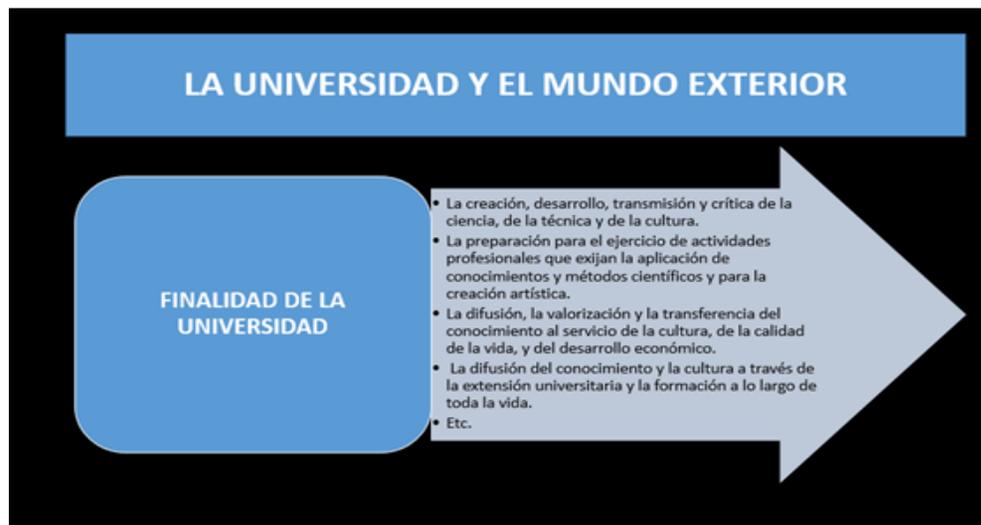
Tabla 11.
Clasificación de comunidades virtuales según nivel de cohesión, intencionalidad y competencias de sus miembros.



Nota: adaptación de los diferentes tipos de comunidades de Henri F. y Pudelko, B.(2002), expuestos en Figura 1.

Finalmente, en la conexión con la sociedad , “el mundo exterior”, es necesario considerar en todo este proceso no sólo el Proyecto Institucional, su misión y visión, su objeto de estudio, entre otros, sino que además no se puede perder de vista, ni apartarse del aspecto normativo marco, especialmente en relación con las finalidades de la Universidad, expresado en la Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521 y su modificatoria Ley N° 25.573 – (LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR Modificación de la Ley N° 24.521.) (Ver tabla 12).

Tabla 12.
Marco normativo



Fuente: Ley de Educación Superior 24.521.

Objetivos

- Transformar el aula en un ambiente creativo y experiencial donde estudiantes y docentes desarrollen proyectos gestionados virtualmente sobre una temática de interés.
- Favorecer los trabajos colaborativos y cooperativos en red para docentes y para estudiantes.
- Construir el portafolio profesional del estudiante.
- Posibilitar un abordaje teórico actual de cada Área de Conocimiento.
- Pensar al modo de cada una de las disciplinas.
- Mirar el objeto de estudio desde distintas perspectivas.
- Formular la enseñanza en tiempo presente.
- Ofrecer una estructura original de la enseñanza.
- Brindar una enseñanza que conmueva y perdure.

- Desarrollar las Competencias Profesionales.
- Dar respuesta a la diversidad de necesidades e inquietudes que presentan las/os estudiantes.
- Preparar a los estudiantes para desempeñarse en ambientes de trabajo cada vez más competitivos.
- Entregar a la sociedad profesionales competentes, capaces de adaptarse y responder a las necesidades del contexto en el que les toque actuar.
- Elaborar proyectos para asegurar continuidad pedagógica en tiempos de pandemia.

Beneficiarios

Los beneficiarios tanto directos como indirectos, serán:

- El Departamento de Educación y Deporte del IURP, sus autoridades, docentes, estudiantes y graduados.
- El Departamento de Economía y Administración del Deporte del IURP, sus autoridades, docentes, estudiantes y graduados.
- El Instituto de Extensión Universitaria del IURP, sus autoridades, docentes, estudiantes y graduados.
- El Instituto de Investigación Interdisciplinaria del IURP, sus autoridades y docentes investigadores.
- Instituciones Educativas de todos los niveles por convenio marco de cooperación y específicos.
- Federaciones y Asociaciones Deportivas.
- Organizaciones públicas y privadas que abordan la Educación Física, el Deporte y la Actividad Física.
- Fundaciones que abordan la Educación Física, el Deporte y la Actividad Física.
- Investigadores que abordan la Educación Física, el Deporte y la Actividad Física.

- Clubes Deportivos, entrenadores deportivos y sus deportistas.
- Escuelas Deportivas, sus dirigentes, docentes y familias.
- Centros y/o medios de Información y comunicación deportiva.
- Periodistas deportivos.
- Gimnasios. Entrenadores personales
- La comunidad en general interesada en la cultura deportiva

Cronograma Sintético de Actividades

Tabla 13. <i>Cronograma sintético de Actividades.</i>		
Fecha	Actividades preliminares	Responsable
Junio 2021	Concretar acceso de Google Workspace institucional para disponibilidad de las distintas aplicaciones	Área de Sistemas
Julio 2021	Dar de alta al nuevo correo de Google para autoridades y docentes de carreras de grado y extensión, para comenzar a utilizar a partir del mes de agosto	Área de sistemas
Agosto 2021	Inicio de Curso de Capacitación docente para la bimodalidad	Área de Educación a distancia (AED)
Septiembre 2021	Implementación plan piloto a través de discord en una asignatura	Equipo técnico de sistemas – y pedagógico de AED
Noviembre 2021	Fin curso de Capacitación docente para la bimodalidad	Área de Educación a distancia
Noviembre diciembre 2021	Evaluación de los resultados del curso de capacitación docente	Equipo de evaluación Institucional
Diciembre 2021 febrero 2022	Actualización del Programa de Capacitación docente para 2022 para la bimodalidad	Área de Capacitación y Actualización Docente - Área de Educación a Distancia Direcciones de Departamento
Diciembre 2021	Presentación del Programa de “Expansión del Aula virtual” y designación de la Comisión Técnica	Departamentos , Direcciones de Área, Observatorio y representantes docentes.

Diciembre 2021	Aprobación del programa - Consejo Superior	Consejo Superior
Fecha	Actividades de Implementación	Responsable
Marzo – julio 2022	Curso de capacitación y actualización docente para la bimodalidad	Equipo de Educación a distancia
Marzo 2022	Reuniones Comisión Técnica y docentes. Selección de aulas virtuales para el desarrollo del programa Expansión del Aula virtual	Comisión Técnica
Marzo 2022	Implementación plan piloto de expansión del aula virtual. Constitución de las primeras comunidades virtuales: de Interés, de aprendizaje y de práctica	Comisión Técnica
Marzo Julio 2022	Monitoreo y seguimiento del plan piloto	Comisión Técnica
Julio 2022	Evaluación del plan piloto	Comisión Técnica
Agosto 2022	Análisis, ajuste y ampliación del programa de Expansión del Aula virtual	Comisión Técnica

Productos

A través del trabajo mancomunado de los docentes, los estudiantes, y las comunidades de aprendizaje del OEFGIDAF se pretende elaborar y desarrollar subprogramas, proyectos y actividades que aborden las temáticas:

- Diseño e implementación de un programa de capacitación y actualización docente en forma conjunta entre el Área de Educación a Distancia, el Instituto de Extensión Académica y el Área de Formación continua.
- Colaboración con planificadores, gestores, investigadores y personas que trabajan en niveles de decisión y ejecución en organismos, fundaciones, instituciones educativas y deportivas, centros de investigación y sectores de la industria relacionados con la Educación Física, El Deporte y la Actividad Física.
- Atención y búsqueda de respuestas a las necesidades e inquietudes específicas de establecimientos educativos e instituciones deportivas, de sus docentes y/o entrenadores y la comunidad en general.

- Elaboración y/o puesta en marcha proyectos recreativo-deportivos y de actividades físicas inclusivas para prevención en salud y promoción de valores en distintos contextos.
- Organización, difusión y/o participación en campañas de concientización y/o promoción del deporte, las actividades físicas y el cuidado del ambiente.
- Organización y/o participación en jornadas y talleres.
- Publicación de ensayos, artículos, encuestas, investigaciones y estudios desarrollados.
- Creación y actualización de bases de datos

Localización de los Subprogramas. Proyectos y Actividades

Para aquellas actividades que requieran en alguna de sus instancias presencialidad, el proyecto específico estará localizado dentro de la zona de influencia del IURP, Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior (CEPRES) Metropolitano, o quien haya asumido responsabilidades por convenio institucional. En cuanto al resto de actividades que no requieran presencialidad no existirán límites geográficos.

Metodología

Se empleará una metodología participativa y democrática. Asimismo, se sugiere que en el armado de cada comunidad se tenga presente de acuerdo con Henri F. y Pudelko, B. (op. cit.) (2020) el nivel de la intencionalidad y el grado de consciencia de pertenencia a la comunidad. Estos autores expresan que los modos de agrupamiento humano pueden situarse un continuo, desde lo simples agrupamiento de personas, con mayor o menor deseo de comprometerse en un emprendimiento común, hasta los grupos caracterizados por un alto nivel de compromiso y cohesión. De esta manera, en la caracterización de las comunidades, parece importante la intencionalidad y la cohesión que se establece entre los participantes.

En virtud de lo expuesto, siguiendo una graduación ascendente y partiendo del nivel más bajo de cohesión se propone construir:

- Comunidades virtuales de interés para integrar a los estudiantes de primer año.
- Comunidades virtuales de interés Inteligente para estudiantes de segundo año.
- Comunidades virtuales de aprendices o de aprendizaje para estudiantes de tercer año.
- Comunidades virtuales de práctica profesional para docentes, estudiantes del último año y graduados.

Recursos Técnicos y Humanos y su Interacción

Marco Tecnológico- Recursos Técnicos

Se plantean dos alternativas operacionales disponibles, sin desmedro de todas aquellas que puedan surgir en el futuro. Una es Google Workspace institucional, y la otra en forma complementaria es la plataforma Discord que permite un acceso dinámico y directo hacia y desde el exterior, ambas confluyen en las aulas del Campus Virtual.

□ Google Workspace Institucional

En primera instancia se realiza el reemplazo de la aplicación Teams de Microsoft 365 en uso hasta el momento, por la herramienta Google Workspace. Esta se incorporará progresivamente para finalmente convertirse en una solución primaria, aunque no se perderá Microsoft 365, que va a continuar vigente como alternativa disponible.

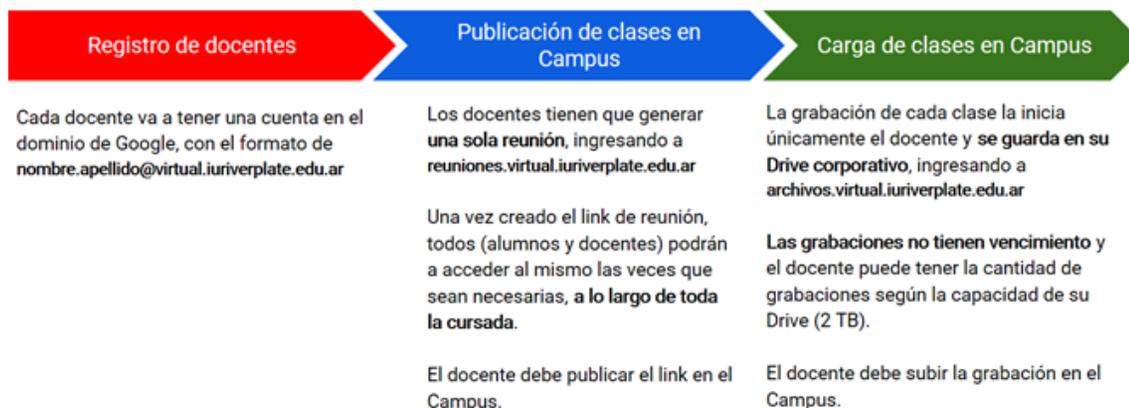
El Instituto Universitario River Plate cuenta con la licencia de uso de Google Workspace for Education Fundamentals. Se trata de una herramienta que contiene un conjunto de aplicaciones que brinda una base flexible y segura para fomentar la cooperación y el trabajo en equipo, aumentar la productividad y disponer de una base segura para la educación digital. (Ver tabla 14)

Las siguientes aplicaciones web se encuentran incluidas en el licenciamiento otorgado al IURP: Gmail | Calendario | Meet | Documentos | Hojas de cálculo | Presentaciones | Formularios | Classroom | Tareas | Sites | Grupos | Drive

Para más información: **informacion.google.iuriverplate.edu.ar**

Tabla 14.
Implementación Google Workspace institucional

Fase 1: Clases virtuales por Google Workspace



Fuente: reuniones de presentación del Google Workspace a integrantes del Consejo Superior y docentes.

□ Plataforma Discord

Esta consiste en una plataforma con la que es posible crear servidores de chat que permite comunicarse con personas con gustos afines, una suerte de comunidades que se han hecho muy populares en el mundo gaming gracias a su versatilidad y la posibilidad de tener chats de voz mientras se juega. En este caso se adaptará para la comunicación entre personas que integren una determinada comunidad, ya sea de aprendizaje o profesional.

Discord es una plataforma social destinada a permitir crear grupos de chat para diferentes juegos y finalidades. Esta aplicación tiene versiones tanto para PC como para dispositivos móviles, pasando también por un cliente que puede utilizar directamente desde el navegador. Además, tiene bastantes funcionalidades, permitiendo chatear por texto, por voz e incluso realizar videoconferencias, todo ello con una aplicación totalmente gratuita. (Ver figura 17)

Las iniciativas se canalizarán a través de la Dirección del Observatorio. Este creará en el servidor los canales correspondientes. El docente tutor será el responsable de solicitar

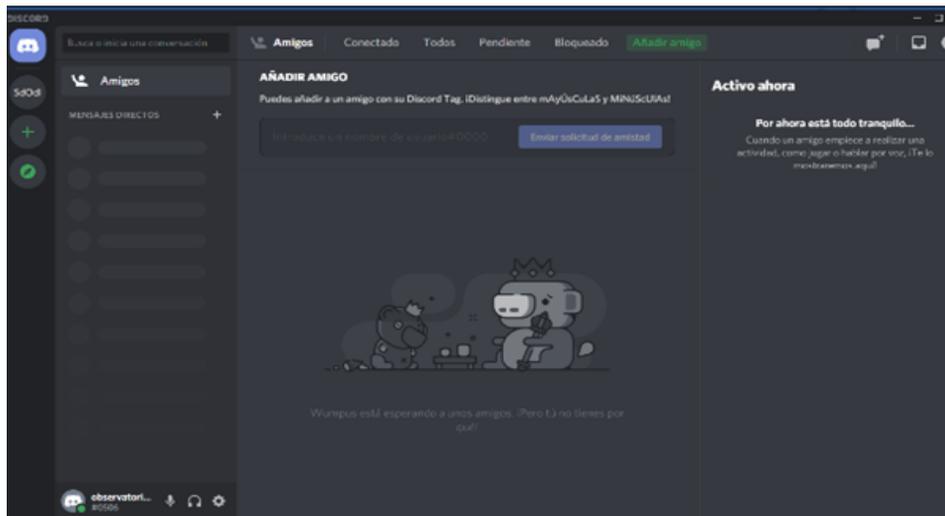
ante la Dirección del Observatorio la creación de uno o varios canales, mediante correo electrónico a: observatorio@iuriverplate.edu.ar

Se construirán en los canales de tantas comunidades como sean necesarias para cubrir las solicitudes. La formación de grupos y la aceptación de los integrantes, los cronogramas de tareas y sus contenidos serán responsabilidad del docente tutor de la comunidad.

Para mayor información remitirse a:

<https://www.xataka.com/basics/primeros-pasos-discord-que-como-registrarte-como-crear-acceder-a-sus-servidores>

Figura 17.
Discord.

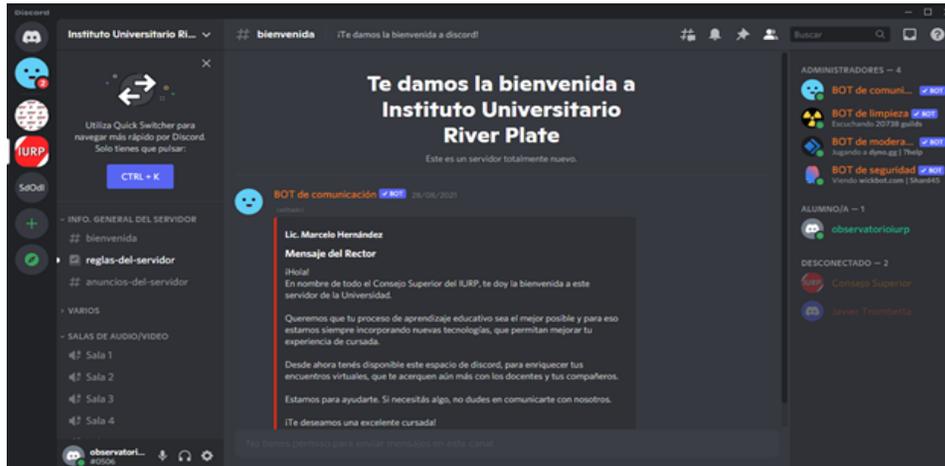


Nota: captura de pantalla

Inicialmente, se empleará durante el plan piloto, el ingreso al servidor Institucional de discord. (ver figura 18).

Dirección: <https://discord.iuriverplate.edu.ar>

Figura 18.
Discord. Pantalla de bienvenida previa a implementación de plan piloto



Nota: Captura de pantalla

Asimismo, se procedió a la instalación de los BOT²⁷ que en este caso automatizan los procesos de: Comunicación, Limpieza, Moderación y Seguridad. (Ver Figura 19).

Figura 19.
Discord. BOT instalados



Nota: Captura de pantalla

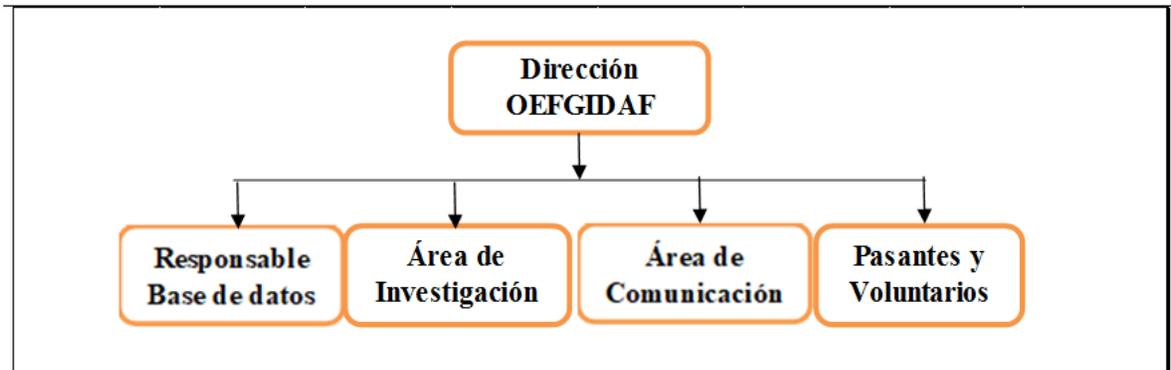
²⁷ Los BOT son softwares creados bajo el paraguas digital de la inteligencia artificial y sirven para automatizar procesos que se ejecutan sin la necesidad de una intervención humana.

Integración Recursos Humanos del OEFGIDAF y el IINVI del IURP

Estructura organizativa. Organigrama. (ver figura 20)

Figura 20.

Estructura Organizativa del OEFGIDAF IURP



Nota: fuente documento de OEEFGIGAD IURP, (2020, p.51).

La estructura ya existente en el OEFGIDAF del IURP, aprobada por el Consejo superior para el período 2021 -2030, cuenta con una Dirección, y cuatro Responsables de Áreas, que a su vez articulan con el Instituto de Investigación Interdisciplinaria, el Instituto de Extensión Académica, los Coordinadores de Áreas Académicas, el Responsable de la Biblioteca y el equipo de apoyo técnico pedagógico del de Educación a Distancia y de Sistemas Informáticos.

Dirección y Responsables de Áreas. Está a cargo de un profesional en el campo específico de la Educación Física, el Deporte y la Actividad Física encargado de autorizar los proyectos, fijar y propender al cumplimiento de metas.

Entre sus funciones están realizar alianzas estratégicas mediante convenios interinstitucionales, e internamente articular con el Departamento de Educación y Deporte, el Departamento de Economía y Administración del Deporte, el Instituto de Extensión Universitaria, el Instituto de Investigación Interdisciplinaria, el Área de Educación a Distancia y Área de Comunicación del IURP,

A su vez, cada una de las Áreas se encuentra dirigida e integrada por profesionales de reconocidos antecedentes en su materia, que deben encargarse de brindar asesoramiento y acompañamiento a los docentes participantes.

Área de Investigación y proyectos. En articulación con las direcciones de los departamentos y responsables de los institutos, estará compuesta por:

- Investigadores en las áreas de la educación física y el deporte, kinesiólogos, psicólogos deportivos, pedagogos, periodistas, etc.
- Docentes de las cátedras, estudiantes y graduados de las carreras de CCC de Actividad Física y Deporte, CCC de Periodismo Deportivo, CCC de Marketing Deportivo y CCC de Administración del Deporte
- Docentes, estudiantes y graduados de las carreras Profesorado en Educación Física y Licenciatura en Educación Física.
- Docentes, estudiantes y graduados de las diplomaturas y cursos relacionados con el objeto de estudio,
- Investigadores de otras instituciones u organismo que articulen en red con el OEFGIDAF

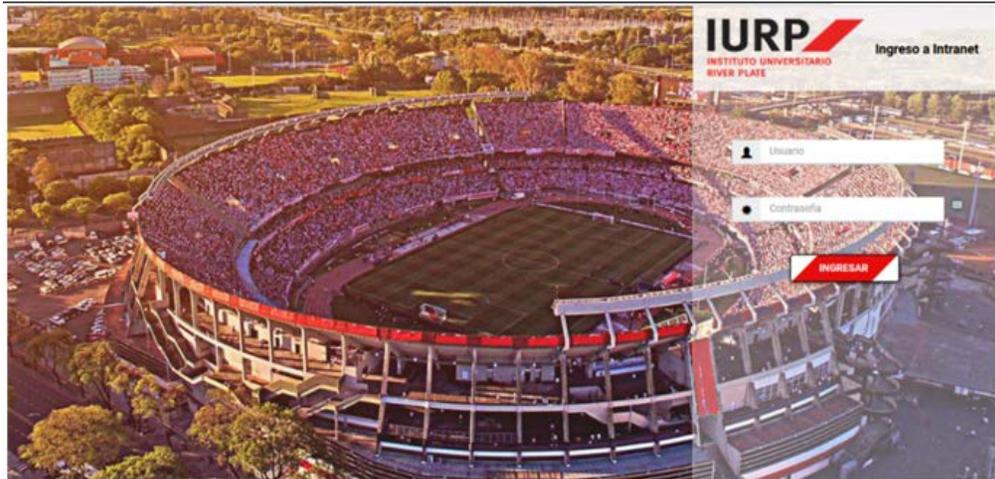
Área de Comunicación y Prensa. Se procederá en articulación con el Área de Comunicación del IURP -ya existente- con el propósito de graficar y editar los artículos, página web, comunicados, boletines, informes, entrevistas etc. del Observatorio, conforme a la reglamentación vigente por Resolución de Consejo Superior N° 176/2019, Ref: *“Revista Científica del Instituto Universitario River Plate”*.

Área de Pasantes y Voluntarios. Son pasantes o voluntarios:

- Docentes de la institución o de aquellas Instituciones con las cuales se mantengan convenios.
- Estudiantes de las carreras del IURP
- Graduados de las Carreras del IURP

Base de datos. Sistematización. Está a cargo de un profesional, en articulación con la Biblioteca electrónica “Dr Juan Carlos Pugliese” del IURP incluida en la plataforma SIGEDU, con competencias en tecnología y estadística, es la responsable de recopilar, analizar y sistematizar todos los datos del observatorio; se podrán integrar docentes, estudiantes y graduados voluntarios. (Ver figura 21)

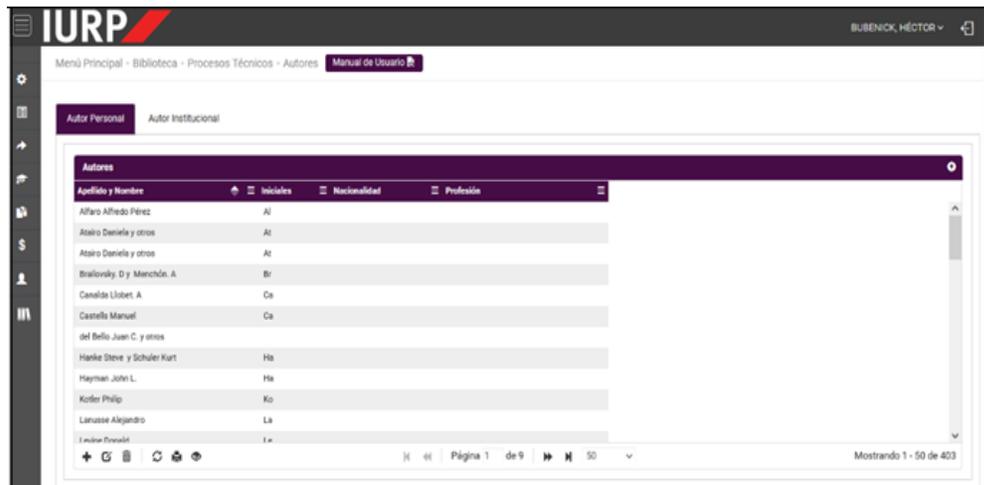
Figura 21.
SIGEDU. Ingreso intranet.



Nota: captura de pantalla

La base de datos de las producciones académicas digitales será incluida en la Biblioteca digital del IURP, para lo cual la institución cuenta con el SIGEDU apartado biblioteca. (Ver figura 22).

Figura 22.
SIGEDU. Ingreso a biblioteca



Nota: Captura de pantalla.

Entorno de Interacción y Comunicación para Expansión de las Aulas Virtuales

A partir de las respuestas relacionadas con las preguntas ¿cuál es el propósito?, ¿quién es o quiénes son el destinatario o destinatarios de la comunicación a emitir? y en ¿qué contexto interno o externo?, será necesario considerar los siguientes elementos principales: las personas involucradas, el protocolo, pautas o normas que deben ser respetadas, y la elección del canal que se empleará.

Ante el propósito de expandir el aula para conectarla con la realidad, es importante articular con los distintos estamentos institucionales y las distintas asignaturas, de manera programada, organizada, coordinada y coherente. Por lo tanto, se plantea como posibles alternativas, la convergencia de las propuestas del aula, con el IINVI y/o con la COORDAC y/o en el espacio virtual del Observatorio. (Ver figura 16).

Por su parte, el Observatorio en el marco de su misión y sus objetivos, puede convertirse por sí mismo en un espacio facilitador, como puente entre el aula y del mundo laboral, el ámbito académico o la sociedad. (Ver figura 23).

Figura 23.
El Observatorio como puente



Ante una inquietud académica, didáctica pedagógica, la presentación de estudio o proyecto, de una o varias asignaturas, el docente y sus estudiantes incluidos en una o varias aulas virtuales, luego de evaluar la pertinencia y pertenencia, las competencias digitales y

medios tecnológicos necesarios para la puesta en marcha de tal actividad, pueden recurrir al observatorio para relacionarse con el mundo exterior. En este caso el observatorio y el aula integrados se convierten en un espacio de encuentro, estableciendo un puente de comunicación con el ámbito profesional académico, el ámbito laboral y la sociedad. Asimismo, y de manera inversa puede resultar que tanto la sociedad, el mundo laboral o el mundo académico invierta en estudios o proyectos a realizar en el marco del aula virtual a través del observatorio. En este último caso serán las autoridades del Observatorio quienes recurran al colectivo de docentes y estudiantes para evaluar y elaborar el proyecto solicitado. (Ver figura 24).

Figura 24.

El Aula Virtual y el Observatorio integrados, lugar de encuentro.



Finalmente, la presencia de las TIC hacen posible la interacción, permiten la creación de canales que facilitan la comunicación entre las personas, las instituciones, los organismos y con la sociedad en general. (Ver figuras 25 y 26).

Figura 25.
Canales de comunicación integrando la tecnología



Figura 26.
El Aula Virtual, el Observatorio y las Comunidades



Niveles de Interacción. La interacción es un concepto complejo y al mismo tiempo importante para los procesos educativos, tanto en la educación presencial como en la educación a distancia o virtual, ya que a través de ella se pueden fortalecer las relaciones

interpersonales entre estudiantes, docentes, tutores y asesores y, en consecuencia, lograr que la distancia afectiva se aminore a partir de la comunicación.

En el marco teórico ya se ha destacado la importancia del aprendizaje colaborativo y la construcción colectiva del conocimiento como procesos en los que se desarrollan las interacciones a partir de la identificación de objetivos comunes de aprendizaje.

Los cursos en línea deben facilitar que el profesor-tutor reoriente las actividades de aprendizaje conforme a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, siempre dejando abierta la opción para el cambio y la interacción con los miembros del grupo.

En la educación a distancia un problema central no es dónde se encuentran espacialmente el profesor y el estudiante o cómo se comunican, sino la cantidad y la calidad de las interacciones. El papel verdaderamente innovador de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación a distancia es intentar reducir el espacio transaccional entre profesores y estudiantes, y favorecer la interacción entre los propios estudiantes

El modelo más adecuado es la comunicación horizontal y dialógica, que permite que el estudiante exprese sus mensajes utilizando diversos lenguajes, lo que fortalece la educación personalizada y los procesos emocionales-afectivos que se viven en cualquier relación educativa. La comunicación horizontal y dialógica propicia la actividad grupal y la construcción social del conocimiento, dado que ayuda a la cooperación entre iguales y establece códigos de comunicación especiales que deben ser entendidos desde el contexto en que se desarrollan, sobre todo cuando se utilizan las tecnologías de la información y la comunicación.

En la virtualidad los foros y el correo electrónico son importantes para fomentar la interacción, a lo que debiéramos agregar el WhatsApp y también las redes sociales.

Los espacios por excelencia para fomentar la interacción son los foros de discusión, el correo electrónico y los canales creados en Discord entre los más importantes; ahí se elaborarán una serie de mensajes con intencionalidades distintas, en los que, invariablemente, se encuentran presentes los afectos, que definirán el tipo de relación entre docentes y estudiantes y propiciarán u obstaculizarán los procesos de aprendizaje.

Lo que queda claro es que la comunicación y la interacción son los principales elementos que permiten fortalecer las relaciones interpersonales y resultan decisivos para la

construcción de comunidades virtuales de aprendizaje en un ambiente emocionalmente aceptable que contribuya al logro de los objetivos de aprendizaje

Los niveles de interacción dependen de considerar los propósitos, que persiguen cada uno de los estamentos; intereses, capacidades y habilidades de las personas para dialogar, atendiendo especialmente al contexto en el que se desarrollan.

Finalmente, la interacción y comunicación por tanto debe ser fluida y horizontal entre los distintos estamentos: ya sea entre el Director del Observatorio conjuntamente con los Director del Departamento, con los responsables de Áreas y con el Docente o docentes, tutores y estudiantes involucrados.

En este aspecto el IURP cuenta con un abanico disponible amplio de recursos técnicos y humanos que le permiten interactuar y comunicarse: desde el correo electrónico institucional, dominio @iuriverplate.edu.ar, o a través de la app de mensajería WhatsApp, pasando por los foros de las aulas virtuales, los documentos colaborativos incluidos en Google Workspace, los canales de comunicación de Discord, hasta llegar a las redes sociales Twitter, Instagram o Facebook institucionales. La totalidad del personal más los estudiantes disponen de correo electrónico institucional, dominio @iuriverplate.edu.ar ; también la Biblioteca digital, biblioteca@iuriverplate.edu.ar, con acceso a través del SIGEDU, como el OBSERVATORIO, cuentan con enlace en el Campus Virtual del IURP.

Asimismo, el OBSERVATORIO cuenta con correo electrónico, observatorio@iuriverplate.edu.ar , incluido en el espacio correspondiente de la página web <https://iuriverplate.edu.ar/>, En consecuencia, si existe el compromiso de las personas involucradas en comunicarse, interactuar, y accionar proactivamente se podrá avanzar hacia la concreción de los objetivos previstos en este programa.

Evaluación del Programa. Seguimiento y Monitoreo.

La evaluación, más que un elemento adicional de la gestión es un componente clave de los programas y proyectos que puede garantizar su éxito y potencializar los recursos. Por lo tanto, tomando como referencia aquello que en el marco teórico fue definido como “organización autocualificante”, es decir una organización que se sustenta en que su desarrollo se basa en el desarrollo de las personas y en la capacidad de incorporar nuevas formas de hacer (y de aprender) a la institución en la que trabajan. En consecuencia, por ser

el aprendizaje organizacional una de las contundentes características de este tipo de organización, se recomienda emplear el modelo deuterio-learning que supone indagar en el sistema de aprendizaje mediante el cual la organización detecta y corrige sus errores. Se trata de prevenir el error que se visualiza mediante un trabajo de investigación sobre la práctica. En este modelo no se espera la aparición del error, sino que se somete a la organización a constante monitoreo, mediante el cual se pueden anticipar los efectos no deseados de diferentes aspectos del sistema de aprendizaje. Bajo este criterio la prevención juega un rol fundamental ya que anticipa desequilibrios contribuyendo así a la estabilidad de la organización.

En virtud de lo expuesto, el equipo de autoevaluación institucional será el responsable de monitorear rigurosamente y someter al programa, y sus distintos subprogramas y proyectos emergentes, a un seguimiento permanente como al resto de las actividades institucionales.

Importancia del Programa

Es estratégico, para el desenvolvimiento pleno de cualquier universidad, impulsar programas de articulación entre universidades, con el conjunto de la educación superior, con el nivel medio, el mundo del trabajo, con sus graduados y la sociedad en general. En este entramado de acciones estratégicas resulta oportuno e imprescindible concretar acuerdos/convenios específicos que puedan dar respuesta a las necesidades y los intereses emergentes. A partir de ese marco legal y decantando en el plano de los proyectos específicos, la presencia de las comunidades virtuales de aprendizaje y/o de práctica en el aula, podrá constituirse en el motor de la relación con el ámbito académico, laboral/profesional y el contexto socio-comunitario, favoreciendo la inclusión de otras perspectivas y miradas.

La convergencia de los distintos actores de manera programada, coherente y organizada en el aula (virtual, física, híbrida), podrá facilitar a docentes y estudiantes mirar en perspectiva y dialogar en el marco de sus prácticas pedagógicas inmersos en un ambiente creativo, cooperativo y colaborativo para:

- Crear y cultivar comunidades virtuales de aprendizaje en relación con la especificidad profesional del docente de Educación Física.
- Incrementar las interacciones (docentes - estudiantes - profesionales - graduados) tanto en cantidad como en calidad.
- Generar un ambiente de trabajo en donde los problemas y los éxitos se compartan siempre y en el que el aprendizaje sea la máxima prioridad.
- Favorecer a docentes y graduados la actualización permanente de sus conocimientos. Aprendizaje a lo largo de la vida.
- Emprender proyectos colaborativos gestionados virtualmente sobre una temática de interés.
- Crear cátedras integradoras, abrir nuevos escenarios para la enseñanza y el aprendizaje. Dar cuenta de un abordaje teórico actual.
- Unificar cursos alrededor de un desafío común.
- Promover y gestionar la seguridad y el respeto a la privacidad del estudiante.
- Construir y generar conocimientos actuales integrando las TIC de modo que potencien y favorezcan entornos modernos y flexibles.

- Reflexionar y comprender los problemas reales de la comunidad en el campo del saber específico.
- Analizar y comprender de manera anticipada el mundo laboral profesional del docente de Educación Física.
- Aplicar actividades pedagógicas a distancia y/o presenciales.
- Recuperar la toma de decisiones en tiempo real en función de la evolución de la experiencia de aprendizaje.
- Capitalizar lo aprendido y no penalizar el error.
- Aprender de las buenas prácticas.
- Valorizar la colaboración, el intercambio, el compartir y el esfuerzo conjunto.
- Adaptar una visión ampliada del acto educativo.
- Proponer un modelo de desarrollo y cambio educativo de abajo hacia arriba y de adentro hacia afuera.
- Facilitar que cada sujeto pueda ser autor, audiencia y comentarista participante de un foro de debate.
- Intercambiar ideas y experiencias favoreciendo el desarrollo personal y profesional de sus miembros.
- Incrementar las destrezas comunicativas.
- Crear espacios digitales informales por afinidades (cafetería virtual docente/profesionales/estudiantes/graduados).
- Fomentar espacios de lectura y comprensión de textos alrededor de un tema de interés para estudiantes.
- Analizar y evaluar críticamente de manera individual y conjunta: políticas, programas, planes, proyectos, teorías, conceptos y actividades propias del campo de estudio.
- Desarrollar (en definitiva) las competencias profesionales que les permitan desempeñarse de manera eficaz y eficiente en el futuro contexto en que les toque actuar.

Reflexión Final

Si bien el Covid 19 por una parte ha impedido las actividades presenciales, profundizó las brechas educativas, socioeconómicas y transformó la actividad cotidiana de todas las personas, también, por otra parte, obligó a docentes y estudiantes a ser creativos, al empleo de herramientas que preexistían a la pandemia tales como el campus virtual, las plataformas, los entornos de videoconferencias y otras que fueron puestas en valor ante la emergencia y que han permitido continuar con la labor educativa.

Luego de este período transcurrido, es imprescindible profundizar la reflexión y el debate, documentar y sistematizar la experiencia virtual, identificando fortalezas, debilidades, obstáculos y oportunidades de la enseñanza remota de emergencia, para lograr disponer un diagnóstico acerca de las competencias y los saberes de los docentes, no docentes y estudiantes necesarios para el nuevo contexto. Esta experiencia compartida puede llevar a dar un importante salto cualitativo, para recuperar el “sentido”, sobre la base de innovaciones que permitan aprender “más, mejor y distinto” y lograr mayor equidad y calidad, asegurando al estudiante el espacio central del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Asimismo, la Comisión de Planeamiento del Consejo Interuniversitario Nacional (2021) en el documento “Desafíos de las Universidades Públicas en la etapa de la pos pandemia”, en sus consideraciones finales señala:

Las universidades no vamos a funcionar de la misma manera que antes.

Necesitamos adecuarnos a la nueva normalidad y atender las necesidades más urgentes de las comunidades en las cuales estamos insertas. La educación es la herramienta fundamental para transitar el escenario de transformación social y política nacional que requiere la Argentina. (p. 5)

Para colaborar, en una primera instancia, en esta tarea de vislumbrar posibles escenarios y diseñar nuevos modelos educativos que a su vez garanticen mejores resultados, aparece oportuno repensar la propuesta de Pardo Kuklinski H. y Cobo C. (2020) cuando desarrollan un cuarto potencial escenario que ellos denominan: “escenario de post-confinamiento Híbrido aspiracional”.²⁸

²⁸ Mayor información p. 109 del presente trabajo

La virtualidad puede contribuir a la expansión educativa y al fortalecimiento de redes institucionales revitalizando la labor del docente universitario de Educación Física. Para ello la institución debe comprometerse con la implementación de programas de capacitación y actualización para directivos, docentes, no docentes y estudiantes, brindar las herramientas necesarias para el trabajo colaborativo, con actividades de integración destinadas a los sectores más necesitados y perjudicados por la pandemia, favoreciendo la producción, el trabajo y la búsqueda de soluciones a los problemas de la comunidad.

Finalmente, en total coincidencia con los investigadores, expertos y autores consultados, el modelo dialógico característico de las comunidades de aprendizaje y comunidades de práctica, presenta numerosas evidencias que lo destacan como una de las propuestas de calidad para la mejora del rendimiento y la convivencia en las instituciones educativas. Uno de los fundamentos de este tipo de comunidades tiene como base el enfoque comunicativo en el que todos aprendemos de las interacciones: con los iguales, con los iguales más capaces, con los profesionales de la educación, con los que se desempeñan en otros ámbitos laborales y con los adultos en general. Asimismo, estos agrupamientos e interacciones en ningún caso son excluyentes.

En virtud de lo expuesto, se considera importante para la formación del futuro profesional de la Educación Física del IURP dar un paso más en el aspecto académico y expandir el aula al mundo real,- académico, laboral y sociocultural-, implementado la creación de redes personales e interinstitucionales relacionadas con la educación física, la gestión integral del deporte y la actividad física. Para así promover la formación de “comunidades virtuales de aprendizaje” y/o “comunidades virtuales de práctica”, e introducir a las/los estudiantes en el mundo del trabajo desde las primeras etapas de su formación, aprovechando el potencial que brindan las TIC, a los efectos de vivenciar su futuro perfil académico en la realidad, con foco en las competencias profesionales. De este modo, se pretende ayudar a superar la “brecha de las nuevas competencias”, guiando y aproximando paulatinamente a los nuevos aprendices, a las “experiencias exitosas” o “las buenas prácticas” que ya se están desarrollando.

17. Referencias Bibliográficas

- Adell Segura, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTEC Revista electrónica de tecnología educativa*, 7. 1-27
<https://doi.org/10.21556/edutec.1997.7>
- Adell Segura, J. (2004). Internet en la Educación. *Comunicación y Pedagogía*, 200, 25-28. http://www.comunicacionypedagogia.com/cyp_online/infocyp/indice/com200.html
- Adell Segura, J. [Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura]. (2014, septiembre 23) *Aprendizaje en red*. [Archivo de video]. Youtube. <https://youtu.be/7TOxSWR353Q>
- Aguayo Rousell, H. B. (2010). Las prácticas escolares de los educadores físicos. *Perfiles educativos*, 32(128) 99-117, Versión impresa ISSN 0185-2698.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n128/v32n128a6.pdf>
- Aguerrondo, I (2002). Cómo nacen y se hacen las innovaciones. en *Aguerrondo, I., Xifra S. . La escuela del Futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Papers.
- Aguerrondo, I., Lugo, M. T. Pogré, P, Rossi M & Xifra, S. (2002). *La planificación Institucional como instrumentos de innovación*, en *La Escuela del Futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan*. Buenos Aires, Argentina. Papers Editores.
- Aguerrondo, I. & Lugo, M. T. (2011) La Dirección y las TIC:necesidades y propuestas del directivo escolar para el siglo XXI. En Gairín Sallán J. (Coord.) *La dirección de centros educativos en iberoamérica. Reflexiones y Experiencias* (pp 95-148). Santillana.
http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/Libro%20Red_AGE%20vd.pdf
- Álvarez Marinelli H., Arias Ortiz, E, Bergamaschi, A., López Sánchez, A., Noli, A., Ortiz Guerrero, M., Pérez-Alfaro, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M., Scannone, R., Vásquez, M. & Viteri, A. , (2020). *La educación en Tiempos de coronavirus. Los*

sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante el COVID 19. Banco Interamericano de Desarrollo.

<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavir>

Ángulo Marcial, Noel ¿Qué son los observatorios y cuáles son sus funciones?. *Innovación Educativa*, 9 (47), 5-17 <https://www.redalic.org/artículo.oa?id=179414895002>

Alvarado, F. & La Voy D. (2006). *Maestros y Maestras: Innovadores poderosos. Cómo fortalecer la Reforma Educativa desde el aula*, -AED- Academy for Educational Development. Global Education Center. Washington

Aparici, Roberto (2011), Principios pedagógicos de la educación 2.0. *La educación Revista digital. Portal Educativo de las Américas. Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Cultura*.

http://www.educoas.org/portal/la_educacion_digital/laeducacion_145/articles/roberto_aparici.pdf

Área Moreira (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. Manual electrónico. *Universidad de la Laguna*. Creative Commons.

<https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>

Área Moreira, M. (2019). *Guía para la producción y uso de materiales didácticos digitales. Recomendaciones de buenas prácticas para productores, profesorado y familias*. Versión 1.0 Universidad de la Laguna

Área, M. & Adell, J. (2009). Elearning: enseñar y aprender en espacios virtuales . En De Pablos J. (Coord): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Aljibe.

Barajas, M. & Álvarez, B. (Eds.) (2003). *La Tecnología Educativa en la enseñanza superior: entornos virtuales de aprendizaje*. Ed. McGraw-Hill.

Barberà, E. (coord.), Badia, A. , Mominó, J. M. (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. Horsori.

Baricco, A. (2019). *The Game*. Editorial Anagrama.

- Báez, M, Bongiovanni P., Castrillejo, D., García, J., Leal, D., Levis, D., Lugo, M. T., Maguregui, C., Ochoa, G. Pena-López, I, Pisano, R., Rabajoli, G., Rivoir, A., Sansberro, F., Turner, N., Vacca, A. M. & Vaillant, D. (2011) *El modelo Ceibal. Nuevas tendencias para el aprendizaje*. Editor Centro CEIBAL- ANEP.
<https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/281>
- Barreto, C. R. , Iriarte Diazgrandos, F. (Directores) (2017). *Las TIC en la educación Superior. Experiencias de innovación*. Universidad del Norte.
- Bauman, Z. (1999). *La Globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires, Argentina Fondo de la Cultura Económica
- Beatty, B. J. (2019). *Hybrid-Flexible Course Design. Implementing Student-Directed. Diseño de cursos Híbridos-flexibles Implementación dirigida por estudiantes(1st ed.)*. EdTech Books.
- Betancur-Agudelo J. E. (2018). El Docente de Educación Física y sus Prácticas Pedagógicas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos 14*, (1), 14-28 Universidad de Caldas, Colombia. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.1.2>
<https://www.redalyc.org/journal/1341/134156702002/134156702002.pdf>
- Borchardt, M. , Roggi, I. (2017) *Ciencias de la Computación en los sistemas educativos de América Latina. IPE UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación*. <http://www.siteal.iipe-oei.org>
- Buonacore, Domingo (1980) *Diccionario de Bibliotecología*. (2 ed.). Marymar.
- Burbules, N. [Educar portal]. (2009). Entrevista a Nicholas Burbules (parte I). [Archivo de video]. Youtube <https://youtu.be/4lORF0FQHk4>
- Burbules, N. [Educar portal]. (2009). Entrevista a Nicholas Burbules (parte II). [Archivo de video]. Youtube. <https://youtu.be/s2-6WgYz4Po>
- Burbules, N. [Educar]. (2011, noviembre 9) *Aprendizaje ubicuo*. [Archivo de video]. Youtube. <https://youtu.be/GbWdQCMS4VM>

- Burbules, N. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters/Encuentros/Recontres on Education, 13*, 3-14
- Burbules, N..[UNED. Serie Educomunicación]. (2015, enero 16) *Aprendizaje ubicuo*. [Archivo de video]. Youtube. <https://youtu.be/l65N7FkCCsc>
- Burbules, N. [Ministerio de Cultura de la Nación- Ideas 2018]. (2018, septiembre 26). “Hacia una educación inteligente”: La integración de las nuevas tecnologías en los procesos educativos. [Archivo de video]. Youtube <https://youtu.be/88xG6VH5ubE>
- Burbules, N. y Callister, T. (2001) *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Granica.
- Cabero, J. (2001). *Tecnología Educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Paidós.
- Cabero Almenara J.(Coord.) (2014) *Manual para el desarrollo de la formación virtual*. En *el Instituto Tecnológico Santo Domingo. Santo Domingo República Dominicana*. Universidad de Sevilla. Printcorp. Servicios Gráficos Corporativos SRL
- Cabero, J. , Llorete, M. del C. y Marín, V. Hacia el diseño de un instrumento de diagnóstico de “competencias tecnológicas del profesorado universitario”. *Revista Iberoamericana de Educación* .<https://doi.org/1035362/rie5271761>
- Cano García, Elena (1999), *Evaluación de la calidad educativa*, La Muralla – OEI.
- Castañeda, L. y Adell, J. (2013), *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*, . Alcoy, Marfil, Cap. 1. <http://www.um.es/ple/libro/>
- Castells, M. (1994). Flujos, redes e identidades. En Paidós (Eds.), *Nuevas perspectivas críticas en Educación* (pp 13-54). Paidós
- Castells, M.(2000) *La Sociedad Red*. Capítulo 1. En *la Sociedad Red, vol I: La era de la Información: economía, sociedad y cultura*. Editorial: Alianza
- Castells, M. (2002). Internet como producción Cultural. *Instituto de Cultura: debates culturales*. Universitat Oberta de Catalunya (UOC). <https://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articulos/castells0502/castells0502.html>
- Castells, M. (2003). *La era de la información. El poder de la identidad*. Editorial Alianza.

- Cenich, G. y Santos, G. (2005), "Propuesta de aprendizaje basado en proyecto y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7, (2) .
<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v7n2/v7n2a4.pdf>
- Cobo, C. (2016). La innovación pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Colección Fundación Ceibal.
https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/159/1/La_innovacion_pendiente.pdf
- Coll, C. (2004). *Las Comunidades de Aprendizaje. Nuevos horizontes para la investigación y la intervención en psicología de la educación*. [IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. Simposio: Nuevos horizontes en Psicología de la Educación. Almería, 30-31 de marzo y 1-2 de abril de 2004].
<http://www.ub.edu/grintie>>. <https://docplayer.es/4713727-Las-comunidades-de-aprendizaje-nuevos-horizontes-para-la-investigacion-y-la-intervencion-en-psicologia-de-la-educacion.html>
- Consejo Federal de Educación (CFE), (2019). Resolución Marco para la formación del docente inicial. CFE. Buenos Aires.
- Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) (2016) Resolución 1166/16 . Documentos de Profesorado Universitario, 9 de agosto 2016. CIN. Buenos Aires.
- Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) (2021). *Desafío de las Universidades Públicas en la etapa de post pandemia*. <https://www.cin.edu.ar/plenario-extraordinario-desafios-de-las-universidades-publicas-en-la-etapa-de-la-pospandemia/>
- Decreto Reglamentario N° 576/96 del Poder Ejecutivo Nacional. Reglamentación de la Ley N° 24.521 Normas Reglamentarias de las Instituciones Universitarias Privadas. 30 de mayo de 1996.
- Delgado Lasa J. (Coord.) (2017) *Siglo XXI: Educación y Ceibal*. Administración Nacional de Educación Pública. Montevideo.
- De Pablos Pons, J. & Jiménez Cortés, R. (2007). Buenas prácticas con TIC apoyadas en las Políticas Educativas para la formación en competencias ECTS. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6 (2), 15-28.
<http://campusvirtual.unex.es/cala/editio>

- Dillenbourg, P., Poirier, C., & Carles, L. (2003). *Communautés virtuelles d'apprentissage: e-jargon ou nouveau paradigme?* en *Pédagogies.Net. L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*. TAURISSON, A & SENTINI, A. (Eds.). SainteFoy: Presses de L'Université du Québec
- Douchi, M. (2010). *La gran conversión digital*. Fondo de Cultura Económica.
- Drucker, P. (1996) *La gestión en un tiempo de grandes cambios*. Gestión 2000
- Dussel, Inés (2010), *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Santillana
- Eirín-Nemiña R. (2018) .Las Comunidades de Aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación Física. *Estudios Pedagógicos XLIV*, (1): 259-278. Universidad Santiago de Compostela.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00259.pdf>
- Elboj Saso, C. y Oliver Pérez, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, (3), 91-103 Universidad de Zaragoza. Zaragoza, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417306>
- Epper, R.M. & Batesm A. W. (2004). *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes*. Editorial UOC.
- Fidalgo, A. (2013) ¿Qué es aprendizaje ubicuo?. *II Congreso Internacional Sobre Aprendizaje y Competitividad. CINAIC*.
<https://innovacioneducativa.wordpress.com/2013/05/13que-es-el-aprendizaje-ubicuo/>
- Fischer, G. & Ostwald, J. (2003). Knowledge Communication in Design Communities. [Comunicación del conocimiento en comunidades de diseño].. En Bromme, B., Hesse, F, & Spada, H, (Eds.). *Barriers and Biases in Computer-Mediated Knowledge Communication*. [Barreras y sesgos en la comunicación del conocimiento mediada por computadora] . Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Freire, P. (1971). *Concientizar para liberar*. Contacto
- Freire P. (1994). Educación y participación comunitaria. En Paidós (Eds.), *Nuevas perspectivas críticas en Educación* (pp 83-96). Paidós
- Friere, P. (2004). *Pedagogía da autonomia*. Ed. Paz e terra.
- Fullan, M (2002). *Las fuerzas del cambio*. Akal.
- Fullan, M. (2017). [Plan Ceibal].(2017, mayo 15) *Foro de Innovación Educativa*. #Ceibal10. [Archivo de video].Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=xOUpe_prsck
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2014) *Una rica veta: cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*, London: Pearson.
<https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/ARichSeamSpanish.pdf>
- Fullan, M. & Munby, S. (2016). *De adentro para afuera y de abajo para arriba: cómo el liderazgo desde el medio tiene el poder de transformar el sistema educativo*. Editorial: Nuevas pedagogías para el Aprendizaje Profundo.
<http://nisaion.org/content/de-adentro-para-afuera-y-de-abajo-para-arriba-c%C3%B3mo-el-liderazgo-desde-el-medio-tiene-el>
- Gairin Sallán, J. (1999). *La Organización escolar: Contexto y texto de actuación*. La Muralla.
- Garrat, B. (1990) *Creating a learning organization: a guide to leadership learning and development* . [Creación de una organización de aprendizaje: una guía para el aprendizaje y el desarrollo del liderazgo]. Director Books. Cambridge.
- Guía Normas APA Séptima 7.^a Edición 2020" (2021). Recursos bibliográficos. 11.
https://ciencia.lasalle.edu.co/recursos_bibliograficos/11
- Guérin, F. (2004). Le concept de communauté: une illustration exemplaire de la production des concepts en sciences sociales?. [El concepto de comunidad: ¿una ilustración ejemplar de la producción de conceptos en la ciencias sociales?] *Conférence Internationale de Managment Stratégique* <http://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=17162219>
- Gómez Alonso, Jesús. (s/f). *Comunidades de aprendizaje*.
<http://www.nodo50.org/movicaliedu/comunaprendizaje.htm>

- Gunawardena, C. y Stock, M. (2004), "Distance Education". ["Educación a Distancia"], en Jonassen, D. H. (ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, segunda edición, [Manual de Investigación sobre tecnología y comunicaciones educativas]. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, (pp. 355-395)
- Henri, F. & Pudelko, B., (2002) La recherche sur la communication asynchrone : de l'outil aux communautés, en *Les communautés délocalisées d'enseignants*. [Investigación sobre comunicación asincrónica: de la herramienta a las comunidades], en *Las comunidades de docentes reubicadas*. Daele, a. & Bernardette, c., (eds.). Paris: Pener
- Henri F. y Pudelko, B. (2003) Understanding and analysing activity and learning in virtual communities. *Journal of Computer Assisted Learning*, [Comprender y analizar la actividad y el aprendizaje en comunidades virtuales],. *Revista de aprendizaje asistido por computadora*, 19, (pp 474-487).
- Hodges, C.B., Moore, S.L., Locke, B. , Trust, T. & Bond, M.A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching. [La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea]. EDUCAUSE. Revisión Educativa. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Inspección General de Justicia Resolución General 18/2020 RESOG-2020-18-APN-IGJ#MJ Ciudad de Buenos Aires, <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/228406/20200429>
- INSTITUTO UNIVERSITARIO RIVER PLATE (IURP). (2005). Proyecto Educativo Institucional del Instituto Universitario River Plate.
- INSTITUTO UNIVERSITARIO RIVER PLATE IURP (2019). Estatuto Académico. Resolución Ministerial N° 3498/2019
- INSTITUTO UNIVERSITARIO RIVER PLATE IURP (2019). Resolución Consejo Superior N° 175/2019

- INSTITUTO UNIVERSITARIO RIVER PLATE IURP (2019). Resolución Consejo Superior N° 176/2019
- INSTITUTO UNIVERSITARIO RIVER PLATE IURP (2020). Resolución Consejo Superior N° 195/2020
- INSTITUTO UNIVERSITARIO RIVER PLATE IURP (2020). Observatorio de la Educación Física, la Gestión Integral del Deporte y la Actividad Física.
<https://drive.google.com/file/d/1dCNwhGM78draU8TYKEMzPnAnnS3kp5Tm/view?usp=sharing>
- INSTITUTO UNIVERSITARIO RIVER PLATE (IURP). (2021) Informe Anual 2020.
- Imbernon, F. (1996). *En busca del discurso educativo: la escuela, la innovación educativa, el currículum, el maestro y su formación*. Magisterio del Río de la Plata
- Johnson, C.M. (2001). A survey of current research on online communities of practice. *Internet and Higher Education*, [Una encuesta actual sobre comunidades de práctica en línea]. *Internet y educación superior*, 4, (1) 45-60 <https://www.learntechlib.org/p/199292/>
- Johnson D., (2020). *Buenas prácticas Docentes de la Educación Virtual en el contexto de Covid-19*. 3er. Congreso de Innovación Educativa Santo Tomás . [Webinar] Universidad Santo Tomás. Chjle
<https://enlinea.santotomas.cl/calendarios/eventos/3-congreso-innovacion-educativa-santo-tomas/>
<https://enlinea.santotomas.cl/wp-content/uploads/sites/2/2019/08/Programa-Congreso-de-Innovaci%C3%B3n-Educativa-Santo-Tom%C3%A1s-2020-2.pdf>
- Kearney, N.(2001), Comunidades de aprendizaje: un enfoque pedagógico de futuro. *Florida Centre de Formació*. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:1301&dsID=n05kearney02.pdf>
- Krichesky, G. & Murillo Torrecilla, F (2011). Las Comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 9, (1).
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>
- Kelchtermans, G., & Hamilton, M. L. (2004). The dialectics of passion and theory: Exploring the relation between self-study and emotion. [La dialéctica de la pasión y la teoría: explorando la relación entre el autoestudio y la emoción].“In” Loughran et

- al. (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*, (785–810). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Ley 24.521 de 1995. Ley de Educación Superior. 20 de julio de 1995. Promulgada 7 de agosto de 1995 Decreto 268/95. Publicada 10 de agosto de 1995. Boletín oficial n° 28.204-
- Libedinsky, M. (2016). *La innovación educativa en la era digital*. Paidós.
- Lion, C. (2017). Tecnologías y aprendizajes: claves para repensar la escuela. En Montes, N- (Comp.). *Educación y TIC. De las políticas a las aulas*. Eudeba.
- Lion, C. (2019). *Los desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas. Análisis de casos inspiradores*. IIPE-UNESCO
https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/analisis_comparativos_-_carina_lion_05_09_2019.pdf
- Litwin, E. (comp). Lion, C., Lipsman, M. Maggio, M., Molina, I. Roig, H.& Soletic, A. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Amarrortu.
- Lugo, M.T. (2002). “Escuelas en innovación, el desafío de hornear el pastel del cambio” en Aguerro, I. y et. al. *La escuela del futuro II: Cómo planifican las escuelas que innovan*. Editorial Papers.
- Lugo, M. T. (2011). “Modelo 1 a 1 y nuevas configuraciones institucionales. Inclusión, calidad y cultura digital” en *Modelo Ceibal. Nuevas tendencias para el aprendizaje*.
- Lugo, M. T. (2011). Las nuevas configuraciones institucionales: ¿algo nuevo o más de lo mismo?. En Gairín Sallan, J. (Coord.) *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias*, (pp 104-112). Santillana.
- Lugo, M. T. y Kelly, V. (2011) La matriz TIC. Una herramienta para planificar las TIC en las instituciones educativas. *IIPE-UNESCO*.
- Lugo M. T. , Toranzos, L & López, N. (coord.) (2014), “*Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*”. IIPE UNESCO/OEI.
- Lugo, M. T. (2017). Foro de Innovación Educativa de Plan Ceibal. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=IwvG4Qgf2Ts>
- Llorente Cejudo, M. C. (2006). El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20, 1-24 Universidad de Sevilla
https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/16386/file_1.pdf

- Maggio M. (2012). *Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disponibilidad tecnológica como oportunidad*, 1ra Ed. Editorial Paidós.
- Maggio. M. [Wikimedia Argentina.] (2020, marzo 27) *2º Webinar - Educación y creatividad en tiempos de #coronavirus*. [Archivo de video] Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=Cu1t247HMqQ>
- Maggio M., Lion, C, & Perosi, M. V. (2014). Las prácticas de enseñanza en los escenarios de alta disposición tecnológica. *Revista Polifonías*. Universidad de Luján. Año III - N° 5, (101-127).
<http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/5%20maggio.pdf>
- Makrakis, V., (2005). “Training teachers for new roles in the new era: Experiences from the United Arab Emirates ICT program”, [Formación de profesores para nuevos roles en la nueva era: experiencias de los programas de TIC en los Emiratos Árabes]. *En Actas de la Tercera Conferencia Panhelénica sobre Didáctica de la Informática, Corintos. (Grecia)*
- Marcelo, C. (2013) Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação*, 18, (52), 25-47
- Mares, L. (Dir,) (2021). *Claves y caminos para enseñar en ambientes virtuales*, (1edd), Edu.ar
- Martínez De La Cruz, Nadia Livier (2015) “El trabajo en equipo en los ambientes virtuales de aprendizaje”, en Ruíz Aguirre, E., Galindo González, L. et al, *El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales* (pp, 23 -31).Cenid Editorial
- Matus, C. (1995), *Planificación, libertad y conflicto. Fundamentos de la reforma del sistema de planificación en Venezuela. 2º y 3º parte*.Cinterplan
- Meirinhos M. y Osório A. (2009) Las comunidades virtuales de aprendizaje: el papel central de la colaboración. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 35, 45 – 60
<https://core.ac.uk/download/pdf/153404504.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019). Resolución N° 3498 del 1 de noviembre de 2019 por la cual aprueba el Estatuto Académico del Instituto Universitario River Plate. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Técnica.

- Ministerio de Educación (2013). Resolución N° 232 de 2013, del, por la cual autoriza a la institución universitaria: INSTITUTO UNIVERSITARIO RIVER PLATE, DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y DEPORTE, la creación y funcionamiento, con carácter presencial de la carrera Profesorado en Educación Física, con el fin de expedir el/los título/s de Profesor Universitario de Educación Física, Buenos Aires. 22 de febrero de 2013.
- Ministerio de Educación y Deporte. (2017) Resolución N° 2641 del 13 de junio de 2017 por la cual se aprueba el documento sobre la opción pedagógica y didáctica de Educación a Distancia propuesto por el Consejo de Universidades. Buenos Aires. Ministerio de Educación y Deporte.
- Moliner, M. (1994). *Diccionario de Uso del Español*. Gráficas Cóndor.
- Moore, M. & Anderson, W. (Eds.) (2003). *Handbook of Distance Education*, [Manual de Educación a Distancia]. *Laurence Erlbaum Associates. Publishers*
- Ordinas, C.; Pérez I Garcías, A. y Salinas, J. (1999). “Comunidad virtual de Tecnología Educativa”. Edutec. *En CABERO, J. (Coord) et al. “Nuevas Tecnologías en la formación flexible y a distancia”*. Universidad de Sevilla
- O'Sullivan, M. (2007). Creating and sustaining communities of practice among physical. [Crear y mantener comunidades entre profesores de educación física]. *New Zealand Physical Educator*, 40, (1), 10-19
- Osuna Acevedo, Sara (2011), Aprender en la web 2.0. Aprendizaje colaborativo en comunidades virtuales, en *La educ@cion: revista digital* ,145 (Mayo), Portal Educativo de las Américas – Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Cultura.
- Ortiz, Julio Cesar. 2010. Comunidades de aprendizaje. *En resúmenes de políticas educativas, proyecto USAID/Reforma Educativa en el Aula*. Guatemala.
- Palloff, R. y Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace*. [Construyendo comunidades de aprendizaje en el ciberespacio. Jossey-Bass
- Pardo Kuklinski, H y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School.

- Pérez Alcalá, M. (2009). La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje. *Apertura*, 1, (1) Universidad de Guadalajara.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68820815003>
- Pérez i Garcías, A. y Salinas, J. (2001): Comunidades virtuales al servicio de los profesionales: EDUTECH, la Comunidad Virtual de Tecnología Educativa. *Educación y bibliotecas*, 122, 58-63.
<https://www.researchgate.net/publication/232242372>
- Pérez i Garcías, A. (2002). “Elementos para el análisis de la interacción educativa en los nuevos entornos de aprendizaje”. En *Píxel BIT. Revista de medios y educación*”, n° 19, pp 49-61
- Plant, R. (2004). Online communities.[Comunidades en línea] *Technology in Society*, 26,(1), 51-65. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2003.10.005>
- Pedró, F (2006). *Aprender en el nuevo Milenio: Un Desafío a Nuestra Visión de las Tecnologías y la Enseñanza*. Banco Interamericano de Desarrollo.
<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Aprender-en-el-Nuevo-Milenio-Un-Desaf%C3%ADo-a-Nuestra-Visi%C3%B3n-de-las-tecnolog%C3%ADas-y-la-Ense%C3%Banza.pdf>
- Pedró, F. [Virtual Educa]. (2019, nov 18). *La Educación Superior en la Cuarta Revolución Industrial. La Tecnología debe ayudarnos a humanizar más a la Educación Superior*. X Foro Multilateral de Educación e Innovación. [Archivo de video]. Youtube. <https://youtube.com/watch?v=MTfeJlgFjRc>
- Pérez Gómez A, L., (2012). *Educarse en la era digital*. Ediciones Morata.
- Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo. (2009-2010). *Informe sobre desarrollo humano para Mercosur, Innovar para incluir jóvenes y desarrollo humano*. PNUD
- Reig, D. (2014). El cambio urgente. En (SITEAL), *Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Informe sobre las tendencias sociales y educativas* (pp 20-29). SITEAL UNESCO
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K (2014). *Hacer visible el pensamiento*, (1° ed.). Paidós.
- Rheingold, H. (1996). *La comunidad virtual. Una sociedad sin fronteras*. Gedisa
- Rodríguez de Guzmán Romero H, Jesús. 2012. Comunidades de aprendizaje y formación del Profesorado. *Tendencias pedagógicas*.19, 17-86.

- Sabariego, M. (2012). El proceso de investigación (parte 2). En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127-163). (3ª. ed.). La Muralla.
- Salinas J (s/f) Comunidades de Aprendizaje. *Centro de Comunicación y Pedagogía*.
<http://www.centrocp.com/comunidades-virtuales-de-aprendizaje/>
- Salinas, J. (2003). *Comunidades Virtuales y Aprendizaje digital*. EDUTEC'03, artículo presentado en el VI Congreso Internacional de Tecnología Educativa y NNNT aplicadas a la educación: Gestión de las TIC en los diferentes ámbitos educativos realizado en la Universidad Central de Venezuela del 24 al 27 de noviembre del 2003. <https://www.researchgate.net/publication/232242339>
- Sangrà A. (coord.), Badia A., Cabrera N., Espasa A., Fernández-Ferrer M., Guàrdia L., Guasch, T., Guitert M., Maina M., Raffaghelli, J., Romero M. & Romeu T. (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos* Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya. Editorial UOC
- Sautu, R. , Boniolo, P. , Dalle, P., Elbert, R. (2005). *Sautu, R. , Boniolo, P. , Dalle, P., Elbert, R. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología. CLACSO.*
- Scherer Bassani, P, (2010). Análise do processo de formacao de comunidades virtuais de aprendizagem em espaços de educacao a distancia. *Revista Iberoamerican de Educación, 53*. OEI . <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3383Scherer.pdf>
- Segura, S. (2004), Modelo comunicativo de la educación a distancia apoyada en las TIC en la Corporación Universitaria Autónoma de Occidente, CUAO, Cali Colombia. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 17*.
<http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec17/segura16a.pdf>
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Granica.
- Serres, M. (2013) *Pulgarcita*. Fondo de la Cultura Económica.
- Stoll, L. (2005). Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesional efectivas.
<http;www.fracasoescolar.com/conclusions2005/stoll.pdf>
- Stoll, L. (2005). Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesional efectivas. Campus virtual Educrea. <http://educrea.cl/creando-manteniendo-comunidades-aprendizaje-profesional-efectivas/>

- Sloep, P y Berlanga, A. (2011). Redes de aprendizaje, aprendizaje en red. En revista comunicar. Vol. 19.
<http://www.revistacomunicar.com/indice/articulo.php?numero=37-2011-07>
- Torres R. M. (2001). Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. Documento presentado en el “Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje”. Barcelona Fórum.
<http://biblioteca.municipios.unq.edu.ar/modules/mislibros/archivos/RepensandoloEducativosDesdeElDesarrolloLocal.pdf>
- UNESCO (2008) *Estándares de Competencias en TIC para docentes*.
<http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>
- UNESCO (2013b). *Directrices de la UNESCO para políticas de aprendizaje móvil*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219662S.pdf>
- UNESCO (2013^a). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: CASO ARGENTINA*. http://www.unicef.org/argentina/spanish/Argentina_ok.pdf
- UNESCO IIEP. (2014). *Políticas TIC en los Sistemas Educativos de América Latina. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230080?posInSet=20&queryId=975df004-c392-4ef4-a950-9bd80146fe00>
- UNESCO (2015) *Agenda Educación 2030 . Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656.pdf>
- UNESCO IESALC (2020). *COVID-19 y Educación Superior: de los efectos inmediatos al día después*. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Wenger, Y. (2001). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós
- Wenger-Trayner, B.; Wenger-Trayne, E. (2019). Comunidades de práctica una breve introducción (Govea Aguilar, D., trad.).
<http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/comunidades-practica-una-breve-introduccion> (Obra original publicada en 2015, Abril 15)
- Vaillant. D (2013) *Integración de TIC en los sistemas de información docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina*. UNICEF.

http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/08/Integracion_TIC_sistemas_formacion_docente.pdf

Valles M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.

Visser, L. (2002). *Desarrollo de la motivación en apoyo de la educación a distancia*. (B. W. Quinn, traductor). México: Universidad de Guadalajara. [Trabajo original publicado en 1998].

Zayas, Felipe (2009). Escribir en la Red, Docentes y Estudiantes. *Portal de recursos educativos*. http://leer.es/recursos/escribir/detalle/-/asset_publisher/3fAFCQK7mwkO/content/escribir-en-la-red-docentes-y-estudiantes-felipe-zayas