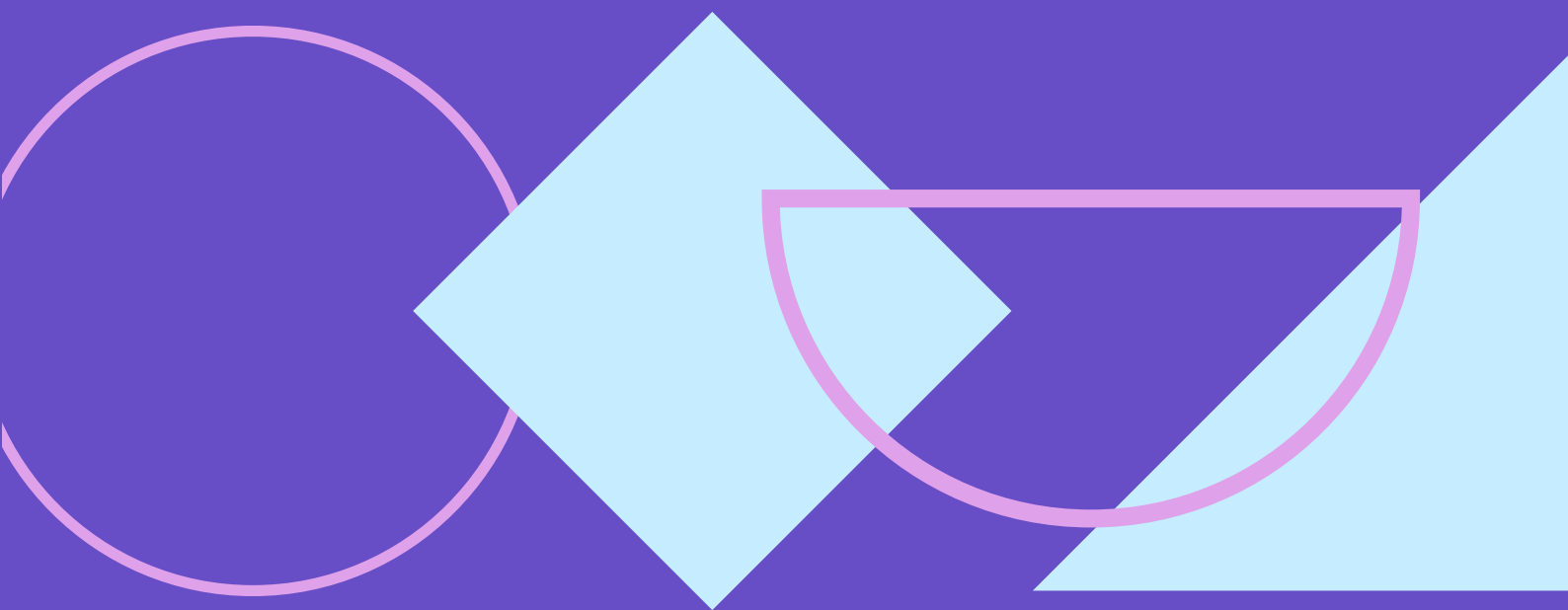


Recorridos didácticos en entornos virtuales

*Aportes para repensar las
propuestas de enseñanza en la
educación universitaria*



Autoras

Eva Da Porta

Verónica Plaza

Da Porta, Eva; Verónica Plaza Schaefer

Recorridos didácticos en entornos virtuales : aportes para repensar las propuestas de enseñanza en la educación universitaria / Eva Da Porta; Verónica Plaza Schaefer; coordinación general de Diego Agustín Moreiras; editado por María Laura Pellizzari. - 1a ed - Córdoba : ADIUC, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-48184-0-9

1. Educación a Distancia. 2. Didáctica. 3. Universidades. I. Moreiras, Diego Agustín, coord. II. Pellizzari, María Laura, ed. III. Título.

CDD 378.001

Autoridades de ADIUC

Secretario General: Javier Blanco

Secretaria Adjunta: María Teresa Bosio

Secretaria Gremial: Leticia Medina

Secretario de Administración y Finanzas: Pablo Facundo García

Secretaria de Acción Social: Ana Elisa Arriaga

Secretario de Comunicación, Cultura y Derechos Humanos: Daniel Tortosa

Secretario de Políticas Universitarias: José Pablo Carro

Secretario de Escuelas Preuniversitarias: Luis Dante Alveroni

Vocales titulares: Araceli Acosta, Tomás Torres, Grisel Carrera

Editora Responsable

Mgter. Valeria Meirovich

Equipo Editorial

Coordinación General

Mgter. Diego Moreiras | Coordinador del Programa de Posgrado Gratuito ADIUC

Editora asistente

Mgter. Laura Pellizzari | Área de Capacitación, ADIUC

Corrección de estilo

Lic. Lucía Moreno Meringer

Diseño y diagramación

Tec. Melina Storani

Ilustraciones

Gaspar Velez

Asociación de Docentes e Investigadores Universitarios de Córdoba

Av. Haya de la Torre esq. Av Rogelio Nores Martínez, CP 5000 Córdoba, Argentina.

capacitacion@adiuc.org.ar

www.adiuc.org.ar



Recorridos didácticos en entornos virtuales. Aportes para repensar las propuestas de enseñanza en la educación universitaria –con autoría de Eva Da Porta y Verónica Plaza; coordinación general de Diego Moreiras, Asociación de Docentes e Investigadores Universitarios de Córdoba (ADIUC)– se distribuye bajo una **Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional**.



Índice

Presentación *pág. 5*

Introducción *pág. 7*

Capítulo I *pág. 9*

Pensar las propuestas de enseñanza como recorridos didácticos

Para revisar las propuestas de enseñanza *pág. 10*

Los recorridos en el aula y más allá del aula *pág. 17*

Antes del cierre proponemos: *recuperar los aprendizajes didácticos realizados* *pág. 22*

Capítulo II *pág. 28*

Claves para la planificación de recorridos didácticos

Acerca de la dimensión comunicacional y pedagógica *pág. 29*

Los componentes del recorrido didáctico *pág. 39*

Capítulo III *pág. 45*

Coordenadas para explorar la virtualidad

Acerca de las modalidades expresivas *pág. 46*

Componentes del recorrido *pág. 51*

Cierre *pág. 67*

Referencias bibliográficas *pág. 69*

Presentación

A días de iniciar el ciclo lectivo 2020, la pandemia por COVID-19 trastocó por completo los planes diseñados previamente, y las medidas de distanciamiento pusieron en jaque nuestros saberes y estrategias para la enseñanza. Al tiempo que se nos requería para colaborar en el abordaje de la crítica situación sanitaria y social desde nuestras competencias profesionales, la tarea docente tuvo que ser reinventada en un contexto por completo impuesto y repentinamente transformado.

La respuesta del sistema universitario —de todos sus actores— fue inmediata y decidida. En pocas semanas, docentes, no docentes y estudiantes construimos un nuevo escenario para garantizar la continuidad de los procesos educativos. Tuvimos escaso margen para decidir estrategias, planificar procesos y producir las herramientas necesarias, pero a lo largo de este año y medio las experiencias y aprendizajes acumulados configuran ya un nuevo punto de partida.

Hoy, a la profunda crisis que la pandemia desató —y en ciertos aspectos, solo puso en evidencia— se suma la incertidumbre acerca de los modos en que cada una de las dimensiones de nuestra vida en común se reconfigurará una vez superada esta situación sanitaria. Y en particular, ¿qué transformaciones se instalarán en el mundo del trabajo y en cada uno de nuestros oficios? ¿De qué manera se incorporarán los entornos y herramientas virtuales en la educación superior? ¿Cómo se reorganizará el sistema universitario nacional en función de los nuevos modos de ser parte de las instituciones? Desde estas inquietudes, pero también desde los aprendizajes producidos en este tiempo, es preciso trazar un nuevo horizonte para nuestra universidad y para nuestras prácticas como trabajadoras y trabajadores docentes.

En ADIUC nos hemos propuesto siempre la construcción de escenarios de diálogo, de intercambio y de formación para pensar la tarea docente, enriquecer las experiencias y contribuir a una educación cada vez más democrática e inclusiva. Nuestro compromiso con la universidad pública se expresa en la defensa irrestricta de los derechos docentes, así como también en la generación de espacios colectivos para recrear nuestro oficio, atendiendo a las transformaciones del contexto y a los horizontes que vamos delineando como parte de la comunidad universitaria.

En ese marco, desde hace varios años sostenemos —con fondos generados en la negociación paritaria nacional— el **Programa de Posgrado Gratuito de ADIUC**, en el cual cientos de docentes de la UNC acceden cada año a una oferta de formación diversa y de excelencia. En particular, la incorporación creativa y crítica de tecnologías educativas en los diferentes campos disciplinares ha sido un interés central de nuestro sindicato, que se plasma en distintas propuestas formativas y de debate abiertas al conjunto de la docencia universitaria. En el contexto de pandemia, las necesidades de acompañamiento y formación en tecnologías educativas se multiplicaron y ADIUC ofreció variadas herramientas, como la **Mesa de ayuda para la enseñanza virtual**, el **curso Enseñanza universitaria en entornos virtuales** y el **Taller El oficio docente y el oficio de estudiante**: encuentros y desencuentros en

la virtualidad de la pandemia, entre otras.

En cada una de estas iniciativas, apostamos por la reflexión desde las propias prácticas y por la participación plural y diversa en un debate sobre la virtualidad en la educación superior que consideramos sustantivo y urgente.

Desde ADIUC, queremos ser parte activa en la discusión y orientación de las necesarias transformaciones de nuestra universidad en ese sentido, y advertimos que esto supone desafíos en al menos dos dimensiones. Por un lado, implica desafíos relativos a la organización del trabajo docente, las funciones y jerarquías, los marcos regulatorios de la tarea, cuestiones que deben ser repensadas para atender a los modos efectivos en que hoy se desarrolla nuestro trabajo. En ese sentido, se vuelve necesario generar las instancias de análisis y discusión paritaria tendientes a actualizar nuestro Convenio Colectivo de Trabajo en lo referido a las categorías, jerarquías y funciones docentes. Un objetivo prioritario debe ser así la generación de nuevos marcos regulatorios del trabajo docente, en el horizonte de eliminar las distintas formas de precarización, flexibilización y desigualdad que se evidencian actualmente, reducir la intensidad laboral y la sobrecarga de trabajo en algunos segmentos, reconocer nuevas funciones docentes asociadas a la modalidad virtual y favorecer la conformación de equipos y el trabajo colaborativo.

Por otro lado, supone el desafío de imaginar los caminos para fortalecer y ampliar las propuestas educativas de nivel universitario con la incorporación de herramientas tecnológicas virtuales, apostando siempre a una apropiación crítica, a la democratización en el acceso a los estudios universitarios y a la calidad de nuestra enseñanza. El colectivo docente es un actor clave en la construcción de estos nuevos horizontes; por eso, es preciso generar las condiciones que garanticen una participación amplia y sustantiva de las y los docentes en los debates y proyectos para la universidad que viene.

Desde ADIUC, reivindicamos el enorme esfuerzo realizado en el contexto de crisis sanitaria para adaptar las planificaciones y propuestas a la modalidad virtual, y sostenemos que esas experiencias deben ser sistematizadas para integrar los debates respecto de la educación en la pospandemia. El libro que presentamos aquí es también una contribución en ese sentido: una apuesta por poner en circulación los saberes construidos en nuestra propia universidad a partir de las prácticas, pero también del estudio sistemático de la pedagogía, las vinculaciones entre tecnología y sociedad y las teorías de la educación. De esta manera, queremos seguir aportando a la reflexión colectiva, al fortalecimiento del colectivo docente y a la construcción de herramientas para que nuestra universidad sea cada vez más inclusiva y ofrezca las alternativas educativas que nuestras/os jóvenes y nuestro país necesitan.

Dra. Leticia Medina, Secretaria Gremial de ADIUC
Noviembre de 2021

Introducción

Los contenidos que compartimos en esta publicación forman parte de una capacitación virtual destinada a docentes universitarios organizada por la Asociación de Docentes e Investigadores Universitarios de Córdoba (ADIUC) durante los meses de mayo a julio de 2021. El objetivo principal de este curso –al igual que el de otras capacitaciones que se realizaron durante el 2020– fue apoyar el trabajo docente en tiempos donde el vínculo presencial se vio suspendido y sustituido abruptamente por la virtualidad debido al aislamiento preventivo y obligatorio (ASPO) determinado por la pandemia por COVID-19. En ese contexto, y como docentes e investigadoras que trabajamos en la articulación entre comunicación, tecnologías y educación, nos preguntamos: *¿Cómo pensar y revisar nuestras propuestas de enseñanza? ¿Cómo diseñarlas y realizarlas de forma tal que favorezcan los aprendizajes? ¿Qué prácticas pedagógicas de la presencialidad nos sirven para este momento y cuáles no? ¿Qué prácticas de la educación a distancia podemos adoptar? Y finalmente, ¿qué es necesario transformar y aprender como docentes en este contexto?*

Luego del camino transitado, y a partir de la experiencia acumulada, hoy emergen nuevos interrogantes que nos ponen ante el desafío de seguir profundizando particularmente en lo referido a la educación superior. En ese sentido, con esta publicación, buscamos seguir abriendo el diálogo, promoviendo la reflexión y el debate sobre nuestra labor docente, no solo frente a este escenario complejo que nos está tocando atravesar, sino también pensando en lo que se viene.

A partir de nuestras experiencias e investigaciones en esta temática, proponemos recuperar la idea de recorridos didácticos para pensar y diseñar las propuestas de enseñanza y guiar a nuestras/os estudiantes en sus procesos de aprendizaje en entornos virtuales. Pero antes de meternos de lleno con ese tema, nos gustaría hacer algunas aclaraciones. La emergencia sanitaria por COVID-19 nos obligó a virtualizar la educación universitaria en un procedimiento que nos dio escaso tiempo para pensar los mejores modos y las mejores formas de hacerlo según las características de la materia que dictamos, nuestras posibilidades y las de nuestras/os estudiantes, y los propósitos de enseñanza. Debimos salir de esa situación con los recursos conocidos y algunos (o muchos) que fuimos incorporando en el camino para recuperar el vínculo pedagógico, que era la prioridad. Fuimos dibujando el mapa mientras recorríamos por el territorio. Por eso, muchas de las ideas que les compartimos tienen ese tono de época y seguramente con el correr del tiempo y en otro contexto menos urgente podremos volverlas a pensar.

Si bien la educación universitaria actualmente se desarrolla a distancia, porque docentes y estudiantes no comparten el espacio físico del aula, el modo en que se da el vínculo entre enseñanza y aprendizajes es claramente una novedad y no puede ser comprendido como tradicionalmente se ha considerado la educación bajo la opción pedagógica. En primer término, porque no fue una opción, no fue una elección, sino que es una estrategia que asumieron las instituciones universitarias para retomar el vínculo pedagógico mediado por la virtualidad tecnológica y así continuar con la formación de sus estudiantes. Asimismo, a diferencia de los cursos diseñados en modalidad a distancia, la mayoría de las y los docentes no contaron con el tiempo suficiente previo al dictado para diseñar la estrategia, seleccionar contenidos, elegir materiales, producir actividades y evaluar acorde con la propuesta. . Menos aún para poder formarse o capacitarse en el uso de plataformas o mediaciones técnicas.

Por lo que, en muchos casos, el diseño de la propuesta de enseñanza se fue haciendo sobre el mismo dictado y las capacitaciones se fueron haciendo sobre la marcha de manera formal o informal.

Otra diferencia con la modalidad a distancia es que, por lo general, en el diseño y realización de la propuesta a distancia, no solo interviene el/la docente a cargo, sino invitados contenidistas y un equipo que da soporte técnico, pedagógico y comunicacional para el desarrollo de la propuesta. Finalmente, y solo para no seguir enumerando diferencias, es necesario reconocer que, al menos en muchas facultades, la relación docente/estudiantes está muy distante de la programada como viable en un curso de educación a distancia. Contamos con cursos masivos que no siempre cuentan con cátedras adecuadas a esa relación que requiere la distancia tradicional ni con los roles de tutores y referentes técnicos que también están previstos en esta modalidad y que apoyan al rol docente. Por lo tanto, estamos en un momento donde los modelos previos nos pueden guiar en algunos aspectos, pero en otros se vuelve necesario reinventar las prácticas pedagógicas en relación con las condiciones que las definen y también en aquellas que las posibilitan.

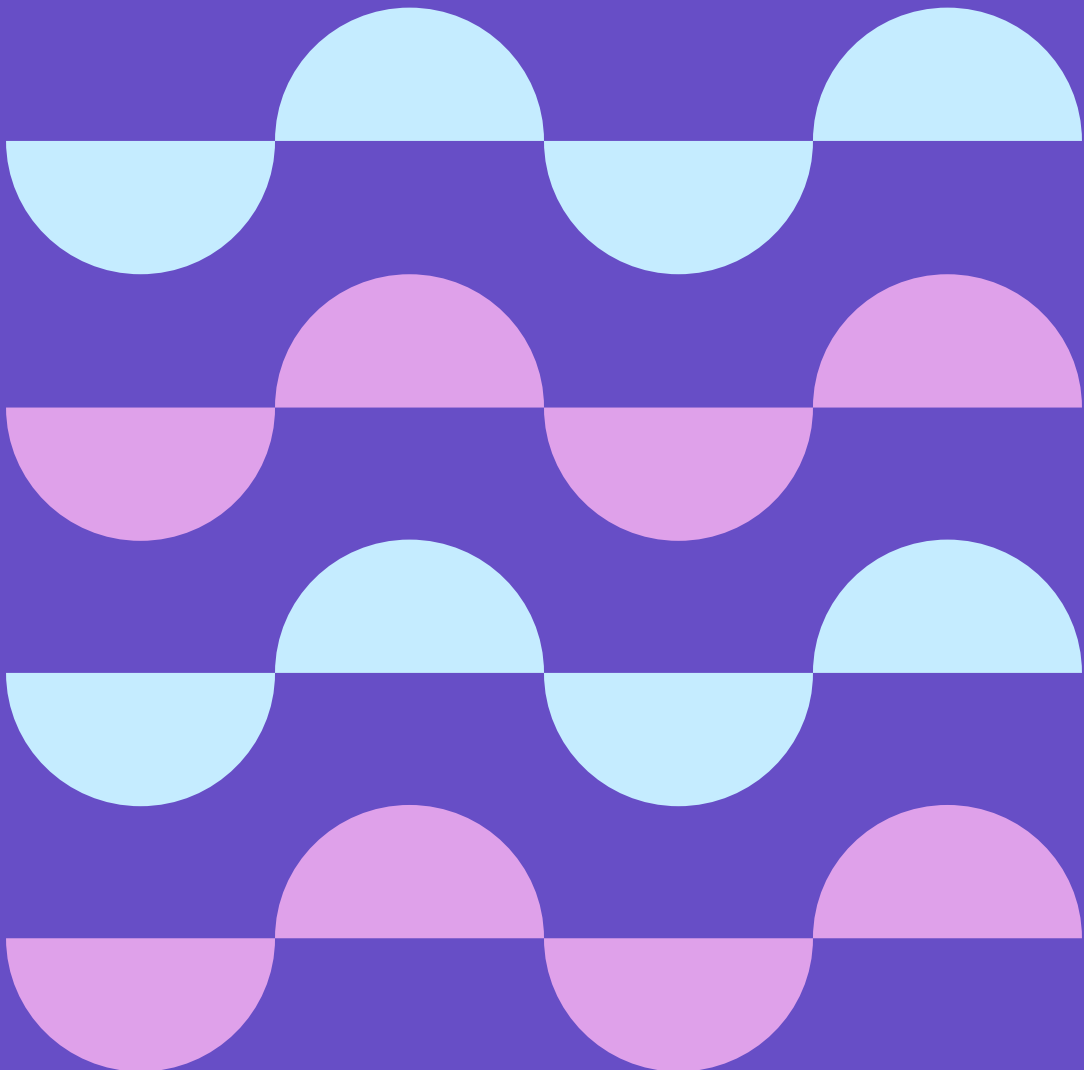
Asimismo, estamos en un momento donde, frente a la necesidad de la virtualización educativa, llueven las ofertas del mercado que muchas veces ofrecen productos prediseñados y preensamblados para que las y los docentes terminen por implementarlos. Desde aquí creemos que estas opciones no son las adecuadas porque limitan y reducen la labor docente y muchas veces terminan imponiendo modelos de enseñanza poco adecuados a nuestras realidades y objetivos.

En su lugar, elegimos pensar nuestra tarea en términos de recorridos porque este término nos permite poner en el centro de la propuesta a quien diseña esos caminos pensando en los aprendizajes como trayectorias o viajes que las y los estudiantes están invitados a transitar y, por tanto, ubica a la propuesta de enseñanza en primer lugar. De todas las estrategias posibles, apuntamos a fortalecer el trabajo docente porque consideramos que son numerosas las responsabilidades que han recaído sobre el rol respecto de las exigencias de sostener el vínculo pedagógico y lograr que las y los estudiantes puedan realizar aprendizajes relevantes y significativos. Pero también porque creemos que es la punta de un ovillo complejo y el comienzo de un proceso que requiere la actividad de las y los estudiantes, pero que para lograrlo es necesario garantizar algunas condiciones. En lo que sigue, les compartimos algunas ideas.

Esta publicación está organizada en tres capítulos. En el primero, trabajaremos sobre la idea de recorridos didácticos, identificando sus potencialidades para planificar las propuestas de enseñanza, reconociendo al aula virtual como el espacio ordenador de los trayectos diseñados. Aquí también abordaremos el primer componente de los recorridos: el tema/dilema de enseñanza. En el segundo capítulo, nos detendremos en dos dimensiones que consideramos centrales en los procesos de educación virtualizada: la dimensión comunicacional y la dimensión pedagógica, y luego abordaremos otros dos componentes de los recorridos: los contenidos y los recursos. En el tercer capítulo, trabajaremos sobre tres rasgos centrales que creemos definen la virtualidad en la educación universitaria (modalidades expresivas, hipertextualidad y trabajo colaborativo) y presentaremos otros dos componentes de los recorridos: las actividades y las evaluaciones. De este modo, iremos compartiendo de manera gradual en las tres unidades los componentes de un recorrido didáctico y los pondremos en diálogo con distintos aspectos que consideramos estratégicos.

CAPÍTULO I

*Pensar las propuestas de enseñanza
como recorridos didácticos*



Para revisar las propuestas de enseñanza

La formación es un viaje abierto, un viaje que no puede estar anticipado, un viaje interior, un viaje en el que uno se deja afectar en lo propio, se deja seducir y requerir por lo que le sale al paso, y en el que el juego es uno mismo y la prueba, desestabilización y eventual transformación de uno mismo. Jorge Larrosa (2000)

Una manera de pensar y diseñar nuestras propuestas de enseñanza es a partir de la idea de *recorrido didáctico*, porque creemos que es una categoría que se ajusta a la propuesta de enseñanza más adecuada para guiar a nuestras/os estudiantes en sus procesos de aprendizaje en entornos educativos atravesados por la virtualidad.

Cuando el vínculo docente/conocimiento/estudiantes es posible por las mediaciones tecnológicas, es momento de empezar a pensar detenidamente de qué manera esas mediaciones inciden en ese vínculo, lo condicionan y lo posibilitan, y también en las formas en que, tanto docentes como estudiantes, transitamos los entornos virtuales en nuestra vida diaria, porque es desde allí donde es conveniente empezar. Es desde los usos y las prácticas previas que invitamos a repensar las mediaciones tecnológicas como mediaciones pedagógicas. Partir de allí, de la vida diaria, para luego *didactizarlas* en un sentido amplio de volverlas parte de nuestra propuesta de enseñanza. Es así que, reconociendo que en la virtualidad nos desplazamos constantemente, navegamos, como dice la metáfora, entre los distintos enlaces, entornos y pantallas sin seguir necesariamente un orden lineal. Creemos que la idea de recorrido designa de manera adecuada la tarea docente para enseñar con estas mediaciones, ya sea en contextos de educación no presencial como el que estamos transitando o de educación presencial ya atravesada por estos dispositivos, sus lógicas y sus lenguajes.

Los recorridos *son trayectos diseñados con la clara intencionalidad didáctica de guiar los desplazamientos de las y los estudiantes por los entornos virtuales y también presenciales para que puedan transitarlos con el propósito de aprender de manera significativa, para que puedan apropiarse y construir nuevos conocimientos*. Los recorridos didácticos son guías para que su actividad en la navegación sea productiva en términos de aprendizajes, en términos de transformaciones. Los recorridos son invitaciones a ser partícipes activos de la propuesta, del viaje que les proponemos, y no meros navegantes, y puedan anclar en los puertos y ciudades donde creemos, como docentes, que mejor podrán aprender, en donde se les abrirán nuevos mundos, nuevos horizontes de sentido, nuevos conocimientos. Porque finalmente de eso se trata la docencia, de abrir puertas para que las y los estudiantes puedan apropiarse de saberes que les eran ajenos.

Es por todo eso que proponemos pensar los recorridos didácticos como mapas para que ese viaje, que es el aprendizaje, les haga sentido, tenga sentido y sea también una experiencia que las y los transforme. Por eso, en el doble sentido de los aprendizajes como viajes de descubrimiento y de la virtualidad como esos mares o galaxias para transitar, es que la idea de recorrido didáctico aparece como productiva para pensar la tarea docente en este tiempo.

Y en ese sentido doble, la idea de recorrido es una metáfora, pero también es un plan de trabajo, un modo de organizar la tarea docente, que implica hacer una propuesta destinada a nuestras/os estudiantes para invitarlas/os a aprender en un contexto donde el acceso al conocimiento se ha virtualizado, más allá de que podamos volver a los encuentros presenciales.

Por ello, los recorridos son guías, diagramas, hojas de ruta, bitácoras que les permiten a las y los estudiantes conocer en primer término el lugar al que llegar, el fin del viaje, y también les indican el modo de hacerlo, las paradas que deben realizar, los esfuerzos, los descansos, las tareas, los saberes necesarios y las actividades para lograrlo. La diversidad, heterogeneidad y variedad de los conocimientos e informaciones disponibles en internet y los diversos sitios y páginas web accesibles hacen que la tarea de acompañamiento en los procesos de aprendizaje sea indispensable para las y los estudiantes. Más allá de la vuelta a la presencialidad en las aulas, los entornos virtuales están allí y son parte ya de nuestro vínculo con la cultura y el conocimiento. Pero, además, son espacios de interacción, de comunicación y de trabajo colaborativo que están integrados, no siempre de la mejor manera, en nuestras prácticas educativas presenciales.

Si bien en las últimas décadas, y particularmente desde la tecnología educativa, se puso en el centro a los aprendizajes, es decir, a la actividad de las y los estudiantes, creemos que es necesario recuperar la importancia del otro polo de la relación. La tarea de diseño y planificación didáctica a cargo de las y los docentes hoy es estratégica también para reinventar la educación en contextos tan complejos como los actuales.

En un entorno mediatizado y atravesado por diversidad de lógicas en juego, el saber docente acerca de qué enseñar y cómo hacerlo se vuelve relevante para acompañar los aprendizajes de nuestras/os estudiantes. Como dice Díaz Barriga, “(...) *el principio ordenador de la tarea de aprendizaje parte de los fundamentos didácticos*” (2013, p. 18), y quienes definen esos fundamentos, quienes los diseñan, quienes los vuelven propuesta de enseñanza, son las y los docentes.

🌸 El lugar de las aulas en los recorridos

La suspensión de la presencialidad educativa y la rápida migración a la virtualidad afectaron profundamente el vínculo educativo entre docentes y estudiantes. Este vínculo tuvo que readecuarse a las condiciones materiales, a las posibilidades tecnológicas y a las diversas modalidades didácticas que se fueron explorando con el propósito de no suspenderlo. En ese marco de preocupaciones, se vuelve muy importante poder reconstruir el espacio del aula, entendida como ese espacio acotado, separado del resto del mundo, como dicen algunos pedagogos y filósofos (Larrosa, 2019; Masschelein y Simons, 2014), donde la enseñanza y el aprendizaje se encuentran. El aula como ese espacio donde confluyamos docentes y estudiantes solo con un propósito: poder estudiar.

El aula es un espacio “segregado” del resto del mundo, un espacio-tiempo que necesita ser ajeno a la lógica productiva, a la lógica del mercado, y que es un espacio igualador, donde se espera que todas/os aprendan (Larrosa, 2019; Masschelein y Simons, 2014).

En condiciones de presencialidad, los marcadores físicos, edificios, puertas, paredes, definen esos límites e invitan a pasar a quienes son parte de ese encuentro, pero ¿qué pasó con la virtualización obligatoria? ¿La videoclase es una aliada? ¿Cómo reconstruir ese espacio de encuentro tan necesario para que los aprendizajes ocurran?

La suspensión del vínculo, del encuentro cara a cara fue, para quienes somos docentes y también para nuestras/os estudiantes, una situación no solo inesperada, sino una circunstancia para la cual no estábamos preparados ni teníamos estrategias posibles. Quizás, por esa razón, rápidamente, en la mayor parte de las dependencias universitarias, se buscó recuperar el vínculo pedagógico a partir de un recurso que ya existía, como las videollamadas o videoconferencias, cuyo propósito inicial fue más corporativo, laboral o comercial que educativo. Estas aplicaciones se apropiaron rápidamente y pudimos ir adaptándolas a nuestras necesidades educativas, como ocurre casi siempre con todas las tecnologías que son creadas con unos propósitos y el uso y la apropiación les destina otros impensables.

Ahora, luego de más de un año de un vínculo intensivo de ese recurso como “reaseguro” de la clase, es posible comenzar a desandararlo, analizar en qué aspectos nos favoreció y qué otros complicó. Quizás por la cercanía de los cuerpos, la copresencia y la fuerza de un dispositivo que tiene tanto tiempo de imponerse y ejecutarse es que *la transmisión de conocimientos de docentes a estudiantes de manera oral y en un aula* sea el modelo de enseñanza que alimenta tanto nuestras representaciones como las de nuestras/os estudiantes. Si bien esa forma de enseñar no nos garantiza el aprendizaje, porque algo muy distinto es lo que enseñamos y otra cosa lo que se aprende, existe una profunda creencia en la eficacia de ese dispositivo. Pareciera que la sola copresencia nos asegura las apropiaciones. Ahora bien, el formato de la videoconferencia sincrónica o en vivo puede permitirnos impartir clases a destinatarios masivos. Sin embargo, ese vínculo no es una interacción, sino un vínculo mayoritariamente unidireccional por las características técnicas del dispositivo. No se puede garantizar la interacción generalizada y la posibilidad de apagar cámara y audio es claramente una limitación para el diálogo. Por ello, la clase por videollamada exacerba el modelo transmisivo que ya estaba presente en las aulas presenciales y vuelve más dificultosa y tediosa la interacción en grandes grupos.

En busca de la presencia en la virtualidad

Quizás si queremos reconstruir el espacio del aula como un espacio de intercambio, sea necesario comenzar a explorar otros usos de estos dispositivos. Podemos grabar los contenidos de la clase y luego abrir grupos más pequeños por videoclase sincrónica donde podamos conversar sobre los contenidos trabajados.

Creemos que es necesario comenzar a considerar que este modo de dar clases tal vez sea adecuado cuando el grupo es pequeño y puede haber intercambio. Pero cuando el grupo es masivo, solo se habilita la participación a pocos y no es posible la interacción generalizada. Como tampoco lo es en un aula presencial cuando es masiva, pero lo que ocurre es que la percepción de cuerpos, la expresión de los rostros, el modo en que están sentados escuchando, el murmullo o las risas nos permiten ir evaluando de alguna manera la recepción. En modalidad videoclase esto se dificulta y también la interacción entre estudiantes. Sin embargo, esta dificultad no implica que sea imposible lograr un encuentro intersubjetivo que se convierta en una experiencia para sus participantes, pero ciertamente se vuelve más complejo lograrlo, sobre todo cuando el evento es masivo.

Otras formas de subjetividad se hacen presentes en la virtualidad, formas que no siempre conciben con los roles académicos a los que estamos acostumbrados. Son formas de intervenir en los entornos virtuales más cercanas al anonimato o a la intervención polémica que generan tensión y frente a las cuales no tenemos demasiadas herramientas.

Quizás sea momento de buscar otras formas de interacción en la virtualidad o de interacción en entornos presenciales virtualizados. Lo que nos interesa no es proponer el abandono del vínculo sincrónico, porque es necesario de algún modo “restituir” la presencia en la virtualidad, el encuentro cara a cara, aunque sea mediado. Lo que proponemos es comenzar a poner este recurso entre paréntesis, darnos un tiempo para revisarlo y considerar si realmente nos funciona bien como una herramienta de enseñanza que nos asegura los aprendizajes. Tal vez, no abandonarla, pero usarla estratégicamente cuando evaluamos que será provechosa por razones comunicacionales o académicas.

La idea de pensar nuestras clases como recorridos intenta aportar en esa perspectiva. La clase presencial no puede ser el centro de nuestra propuesta pedagógica sencillamente porque en la virtualidad se vuelve dificultosa y no cumple las mismas funciones que en la presencialidad, donde muchas veces también funciona como única alternativa pedagógica, lo que empobrece los aprendizajes posibles.

Es importante recordar que el aprendizaje es una construcción que va realizando cada estudiante, que es posible gracias a la actividad que ellos desarrollan para atribuir significado a los contenidos (Barberà Gregori et al., 2002). Por eso, es fundamental que la propuesta de enseñanza abra caminos e invite a recorrerlos.

¿Y cómo hacemos para que lean?

La centralidad en la clase expositiva por videoconferencia parece tener otro efecto no deseado que es la sustitución de actividades muy relevantes para el estudio, como la lectura de bibliografía. Es que, en el marco de la ausencia de presencialidad y de espacios de lectura compartida como los prácticos, a veces tendemos a desarrollar en las clases virtuales expositivas los textos de estudio que consideramos centrales en nuestra materia. Esto suele generar que en lugar de acercarse a los textos de estudio y de ejercitación, las y los estudiantes sustituyan esas prácticas por la escucha de los resúmenes que les ofrecemos en las clases virtuales.

¿Por qué ocurre esto? ¿Es que hemos “bajado la calidad o la exigencia”, como algunos docentes dicen con preocupación? ¿O es que el cambio de dispositivo nos lleva a *resumir* los contenidos más relevantes en lugar de guiar a las y los estudiantes para que se apropien de ellos? Tal vez haya que revisar el lugar de la clase *sincrónica* y el sentido que podemos darle en el marco de una propuesta de enseñanza que en la virtualidad pueda incorporar otras modalidades.

Muchas veces, la fatiga que genera la conexión, que hace que sepamos que las clases no pueden exceder la hora, hora y media, las dificultades de conectividad y la preocupación porque *aprendan lo importante* hacen que hagamos una síntesis de los textos obligatorios o de los conceptos o autores que consideramos significativos.

Por esa razón, nuestras clases sirven como material de estudio, como un resumen de lo relevante. Y allí aparecen otras preguntas que nos inquietan. ¿Cómo hacer para que las y los estudiantes lean, para que estudien? ¿Cómo hacer para que se pongan en contacto con los “textos” y materiales que les ofrecemos como bibliografía?

Si nuestra clase audiovisual es un *resumen* de la bibliografía, estaremos llevándolos en sentido contrario al de los materiales de estudio. En su lugar, se puede reservar la clase (audiovisual) sincrónica o grabada para invitar al estudio, para indicar los conceptos más importantes, sus articulaciones, sus relaciones con conocimientos previos y quizás sí sus puntos problemáticos, alejándonos del desarrollo conceptual si eso es lo que van a encontrar en los materiales. Lo que estamos proponiendo es que la clase, escrita o audiovisual, sea un mapa que oriente a las y los estudiantes en sus estudios y no una síntesis a la que deben llegar luego de ese proceso.

A su vez, el problema del acceso a los materiales bibliográficos se agudiza en la virtualidad, donde intervienen algunos condicionantes técnicos y materiales que lo dificultan. La calidad de estos, los dispositivos (celulares) desde los que las y los estudiantes leen, no equipados de manera adecuada, y cierto desorden de la rutina de estudio, que se vio alterada por la situación de excepcionalidad en la que estamos inmersos, hacen que debemos prestar especial atención a este tema. Asimismo, estas limitaciones se suman a ciertas bibliografías muy extensas que no siempre están seleccionadas considerando el tiempo de estudio y las escasas recomendaciones docentes acerca del tipo de lectura que deben hacer de cada material. En las clases presenciales, de modo informal, vamos indicando este tipo de observaciones que son de mucha utilidad para nuestras/os estudiantes. Sin embargo, cuando el vínculo se mediatiza, no siempre recordamos señalarles el tipo de acercamiento que deben hacer a los materiales de estudio.

Podríamos decir que la contracara de la clase magistral (que es la escena por excelencia de la enseñanza) es la lectura individual de la bibliografía o la ejercitación repetida de determinado procedimiento por parte de las y los estudiantes en la soledad de su hogar (que es la escena por excelencia de los aprendizajes), al menos en un estereotipo de la enseñanza universitaria. En ese punto, las dificultades que le imprime a ese proceso la suspensión del vínculo presencial es un buen punto de partida para revisar las propias prácticas e intentar explorar otras estrategias que busquen acompañar mejor a las y los estudiantes y que sean también una oportunidad de aprendizajes docentes. En ese sentido va nuestra propuesta. Por eso, nos detuvimos en desandar ciertas escenas fundantes de la educación universitaria que es necesario revisar en estos contextos mediatizados, sean absolutamente a distancia o en una modalidad presencial con apoyo de entornos virtuales.

Revisando las prácticas de enseñanza y de aprendizaje

En ese marco es que es relevante revisar también los modos en que nuestras/os estudiantes se acercan al conocimiento, no solo en términos de acceso material y tecnológico, sino también en términos de apropiación de los conocimientos según las modalidades aprendidas en el marco de esta cultura digital, porque desde ahí es que se acercan a nuestras propuestas virtuales. Es entonces relevante poner atención a este punto porque es desde las propias prácticas y experiencias previas con la cultura digital, con sus lenguajes, modos de interacción, formas de apropiación y modalidades en que se ofrece la información, que nuestras/os estudiantes ingresan a nuestras aulas virtuales, a nuestras propuestas de enseñanza mediatizadas.

Por eso es que traemos el término *recorrido*, porque creemos que articula bien la idea que propone que nuestro diseño curricular dialogue con los propios modos de aprender de nuestras/os estudiantes, más allá de los espacios presenciales o virtuales en los que transcurra. La alfabetización académica, es decir, los modos de desempeñarse como estudiante en la cultura académica/universitaria, es un proceso lento que se va desarrollando a lo largo de la cursada. Cuando ese proceso se da de manera mediada por tecnologías, es también necesario que aprendan a desempeñarse como estudiantes universitarios en entornos virtuales. Por lo tanto, los primeros pasos siempre se hacen desde los saberes previos, de sus prácticas y usos de los entornos digitales que no siempre son de tipo académico. Decimos que en este proceso es también necesaria la alfabetización digital académica. Pero ese es un proceso que no se resuelve simplemente y en el que, como docentes, estamos implicados.

Un aspecto de esta cuestión es considerar que frente a la “dispersión” que favorece la virtualidad es conveniente focalizar el estudio quizás en menos contenidos, pero buscando mayor complejidad y profundidad en su comprensión. Dar más tiempo para su problematización, para su apropiación por parte de las y los estudiantes. ¿Y entonces? Si la clase magistral sincrónica no es tan efectiva como creíamos, si se vuelve dificultoso que destinen tiempo a la lectura de la bibliografía, ¿qué hacer?

A partir de ese tipo de preguntas e inquietudes es que hacemos esta propuesta, que implica poner en *cuarentena* esos modos de trabajo a los que estábamos acostumbrados o que quizás dábamos por sentados como un contrato pedagógico implícito con nuestras/os estudiantes y comenzar a pensar nuestra tarea y la de las y los estudiantes desde otro modo. Considerarla como recorridos, trayectos, donde el vínculo entre docentes/conocimiento/estudiantes (el triángulo didáctico) se pueda empezar a pensar desde otras estrategias, con otros tiempos y con otras interacciones, considerando que junto con la enseñanza de contenidos también vamos enseñándoles a desempeñarse como estudiantes en entornos virtuales de estudio.

Si diseñamos nuestras estrategias de enseñanza pensándolas más como *recorridos en torno a los contenidos que como transmisión de contenidos*, quizás podamos darles a nuestras/os estudiantes un lugar activo en esos trayectos que proponemos y puedan apropiarse del conocimiento de formas más significativas.

Para organizar las estrategias de enseñanza en la virtualidad o en formas de educación presencial con el apoyo de entornos virtuales de enseñanza, proponemos producir y editar los contenidos por enseñar a partir del diseño de recorridos didácticos. De este modo, podemos seleccionar, disponer y ofrecer los componentes de la propuesta, incorporando como una instancia la clase sincrónica, pero no ya como el eje central, sino como una instancia estratégi-

-ca que les permite transitar a las y los estudiantes el recorrido porque les propone las claves de lectura, de estudio y de comprensión de los materiales. Y, a su vez, podemos intentar que lleguen activamente a esos materiales de estudio, porque al proponerles que resuelvan alguna situación o algún dilema real o cognitivo, deben recurrir a ellos para dar respuesta a esas consignas, que solo puedan resolverlas con la ayuda de esa bibliografía que creemos relevante para sus aprendizajes.

Los recorridos didácticos son los modos en que armamos nuestra propuesta en torno a contenidos o ejes temáticos pensando en acompañar los procesos de aprendizaje de nuestras/os estudiantes, considerando que pueden transitar espacios presenciales y espacios virtuales de manera articulada.

¿Por qué organizar nuestro trabajo en torno a recorridos?

Si acordamos en que los aprendizajes son procesos que nuestras/os estudiantes van construyendo activamente, podemos pensar nuestras propuestas como trayectorias dinámicas, senderos que transitar para lograr esos procesos de apropiación que implican siempre una actividad cognitiva intensa por parte de ellas/os. Aprender algo implica producir una “representación mental del contenido objeto de aprendizaje”, pero también una relación con los saberes previos, “un proceso activo, una actividad mental intensa, que le permitirá a los estudiantes reorganizar el propio conocimiento y enriquecerlo” (Mahncke Torres, 2002).

Asimismo, diseñar recorridos es un modo de organizar la tarea docente porque nos permite segmentar el proceso de producción y edición de nuestra propuesta de enseñanza en trayectos y ordenar sus componentes según el tiempo de estudio que consideremos necesario en cada caso. Además, permite integrar clases presenciales con instancias de educación a distancia y tareas asincrónicas.

Cuando pensamos en recorridos y nos desplazamos de la clase transmisiva como herramienta central de la propuesta, comenzamos a pensar en otros modos de acercar a nuestras/os estudiantes al conocimiento. Comenzamos a explorar otras formas de interacción no sincrónicas, donde el tiempo diferido entre lo que les proponemos y sus respuestas les permite destinar mayor tiempo al estudio, la reflexión, la indagación y la interacción con la bibliografía y los contenidos. Pero también permite empezar a pensar en los modos en que podemos favorecer la apropiación, la construcción o la producción de conocimiento a partir del intercambio entre pares y el trabajo colaborativo, cuestiones que la virtualidad no solo habilita, sino que potencia.

Los recorridos en el aula y más allá del aula

Habíamos iniciado este capítulo señalando que en la virtualidad se vuelve necesario reconstruir el espacio de encuentro entre docentes, conocimiento y estudiantes para que, a pesar de participar desde sus hogares, rodeados de labores domésticas y necesidades de otro tipo, puedan ingresar a ese espacio-tiempo destinado al estudio de la mejor manera posible. Sin embargo, propusimos suspender la idea que considera que la clase sincrónica es el mejor sustituto de la clase presencial en el aula. Como dijimos, aporta algo del orden del vínculo pedagógico, humano y comunicacional que es importante, pero no puede reconstruirlo en su totalidad; deja muchos aspectos afuera que son necesarios para que se dé el encuentro pedagógico.

🌸 Espacio y tiempo para el estudio en contextos de virtualidad

Es necesario empezar a pensar el *espacio* del aula en la virtualidad a partir de las interacciones entre docentes/conocimiento/estudiantes y no necesariamente compartiendo el tiempo de manera sincrónica y el espacio de manera presencial. Para ello, proponemos ampliar la mirada y ver que nuestra intervención docente no se limita a la clase sincrónica, sino que se da mucho más allá de ese recurso. Es posible identificar nuestra presencia docente en todo el diseño didáctico que les proponemos a nuestras/os estudiantes y no solo cuando nos ven la cara y escuchan nuestra voz.

En contextos de educación virtual, ese espacio del aula se expande a tal punto que permite que se *disocien temporalmente* la enseñanza de los aprendizajes, que se vuelvan una *relación asincrónica* en la que intervienen múltiples mediaciones, desde recursos y materiales educativos variados que les podemos ofrecer hasta actividades y tareas diversas que deben realizar. Estas mediaciones pueden potenciar y favorecer los aprendizajes porque les proponen un vínculo más activo con los contenidos.

En la virtualidad, los recorridos, al igual que las clases en la presencialidad, deben proponer a las y los estudiantes un espacio y un tiempo delimitados, separados del tiempo social o productivo (Larrosa, 2019), una delimitación que favorezca el encuentro con el conocimiento, el estudio y la experimentación respecto de algún contenido específico, materia o disciplina. En ese punto, las clases virtuales comparten con las clases presenciales numerosos aspectos; sin embargo, la mediación tecnológica introduce algunas condiciones que se deben considerar puesto que hoy la presencialidad está habitada ya por los medios y tecnologías, por sus usos, formas culturales y comunicacionales. Ya sea que continuemos en modalidad virtual o haya un retorno a la modalidad presencial, la digitalización de las prácticas educativas ya es un proceso que se ha instalado y que requiere de nuestra participación activa.

Por eso, es importante que los recorridos didácticos que ofrezcamos se inscriban en un espacio de estudio claramente delimitado, aunque este sea un espacio mixto (presencial y virtual). No es la dimensión física la que define un espacio para aprender, es el diseño didáctico propuesto el que puede convocar a las y los estudiantes al estudio para que, al modo de

anfibia si regresa la presencialidad, puedan transitar los aprendizajes de manera integral en entornos sociales mediatizados.

Para reconstruir el aula, es necesario ubicar esas nuevas interacciones en un espacio virtual que las contenga y las ordene, y que se ofrezca como una interfaz que permita a las y los estudiantes ingresar y ser parte activa de la propuesta y no meros espectadores. Para ello, creemos que, antes de diseñar los recorridos a través de los cuales esperamos acercar a nuestras/os estudiantes a los contenidos disciplinares de nuestro programa, se vuelve necesario revisar los entornos en los cuales vamos a desarrollarlos como un modo de reconstruir el aula en la virtualidad.

Es importante que quienes enseñan y quienes aprenden se reconozcan en el espacio en donde ese vínculo hoy es posible. Por eso, es relevante definir, en la medida de lo posible, el entorno virtual en el cual vamos a desarrollar nuestras clases. Y si no es posible seleccionarlo porque la institución ya definió previamente un entorno, conocerlo para utilizarlo de la mejor manera posible. Como nos dijo un profesor en una encuesta que hicimos para conocer las preocupaciones en esta época de pandemia, “hay que aprender a tener presencia docente en la virtualidad”. Es una tarea costosa, novedosa, pero indispensable para la construcción del vínculo pedagógico. Esa presencia en la virtualidad se construye de muchas formas, algunas de las cuales iremos explorando a lo largo de este curso, pero lo que primero debemos pensar es en el espacio, en el entorno en el cual vamos a habitar con nuestras/os estudiantes durante los meses que dure el cursado y los tiempos que vamos a prever para que transcurran sus procesos de aprendizaje.

En ese marco de inquietudes por pensar los tiempos y los espacios en los cuales vamos a desarrollar nuestros recorridos didácticos es que proponemos detenernos en los entornos virtuales entendidos como escenarios en los que podemos reconstruir el aula y las interacciones que allí ocurren con el conocimiento.

Es desde esa perspectiva que nos interesa destacar la relevancia que tiene la elección de un entorno virtual en tanto, a veces, como en estos tiempos de pandemia y aislamiento, puede ser el único espacio de interacción entre docentes y estudiantes. Los entornos virtuales de enseñanza tienen la potencialidad de ordenar nuestra propuesta didáctica y desarrollar nuestras estrategias permitiéndonos incorporar numerosos recursos, pero también tienen la capacidad de dar un lugar activo a nuestras/os estudiantes o limitar su presencia. Por eso es tan relevante explorar las posibilidades didácticas, porque existen numerosas ofertas en el mercado de la educación, que en estos momentos de virtualización educativa, han salido a *hacer negocios* y están poco o nada interesados en los vínculos y las interacciones educativas.

Sobre entornos educativos abiertos, flexibles y adaptables a las características de la institución, la disciplina y los rasgos específicos de las y los estudiantes vamos a detenernos en los apartados que siguen.

La plataforma Moodle y sus potencialidades como entorno que organiza los recorridos

Si hablamos de recorridos didácticos en entornos virtuales, es conveniente que nos detengamos un momento para explicitar a qué nos referimos con entornos virtuales educativos, ya que nos interesa luego referirnos a la plataforma Moodle, que es una de las más usadas en el nivel universitario y tiene numerosas ventajas, entre ellas, el código abierto.

Si bien el diseño de un recorrido se puede trazar como un mapa que incluye diversos entornos virtuales que no necesariamente fueron creados con fines educativos (por ejemplo, YouTube, Vimeo), es conveniente organizar la propuesta en una interfaz que ha sido creada con ese propósito y desde allí abrir los recorridos a otras plataformas, repositorios y aplicaciones.

Los entornos, también conocidos como ambientes y plataformas virtuales educativos, son espacios que están en la web diseñados para generar propuestas de enseñanza que promuevan aprendizajes. Estos espacios pueden ser diseñados por el Ministerio de Educación (Plataforma Juana Manso), instituciones educativas diversas (aulas Moodle de la Universidad Nacional de Córdoba [UNC]), empresas privadas (Google Classroom) e incluso educadores autónomos (utilizando un servidor propio en el que instalar, por ejemplo, aulas Moodle).

Al navegar en la web podemos observar que existen múltiples, diversos y variados entornos virtuales destinados a la educación. Lo que todos tienen en común es que presentan una propuesta educativa a partir de contenidos y actividades y que las tecnologías aparecen como mediadoras en la relación con el conocimiento, permitiendo la articulación de distintas estrategias de enseñanza y experiencias de aprendizaje.

Dentro del amplio universo de los entornos virtuales educativos, encontramos a las aulas virtuales, es decir, aquellos espacios en los que se organiza el dictado de una materia en particular.

Las instituciones educativas formales, por lo general, utilizan aulas virtuales institucionales (de código abierto o de empresas privadas). Sin embargo, se observa también el uso de otros tipos de plataformas, por ejemplo, blogs o incluso entornos que operan como redes sociales (Facebook e Instagram).

Moodle es una plataforma que ofrece distintos tipos de aulas virtuales, pero no es la única. Lo interesante es que Moodle, a diferencia de otros entornos, está diseñada para que la propuesta educativa sea activa, de tipo constructivista, ya que permite que las y los estudiantes vayan interactuando en distintos espacios y por medio de recursos, como foros, y de este modo puedan ir desarrollando de manera procesual y participativa sus aprendizajes.

Sin embargo, es importante señalar que, si bien hay entornos que permiten una interacción más activa mientras que otros están prediseñados para que el o la docente exponga de manera vertical, sin abrir el diálogo o la participación de los estudiantes, la educación virtual no depende solo de las posibilidades técnicas, siempre depende de la propuesta de enseñanza.

La plataforma Moodle está creada con una herramienta de software libre. Al ser una herramienta de este tipo, tiene cuatro grandes ventajas:

- 1 - En primer lugar, fue diseñada para el desarrollo de actividades académicas, por lo tanto, su entorno facilita la tarea de enseñanza.
- 2 - En segundo lugar, es muy sencillo adaptarla a las necesidades de cada institución por tener su código fuente abierto (es decir que puede modificar el programa de acuerdo con sus necesidades).
- 3 - En tercer lugar, no tiene ningún tipo de costo, ya que su licencia es gratuita.
- 4 - Y, finalmente, es un sitio seguro.

Vamos a detenernos en este último punto. ¿Qué quiere decir *seguro*? Por seguro nos referimos a un sitio restringido a sus usuarias/os registradas/os que tengan ingreso con contraseña segura. Esto quiere decir que para poder acceder a este entorno, en la mayoría de los casos, es necesario registrarnos con un nombre de usuario y una contraseña, lo que hace que la comunidad sea limitada y con roles institucionales definidos. Este proceso de identificación permitirá al/la docente contar con un rol de editor/a dentro del sitio y tener conocimiento de las y los estudiantes matriculadas/os en su curso. En ese sentido, se conforma una comunidad educativa con identidades reconocidas y roles asignados.

Este aspecto es importante porque se ponen en juego cuestiones no menores, como la protección de datos sensibles de los usuarias/os, tales como correo electrónico, DNI, domicilio, foja académica, datos de perfil y también la información que define la cátedra o espacio educativo para organizar la tarea (fechas, modos de evaluación, material de estudio, etc.). Sin dudas, se trata de una información que requiere de la protección y el resguardo institucional que no puede brindar una red comercial como Instagram, Facebook o Twitter. Pensemos, por ejemplo, qué pasa cuando un o una docente decide construir un entorno virtual para la enseñanza utilizando la red social Facebook. Entre otros aspectos, esta decisión supone que todas/os sus estudiantes utilizan esta red, y si no lo hacen, deben empezar a hacerlo. Esto implica poner a disposición de esta empresa toda la base de datos de nuestras/os estudiantes. Mientras que, al usar el aula virtual, todos los datos permanecen alojados en servidores que pertenecen a la universidad y no pueden comercializarse ni usarse

A propósito de la alfabetización digital académica

Es cierto que la plataforma Moodle, quizás en una primera instancia, no es un entorno similar a los de las redes sociales que transitan nuestras/os estudiantes. Tiene otras lógicas y dinámicas de navegación. Parte de lo que se denomina alfabetización académica hoy pasa también por enseñar y aprender a usar estos entornos en el marco de procesos educativos formales.

Las y los estudiantes llegan a la universidad con alfabetizaciones mediáticas muy diversas y dispersas. El uso de estos entornos de enseñanza requiere que aprendan a usarlos, a transitar por ellos, a participar activamente. Por eso es tan relevante que como docentes guiemos y favorezcamos esos aprendizajes, diseñando entornos accesibles, comunicativos y que llamen a participar.

Las aulas en Moodle cuentan con una serie de recursos y actividades de fácil gestión que permiten al docente implementar distintas estrategias para que sus estudiantes puedan ir accediendo a los contenidos del curso y realizando actividades de manera organizada y

gradual; es decir, siguiendo recorridos didácticos diseñados para tal fin.

Por eso es importante explorarla, conocerla y experimentar sus potencialidades, pues permiten el desarrollo de actividades donde nuestras/os estudiantes realicen procesos activos y no sean meros destinatarios pasivos. La estructura del aula permite las adaptaciones a distintos modelos educativos y no impone un modo particular al docente. Por ello, es fundamental su manejo y edición para adaptarla al estilo propio.

🌸 A modo de recapitulación

Retomando los desarrollos anteriores, diremos que hasta aquí venimos destacando la importancia de reorganizar nuestras aulas virtuales para que sean el espacio articulador de los recorridos didácticos. En ese sentido, compartimos aquí algunos puntos para considerar:

- 🌸 Un recorrido didáctico puede incluir varios entornos diferentes. Se pueden proponer visitas y paradas por diferentes sitios de la web. Sin embargo, es conveniente que uno de ellos sea EL espacio de referencia, el de encuentro, el que articule a todos los demás.
- 🌸 En ese sentido, sugerimos que el aula virtual institucional sea el punto de partida y de llegada de los recorridos que les proponemos a nuestras/os estudiantes. Esto implica que allí debemos dejar las coordenadas para que los transiten. Allí deben estar todos los componentes dispuestos de tal manera que favorezcan el vínculo con el conocimiento.
- 🌸 Resulta relevante recuperar aquí la idea de aula extendida/ampliada o aumentada, distintos nombres para designar una propuesta de enseñanza que, basándose en la clase presencial, se propone enriquecer la propuesta con el apoyo de la virtualidad. Pero también esta idea puede aplicarse al aula virtual en el caso de una propuesta a distancia.
- 🌸 El aula virtual, como dijimos, puede alojar numerosos recursos que abran los recorridos de las y los estudiantes a otros espacios o sitios web o interfaces de trabajo y estudio. En el caso de las aulas virtuales Moodle, nos permiten expandir la propuesta a distancia porque pueden alojar numerosos recursos y materiales que están disponibles en internet y en diversos sitios web, y que permiten que se realicen actividades diversas.

En síntesis, cuando diseñamos recorridos didácticos, les podemos proponer a las y los estudiantes que entren y salgan del aula las veces que sea necesario. Sin embargo, el aula es el espacio institucional y el espacio pedagógico de encuentro y comunicación con nuestras/os estudiantes. La elección institucional por la plataforma Moodle implica una apuesta desde lo político y lo académico y también desde lo didáctico, porque nos permite adaptarla a nuestro particular modo de enseñar y que podemos articular con espacios de encuentro presencial.

Antes del cierre proponemos: recuperar los aprendizajes didácticos realizados

Planteamos al comienzo que, en el contexto actual de pandemia por COVID-19, donde la educación universitaria transcurre, casi en su totalidad, de modo virtual, y pensando también que la virtualidad seguirá siendo una opción educativa aun cuando podamos recuperar la presencialidad, nos proponemos repensar la tarea docente a partir de la idea de creación de recorridos didácticos. Sabiendo que el modo en que nos desplazamos cuando entramos a los entornos virtuales no es lineal sino reticular, hipertextual y ambulatorio, a veces errático, creemos que la idea de recorridos didácticos representa bien el trabajo de diseño de las propuestas de enseñanza para desarrollarse en esos contextos y en las formas de navegarlos.

Es esa tarea de proponerles a las y los estudiantes que transiten por trayectos que hemos diseñado para apropiarse mejor del conocimiento la que comienza a tomar relevancia en la virtualidad. El modo de resolver la enseñanza en la presencialidad que cada docente fue construyendo a lo largo de su carrera no es suficiente para resolver esta modalidad educativa emergente que nos toca atravesar. Sin embargo, es necesaria para reconstruir desde ahí las formas en que habremos de enfrentar esta nueva etapa, donde lo virtual, los dispositivos digitales y sus posibilidades y limitaciones ya son parte de la educación universitaria.

Por ello queremos destacar la capacidad, la creatividad y la inventiva docente para revisar las prácticas ya aprendidas y las estrategias didácticas implementadas e ir explorando nuevas y renovadas formas de enseñar.

Creemos que es importante que se pueda recuperar el trabajo realizado durante el período de aislamiento, donde, sin demasiado tiempo para la reflexión didáctica, se tuvieron que ir diseñando las propuestas de enseñanza en paralelo con su puesta en práctica. Ha sido una etapa de mucho esfuerzo, de mucha exigencia, donde las mismas dificultades nos comenzaron a plantear profundos interrogantes, no solo sobre la dimensión técnica de esta experiencia (los entornos, los equipos, los recursos), sino también en torno a la dimensión didáctica (¿cómo enseño?) y la comunicacional (¿cómo se los digo?, ¿me entienden?, ¿me escuchan?, ¿qué dicen?) de la tarea docente.

🌸 Diseño y planificación para trazar recorridos

Cuando la educación se realiza de modo virtual o incorpora esta modalidad, el diseño y la planificación didáctica se vuelven un punto clave, estratégico y problemático a la vez. Podemos señalar las siguientes razones que justifican esta afirmación: la complejidad de la mediación técnica, la asincronía entre docentes y estudiantes, la ausencia de un aula como espacio de encuentro, sumados a la enorme oferta y dispersión de contenidos y recursos virtuales, junto a la ausencia de prácticas previas de estudio sistemáticas en contextos virtuales por parte de nuestras/os estudiantes y el solapamiento que se da entre tiempos y espacios de estudio con la vida cotidiana, entre otras.

Por eso es que proponemos focalizar nuestra atención sobre la instancia de diseño, de trazado de las coordenadas y de creación de la propuesta de enseñanza, tareas que no pueden ser resueltas por ninguna matriz previa o diseño preensamblado como lo llamamos.

Lejos de aquellas propuestas que plantean el diseño y la planificación como guiones predefinidos para cualquier propuesta de enseñanza y sin anclaje en un campo disciplinar o en un contexto específico, nos interesa detenernos justamente en una perspectiva opuesta. Queremos anclar esta propuesta desde un posicionamiento que recupere el enorme trabajo de *transposición y creación didáctica* que hizo y hace cada docente a la hora de enseñar su materia, considerando las limitaciones y también las posibilidades técnicas, institucionales y pedagógicas en que se encuadra su labor diaria.

En el marco de la pandemia, la tarea de transposición y creación didáctica se multiplicó exponencialmente, pero también se hizo visible, algo que no siempre ocurre. Muchas veces, y particularmente en la educación universitaria, esa labor didáctica se invisibiliza o no se problematiza. La pandemia y la virtualidad la pusieron en evidencia.

Nos interesa poner el foco en esa labor, recuperarla, ponerla en juego y ejercitarla con los aportes de la reflexión y la exploración de la mediación técnica y la búsqueda didáctica.

La transposición didáctica es el conjunto de transformaciones y adaptaciones de un concepto o contenido conceptual para hacerlo apto como objeto de enseñanza (Chevallard, 1991). Estas transformaciones implican: (a) operaciones de tipo epistemológicas que se ocupan de cómo traducir los conceptos científicos o sabios a contenidos de enseñanza, y (b) operaciones didácticas para buscar las formas de enseñarlos de la mejor manera.

Es importante detenerse en este último aspecto porque es necesario seleccionar las estrategias cognitivas que buscamos desarrollar en nuestras/os estudiantes y desde allí diseñar los mejores caminos para lograrlo. Eso es la planificación. Ese trabajo es creativo y riguroso, pues requiere articular conceptos científicos con saberes informales.

Diseñar una clase, un recorrido para nuestras/os estudiantes requiere reconocer el sentido común y los saberes previos desde los cuales se van a acercarse a los nuevos contenidos y muchas veces orientarlos hacia una *ruptura epistemológica* para que puedan apropiarse del contenido experto o disciplinar que debemos enseñar.

La transposición didáctica, a veces, crea conceptos nuevos, conceptos mediadores que no corresponden exactamente al saber científico o académico, pero que traducen esos saberes de modo adecuado y riguroso. Pero quizás el trabajo creativo docente se puede reconocer mejor cuando pensamos que esos conceptos científicos deben traducirse en ejercicios, clases, actividades o lecciones, que son los modos en que las y los docentes hacemos la transposición.

En ese punto, las tecnologías ofrecen diversas oportunidades a la transposición didáctica y permiten acercamientos al objeto de estudio desde distintos lenguajes, articulando diversas informaciones y desarrollando específicas operaciones cognitivas que pueden ir de lo más general a lo más específico y pertinente o que pueden orientar la búsqueda de información variada o favorecer la resolución grupal de un problema o su comunicación a otros destinatarios.

Por eso, la idea de trazar recorridos es una invitación a que cada docente o equipo de cátedra pueda reorganizar su propuesta de enseñanza de un modo reflexivo, creativo y situado,

poniendo especial atención en guiar y acompañar los procesos de aprendizaje, estudio, interacción y comunicación de sus estudiantes, articulando si es necesario espacios presenciales y virtuales, modos de interacción sincrónica y asincrónica, tareas de resolución individual y grupal.

🌸 La idea de recorrido

Nos gustaría señalar por qué hablamos de recorridos más que de secuencias didácticas, que es un concepto quizás más conocido y muy trabajado en los últimos años.

La *secuencia didáctica* puede ser comprendida como “una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (Díaz Barriga, 2015, p. 1). Si bien este concepto es ordenador de la tarea docente, creemos que la excesiva focalización en las actividades y en el orden que se plantea entre ellas no alcanza a dar cuenta de todos los componentes que se deben considerar a la hora de hacer una propuesta de enseñanza en entornos virtuales.

Si bien el *diseño de las actividades* es un eje central de un enfoque activo de la educación, la tarea de diseño didáctico que lleva a cabo un/a docente o un equipo de cátedra es más compleja y debe poder revisarse en relación con otros componentes, sobre lo que nos vamos a detener más adelante.

En todo caso, las secuencias didácticas, pensadas como un orden particular de actividades (comienzo, desarrollo y cierre), pueden ser una herramienta del diseño de recorridos. Pero el recorrido, además, se pregunta por los contenidos a seleccionar, los recursos y materiales, la evaluación y las formas de comunicación e interacción que vamos a proponer. En un recorrido didáctico, la figura del/la docente es tan relevante como la de sus estudiantes, puesto que es un trayecto que se transita juntos, es un diálogo.

Un recorrido didáctico:

- Nos plantea una situación inicial que da origen a la propuesta. En este caso, diremos que es un dilema/un problema de conocimiento que hay que resolver o un propósito que lograr (aprender determinados contenidos, resolver determinados problemas, etc.). Un dilema que da inicio al recorrido y plantea propósitos de enseñanza.
- Nos instala en un contexto (social y técnico, didáctico) donde se da la interacción docente/-conocimiento/estudiantes. Define la situación y piensa las interacciones didácticas y comunicacionales necesarias para llevar a cabo la tarea.
- Nos habla de una invitación a participar de esa propuesta, lo que implica la pregunta ¿cómo son mis estudiantes?, ¿qué saben? ¿qué les interesa?, ¿qué les preocupa? Esto involucra una propuesta didáctica, comunicacional y también cultural, ya que se pregunta por las identidades de quienes aprenden, sus formas de acercarse a los conocimientos, sus saberes técnicos y los que es necesario que desarrollen (alfabetización digital académica).

- Propone una trama conceptual que las y los estudiantes deben transitar, conocer y volverla propia abriendo diversos caminos posibles.
- Debe definir modos de transitar esa trama con puntos/paradas en las que detenerse (para mirar, estudiar, preguntar, deducir, investigar, producir, etc.). Es decir, diseña actividades.
- Requiere del apoyo de herramientas y recursos (bibliografía, clases, materiales educativos, etc.), que son los que van a guiar y favorecer el tránsito por el recorrido y van a generar la posibilidad de llegar a su término o resolver el dilema inicial. Selecciona y produce recursos educativos.
- Finalmente, debe poder evaluar si se realizó el recorrido, cómo se realizó, si el dilema se resolvió y, por lo tanto, si el propósito se logró. Integra la evaluación.

Estos son algunos de los componentes que vamos a trabajar en el diseño de recorridos.

Nos interesa que este material les ayude a revisar las propias prácticas de enseñanza y que podamos partir de preguntas como estas: ¿Cuáles son los mejores modos de enseñar los contenidos de mi disciplina? ¿Cómo lograr que las y los estudiantes se consideren parte activa del proceso de aprendizaje que les propongo que hagan? ¿Cómo utilizar la mediación tecnológica para favorecer esos aprendizajes? ¿Qué recorridos puedo proponerles? ¿Por dónde empezamos?

Entendemos al recorrido didáctico como la unidad de sentido flexible que puede abarcar el diseño de toda la materia y, a la vez, el diseño de cada módulo y de cada contenido curricular. En ese sentido, es una noción flexible que permite modular y organizar la enseñanza en los entornos virtuales y presenciales siguiendo la idea de proceso articulado entre distintos componentes, que implica la mediación pedagógica entre algún contenido seleccionado para enseñar y el desarrollo de un contexto que favorezca la apropiación por parte de las y los estudiantes.

Pensar un recorrido, entonces, implica diseñar una configuración didáctica (Litwin, 1997) que parta de un dilema inicial, se proponga determinados propósitos de enseñanza y favorezca determinados objetivos de aprendizajes significativos. Cuando decimos *configuración didáctica*, nos referimos básicamente a los componentes que implican un recorrido en particular y que requieren de parte del/la docente un trabajo de selección, pero también de diseño y producción.

Sobre estos componentes nos vamos a detener en las próximas páginas, pero antes de finalizar este apartado, nos vamos a detener en el inicio del recorrido: en la situación problema o en los contenidos por enseñar.

🌸 El enigma como inicio

En términos generales, cuando nos proponemos planificar una clase o un conjunto de clases, solemos comenzar por los contenidos y desde allí pensar y diseñar las estrategias que vamos a desarrollar para enseñarlos. En el marco de este curso, nos interesa reflexionar acerca de esa elección y de su tratamiento tecno-didáctico, puesto que, como dijimos, la mediación tecnológica es una consecuencia de la propuesta didáctica. Por ello, nos proponemos llegar a los contenidos de enseñanza a partir de una problematización pedagógica de estos preguntándonos: ¿Cómo trabajar determinados contenidos en el marco de un interrogante, de una situación problemática que involucre a nuestras/os estudiantes? ¿Cómo acercarlas/os a los contenidos a partir de generarles interés en estos?

Queremos iniciar el trabajo definiendo un problema cognitivo, una pregunta o un enigma, como dice Meirieu (2002), que involucre un contenido de enseñanza que adquiere relevancia para las y los estudiantes en el marco de la resolución de ese problema.

Depende la situación inicial, pero se puede comenzar también con un diagnóstico previo acerca de un núcleo conceptual que presenta dificultades de comprensión para nuestras/os estudiantes o que requiere de alguna ruptura con el sentido común o presenta potencialidades, tal como llama Litwin a esos temas o *contenidos productivos* que nos posibilitan el desarrollo de numerosos *recorridos didácticos*. Es importante, entonces, en el marco de la perspectiva que asumimos aquí, plantear algunas cuestiones en torno al problema inicial a partir del cual vamos a proponer un recorrido didáctico.

Sabemos, por los aportes de la psicología cognitiva, que es significativo que podamos, en primer lugar, reconocer los saberes previos de nuestras/os estudiantes sobre ese tema productivo o problema de conocimiento sobre el que nos proponemos trabajar. Saberes que no solo son académicos, sistemáticos o científicamente fundados, sino muchas veces representaciones o ideas del sentido común, provenientes de los medios o de otras instituciones que inciden en ese fondo de conocimiento desde el cual se van a acercar al tema que nos proponemos enseñar.

En segundo lugar, es importante que podamos enunciar un problema de conocimiento que les resulte a nuestras/os estudiantes de algún modo significativo y que las/os lleve a asumir el esfuerzo y el compromiso que implica su resolución. Por eso, algunas tendencias (Díaz Barriga, 2013) señalan la necesidad de articular el problema con la realidad y con la experiencia de vida de las y los estudiantes. Esto permite que puedan reconocer algún sentido que las y los interpele, puesto que pueden reconocer la relevancia social del concepto por aprender. Sin embargo, un problema en este contexto es un problema cognitivo, un enigma que implique los contenidos que necesitamos enseñar.

En tercer lugar, es importante lograr que las y los estudiantes puedan asumir y construir las tareas propuestas en la resolución del problema, como plantea Díaz Barriga, como un proyecto de aprendizaje propio (2013, p. 8).

En cuarto lugar, es relevante, como dice Meirieu (2002), que el aprendizaje se vaya desarrollando en la resolución del problema y que el problema no pueda resolverse sin aprender.

En quinto lugar, es importante intentar que los contenidos se vayan incorporando en la resolución del problema y que los problemas no se reduzcan a la aplicación práctica de

conceptos teóricos, tal como lo haría un modelo de enseñanza instructivo que pone el énfasis en un resultado ya esperado. Para que las y los estudiantes puedan comprender el problema y su naturaleza, deberán entrar en contacto con la trama conceptual y teórica en la que el problema es relevante.

Al plantear un problema, deben quedar claras la situación inicial y la final a la que les proponemos llegar, pero también debemos acompañar el desarrollo con andamiajes, con indicaciones acerca del tipo de operaciones que deben realizar (hipotetizar, comparar, operaciones de inducción, deducción, modelado, analogías, procedimientos heurísticos y algorítmicos, etc.).

Finalmente, creemos que es relevante brindar señales a las y los estudiantes que, a pesar de las dificultades, están en condiciones de resolver el problema. Para ello, deben reconocer anticipaciones de posibles resoluciones, recibir consignas claras y la validación constante del proceso por parte del/la profesor/a.

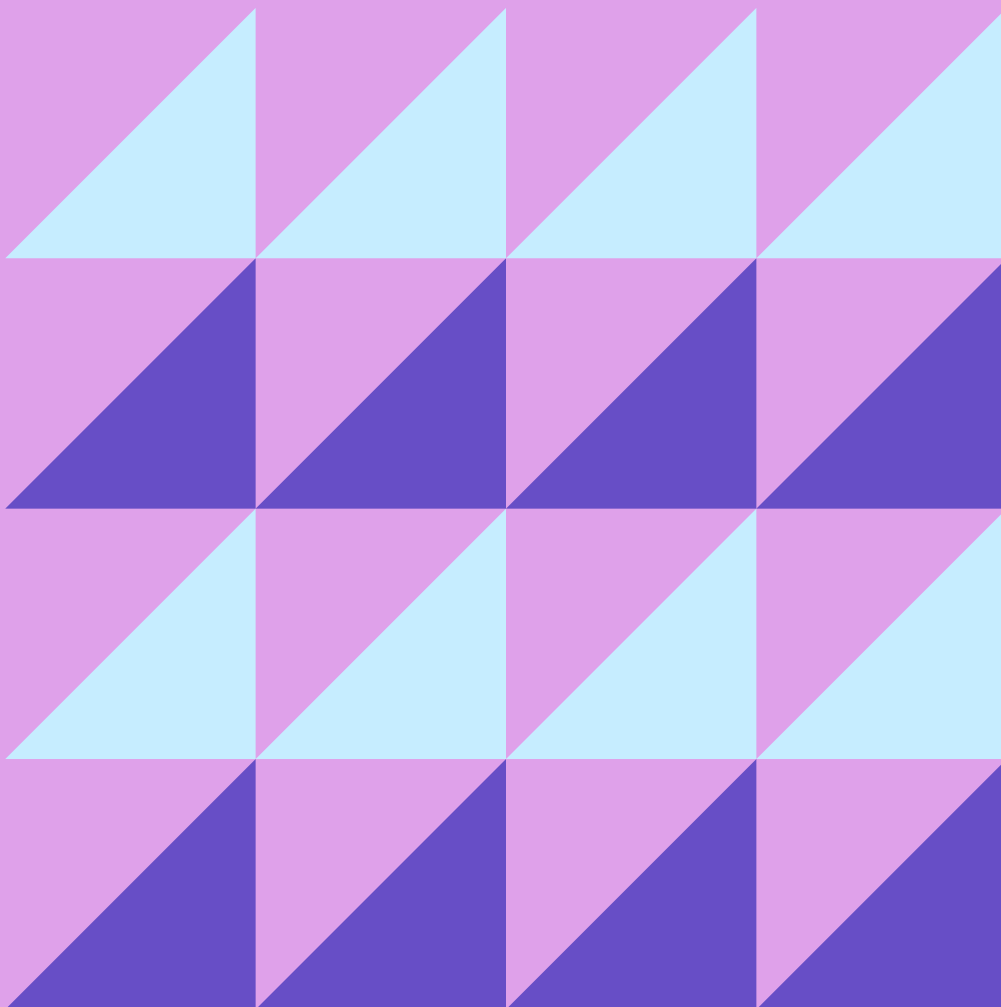
Siguiendo nuevamente a Litwin (2007), diremos que: “Si reconocemos que los estudiantes difieren en la manera en que acceden al conocimiento en términos de intereses y estilos, nos deberemos preocupar por generar puertas de entrada diferentes para que inicien el proceso del conocimiento” (p. 142).

Esta cita es la que da cierre a este primer capítulo y la que abre el capítulo siguiente, donde volveremos sobre algunas preocupaciones didácticas en torno a preguntas como estas: ¿Cuál es el punto de inicio de un recorrido? ¿Cómo puede invitar un recorrido didáctico a ser transitado por las y los estudiantes? ¿Cómo enseñar en estos contextos virtuales y atravesados por las mediaciones técnicas? Sabiendo, con Litwin, que no hay un solo sendero para llegar a los aprendizajes, pensamos los recorridos como puertas que se abren frente a la complejidad y la diversidad de los caminos que nos llevan al conocimiento.



CAPÍTULO II

Claves para la planificación de recorridos didácticos



Acerca de la dimensión comunicacional y pedagógica

En este capítulo, nos vamos a detener en algunos aspectos claves para pensar en la planificación de recorridos didácticos considerando la dimensión virtual como una posibilidad o un entorno en el cual puede transcurrir toda o una parte de nuestra propuesta de enseñanza.

En el capítulo anterior, dijimos que recuperamos la idea de recorrido porque creemos que es la que mejor refleja la tarea docente que implica invitar al estudio a nuestras/os estudiantes en los entornos virtuales o en propuestas que los articulen como espacio central. Con ello, nos proponemos alejarnos de una terminología técnica y de un enfoque muy rígido y procedimental que nos dice cómo lograr buenos resultados de aprendizaje como si fuera una carrera con obstáculos que debemos sortear. En su lugar, y a pesar de la situación compleja en la que estamos, nos interesa recuperar la riqueza del trabajo docente, la capacidad de inventiva y la posibilidad de reconfigurar el oficio en este marco de virtualidad en el que hemos ingresado con la suspensión de la presencialidad por COVID-19, y que seguramente ya será un entorno educativo más, aunque retornemos a la presencialidad.

En primer lugar, creemos que es necesario poner atención a dos dimensiones articuladas, que si bien algunas perspectivas sobre educación a distancia no consideran tanto, consideramos fundamental recuperar en estos procesos de educación virtualizada, aun antes de comenzar a desarrollar los recorridos. Nos referimos a la dimensión comunicacional y a la dimensión pedagógica como dos aspectos que deben estar interrelacionados para asegurar el vínculo pedagógico. Más aún pensando en el regreso a ciertas formas de presencialidad, que van a requerir también del soporte virtual.

A continuación, nos detendremos brevemente en estas dos dimensiones, para luego abordar los componentes del recorrido.

🌸 Dimensión comunicacional

La dimensión comunicacional implica un conjunto de aspectos para considerar. Por un lado, el *modo* en que brindamos la información y el contenido de esa información. Pero también qué *formas de transmisión empleamos*, por medio de qué *soportes, lenguajes y modalidades expresivas* proponemos el acceso al conocimiento. Y un poco más allá de eso, ¿qué tipo de relaciones les planteamos a las y los estudiantes con nosotros y entre pares? ¿Qué vínculos habilitamos desde nuestras propuestas? ¿Cómo los interpelamos? ¿Abrimos el espacio al diálogo?

En ese marco, es interesante revisar las propias prácticas docentes desde la dimensión comunicacional. ¿Qué decisiones hemos tomado acerca de los modos de comunicarnos? ¿Podríamos identificar en la virtualidad qué formas, modos y canales de información y de comunicación hemos desarrollado en momentos de suspensión de las clases presenciales?

Es importante reconocer la diferencia entre informar y comunicar. En la virtualidad, y más aún si asumimos algún modelo mixto, la instancia informativa es fundamental para ordenar los recorridos de estudio de nuestras/os estudiantes. Ellas y ellos necesitan información clara, precisa, anticipatoria y ordenadora de sus propios procesos de estudio. Tanto para el desarrollo de la cursada como para las instancias evaluativas deben saber qué modalidades vamos a desarrollar (clases escritas, sincrónicas, grabadas, audios, recursos que usaremos, etc.) y qué criterios aplicaremos para evaluar su desempeño.

Aquí también es muy relevante informar con anticipación los requerimientos técnicos y de conectividad que se necesitarán para todas esas instancias. En la presencialidad, toda esa información la vamos dando gradualmente y, a veces, como un comentario o un paréntesis al dictado de la clase.

Cuando nuestra propuesta transcurre en la virtualidad sostenida por entornos digitales, es necesario definir canales de información y sostenerlos, si probamos que funcionan correctamente, para brindarles orientación a las y los estudiantes y permitirles asumir sus tareas de manera previsible. A modo de ejemplo, si usamos aulas virtuales, es muy importante el *foro de novedades*, que es un tipo de foro unidireccional que llega de manera individualizada a los correos de cada estudiante. Para eso, es necesario aclararles que consulten los correos electrónicos que tienen asociados al aula virtual, ya que este medio no es quizás el más utilizado por las y los jóvenes hoy. Sin embargo, es muy eficiente como canal para transmitir información de la cátedra y evitar otros circuitos que solo pueden generar confusión. Este dispositivo le da institucionalidad a las informaciones relevantes de la cátedra y sustituye otros canales o redes que no siempre transmiten la información que deseamos que llegue en tiempo y forma.

Otro modo de ordenar la información es definir con tiempo un cronograma con tareas y evaluaciones obligatorias donde haya una breve descripción de la modalidad. Por ejemplo, 23/6 parcial en modalidad oral grupal, y luego explicitar los contenidos y los criterios de evaluación por otro medio (un archivo escrito, un audio, etc.), siempre en un espacio acordado para que las y los estudiantes puedan encontrar la información institucional.

Por su parte, como dijimos, la dimensión comunicativa es más compleja que la informativa porque implica los modos de expresión, los lenguajes y también la participación o la respuesta por parte de las y los estudiantes. La comunicación, como dice Schmucler (2018), pone en juego la posibilidad de poner en común, de ser con otros, “ser en conjunto”, es decir, de construir instancias de intercambio, de diálogo y participación, que, en contextos de educación virtualizada, se vuelven sumamente estratégicas para el logro de procesos de aprendizaje significativos.

En contexto de educación virtualizada, la dimensión comunicativa se puede desarrollar con múltiples recursos y se vuelve imprescindible para orientar los aprendizajes. Muchas propuestas de educación a distancia consideran que si el diseño didáctico es adecuado, las y los estudiantes van a lograr aprender. Pero el diseño didáctico requiere de vínculos, de relaciones, de preguntas y respuestas, de diálogos e intercambios. Es importante recordar que una situación didáctica implica a docentes/conocimiento/estudiantes, y que los vínculos entre esos componentes son indispensables para que se den procesos de aprendizaje.

Las y los estudiantes necesitan conocer a la cátedra, a quienes les hacen la propuesta de enseñanza, necesitan saber quiénes son, no solo en términos subjetivos, personales, sino también en términos académicos, qué perspectivas asumen respecto del objeto de estudio, entre otras cuestiones que se vuelven centrales para la educación universitaria. Necesitan conocer la perspectiva de la cátedra sobre la materia que se enseña, la “voz de la cátedra”, como dijo una estudiante en una entrevista acerca del estudio en contextos no presenciales. Para ello, es importante disponer de espacios, tiempos y entornos apropiados que permitan la comunicación con nuestras/os estudiantes acerca del desarrollo de los contenidos de la materia. Según las posibilidades de cada quien, fundamentalmente por la relación entre cantidad de estudiantes/cantidad de docentes que conforman una cátedra, es fundamental desarrollar lo que llamamos el *dispositivo de comunicación* y los espacios y tiempos de intercambio.

El dispositivo de comunicación es el conjunto de recursos que usamos para que las y los estudiantes se reconozcan como nuestras/os destinatarias/os específicos. Con ello, nos referimos a todas las marcas y señales que podemos dejar en el aula virtual o en los entornos de enseñanza que usemos en nuestras clases que les sirvan de guía para reconocerse como interlocutores de nuestra propuesta. Es significativo que podamos convocarlas/os como parte de un diálogo, aunque los intercambios no sean presenciales o sincrónicos, sino que se puedan desarrollar en distintos momentos y en espacios de trabajo.

A modo de ejemplo, diremos que es importante hacer una presentación de la cátedra al inicio de clases, que es necesario dirigirse a las y los estudiantes de modo directo cuando escribimos o grabamos una clase, que es relevante ir dejando en el aula, o en el entorno que utilicemos para dar clases, pequeños marcadores de comunicación como audios o videos breves donde presentemos los contenidos o anclamos un texto o artículo que les damos para estudiar, o que insertemos breves textos como etiquetas donde podamos dirigirnos específicamente para explicarles qué esperamos que realicen en una actividad propuesta o cómo deben llevar a cabo alguna ejercitación o de qué manera incorporar la bibliografía para analizar algún caso. Todas esas inserciones son necesarias para que puedan dar sentido a nuestra propuesta educativa e interpretar nuestras intenciones, los propósitos académicos que tenemos y los objetivos de aprendizaje.

Más allá de estos marcadores o señales de comunicación, es necesario, en la medida de lo posible, abrir tiempos y espacios de intercambio, espacios de consulta donde se dé la oportunidad de conversar con la cátedra, tiempos de intercambio, aunque sean asincrónicos a través de un foro. Es así que se pueden habilitar diversos espacios de encuentro con grupos reducidos en videollamadas para trabajar sobre una clase escrita o grabada o sobre un conjunto de textos o generar un intercambio por chat sobre alguna temática focalizada (pueden ser temas complejos de comprender, contenidos específicos que requieren más andamiaje de nuestra parte o abrir un encuentro sobre una instancia evaluativa o la resolución de alguna actividad).

Trabajar de manera asincrónica. Una potencialidad para los aprendizajes

La incorporación de entornos virtuales permite el desarrollo de instancias de enseñanza y de aprendizaje de manera sincrónica, es decir, sin la necesidad de compartir la copresencia en simultáneo. El trabajo asincrónico permite el desarrollo de actividades de estudio con cierta autonomía, pero con la posibilidad de contar con la guía y el acompañamiento docente a lo largo del proceso, aunque el intercambio esté desfasado en los tiempos de intervención. Además, es una buena estrategia para intentar reemplazar los encuentros sincrónicos a través de entornos digitales que requieren conectividad y equipamiento adecuado, condiciones que no siempre están presentes tanto para docentes como para estudiantes.

Se puede articular el intercambio asincrónico en relación con las instancias de presencialidad y de este modo enriquecer los procesos incorporando la interacción entre docentes y estudiantes de diversas formas.

Una modalidad muy interesante de intercambio asincrónico se desarrolla a través de foros, donde la comunicación es pública y compartida para todo el grupo a diferencia del chat personal o el correo. En este punto destacamos el valor pedagógico del foro de intercambio, que se puede configurar de maneras distintas a partir de una consigna o a partir de lo que cada participante plantee. Asimismo, se pueden separar los intercambios en comisiones más pequeñas a fin de que puedan leerse e intercambiar de forma más fluida los mensajes. Los foros pueden ser para consultas o para intercambios, para responder consignas o resolver interrogantes, pueden ser grupales o individuales, y son muy adecuados para el trabajo colaborativo. Es decir, son una herramienta muy flexible que permite el desarrollo de estrategias de intercambio enriquecedoras. En este caso, y con el propósito de favorecer los intercambios entre estudiantes, se puede plantear una consigna que implique la réplica entre sus aportes o el intercambio entre grupos, etc.

Cuando el vínculo pedagógico es mediado por la tecnología y las instancias sincrónicas se reducen a trabajar algunos contenidos específicos por la imposibilidad del intercambio prolongado, se vuelve necesario definir espacios y tiempos de encuentro con las y los estudiantes de otra manera. Una opción muy adecuada a la virtualidad y al modo de recorrido que estamos proponiendo es diseñar esos intercambios de manera asincrónica. La asincronía nos permite diseñar estrategias muy variadas de trabajo de las y los estudiantes con los contenidos y nos permiten intervenir en ese proceso de diversas maneras que no requieren la simultaneidad.

El foro es una manera, pero la realización de actividades diseñadas en etapas donde en algunas “paradas” podamos intercambiar con ellos tiene múltiples resoluciones que iremos explorando en el curso.

A modo de ejemplo, les contamos la experiencia desarrollada por una docente de nivel secundario durante el 2020 que dicta la materia Educación Tecnológica a estudiantes de entre 11 y 13 años con una carga horaria semanal de un módulo. En todo el dictado de la materia, la docente no recurrió a los intercambios sincrónicos, sino que trabajó de manera asincrónica de la siguiente manera. Ella subía una actividad semanal individual al aula virtual con una consigna igual para todo el curso, pero cuya resolución implicaba soluciones o respuestas diversas e individuales. Cada estudiante debía trabajar sobre “diferentes espacios, objetos, y/o juegos para analizar y desarrollar”. A su vez, propuso que todas las dudas

acerca de la realización de la actividad se realizaran por el foro. Este recurso se desarrolló ampliamente a lo largo de la cursada porque, como dice la docente, “lo que preguntaba cada uno de ellos quedaba plasmado ahí para que todos pudieran sacarse las mismas dudas, y quienes no se animaban a preguntar por ahí lo pudieron hacer por mensajes privados”.

Es así que mientras sus estudiantes desarrollaban las actividades, iban participando en el foro, compartiendo los modos de resolución de la tarea o haciendo preguntas. En ese punto, la docente señala que iba dejando que las interacciones fluyeran porque entre ellos se preguntaban y se respondían de manera muy activa. Ella intervenía cuando era necesario y “cuando ya se habían dicho todo”. Lo hacía para que algún estudiante redondeara algún tema o para definir un idea. Finalmente, la docente señala que “esa intervención que yo hacía entre medio de las preguntas de ellos, por ahí los sorprendía porque se olvidaban de que yo estaba ahí”. Esos intercambios entre estudiantes en torno a la resolución de la tarea eran un espacio muy significativo para ella también para identificar el modo en que estaban aprendiendo sus estudiantes y también para poder conocerlos. “Me ayudaba a ver cómo era cada uno de los grupos, porque no todos los grupos son iguales, ni participan del mismo modo. El foro es ese espacio público virtual que extrañamos tanto”.

A modo de conclusión, diremos que la dimensión comunicacional de nuestras prácticas docentes requiere especial atención cuando una parte, al menos, transcurre en entornos digitales. La presencia docente y el encuentro entre estudiantes y entre estudiantes con el conocimiento deben favorecerse explorando las potencialidades comunicacionales que brinda la modalidad digital, que permite, además, articular la propuesta con espacios de encuentro y actividad presencial. En ese sentido, el aula virtual puede ser el espacio organizador de las interacciones.

La dimensión pedagógica

Reconfigurar el vínculo y conformar una comunidad de conocimiento

El otro aspecto sobre el que queremos detenernos brevemente es la dimensión pedagógica, que está estrechamente vinculada con la dimensión anterior y con temas que ya abordamos en el capítulo 1 cuando señalamos la necesidad de reconfigurar el espacio del aula como ese lugar de encuentro entre docentes, estudiantes y conocimientos en entornos digitales o en entornos mixtos que articulen el encuentro presencial con el virtual.

La virtualización de la educación nos pone frente al desafío de reconfigurar no solo el espacio y el tiempo del encuentro, sino, fundamentalmente, la relación pedagógica, que si bien, por un lado, es una relación de comunicación, no se reduce a eso. La relación pedagógica es la que vincula a docentes/conocimiento/estudiantes, es un vínculo donde hay una intencionalidad de enseñar y disposición por aprender, más allá de la diversidad de experiencias educativas.

El vínculo pedagógico tiene la finalidad de favorecer y lograr el estudio de una materia determinada, de un objeto de conocimiento, por lo que debe desarrollar prácticas tanto

de enseñanza como de aprendizaje que favorezcan el intercambio de sentidos y la construcción y apropiación de conocimientos específicos y disciplinares que tienen sus propias lógicas y estructuras cognitivas. El vínculo pedagógico es una relación que se construye en torno al conocimiento.

En contra de lo que algunas perspectivas en auge plantean respecto al lugar central que debe adquirir el aprendizaje con el advenimiento de la virtualidad, subsumiendo las tareas de enseñanza a la facilitación de esos procesos, nos proponemos justamente *revalorizar no solo los aprendizajes, sino también las instancias de enseñanza*. Incluso cuando median entornos digitales, se vuelve central la labor docente porque es la que puede proponer vínculos significativos con los conocimientos y favorecer los aprendizajes. Estamos convencidas de que las y los docentes no somos meros facilitadores de los aprendizajes ni la propuesta debe reducirse a un entorno digital prefigurado para tales logros, ignorando la centralidad del vínculo o la relevancia de la mediación pedagógica y la complejidad de los procesos de aprendizaje que requieren del vínculo intersubjetivo, de la interacción, de los intercambios y los debates con docentes y con pares.

Es justamente en ese sentido, opuesto a una mirada tecnicista de los procesos, que proponemos habitar la virtualidad desde el vínculo cognitivo y comunicativo, y recuperar y recrear las formas de encuentro pedagógico y de apropiación del conocimiento de nuestras/os estudiantes. Por eso, recordamos que es justamente la mediación docente, su forma y su estilo pedagógico, la red que permite un acceso al conocimiento acorde con las características y necesidades de formación de las y los estudiantes.

A veces, las modas pedagógicas y, particularmente, aquellas vinculadas con modalidades virtuales parecen invisibilizar el trabajo pedagógico y didáctico que es el que acerca los conocimientos de la mejor manera posible a quienes están formándose como estudiantes en el nivel universitario. No solo porque pueden seleccionar y relacionar contenidos adecuados, actualizados y de calidad, sino también porque desde el rol docente se enseña a estudiar, a pensar, a razonar, a trabajar en equipo y a resolver problemas, aspectos todos vinculados con la formación profesional.

Es relevante pensar que en la universidad no se dan procesos lineales de transmisión de información, sino que se construyen verdaderas *comunidades de conocimiento* entre docentes y estudiantes, donde los debates, problematizaciones, contextualizaciones, desafíos y búsqueda de respuestas van permitiendo que los contenidos sean apropiados activamente. A su vez, la índole de la disciplina define que estos procesos sean diferentes y adecuados no solo a la lógica disciplinar, sino también a la propia situación didáctica, a la trayectoria educativa y social de esos estudiantes, al estilo y saberes disciplinares y didácticos de cada docente, y hoy a las mediaciones tecnológicas que las hacen posibles o las dificultan.

Por consiguiente, creemos que si bien hay aspectos generales que se pueden plantear acerca de cómo enseñar en la virtualidad, es necesario y deseable en todos los casos una adecuación a cada situación didáctica específica y una especial valoración a las decisiones disciplinares, comunicacionales y tecno-pedagógicas que asuman quienes ejercen el rol docente.

La universidad no puede reducirse a un espacio de *logros de aprendizajes* centrados en la transmisión y evaluación de contenidos puntuales. Esta simplificación del proceso educativo, muchas veces, tiende a agudizarse cuando se la piensa a través de una mediación

técnica en la que se deposita la eficiencia del proceso al que se le aplica el criterio de control de calidad con indicadores que solo pueden medir la reproducción de contenidos específicos o de competencias muy puntuales. La universidad es un espacio activo de producción de conocimientos, de reconstrucción de saberes, de reconfiguración y creación de la cultura, donde la formación, y no solo la investigación o la extensión, es también un modo en que el conocimiento se reconstruye, se reconfigura por el trabajo de docentes y estudiantes, por las formas en que las y los docentes ofrecen los contenidos y por las diversas maneras en que las y los estudiantes los vuelven propios. A eso nos referimos cuando señalamos que se vuelve relevante explorar las formas en que esa comunidad y esos modos de producir y construir el conocimiento puedan reencontrarse en el espacio virtual.

La virtualidad educativa, si bien permite expandir el aula, en el sentido que nos abre numerosos caminos hacia sitios o materiales de estudio o tareas que se pueden realizar, no debe ser sinónimo de desanclaje, modelo estandarizado y ausencia de vínculos intersubjetivos. Es necesario comenzar a explorar las diversas formas en que puede habitarse la virtualidad, fundamentalmente, porque abre enormes posibilidades al trabajo colaborativo y grupal a través de diversas modalidades de encuentro virtual (sincrónico o asincrónico) y de herramientas que permiten la investigación y la producción colectiva.

Para quienes tengan interés en esta temática, pueden consultar el libro *Elogio del estudio* (2020), de Larrosa et al. Compartimos un fragmento para abrir una línea de debate:

En los últimos años ha habido numerosos trabajos orientados a mostrar lo que Gert Biesta llamó la *learnification* de la educación, es decir, la sustitución del discurso educativo por el discurso del aprendizaje (Biesta, 2009, p. 36) o, dicho de otro modo, la colonización del lenguaje educativo por el de la psicología cognitiva (Larrosa y Rechia, 2018, pp. 45-49 y pp. 164-172). En ese sentido, la *learnification* de la educación implica la constitución de una verdadera ideología pedagógica en tanto que, en torno al aprendizaje interpretado cognitivamente, se constituye todo un campo semántico formado por una serie de palabras clave configuradoras del sentido común sobre lo que sea la educación y sobre la función de la escuela (sobre las palabras clave el clásico sigue siendo: Williams, 1976). (Larrosa, 2020, p.81)

En ese punto, ponemos el foco en el lugar estratégico del trabajo docente. Son las y los docentes quienes no solo favorecen el acceso a los contenidos actualizados, sino también quienes promueven que sus estudiantes construyan el conocimiento en un marco disciplinar cuidado y con sentido.

Por eso, es propicio repensar ¿cuáles son los modos de encuentro/acceso con los conocimientos que ustedes les proponen a sus estudiantes? ¿Qué estrategias utilizan para favorecer la construcción de conocimientos? ¿De qué modo intentan que adquieran sentido esos contenidos en el marco de sus aprendizajes?

Ya hemos señalado que, cuando se suspende la presencialidad, la clase sincrónica puede funcionar como un buen apoyo, una parada significativa en nuestro recorrido, por el encuentro “cara a cara”, pero no puede sustituir al aula presencial porque las interacciones son muy limitadas. Se vuelve necesario repensar cómo reconstruir los espacios de intercambio, de debate y de explicación con posibilidades de diálogo y réplica por parte de nuestras/os estudiantes. Cuando impera la virtualidad en el vínculo educativo, es necesario redefinir las coordenadas del encuentro y comenzar a trazar recorridos para explorar nuevas maneras de estar juntos.

Aquello que la presencialidad y el encuentro cara a cara parecían garantizar, aunque no siempre se lograra, era ese gesto propio de la docencia, que es la invitación al estudio, la iniciación gradual en una temática disciplinar y la transmisión de sus contenidos más destacados. Esos contenidos luego eran evaluados, pues las y los docentes estábamos seguros de haberlo *dado en las clases* (aunque, como vimos, entre enseñanza y aprendizaje no hay correspondencia). Al cambiar la índole de ese *encuentro presencial*, la clase teórica o práctica deben poder rediseñarse apuntando a descubrir en los dispositivos digitales los modos de favorecer ese vínculo, sin intentar replicar la presencialidad, sino explorando las formas de interacción e intercambio, necesarios para los aprendizajes, en los entornos virtuales. Si pensamos en propuestas educativas mixtas o que transiten entre espacios de encuentro presencial y virtual, este rediseño de nuestras prácticas docentes también se vuelve necesario y estratégico, pues debemos poder tomar lo más conveniente de ambos tipos de experiencia educativa. Para ello, vamos a detenernos en las particularidades que brinda la virtualidad, a fin de poder reconocer sus potencialidades para que cuando retornemos a la presencialidad lo hagamos con esos conocimientos como herramientas que enriquezcan nuestras propuestas.

Dilemas y posibilidades de la virtualidad

¿Cómo hacer para invitar en la virtualidad a nuestras/os estudiantes a conocer un objeto de estudio específico y que les es ajeno? ¿Cómo abrirles ese mundo nuevo y ciertamente distante para ellas y ellos, que es la materia que enseñamos, cuando no las y los tenemos al frente cara a cara? ¿Con qué herramientas contamos para transmitir no solo conocimientos, sino también formas de estudiarlos?

Nuestra respuesta a estas preguntas es con el diseño de *recorridos didácticos* en los cuales podamos definir distintas estrategias de estudio, de apropiación, de intercambio y construcción de los conocimientos. Sin embargo, antes de comenzar a trabajar sus componentes, queremos destacar dos aspectos que hacen a la dimensión pedagógica y que son condicionantes de ese vínculo tanto como la dimensión comunicacional trabajada más arriba.

Creemos que hay tres aspectos que debemos definir con claridad aun antes de pensar en los recorridos específicos que les vamos a proponer para el estudio.

- *Tiempos y espacios*

El primer aspecto son los espacios y tiempos en que vamos a desarrollar nuestra propuesta de enseñanza. A fin de guiar y ordenar los aprendizajes, es necesario definir con claridad los escenarios en los que va a transcurrir el vínculo didáctico y la temporalidad (sincrónica/asincrónica). En entrevistas con estudiantes universitarias/os acerca de cómo llevan este período de estudio virtual, son recurrentes sus comentarios sobre la dificultad para organizarse. Por ese motivo, se vuelve central definir un ritmo de cursado regular, comunicárselo a las y los estudiantes y sostenerlo (dictar clases sincrónicas o subir actividades y consignas siempre en el mismo horario), pero también considerar el tiempo de realización de las tareas que les va a implicar y en lo posible comunicárselo con la anticipación debida, para que puedan organizarse. Por ejemplo, si estamos pensando en una evaluación procesual, aclararles que no hay posibilidades de resolverla sobre el cierre de la entrega, que vayan organizando las tareas para llegar en los tiempos previstos.

La virtualidad abrió las puertas del hogar, de la vida privada, para que ingrese ese tiempo/espacio público que transcurría en la facultad en un aula, con sus docentes, los libros/apuntes/materiales/recursos y sus compañeras/os, desarticulando espacios, rutinas y prácticas de estudio previas. Por eso, es tan relevante ordenarles con claridad los *espacios y tiempos* en que deben participar como estudiantes y hacerles previsibles las tareas requeridas y las interacciones que deben realizar.

Es necesario explorar, evaluar y definir los *escenarios de enseñanza y aprendizaje* disponibles y los tiempos que estas actividades exigen, y organizarlos y comunicarlos con tiempo.

Un aspecto relevante en este punto es reparar los condicionantes técnicos, su dificultad y su accesibilidad (acceso a aulas virtuales, entornos digitales, modalidades técnicas de interacción, foros, mensajería, videoconferencias, etc.). Es importante comunicarles a nuestras/os estudiantes qué requerimientos técnicos y qué procedimientos serán los necesarios para participar. Por ejemplo, si será necesario participar de una clase sincrónica y, por lo tanto, deberán ingresar a través de un enlace, bajar una aplicación, tener cámara, etc., si tienen que acceder a algún recurso que requiera algún programa descargado en el dispositivo, así como también si al momento de realizar la evaluación necesitarán tener buena conectividad para responder un cuestionario en línea o no.

Por otra parte, es importante tener en cuenta en la selección de entornos y aplicaciones digitales que algunas disponibles en la web, luego de unas pruebas gratis, nos piden suscripción paga o limitan el acceso. Además, la posibilidad de expandir el espacio y los tiempos de la clase con recursos y actividades virtuales debe estar claramente explicitada en bitácoras o cronogramas de trabajo que ordenen las interacciones, las hagan previsibles y accesibles.

Por estas cuestiones es relevante evaluar los recursos y las plataformas que usamos considerando siempre la diferencia entre aquellas que son producto de conocimiento abierto o aquellas que son empresas que buscan el lucro no siempre transparentando las operaciones que realizan con los datos de las/os usuarios. ¿Qué espacios virtuales utilizan para sus propuestas didácticas? ¿Todas las interacciones se dan en el aula virtual? ¿Les proponen a sus estudiantes navegar por otros entornos? ¿Definen tiempos acordados y regulares para el dictado de clases?

- *Compromiso en el proceso de aprendizaje*

El segundo aspecto ya lo hemos trabajado en el capítulo anterior. Es aquel que señala que es necesario el compromiso y la participación de la/el estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Por eso, es importante no solo lograr un buen planteo del tema para que se sientan interesadas/os en su estudio, sino también desarrollar a lo largo de la propuesta didáctica instancias de participación y de resolución de tareas que las y los impliquen individual y grupalmente.

En este punto, lo que nos interesa destacar es que las actividades propuestas, las guías de estudio, en fin, las estrategias que las y los docentes les proponen para vincularse con los contenidos disciplinares y poder reconstruir sus conocimientos de manera significativa son quizás el núcleo más relevante del diseño curricular en la virtualidad. No nos referimos a un enfoque que ponga el énfasis en la actividad, sino en los procesos de apropiación de los contenidos propuestos por las y los docentes que no se reducen a actividades. Y para que esos procesos se puedan desarrollar, es fundamental que las y los estudiantes se sientan interesados, interpelados por la propuesta, que se comprometan a participar del proceso y que se desempeñen activamente para lograrlo.

- *Las interacciones*

El tercer aspecto son las interacciones que vamos a diseñar en nuestras propuestas de enseñanza. No solo las que vinculan a nuestras/os estudiantes con el conocimiento (tal como ya señalamos), sino también las que se plantean con sus propios pares y con las y los docentes que conforman la cátedra.

Cuando hablamos de interacciones, nos referimos a lo que Ortíz describe como

el conjunto de relaciones, transformaciones que emergen y se extienden en el aula o contexto educativo, que constituyen en su actuación diaria los profesores en sí, profesores y alumnos, orientados hacia objetivos diversos y comunes en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. (Como se cita en Pérez Alcalá, 2009, p. 10)

Hoy sabemos que la construcción de aprendizajes requiere de la puesta en común, del debate, el análisis o la exploración de un contenido de manera conjunta, de modo tal de poder reconocer distintas perspectivas y modalidades, lo que vuelve los aprendizajes más ricos.

Como dice Bruner, “cuando se trata de seres humanos, el aprendizaje es un proceso interactivo, en el que las personas aprenden unas de otras y no sencillamente del mostrar y del contar” (2006, p. 40). Los procesos de construcción del conocimiento implican, entonces, instancias de interacción, de socialización, que requieren de múltiples interacciones (con docentes y estudiantes, especialistas, etc.) y de trabajo colaborativo.

Como señala Pérez Alcalá, “las interacciones propician la creación de comunidades de aprendizaje que posibilitan el desarrollo de procesos cognitivos, afectivos y sociales necesarios en todo proceso educativo” (2009, p. 9). Por eso, es un tema relevante revisar la propia presencia docente en la virtualidad y los diversos modos en que intervenimos y podemos intervenir en la práctica educativa. Ya señalamos en el apartado anterior la importancia de desarrollar un vínculo comunicacional utilizando todos los recursos que nos brindan los entornos y agregando marcadores comunicacionales en toda la propuesta, que constituyan a las y los estudiantes como interlocutores y que se sientan parte de la propuesta.

En este punto, cuando nos referimos a la presencia docente, lo hacemos en términos pedagógicos, como guía del proceso educativo. Recordemos que las y los estudiantes requieren conocer la *perspectiva de la cátedra* respecto de los temas y los abordajes que se plantean en la materia, como así también los criterios que se aplicarán para la propuesta de actividades y de las evaluaciones.

Asimismo, es relevante trabajar con detalle las interacciones o vínculos cognitivos que pretendemos que desarrollen las y los estudiantes con el conocimiento. Explicitar qué les proponemos en cada ocasión o situación didáctica que les planteemos, qué les proponemos que hagan respecto de los contenidos (que los exploren, profundicen, analicen, comparen, evalúen, etc.). Y, finalmente, y no en menor orden de relevancia, es importante destinar parte de nuestra propuesta a revisar las interacciones que les proponemos entre pares. Con todo esto, queremos resaltar que se vuelve central el desarrollo de instancias de interacción entre estudiantes, ya sea para socializar las experiencias y comenzar a conformar una comunidad de aprendizaje, para realizar tareas de manera colaborativa, para aprender en grupo o para compartir conocimientos e inquietudes.

Los componentes del recorrido didáctico

🌸 Acerca de los componentes del recorrido

A continuación, vamos a presentar los componentes más importantes que forman parte de un recorrido didáctico: temas, contenidos, recursos, actividades y evaluación.

Si bien entendemos que los recorridos no necesariamente suponen trayectorias lineales, ni pasos secuenciales, podemos decir que sí requieren de un punto de partida: la definición de un tema/problema de aprendizaje. Esa definición nos lleva a seleccionar contenidos y modos de presentarlos, a definir los espacios y tiempos en que transcurrirán los aprendizajes. Supone, a su vez, la incorporación de recursos educativos, el diseño de actividades y formas de evaluación.

En el capítulo anterior, ya empezamos a abordar los temas de enseñanza como dilemas o problemas de aprendizaje. Ahora, vamos a profundizar un poco más en cómo trabajamos y adaptamos los contenidos que queremos desarrollar en nuestra propuesta a lo largo de

un recorrido. En el próximo capítulo, desarrollaremos los otros componentes.

¿Cómo enseñamos contenidos?

Cuando damos clases de manera presencial, planificamos clases expositivas/teóricas destinadas principalmente a la transmisión de contenidos. En esas instancias, desarrollamos los conceptos, trabajamos con autores, señalamos cuáles son los aspectos centrales, y nuestras/os estudiantes toman notas, hacen preguntas, participan con comentarios, etc. Pero ¿es esa la única y mejor manera de trabajar los contenidos? ¿Qué pasa cuando no contamos con ese encuentro presencial? ¿Qué otras estrategias podemos desarrollar para favorecer la apropiación de contenidos? En este apartado proponemos repensar los modos en que podemos trabajar los contenidos que necesitamos enseñar.

- La trama conceptual

Un primer aspecto tiene que ver con la selección y organización en una trama conceptual de los contenidos de enseñanza. Sin dudas, se trata de una tarea muy importante porque allí, como docentes, ponemos en juego un conjunto de saberes disciplinares, epistemológicos, pero también didácticos y prácticos en tanto siempre definimos un recorte en función de que nuestra propuesta está situada y debe reconocer condiciones institucionales.

En el proceso de selección de contenidos, siempre incide cuál es la función que les asignamos dentro de nuestra propuesta educativa. Según Feldman (2010), hay tres modos en que se realiza la selección y uso de los contenidos, en tanto pueden funcionar:

- como biblioteca, incrementando el conocimiento de nuestras/os estudiantes;
- como herramienta, permitiéndoles hacer algo con ese saber; o
- como práctica, que les permita desarrollar nuevas capacidades operativas y realizativas, como hacer un diagnóstico, hacer un deporte, ejecutar una partitura, etc.

Una vez que hemos realizado esta selección, es importante poder trabajar con los contenidos involucrados, con aquellos que nos proponemos que nuestras/os estudiantes vayan apropiando y reconstruyendo a lo largo del recorrido, no solo los conceptuales, sino también los procedimentales y actitudinales, que la selección que hemos hecho pone en juego.

Asimismo, es relevante reconocer si hay conceptos previos que considerar o representaciones del sentido común que hay que poner en crisis para que las y los estudiantes puedan aprender lo que nos proponemos. Para ello, es fundamental poder diagramar una trama conceptual donde podamos *desarticular*, como dice Astolfi (2004), un concepto eje definiendo tramas conceptuales.

Estas tramas conceptuales son breves enunciados operativos donde explicitamos las ideas, conceptos, representaciones implicadas en ese concepto central y las jerarquías y derivaciones entre ellos. En esa trama pueden articularse distintas formas de seleccionar los contenidos. Podemos elegir un contenido central que funcione a modo de *biblioteca*,

puesto que nos proponemos incrementar el conocimiento de nuestras/os estudiantes sobre un tema, pero desagregamos otros que pueden funcionar como *herramientas*, en tanto les permitirán resolver alguna cuestión con ese conocimiento, o como *práctica*, en tanto les permita hacer algo con ese aprendizaje.

Las tramas conceptuales son esquemas internos para organizar el recorrido y las distintas situaciones de enseñanza que vamos a proponer. Tienen una *implicación lógica* con el cuerpo de la disciplina (no se vincula cualquier conocimiento entre sí, sino el que el propio desarrollo de la disciplina ha propuesto) y también pueden tener un *orden cronológico* que marque hacia dónde queremos llegar, y que se relaciona más con el propio proceso de aprendizaje que esperamos desarrollar en nuestras/os estudiantes.

Hay numerosas maneras de hacer la trama conceptual. Algunas definen los contenidos y sus derivaciones conceptuales, otras ordenan el modo de enseñarlos en una secuencia, otras prevén dificultades y otras permiten ir evaluando el proceso.

Una vez que hemos definido la lógica de los conceptos que vamos a trabajar en un recorrido y sus relaciones, debemos pasar a la lógica pedagógica y, para ello, la trama que diseñamos es una herramienta central.

Litwin (2007), a partir de Gardner, sostiene que hay numerosas formas de enseñar un concepto y que cada una de ellas tiene sus particularidades y abren distintas puertas. Al menos, se destacan cinco:

- la narrativa, que cuenta la historia del concepto;
- la lógico-cuantitativa, que utiliza aspectos numéricos o deducciones;
- la fundacional, que señala aspectos filosóficos y epistemológicos;
- la estética, que destaca aspectos perceptivos, sensoriales, subjetivos;
- la experiencial, que lo vincula a cuestiones prácticas o de aplicación.

Si pensamos en la diversidad de maneras en que accedemos a los conocimientos, en las capacidades desarrolladas, en las tendencias, gustos y predisposiciones de cada quién, estas cinco maneras de enseñar un concepto nos abren una puerta de entrada a repensar nuestras estrategias de enseñanza en relación con las maneras de aprender.

A su vez, si retomamos los cinco modos en que es posible enseñar un concepto y nos preguntamos por los medios y recursos, por las modalidades comunicacionales y expresivas que utilizaremos, se abre un amplio abanico de oportunidades para las prácticas de enseñanza, tal como veremos más adelante.

La organización de una trama conceptual es parte del enfoque didáctico, pero también será necesario un trabajo docente para convertir los contenidos en conocimientos educativos. Dice Feldman: “El conocimiento experimenta dos transformaciones para convertirse en conocimiento educativo: su adaptación de acuerdo con los propósitos de enseñanza y su representación para generar un código compartido con los estudiantes” (2010, p. 50).

Esas dos operaciones son muy significativas. A la primera ya nos hemos referido cuando hablamos de la transposición didáctica en el capítulo anterior. En este capítulo, nos vamos a detener en la segunda, es decir, los modos de representar el conocimiento, cómo los presentamos para que resulte más significativo para nuestras/os estudiantes.

Cabe señalar que no hablamos de simplificar los conceptos ni de reemplazar la lectura de la bibliografía obligatoria por resúmenes, fichas, etc., sino que de lo que se trata es de presentarlos en un modo accesible y comprensible para nuestras/os estudiantes. Esto se produce cuando podemos contextualizarlos en una trama conceptual o histórica, situarlos en espacio y tiempo, y cuando podemos problematizarlos, es decir, mostrar sus aristas. Es lo que hacemos cuando en una exposición oral les incluimos imágenes, nos detenemos a preguntarles con qué otros conceptos pueden relacionarlo, les damos ejemplos concretos, les contamos una anécdota, les proponemos un juego... es decir, les vamos abriendo diferentes puertas para que puedan acceder a esa temática que les estamos presentando. ¿Cómo hacemos esto en los entornos virtuales? ¿De qué manera la mediación tecnológica nos posibilita esto?

Podemos enriquecer las experiencias educativas de nuestras/os estudiantes incorporando lenguajes expresivos distintos, haciendo que entren en juego diversos recursos y formas expresivas: audio, video, gráfica, música, etc., en el modo en que les proponemos los contenidos. La mediación tecnológica abre numerosas formas de representación de los contenidos y, como plantean algunos autores como Eisner (2004), esa riqueza expresiva también enriquece los aprendizajes.

Las formas de representación

En este apartado final, queremos detenernos y profundizar un poco más acerca de las *formas de representación* de los conceptos, de los lenguajes y códigos culturales puestos en juego, de las formas de articular los distintos lenguajes, de los modos de presentación y de las formas de comunicación que elegimos.

Que la oralidad presencial acompañada del apoyo gráfico (en una pizarra) sea el modo comunicacional y representacional del saber más utilizado en la educación universitaria no necesariamente implica que sea el mejor o el más adecuado para todos los contenidos. Por lo tanto, es necesario explorar diversas formas de representación (Eisner, 2004) de los contenidos, buscando las más adecuadas a las ideas que estos temas implican y también las formas más apropiadas a las estrategias cognitivas que esperamos realicen nuestras/os estudiantes para volverlos propios.

Las formas de representación de los contenidos son los modos de inscripción de las ideas en diversas materias significantes (imágenes, sonidos, colores, formas, texturas, etc.). Estas son variadas y pueden ser auditivas, visuales, táctiles, etc. A su vez, esas formas se expresan de distintos modos: imitativos (una foto, un gráfico), convencionales (con signos, por ejemplo, números), expresivos (un dibujo).

Esos *modos expresivos* implican un conjunto de formas comunicativas propias, las cuales se van articulando con las otras en un discurso concreto. Pues en una clase presencial, el sonido y la oralidad son centrales, pero se articulan con los códigos gestuales del/la profesor/a, con su tono de voz, con su emocionalidad, con lo que pueda ir escribiendo en la pizarra, con el color de su tiza, la forma de su letra, etc. Es decir que toda forma de representación siempre es compleja e implica numerosos códigos y formas comunicativas, algunas más dominantes que otras.

En el caso de la mediación técnica y con la convergencia digital, las posibilidades expresivas se multiplican y se renuevan abriéndose un sinnúmero de modos de comunicar y expresar los contenidos, las ideas y los conceptos. Esa es la noción que se encuentra en el término de *hipertexto*, que a pesar de que cuenta ya con varios años, aún sigue siendo útil para pensar la pantalla como espacio de representación donde convergen numerosos lenguajes y modalidades expresivas.

El hipertexto es una *estructura no secuencial*, es decir, una estructura relacional donde distintos fragmentos del texto/imágenes/videos/audios pueden vincularse a través de enlaces (hipervínculos) con otros numerosos fragmentos de textos/imágenes/videos/audios que se vinculan a través de la navegación.

Si miramos un hipertexto desde el punto de vista comunicacional y reconocemos la diversidad de formas expresivas y recursos que allí se encuentran, pero a su vez reconocemos que más allá de la diversidad es posible reconocer sentidos dominantes, podremos comprender lo que implica la multimodalidad comunicacional (Kress, 2004).

- ¿Qué es la multimodalidad?

Este término se utiliza para nombrar esa particular convergencia de formas comunicacionales y expresivas que están presentes en cada forma de la representación y que colaboran para que un texto o un discurso genere un sentido en particular. En cualquier situación comunicativa, convergen numerosos recursos y modos comunicacionales para la transmisión de determinados sentidos o significados. Por eso, la exploración de las mejores formas de representación, de los mejores modos de comunicación de un concepto o conjunto de conceptos es una tarea relevante para quienes se preocupan por la enseñanza. En ese sentido es que traemos esas ideas aquí, a fin de enriquecer las búsquedas y estrategias de enseñanza. Los medios digitales y la convergencia digital abren numerosos caminos de exploración para ello, caminos que si se exploran en un recorrido didáctico, van a enriquecer los procesos educativos al abrir numerosas puertas para que las y los estudiantes transiten en el proceso de construcción de aprendizajes.

Cuando estos lenguajes y modalidades expresivas que nos permite la mediación digital se articulan en una propuesta de enseñanza mixta, también permiten enriquecerla, porque además incorporan distintas formas de dar sentido a los aprendizajes, que pueden articularse en los espacios virtuales y presenciales donde transcurre una experiencia educativa de este tipo, que hemos llamado virtualizada.

En el caso de la enseñanza universitaria, una problemática dominante es la transmisión de la información, y esta función ha estado tradicionalmente sostenida por el texto escrito y la oralidad. En las condiciones actuales, frente a un contenido de enseñanza o un problema cognitivo es relevante preguntarse, como dice Kress, ¿cuáles son los mejores modos de expresarlo, de comunicarlo? ¿Es una imagen que es más potente para comunicar una cuestión determinada o es el texto que permite desarrollarlo? ¿O es la imagen con su potencia acompañada de un texto que puntualice y contextualice lo que queremos destacar de esa imagen? O es al revés, ¿el sentido central lo puede transmitir mejor un texto escrito

y la imagen lo ilustra a modo de descripción o referencia?

Ese tipo de debates son los que se abren cuando comenzamos a preguntarnos por cómo representamos el contenido de nuestras propuestas de enseñanza y cómo incorporamos la mediación tecnológica.

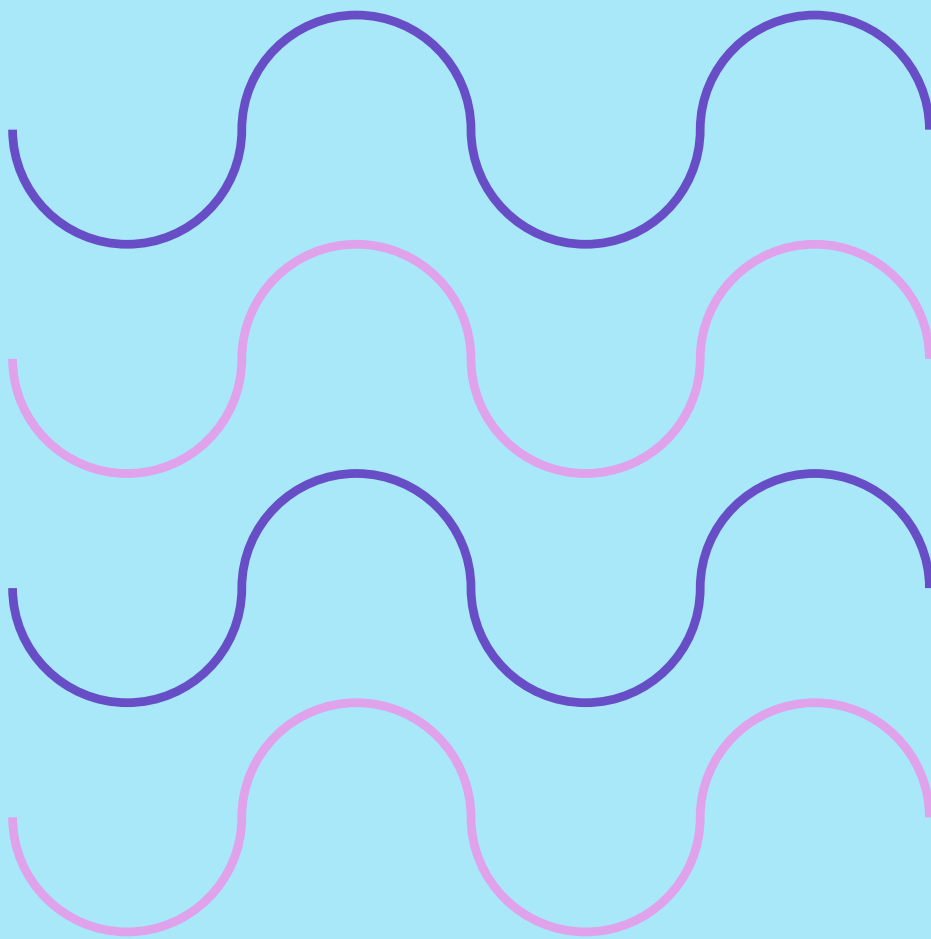
Esta problematización nos abre nuevos horizontes a nuestro trabajo de diseño didáctico, porque no solo nos preguntamos acerca de qué contenidos seleccionamos, cómo los ordenamos y organizamos en recorridos, sino también nos comenzamos a preguntar acerca de los modos en que los ofrecemos. Comenzamos a preguntarnos por las formas en que los presentamos y les proponemos a nuestras/os estudiantes que trabajen con ellos. ¿De qué manera ponemos a disposición diferentes puertas de acceso al conocimiento? ¿Qué diferentes lenguajes y representaciones ponemos en juego? ¿Para qué lo hacemos? ¿Qué esperamos que puedan hacer nuestras/os estudiantes con esas formas de (re)presentarles los contenidos?

En el capítulo siguiente, nos vamos a detener en los otros componentes del diseño de recorridos didácticos, considerando que la selección de los contenidos de enseñanza es el comienzo de un recorrido. Comienzo que se inicia con las preguntas por los modos de articular y relacionar la trama de conceptos que queremos enseñar y también por las formas y modos en que se los vamos a presentar a nuestras/os estudiantes para que se animen a transitar los viajes a los nuevos territorios del conocimiento que les proponemos.



CAPÍTULO III

*Coordenadas para explorar
la virtualidad*



Les damos la bienvenida al tercer y último capítulo. Antes de continuar con el desarrollo del resto de los componentes de los recorridos (las actividades, los recursos y la evaluación), queremos señalar brevemente tres rasgos de la virtualidad que, si los tenemos en cuenta, seguramente serán de ayuda en el diseño de recorridos didácticos.

Al inicio del capítulo anterior, hablamos de la necesidad de repensar y recuperar la dimensión comunicacional y la pedagógica en un contexto de mediación técnica. Entre otros aspectos, planteamos la necesidad de atender al vínculo con nuestras/os estudiantes y entre ellas/os, a desarrollar nuestra presencia docente en la virtualidad explorando diversas formas de intervenir, a invitarlos a ser parte activa de la propuesta, a incorporar variados lenguajes que posibiliten diversas puertas de acceso al conocimiento, y a favorecer diferentes tipos de interacciones con los contenidos.

Ahora, quisiéramos detenernos en destacar tres aspectos que se desprenden de la dimensión técnica que media el vínculo pedagógico y de la virtualidad, que se pone en juego no solo en las propuestas de educación a distancia, sino también cuando planificamos recorridos que involucran y articulan tanto ambientes y plataformas digitales como espacios presenciales. Estos tres aspectos son:

- 1) las posibilidades de combinar, recombinar e integrar diversas modalidades expresivas;
- 2) el modelo hipertextual como forma de transitar, comunicar y apropiarse de los contenidos;
- 3) el trabajo colaborativo y las posibilidades de compartir contenidos y conocimientos.

A continuación, invitamos a ver de qué se trata cada uno de ellos.

Acerca de las modalidades expresivas

El primer aspecto está vinculado con las posibilidades de combinar, recombinar e integrar diversas modalidades expresivas (imagen fija y en movimiento, audio, texto, animaciones, etc.) para la creación de contenidos en diversos formatos digitales e interfaces web.

Trabajar en formatos digitales nos permite recuperar el trabajo hecho, reescribirlo, reelaborarlo y adaptarlo en función de una nueva o renovada propuesta de enseñanza. Creemos que la tarea docente, y quizás hoy más aún, es un oficio reflexivo que vuelve sobre lo hecho, se examina críticamente y se autoevalúa. Seguramente es una fortaleza en tiempos de tanta incertidumbre, donde hemos tenido que avanzar en las propuestas de enseñanza con más inquietudes que certezas.

La virtualidad y la digitalidad favorecen esos procesos de revisión porque nos permiten volver sobre nuestros recorridos, en tanto vamos dejando registro de lo transitado. También nos permiten rehacer los materiales, mejorarlos, enriquecerlos con nuevas posibilida-

-des posibilidades expresivas y, de esta manera, producir recursos educativos nuevos a partir de lo viejo.

Estas prácticas se relacionan con la *cultura mashup y remix*. Son términos provenientes de la música y del video que hacen referencia a la creación de una nueva pieza a partir de la mezcla o pedazos de otras o a la transformación de una canción o video ya existente a partir de una mezcla alternativa de otros fragmentos con el propósito de generar un nuevo sentido. Los collages o remezclas no son nuevas en el mundo del arte, pero en los últimos tiempos han sido favorecidos por el desarrollo de interfaces digitales que permiten la recombinación de diversos fragmentos de contenidos.

Cuando diseñamos recorridos flexibles, podemos ir creando y revisando la propuesta pedagógica, redefiniendo caminos y repensando los diferentes modos en que incluimos los recursos y las actividades que ya hemos explorado en otras oportunidades, para adecuarlos a los objetivos que estamos buscando. En ese sentido, proponemos pensar estas posibilidades del *remix* o *collage* teniendo en cuenta las posibilidades de edición y de articulación entre distintos lenguajes y formas expresivas.

● Acerca de lo hipertextual

Otro aspecto central para pensar la enseñanza está vinculado con el modelo hipertextual, que no solo implica los modos de producir contenidos educativos, sino también las formas de leerlos o de apropiarse de ellos, ya que al transformarse el texto en hipertexto se transforman las formas de escritura y también de lectura. Comienza a diluirse el modo lineal de producción del sentido más cercano al texto escrito para comenzar a desarrollarse otros modos más reticulares, al estilo de la “red” de navegación por los espacios virtuales. Esta posibilidad la habilitan los enlaces, que nos permiten pasar de un documento a otro, de una página a otra, o navegar por las distintas capas de un mismo (hiper)texto.

Teniendo en cuenta todo esto, entendemos que los recorridos didácticos pueden ordenar las interacciones y la navegación sin que sea necesariamente lineal. Se pueden proponer bifurcaciones para que las y los estudiantes puedan seleccionar aquellas que más las y los interpeleen. Por supuesto que este diseño de recorridos de tipo reticular, es decir, con varias resoluciones o subrecorridos posibles, exige más tiempo de trabajo, que cada docente o cada cátedra evaluará si está en condiciones de diseñarlo.

Siguiendo nuevamente a Litwin (2007), diremos que “si reconocemos que los estudiantes difieren en la manera en que acceden al conocimiento en término de intereses y estilos, nos deberemos preocupar por generar puertas de entrada diferentes para que inicien el proceso del conocimiento” (p. 142). En ese sentido, y considerando los aportes de Gardner acerca de las “inteligencias múltiples”, podemos pensar que hay distintas formas de acceder a un concepto puesto que hay diversos modos de pensar.

Si tenemos en cuenta la diversidad de maneras de pensar, las capacidades desarrolladas y aquellas por desarrollar, las tendencias, gustos y predisposiciones diversas de nuestras/os

estudiantes, será posible diseñar y proponer diversas formas de acercarse a un conocimiento disciplinar. Algunas están más vinculadas con la percepción, otras con la exploración, otras con la comparación, con la deducción, otras con la experimentación o con la resolución de problemas, etc.

Retomando los cinco modos en que es posible enseñar un concepto según Litwin (tal como vimos en el capítulo anterior), es relevante preguntarse por los medios y recursos, las modalidades comunicacionales y expresivas que más nos conviene utilizar. Vemos, entonces, que se abre un amplio abanico de oportunidades con el diseño de subrecorridos dentro del diseño de un recorrido eje.

Lo que nos interesa señalar en este punto no es el imperativo de diseñar recorridos con resoluciones múltiples. Eso, en todo caso, es una opción metodológica que cada cátedra podrá evaluar si va a desarrollar o no. A lo que apuntamos es a destacar la potencialidad de abrir diversas derivas de nuestros recorridos y en la necesidad de organizar esos trayectos de estudio para que los aprendizajes sean posibles, significativos y relevantes para las y los estudiantes. Por eso, es importante reconocer que este modo flexible de vincular y relacionar las propuestas de enseñanza con posibles procesos de aprendizaje tiene como potencialidad la ampliación de la red de componentes (actividades, contenidos, recursos, etc.), pero también tiene como exigencia la necesidad de ordenar con cierta lógica pedagógica y disciplinar esos recorridos.

Asimismo, si vinculamos esta cuestión con el punto anterior, podemos decir que es posible complejizar los recorridos didácticos que hemos desarrollado en cada nueva cursada a través de la reelaboración de actividades o de la ampliación de nuevos recursos o espacios de trabajo que les proponemos a nuestras/os estudiantes.

🌸 Acerca de lo colaborativo

Finalmente, el último aspecto que queremos señalar se vincula con el trabajo colaborativo y las posibilidades de compartir contenidos y conocimientos. Las interacciones entre las personas y los diversos contenidos en espacios virtuales son rasgos de la cultura digital que abren grandes posibilidades de explorar para el desarrollo de prácticas educativas. Nos referimos, fundamentalmente, a las posibilidades del trabajo grupal y colaborativo.

Pierre Levy (2004) plantea la relevancia de pensar la inteligencia colectiva como un fenómeno contemporáneo vinculado a la posibilidad de construir un espacio para la producción de conocimiento conjunto, donde los vínculos se construyen en relaciones recíprocas y donde las tecnologías cumplen y potencian funciones cognitivas. En palabras del autor, la inteligencia colectiva “es una inteligencia repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias” (p. 19).

Nuestras propuestas didácticas, en este marco, adquieren una dimensión distinta, pues podemos pensarlas en términos expandidos y vinculares de modo tal de que potencien ese desarrollo colectivo del conocimiento. Por eso, es vital organizar el espacio, la comunicación y los diversos recursos de un modo tal que permitan a nuestras/os estudiantes involucrarse, ser parte de la propuesta a través de actividades, tareas y proyectos, y también que les per-

-tan interactuar colaborativamente con sus pares.

El desarrollo del aprendizaje colaborativo implica la cooperación, pero además el ensamblaje entre las partes. Por eso, son tan importantes los espacios de interacción y comunicación entre los participantes (Gros, 2011).

Es también una estrategia para fortalecer los aprendizajes individuales, ya que en la interacción y en el intercambio se ponen a prueba, se rectifican y se consolidan los propios saberes. Como destaca Oviedo (2013), “(...) se entretienen los procesos de desarrollo social con los de desarrollo personal: Lo grupal y lo individual se autogeneran mutuamente a través de un proceso de socialización” (p. 283).

Aprender es, como dice Vygotsky (1981), una experiencia social mediada por la cultura y el lenguaje. Por eso es que las tecnologías de la interacción, la información y la comunicación son tan potentes para favorecer el aprendizaje colaborativo.

Begoña Gros (2011) señala que en los procesos de aprendizaje colaborativo mediados por tecnologías hay que considerar tres componentes: la situación de aprendizaje, las características del grupo y la tecnología que se incorpora. Por lo tanto, a la hora de proponer este tipo de experiencia, es importante contar con información adecuada sobre estos tres aspectos a fin de que la propuesta no fracase.

Respecto de la situación de aprendizaje, se sugiere que la propuesta esté centrada en las actividades que deben realizar las y los estudiantes para apropiarse de los contenidos. En ese marco, el o la docente debe asumir un rol muy activo como coordinador y orientador de la actividad, interviniendo y reorientando para que se realicen los procesos de aprendizaje grupales previstos.

Respecto de las características del grupo, es significativo conocer sus conocimientos previos, sus trayectorias socioeducativas, sus inquietudes, sus modalidades vinculares y definir con claridad las interacciones que proponemos entre ellas/os y las actividades que deben realizar colectiva e individualmente. Respecto de las tecnologías para incorporar, es necesario evaluar qué procesos de aprendizaje van a potenciar, qué limitaciones y condiciones técnicas requieren, y qué otros saberes técnicos debemos considerar que requiere su implementación.

Trabajar de manera colaborativa, articulando y coordinando tareas y saberes, es también una forma de promover la autonomía y el pensamiento reflexivo y quizás crítico de las y los estudiantes, en tanto deben sostener posiciones, argumentar, escuchar, dialogar y consensuar para tomar decisiones y realizar las actividades propuestas. También es un modo de favorecer la cultura del compartir en la medida que, como resultado del trabajo colaborativo, el grupo pueda generar un nuevo material, un nuevo contenido y ofrecerlo, ponerlo a disposición de otras personas interesadas en esa temática.

Compartimos un fragmento de Nicholas Burbules, un experto en estas temáticas del trabajo colaborativo en educación:

Diez años atrás, cuando comencé a escribir el libro “Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías”, la gente pensaba en Internet como una gran enciclopedia, un gran repositorio de información. La Internet era, básicamente, una gran y enorme biblioteca. Ya no vemos a la Web de esa manera. Hoy es algo diferente. Es una especie de espacio de trabajo colaborativo, de construcción de conocimiento, de gente produciendo y publicando videos en YouTube, de gente participando en redes sociales de entretenimiento y otros intereses, es en realidad algo distinto de lo que era, hoy es más que “acceder a información”. Hoy se trata de creatividad, de comunicación, de expresión personal, de exploración de identidad y subjetividad, de creación de comunidades. Creo que la Web 2.0 nos permite pensar en un espacio en donde la misma idea de conocimiento está cambiando y se está transformando en algo más fluido. Entonces no se trata ya de guardar o archivar información, sino de manipular esa información de una manera diferente, y por personas diferentes. Gente que se apropia de lo que otros hacen y lo re-combinan de maneras muy diversas e interesantes. Incluso si pensáramos en un gran archivo, Internet no es un archivo estático, sino que es un espacio en donde las cosas son constantemente construidas y re-construidas, permanentemente, y a lo largo de esta extensa y dispersa comunidad de gente que en general no toman una postura de “sacralización” respecto de lo que encuentran en la red, sino que simplemente lo toman como un recurso más que utilizan junto con otros. (Entrevista a Nicholas Burbules por Lila Pinto y Marilina Lipsman, EducaRed, 2007)

Finalmente, queremos decir que, para el diseño de recorridos didácticos que se propongan expandir las posibilidades de la clase sincrónica o del aula, es importante potenciar los tres rasgos propios de la virtualidad. Ello implica trabajar desde la perspectiva del ensamblaje y reciclado de los materiales, contenidos y actividades que conforman la propuesta, explorar las posibilidades hipertextuales y el desarrollo de vinculaciones y articulaciones entre distintos componentes de un recorrido, proponer formas de trabajo colaborativo, y abrir la posibilidad a nuestras/os estudiantes de producir nuevo contenido y de compartirlo.

Componentes del recorrido

🌸 Los recursos para la enseñanza

Cuando pensamos en recorridos para nuestras/os estudiantes, la virtualidad nos ofrece una usina, que parece inacabable, de recursos que nos permiten llevar a cabo y enriquecer nuestra propuesta. Si nuestro interés es ampliar las posibilidades de la clase instructiva o de la clase oral, los recursos son buenos apoyos sobre los que trazar esos caminos al conocimiento. Lo interesante es que si ponemos la mirada docente en el centro del diseño didáctico, se amplían las posibilidades porque cualquier producto cultural puede volverse un recurso para enseñar. En tanto es el modo en que lo ubicamos en nuestro recorrido, los acompañamientos didácticos que le damos, la relación con toda la propuesta de enseñanza, lo que define su propósito.

Entendemos por *recursos para la enseñanza* a una diversidad de materiales que podemos incorporar para enriquecer nuestras propuestas educativas, no solo en la virtualidad, sino también en la educación presencial. Por ejemplo, cuando en una clase teórica acompañamos nuestra exposición con diapositivas o presentaciones visuales, estamos utilizando un recurso cuya función puede ser destacar visualmente lo que consideramos más importante o ampliar lo que nuestra exposición vaya desarrollando.

Asimismo, cuando incorporamos un audio (un fragmento musical, de un discurso político o de una entrevista radial) a nuestra clase (ya sea presencial-expositiva, grabada en video o escrita en un aula virtual), podemos utilizarlo con distintos propósitos: ilustrar lo que estamos diciendo, ejemplificar, destacar, profundizar, etc. Los recursos son herramientas que nos permiten enriquecer la enseñanza pensando en las características, intereses, inquietudes y formas de aprendizaje de nuestras/os estudiantes.

Existen una multiplicidad de materiales que podemos utilizar para acompañar y favorecer procesos de enseñanza. Aun cuando originalmente no hayan sido pensados para tal situación, es posible adaptarlos para incorporarlos a nuestras propuestas. La diversidad de contenidos que circulan por redes sociales, internet y los producidos por las industrias culturales ofrecen materiales variados que podemos incorporar a nuestras propuestas con una intencionalidad pedagógica. Cuando elegimos fotografías, fragmentos de una película, avisos publicitarios, canciones, pódcast, páginas web, mensajes de los medios de comunicación para contextualizar un contenido, o bien, para trabajarlo desde ese objeto cultural, lo convertimos en un recurso educativo.

Las y los docentes como curadores de contenidos

Frente a la innumerable oferta de materiales educativos y culturales disponibles, pero también de recursos audiovisuales, visuales, sonoros, gráficos que se encuentran en el acervo cultural, resulta interesante pensarnos como curadores de contenidos y recursos. Esta figura proviene del mundo del arte. Un/a curador/a de arte es quien se encarga de evaluar, valorar y destacar cualidades de las obras y objetos artísticos, dándoles un contexto comprensivo, explicativo, y de darle sentido a las obras. El/la curador/a localiza, selecciona,

filtra, modifica y contextualiza el material seleccionado para darle un nuevo sentido en función de los destinatarios. Esa tarea que siempre hemos realizado como docentes, fundamentalmente a la hora de construir la bibliografía de nuestra materia, en el contexto de internet, se ha ampliado y enriquecido de manera notable, brindándonos posibilidades de ofrecer a nuestros estudiantes variadas formas de acceso al conocimiento.

El estudio no solo pone en juego el conocimiento específico de una materia, sino también un conjunto de saberes académicos, intelectuales y culturales que debemos reconocer y es posible profundizar cuando organizamos nuestras propuestas. Jerome Bruner, un psicólogo que trabajó sobre educación, nos dice que la educación es la *puerta de la cultura*, y si pensamos en nuestras propuestas como puertas del conocimiento para que entren nuestras/os estudiantes, la posibilidad de enriquecer estos procesos con recursos culturales se vuelve una posibilidad cierta en el contexto virtual. Desde esta perspectiva, los recursos educativos pueden pensarse como el *conjunto de producciones realizadas para acompañar los recorridos de las y los estudiantes en procesos educativos con mediación tecnológica*. Por eso, las posibilidades son múltiples y van desde materiales como soporte de los contenidos centrales de un curso hasta guías de estudio, videos que ejemplifican algún concepto, entornos interactivos donde pueden realizar alguna práctica como un simulador o un juego.

Cuando el proceso educativo se plantea en un entorno en línea, aunque no sea educación a distancia, es decir, cuando se diseña y se piensa el aula expandida como un espacio articulado con la información disponible en la web y con las herramientas de producción de contenidos disponibles, los materiales adquieren un rol múltiple de andamiaje, de posibilitadores de aprendizajes, y pueden empezar a pensarse solo como el continente del contenido, es decir, solo como forma. *La relación entre el contenido y la forma es relevante*.

Los recursos pueden incorporarse o desarrollarse para:

- despertar el interés del estudiantado sobre un tema,
- generar inquietud cognitiva,
- plantear el problema de aprendizaje,
- enriquecer o confrontar un contenido,
- profundizarlo,
- favorecer la interacción entre estudiantes,
- desarrollar el trabajo colaborativo,
- proponer actividades, e inclusive,
- evaluar conocimientos.

Son instancias mediadoras que cuentan con numerosas posibilidades de favorecer procesos significativos y ampliar las posibilidades de aprender.

Es importante señalar que un recurso educativo, como dice Marqués Graells (2010), es cualquier material que, en un contexto educativo determinado, una situación educativa, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas. Por ese motivo, los recursos son variados y pueden ordenarse en tres categorías:

1. los recursos educativos disponibles y accesibles en sitios web o repositorios;
2. los recursos didácticos originales producidos por el/la docente con un propósito espe-

-cíficos en el marco de una propuesta didáctica (presentaciones, pódcast, un libro digital, un entorno interactivo, un gráfico, una clase escrita, un cuadernillo de ejercitación, etc.);

3. los recursos culturales incorporados con un propósito educativo (un fragmento de un filme, una noticia, una poesía, una entrevista audiovisual, etc.).

Respecto de los recursos educativos disponibles en la web, ya hemos señalado que el rol docente allí funciona como un curador de contenidos. Para ello, es relevante conocer y acceder a los sitios adecuados en los cuales podemos encontrar recursos educativos apropiados a nuestra disciplina, de calidad y accesibles. Asimismo, es importante también enseñar estas capacidades de búsqueda, análisis y selección a nuestras/os estudiantes porque deberán también lidiar con la sobreinformación disponible en la web. Delgado (2013) rescata algunos criterios o indicadores de búsqueda que es necesario considerar a la hora de seleccionar materiales:

- **Autoridad:** nos permite tener una idea de quiénes son los responsables de la creación de un determinado contenido. Esto puede determinarse de manera personal, sobre la base de resultados propios, o bien, por reconocimiento de terceros.

- **Actualización curricular:** hay que saber si corresponde a los enfoques más actuales o, por lo menos, a los que nos abocamos en nuestras clases, y si no genera conflicto con lo que enseñamos en cada materia.

- **Navegabilidad:** nos referimos a la facilidad de acceso, pero también de uso del recurso. Esto es de especial cuidado, sobre todo cuando trabajamos con los más chicos, por si requieren motricidad fina o de algún comando complejo que no sea del todo práctico a la hora de trabajar.

- **Legibilidad:** además de una buena interfaz para su uso, también necesitamos que el contenido sea claro y que todo se entienda. La combinación de colores, tamaños y tipos de letras y los fondos e ilustraciones tienen importancia para saber si un contenido es adecuado.

- **Adecuación al destinatario:** por último, y no por eso menos importante, es necesario saber que ese contenido es capaz de responder a los requerimientos educativos del nivel en el que damos clase, que no sea muy infantil si se quiere presentar en secundaria, que no sea muy complejo para trabajar con los más chicos.

- **Además, incorporamos el criterio de selección:** que sean recursos educativos abiertos, es decir, que se encuentran “en el dominio público o que se publican con licencias de propiedad intelectual que facilitan su uso, adaptación y distribución gratuitos” (UNESCO, s.f.).

Respecto de los *recursos educativos originales* producidos por el/la docente, lo primero que debemos señalar es que adquieren sentido en el marco de una propuesta didáctica, con un propósito específico, y que su espacio de contención y contextualización es el aula virtual o el entorno en donde se desarrolla toda la situación didáctica. Es cierto que los materiales educativos requieren de un conjunto interdisciplinario para su realización, pero en el contexto actual muchas/os docentes pueden desarrollar sus propios materiales sin la intervención de otras áreas y con herramientas relativamente accesibles.

Es importante reconocer que a la hora de producir un material educativo se ponen en juego la elección y los condicionantes de la plataforma que los contiene, los contenidos que vamos a trabajar, las formas de representación simbólica (texto, imágenes, sonidos, di-

-seño gráfico, etc.) que elijamos utilizar, el entorno de comunicación que podamos desarrollar con nuestras/os estudiantes y las características de las/los destinatarios. Como dice Esnaola (2017), “los creadores de materiales se presentan así como actores que deben identificar las mediaciones idóneas para que entren en juego saberes, procesos de significación y socialización de contenidos, que integran las metas educativas”. (p. 66)

En lo que sigue, vamos a puntualizar algunos aspectos para los que pueden ser utilizados los recursos educativos. Tomamos como base la propuesta de Marqués Graells (2010), aunque la redefinimos. Los materiales educativos pueden crearse con el propósito de presentar contenido específico, organizar la información disponible, relacionar información, complementar y ampliar los contenidos, guiar los aprendizajes, ejercitar habilidades, despertar el interés, evaluar conocimientos y habilidades, favorecer las prácticas (por ejemplo, en simuladores), proporcionar entornos expresivos, favorecer la participación de las y los estudiantes, proponer trabajo colaborativo/interactivo en torno a un tema, proponer actividades diversas, entre otras funciones.

Creemos que la producción de recursos educativos en los entornos digitales actuales tiene algunas potencialidades que será bueno considerar a la hora de pensar un diseño, en tanto permiten la convergencia de formas expresivas diversas, lo que enriquece los aprendizajes, permite la conexión por medio de hipervínculos con otros materiales o textos, amplía el acceso a contenidos y favorece articulaciones, y, a su vez, pueden favorecer la interacción, la comunicación y el trabajo colaborativo si están diseñados para ello.

Con respecto a la tercera opción, nos interesa detenernos en los recursos culturales incorporados con propósito educativo porque es una posibilidad cierta de enriquecer las propuestas didácticas considerando la variedad y multiplicidad de materiales culturales digitales disponibles. Nos referimos a materiales no producidos con propósito educativo específico, como entrevistas (sonoras, audiovisuales o gráficas), conversatorios, conferencias, diálogos disponibles en internet a cargo de expertos en distintos temas, pero también artículos periodísticos, culturales, crónicas, noticias, películas o fragmentos de filmes, publicidades, programas de TV, pódcast, material gráfico digital diverso, videoclips musicales, documentales, etc. La recuperación de esos materiales en el diseño de una propuesta didáctica la enriquece en varios sentidos porque amplía las formas de representación del conocimiento, incorpora otras lógicas al tratamiento de los contenidos y teje un vínculo con el exterior. ¿Han usado ustedes recursos de este tipo? ¿Para qué los usan? ¿Qué les posibilita incorporar este tipo de recursos a sus propuestas de enseñanza?

Siempre es necesario una *adaptación* de esos materiales a un contexto didáctico que permita comprender el sentido, la intención y lo que pretendemos que las y los estudiantes hagan con esos recursos. Es necesario *didactizar* el material, en el mejor sentido del término, es decir, volverlo una instancia mediadora de los aprendizajes y que pueda cumplir una función pedagógica específica, como ilustrar un tema, abordarlo metafóricamente, introducirnos en una problemática, reconocer la relación entre los contenidos trabajados con la realidad, mostrar diversas perspectivas, actualizar la problemática de estudio, contextualizar la temática, complementar los aprendizajes, profundizar sobre un aspecto en particular, entre otras funciones cognitivas.

Crterios para la seleccin e incorporacin de recursos en recorridos didcticos

En este apartado final, invitamos a revisar algunos interrogantes y respuestas que permitan orientar nuestras decisiones al momento de seleccionar recursos. ¿Hay alguna receta o fórmula para evaluar el material que decidimos utilizar en nuestras clases? Consideremos más bien que es posible construir algunos criterios que permitan seleccionar y evaluar materiales a la hora de elegirlos estratégicamente para el desarrollo de nuestras propuestas de enseanza.

¿En qué instancias del desarrollo del recorrido didctico incorporamos recursos? ¿Cuál es su sentido? No hay un momento preciso, depende de la funcin que ocupe el recurso. Si es un recurso destinado a iniciar un tema, a sensibilizar sobre alguna problemática o para despertar el interés, entonces lo incorporamos al inicio de la clase. Un recurso también puede pensarse para una instancia evaluativa, particularmente si implica de un modo activo a las y los estudiantes. Al momento de seleccionar recursos, es importante preguntarnos: ¿Movilizan, provocan, invitan, informan? ¿Son apoyos para exposiciones o desarrollo de algunos temas? O bien, ¿promueven la experimentación, la sensibilización, la reflexin o la comunicacin? ¿Qué esperamos que las y los estudiantes logren a partir de la interaccin con esos materiales? ¿Qué procesos cognitivos (reflexin, comprensin, comparacin, interés) esperamos favorecer en ellas/os? ¿Y si se ponen a producir nuestras/os estudiantes?

Finalmente, queremos sealar una opcin que creemos muy interesante, que es la posibilidad de proponer a nuestras/os estudiantes que produzcan diversos recursos que pueden tener propósito educativo (para ensear a otros) o que pueden tener un propósito expositivo (para desarrollar un tema del programa) o un propósito evaluativo. Esta opcin hoy es posible por la facilidad en el acceso a recursos y aplicaciones tecnológicas que permiten la creacin de un contenido en modalidad digital. Asimismo, permite a las y los estudiantes profundizar sobre un tema, investigar, sintetizar y traducirlo en distintas formas de representacin, jugar con los lenguajes y definir un discurso producido para otros destinatarios, todas operaciones cognitivas de mucha relevancia para los aprendizajes. Jerome Bruner destaca el valor de producir una obra o un producto grupal por varias razones. La primera es porque crea formas compartidas y negociables de pensar. La segunda es porque crea un registro de nuestros modos de pensar, de los aprendizajes; permite externalizar el conocimiento que, si no, queda implcito. Y la tercera es porque hace que nuestra actividad cognitiva se haga pública, negociable, se pueda compartir.

A continuacin, vamos a abordar el siguiente componente de los recorridos: las actividades. Este, tal vez, sea el componente que más potencialidades pedagógicas presenta para favorecer el compromiso de nuestras/os estudiantes con sus propios procesos de aprendizaje. Sin embargo, queremos dejar planteado con claridad que lejos de las perspectivas “activistas” que solo desarrollan tareas para realizar por parte de las y los estudiantes como una garantía de buenos aprendizajes, nos interesa poder pensar las actividades de manera crítica como parte de la creatividad docente y de su experticia para favorecer los aprendizajes.

Las actividades

Además de los temas, los contenidos y los recursos, otro de los componentes fundamentales de un recorrido didctico en entornos virtuales es el diseo de actividades. ¿Qué

les pedimos que hagan a nuestras/os estudiantes? ¿Para qué? ¿De qué manera las actividades favorecen la apropiación de los contenidos?

Al momento de diseñar estrategias de enseñanza que incorporen entornos virtuales, es posible que una de las mayores dificultades surja al momento de planificar actividades. Probablemente, esto tiene que ver con los modos tradicionales de dictar las clases en el nivel universitario. Nos referimos a la predominancia de exposiciones teóricas frente a un alumnado masivo con pocas instancias de participación, y por lo general, limitadas a la presentación de trabajos escritos (monografías, ensayos, etc.). Sin dudas, estos nuevos escenarios virtuales que empezamos a transitar nos abren nuevas posibilidades en el diseño de actividades. En este apartado les proponemos pensar a las actividades como el motor que dinamiza el movimiento en el recorrido.

- *El lugar de las actividades en las propuestas de enseñanza*

Para empezar, es conveniente mencionar que las actividades pueden ser múltiples, diferentes y con distintos niveles de complejidad. No toda actividad deriva en una producción material (por ejemplo, un texto escrito), así como tampoco todas las actividades requieren de calificaciones. Algunas actividades están orientadas a promover reflexiones o a revisar los propios procesos de aprendizajes. En ese sentido, Litwin (2008) plantea que las actividades se pueden enmarcar tanto en un hacer práctico como en la reflexión en torno a ese hacer. De este modo, pensar en cómo resolvimos una tarea o revisar nuestros propios errores son también una actividad que seguramente nos ayudará a comprender y a mejorar las técnicas para abordar próximas tareas similares o más complejas.

El diseño de actividades es una tarea central en el diseño pedagógico, pues ahí se juega el despliegue de la situación problema que le planteamos a nuestras/os estudiantes y los caminos de resolución que les ofrecemos, como así también la posibilidad de que en ese trayecto se logre el aprendizaje de los contenidos seleccionados.

Si pensamos nuestra propuesta de enseñanza como un recorrido, las actividades son las herramientas para crear distintas oportunidades de aprendizaje que permiten las interacciones entre estudiantes/docentes/conocimiento. Anteriormente, trabajamos sobre los temas y los recursos; la propuesta ahora es pensar en actividades que posibiliten la interacción entre esos temas y recursos. Como dice Feldman, “las tareas y actividades enfrentan a los alumnos con experiencias y modos de apropiación del conocimiento y desarrollo de competencias. No son solo un vehículo. Ellas mismas tienen valor formativo” (2010, p. 45).

Las actividades varían por el grado de estructuración, el tipo de acciones que proponen, el lugar del docente, los materiales y recursos implicados, el tiempo y el espacio de su realización, los resultados esperados y la forma de evaluación. Todos estos aspectos deberían estar presentes cada vez que proponemos actividades a nuestras/os estudiantes, así como el propósito de la actividad en términos de objetivos de aprendizaje.

Según el tipo de actividad propuesta, se promueven diferentes desarrollos cognitivos y capacidades en las y los estudiantes: leer un material y responder preguntas, buscar infor-

-mación, analizar casos, hacer un informe, presentar un contenido utilizando diferentes lenguajes, debatir una idea en un foro, elaborar un proyecto, etc. Se pueden distinguir entre actividades de conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Sin embargo, hay otras posibles clasificaciones, puesto que adquieren distinto sentido en el marco de un recorrido didáctico.

Es cierto que cada campo disciplinar define sus estrategias más adecuadas a la gramática del conocimiento y a los rasgos epistemológicos de cada disciplina, y en muchos casos las articula de modo particular. Es decir, hay tipos de actividades que son más pertinentes para algunas disciplinas que para otras. No obstante, las posibilidades son múltiples y cuando logramos salirnos del esquema más clásico (por ejemplo, leer un texto y responder una guía), descubrimos nuevos *modos de hacerles hacer* a nuestras/os estudiantes.

Monereo y Pozo (2001) señalan que, más allá de las particularidades disciplinares, todas las propuestas de enseñanza deberán desarrollar en las y los estudiantes las siguientes estrategias cognitivas, que son las que les permitirán desempeñarse de manera autónoma y crítica:

- saber buscar información en forma selectiva y crítica,
- saber analizar los problemas para opinar de forma fundamentada,
- saber escuchar para dialogar,
- saber hablar para convencer,
- saber leer para comprender,
- saber escribir para argumentar,
- saber cooperar para trabajar,
- saber empatizar para compartir,
- saber fijar metas razonables de aprendizaje.

En las situaciones didácticas concretas, podemos implementar más de una estrategia, pues no son excluyentes. Están vinculadas unas a otras en la mayoría de los procesos de aprendizaje y dependen de la situación problema de enseñanza. Seguramente, muchas de las actividades que ustedes proponen en sus clases favorecen el desarrollo de una o más de estas estrategias cognitivas.

- ¿Qué debemos tener en cuenta para el diseño de las actividades?

A continuación, algunos primeros aspectos para tener en cuenta al momento de pensar actividades:

- **El momento del recorrido.**

Como decíamos antes, podemos pensar en las actividades como el motor que dinamiza el movimiento en el recorrido. Esto implica que podemos pensar actividades a lo largo de todo el recorrido. Ahora bien, según el momento y los objetivos, las actividades que proponemos serán distintas.

Según Díaz Barriga (2013, pp. 14-16), podemos ordenar las actividades en tres instancias:

1. Las actividades introductorias. Pueden ser actividades tendientes a recuperar saberes previos, a introducir un tema, o aquellas que buscan generar curiosidad.
2. Las actividades de desarrollo. Aquellas tendientes a lograr la apropiación de los conocimientos durante su desarrollo.

3. Las actividades de cierre. Aquellas tendientes a recuperar los conceptos centrales, organizar las ideas y exponerlas, a evaluar o favorecer la autoevaluación.

Pensar las actividades en el marco de una secuencia nos permite ordenar los aprendizajes y acompañar un proceso.

- **Herramientas necesarias para resolver las actividades.**

El momento de diseñar las actividades puede ser propicio para librar el ingenio y la imaginación, pero siempre debemos hacer el ejercicio de prever no solo los procesos cognitivos que las y los estudiantes desplegarán, sino también los recursos técnicos que serán necesarios para resolver la actividad. Estos recursos deben estar explicitados desde el comienzo. ¿Qué materiales van a necesitar? ¿Son accesibles? ¿Requieren de alguna tecnología en particular? Otra sugerencia es poner a prueba las actividades que proponemos.

A pesar de que seguramente la manera en que las y los estudiantes encararán la actividad será muy diferente a como lo haríamos nosotros, Litwin sugiere que las y los docentes tenemos que hacer el ejercicio de resolver la actividad propuesta. La pedagoga dice:

El análisis de la dificultad, la comprensión del origen de los errores y la posibilidad de orientar o ayudar, según los casos, en las ejecuciones o resoluciones, se ve posibilitado si antes los docentes ejecutamos las actividades solicitadas. Ésta nos enfrenta con algunas propuestas creativas que impliquen sobrecargas cognitivas ilegítimas. (Litwin, 2008, p. 22)

Por otra parte, cuando sea posible, es conveniente proponer diferentes tipos de actividades para abordar un mismo contenido. Esto permite que las y los estudiantes puedan optar por la realización de la actividad que más les interesa o motive. La variación permite, en más de una oportunidad, avanzar en una comprensión más compleja del mismo tema o problema (Litwin, 2008, p. 5).

- **La elaboración de consignas.**

Otro punto clave es la elaboración de las consignas. Sabemos que las consignas tienen que ser claras y precisas, pero ¿qué implica eso? La estructura de una consigna debería tener en cuenta los siguientes aspectos (Crespo, 2019):

- **El QUÉ.** La descripción del producto que se va a obtener. Por ejemplo, un mapa conceptual.
- **El PARA QUÉ.** Es necesario explicitar la importancia de la actividad, su sentido en el marco de la propuesta de enseñanza.
- **El CÓMO.** Indicarles paso a paso a las y los estudiantes el proceso que deben realizar.
- **El CON QUÉ.** Mencionar las herramientas, aplicaciones, recursos, sitios web, etc. Que pueden utilizar.
- **El QUIÉNES.** Indicar si la actividad es grupal o individual.
- **El DÓNDE.** Señalar en dónde deberán compartir sus producciones o entregar el material.
- **El CUÁNDO.** Explicitar siempre la fecha de entrega.

- *La mediación tecnológica en la realización de actividades*

Cuando pensamos en el diseño de actividades en el marco de la mediación tecnológica y los entornos virtuales, las posibilidades se amplifican y multiplican. Se ponen en juego nuevas interacciones que posibilitan otras formas de vinculación entre las y los estudiantes con el conocimiento.

Las tecnologías que se encuentran en constante desarrollo, tanto aquellas destinadas a la educación como para otros menesteres, tienen algunos rasgos que es interesante reconocer, en tanto nos pueden apoyar en esta tarea de desarrollar las estrategias cognitivas de nuestras/os estudiantes o nos pueden estimular a pensar otras nuevas. El uso de la tecnologías puede favorecer la incorporación de nuevos estímulos, la articulación de otros lenguajes, el acceso a múltiples recursos y herramientas. En ese sentido, y solo para nombrar algunas, podemos mencionar:

- Búsqueda de información y confrontación de perspectivas a partir la comparación y análisis de información.
- Búsqueda de antecedentes sobre un tema o contextualización.
- Reconocimiento de fuentes legitimadas.
- Trabajo colaborativo a partir de la elaboración de wikis, glosarios, etc.
- Experimentación en entornos virtuales .
- Resolución de problemas utilizando diversos sitios y aplicaciones web.
- Ejercitación en entornos virtuales diseñados con ese propósito (simulación).
- Producción de narrativas utilizando distintos lenguajes expresivos.

El aprendizaje en red

En las últimas décadas, se han desarrollado diversas propuestas para potenciar los aprendizajes con apoyo de tecnologías. (Dron y Anderson, 2009). Una de esas propuestas es el *aprendizaje en red* o la construcción de redes de aprendizaje. Estas redes, que pueden ser parte de la propuesta formal de una cátedra o de las actividades de apoyo para trabajar algunos contenidos específicos, permiten a los participantes:

- Intercambiar experiencias y conocimiento con otros.
- Trabajar en colaboración en proyectos (p. ej., de innovación, investigación, trabajos).
- Crear grupos de trabajo, comunidades, debates, congresos.
- Ofrecer y recibir apoyo de otras/os usuarias/os de la red de aprendizaje (como dudas, observaciones, etc.).
- Evaluarse a sí mismas/os y a otras/os, buscar recursos de aprendizaje, crear y elaborar sus perfiles de competencias (Berlanga y Sloep, 2011).

Si bien las redes de aprendizaje son redes sociales y de interacción social, llevan el soporte y el apoyo de recursos y entornos tecnológicos que permiten la comunicación y el trabajo grupal. En contextos como el actual, donde la presencialidad se ha visto reducida al mínimo, pensar a nuestras/os estudiantes como una comunidad de aprendizaje en red nos permite también potenciar los vínculos de inclusión, que son un gran apoyo frente a la virtualización educativa.

Las redes de aprendizaje se vuelven comunidades de práctica (Brown y Duguid, 2000; Wenger y Snyder, 2000) y tienen la principal función de favorecer la colaboración y el intercambio de información a partir de intereses comunes o temáticas afines. El diseño de una red de aprendizaje debe definir el propósito con claridad y, a la vez, evaluar las tecnologías disponibles y el acceso de los participantes, el tipo de conocimiento a trabajar y la complejidad, el perfil de estudiante destinataria/o y las tareas que deberán realizar.

Una vez definidos esos aspectos, se plantean las estrategias que deben incluir los recursos, métodos, actividades o funciones previstas y los tipos de comunicación y de interacción prevista entre los participantes. Es también importante explicitar si se podrán formar subcomunidades de apoyo para desarrollar una tarea o trabajar algún contenido específico dentro de la propuesta de aprendizaje general o de resolución de un problema en común. Una propuesta de trabajo vinculada a esta perspectiva es la que ofrece el aula invertida o *flipped classroom*.

Esta perspectiva busca que las y los estudiantes realicen tareas fuera de clase, como lecturas, visualizaciones, reflexiones y comprensión de los contenidos elaborados por el docente, para destinar el espacio del encuentro presencial a la resolución de dudas y problemas y al intercambio grupal. En la clase se busca la aplicación práctica de los contenidos o la resolución de un problema que requiera de esas lecturas previas, por lo que el momento más relevante del proceso de aprendizaje se realiza en la clase con el/la docente como guía y con el resto de las y los compañeras/os (Andrade y Chacón, 2018).

A modo de síntesis, podemos decir que, a la hora de definir una propuesta de este tipo, ya sea colaborativa o en red, se debe plantear con claridad la problemática por resolver, las tareas por realizar, individuales y grupales, los pasos del proceso (etapas), las actividades previstas, los recursos por utilizar, los entornos presenciales y virtuales por utilizar, las dinámicas de interacción, los resultados esperados y las formas de evaluación. Es importante destacar que las redes de aprendizaje y el aprendizaje colaborativo guardan una afinidad clara con el conocimiento abierto, el software libre y las distintas formas de compartir el conocimiento y volverlo disponible y accesible para la comunidad.

Para finalizar, entonces, podemos destacar que, más allá de los diferentes tipos, el diseño de actividades en los procesos educativos:

- posibilita ordenar los recorridos didácticos, porque propone trayectos para que las y los estudiantes realicen;
- busca favorecer procesos de apropiación y construcción reflexiva de conocimientos por parte de las y los estudiantes;
- les permite visualizar sus propios procesos de aprendizaje, reconocer qué es lo que lograron aprender y cuáles son las dificultades que enfrentan las y los estudiantes.

Quizás lo más importante de todo lo anterior es que las actividades las y los ubican en un lugar activo, promueven que sean protagonistas en los procesos educativos y se comprometan con sus propios aprendizajes.

Al mismo tiempo, para las y los docentes, las actividades funcionan como un termómetro. La participación (o no) de nuestras/os estudiantes en las actividades también constituye un elemento fundamental para revisar las propuestas de enseñanza. Nos permite evaluar el proceso, identificar dificultades y potencialidades y ajustar la propuesta si fuera necesario.

Invitamos a revisar qué tipo de actividades venimos proponiendo, de qué manera favorecen la apropiación de los contenidos, y a animarnos a pensar en otras nuevas que incluyan y articulen entornos virtuales con la presencialidad en las aulas.

Componente del recorrido: Las evaluaciones

El último componente del recorrido que nos queda por abordar es la evaluación. Para empezar, lo primero que diremos es que la evaluación también es un tipo de actividad, solo que tiene una función específica: conocer si las y los estudiantes se han apropiado (y de qué modo) de los conocimientos propuestos.

Frente a la evaluación, siempre se nos plantean preguntas: ¿De qué manera evaluamos lo que han aprendido o no nuestras/os estudiantes? ¿Con qué criterios? ¿Cuál es el propósito de la evaluación? ¿Qué instrumentos de evaluación usamos? ¿Cómo evaluamos desde la virtualidad?

Sabemos que se trata de un tema controvertido que involucra discusiones y posicionamientos diferentes. Por lo tanto, no es nuestra intención abarcar aquí la complejidad de esta temática, sino plantear algunas reflexiones y proponer algunas estrategias que posibiliten ampliar la mirada sobre este tema.

La virtualidad plantea algunas preguntas/disyuntivas a la evaluación, principalmente acerca de la autoría de quién realiza el examen y su identidad. Sin embargo, la virtualidad también ha puesto en debate las formas en que evaluamos y eso es interesante porque en la enseñanza universitaria no siempre nos damos el tiempo para reflexionar sobre este tema. Creemos que es muy importante que las y los docentes podamos intercambiar observaciones, experiencias, inquietudes y prácticas de evaluación como un modo de ir construyendo conocimiento de manera colaborativa sobre una temática que pone en juego muchas dimensiones.

- La evaluación en tiempos de virtualidad

En el marco de la situación de excepcionalidad que impone el aislamiento por COVID-19, toda la propuesta de enseñanza ha debido readecuarse a las plataformas virtuales y a las condiciones que impone el ASPO, por lo que la instancia de evaluación no fue ajena a ese proceso. En ese marco, las diferentes instituciones educativas han venido desarrollando diferentes estrategias a la vez que produciendo documentos con sugerencias y recomendaciones al respecto.

En líneas generales, las propuestas de las distintas organizaciones e instituciones en relación con los procesos de evaluación en la virtualidad confluyen en:

- la necesaria readecuación de los contenidos para evaluar;
- la flexibilización de las modalidades de evaluación;

- el cuidado de no generar mecanismos de exclusión del alumnado, apuntando a prever los obstáculos e inconvenientes generados por la situación de aislamiento;
- la sugerencia de diseño de evaluaciones alternativas que no intenten replicar las presenciales a todo costo para poder realizar procesos de evaluación con garantías;
- la necesidad de comunicar en tiempo y forma a las y los estudiantes los contenidos por evaluar y las formas y los criterios de evaluación que vamos a emplear.

A su vez, creemos que es importante considerar que la modalidad de evaluación siempre depende del tipo de contenidos disciplinares, del enfoque pedagógico general que le demos a la materia, de las circunstancias particulares (por ejemplo, la masividad) y de las posibilidades técnicas de docentes y estudiantes.

A esta altura, seguramente, ya tenemos mucho camino recorrido y algunas ideas sobre lo que funciona y sobre lo que necesitamos modificar al respecto. Al comienzo del aislamiento, la evaluación apareció quizás como el tema más controversial y no es casual, porque es la instancia donde se acreditan los aprendizajes. Por eso, creemos que en la medida en que vamos acompañando a nuestras/os estudiantes y conociendo sus procesos, la evaluación comienza a perder el tono de gravedad y desconfianza que tuvo al comienzo de la virtualización educativa para pensarse y problematizarse en términos pedagógicos y didácticos.

Esta es una buena oportunidad para repensar esta instancia que en la presencialidad muchas veces no nos cuestionamos. Los formatos de evaluación en la educación universitaria se discuten escasamente y en términos generales replicamos los tradicionales. La virtualidad y la complejidad que le agregó a todas nuestras prácticas nos ha permitido repensar ese dispositivo y poder redefinirlo en el marco de toda la propuesta de enseñanza que hacemos. Esa es nuestra invitación: repensar la evaluación como un tipo de actividad más que les proponemos a nuestras/os estudiantes, en la cual nos proponemos conocer y valorar sus aprendizajes.

Sin duda que este último punto, valorar, es lo que marca la diferencia entre la evaluación y otras actividades, y como toda práctica de este tipo, pone en juego cuestiones de adecuación, transparencia y también justicia.

- La evaluación como parte del recorrido

En primer lugar, la evaluación es un componente del recorrido didáctico y, por lo tanto, debe estar pensada desde el comienzo como parte del proceso. Es muy importante definir previamente qué y cómo vamos a evaluar determinados contenidos, porque debemos comunicarlo a nuestras/os estudiantes durante el proceso.

Cuando damos clases en modo presencial, vamos brindándoles información previa acerca del cómo y qué vamos a evaluar. En la virtualidad debemos hacer lo mismo para que puedan ir preparándose para esa instancia. A su vez, definir con tiempo el modo de evaluación nos permite comenzar a explorar otras formas que sean no solo más provechosas para nuestras/os estudiantes, sino que sean también relevantes para nosotras/os como docentes.

Si bien es cierto que cuando la clase es masiva la instancia de evaluación debe poder resolverse de un modo, por ejemplo, con un cuestionario. Sin embargo esto no implica que no podamos trabajar y readaptar ese modelo revisando el tipo de preguntas que hacemos.

Al formular las preguntas, ¿qué estamos haciendo? ¿Chequeamos contenidos o pedimos alguna relación conceptual, una reflexión, una aplicación, etc.? ¿Dejamos alguna pregunta abierta para elaborar? En relación con la modalidad en que tomamos el examen, ¿lo tomamos en una sola oportunidad o segmentamos los contenidos en distintas instancias? Si propusimos ejercicios previos para que las y los estudiantes conozcan y se familiaricen con el dispositivo de examen, ¿les explicamos cómo funciona? Si definimos una forma de retroalimentación, más allá de la nota que devuelve el cuestionario, ¿les haremos alguna devolución posterior? ¿Será grupal? ¿Cómo organizamos esa devolución o retroalimentación?

Por otra parte, es importante tener en cuenta que las evaluaciones pueden ser de variado tipo. Señalamos algunas:

- **Evaluación diagnóstica.** Sirve para reconocer la situación problema sobre la que vamos a trabajar o identificar los saberes previos o de sentido común de las y los estudiantes.
- **Evaluación formativa.** Este tipo de evaluación se va desarrollando a lo largo del proceso como una instancia más de aprendizaje y valoración.
- **Evaluación sumativa.** Se realiza como instancia final para valorar el logro de los objetivos de aprendizaje.

Así como al principio de esta publicación planteamos la necesidad de revisar la estrategia didáctica centrada en la clase transmisiva sincrónica (ya sea virtual o presencial) como la única manera de enseñar todos los contenidos y guiar todos los aprendizajes, ahora, llegando al final, queremos proponer revisar la evaluación sumativa de contenidos como la única posible.

Por ello, nos detenemos en la segunda, ya que suele ser una de las menos implementadas y quizás la que mayores beneficios trae a los aprendizajes. La evaluación formativa es procesual y pone el énfasis en los conocimientos elaborados por las y los estudiantes, en sus apropiaciones. Y esto es coherente con una propuesta que está pensada como una secuencia con logros de aprendizaje articulados. Es decir, en la resolución del problema de conocimiento, las y los estudiantes van participando de evaluaciones parciales muy vinculadas a las actividades que les van permitiendo conocer sus aprendizajes, valorarlos y enfocar sus esfuerzos. Asimismo, les permite ir generando evidencias de esos aprendizajes, que pueden ir registrándose en un archivo o portfolio, y que le permiten al/la docente y las y los estudiantes seguir el proceso. O simplemente pueden articularse, como en este curso, en una entrega final que exige alguna intervención sobre las evaluaciones o actividades intermedias.

La evaluación de proceso permite ir significando los distintos contenidos en el marco de la propuesta general. Si les pedimos a nuestras/os estudiantes que evalúen la materia desarrollando un proyecto de intervención en algún tema específico, el trabajo con los distintos componentes de ese proyecto a lo largo de la cursada adquiere un sentido particular porque luego será parte de lo que deberán considerar para hacer su propia propuesta.

Pero más allá de que la evaluación sea de proceso o sumativa, es importante pensarla como parte del recorrido que vienen desarrollando las y los estudiantes y no como una instancia separada. Esto implica que no solo los contenidos, sino también la manera en cómo los hemos enseñado estén contemplados en nuestra propuesta de evaluación. A modo de ejemplo, diremos que no es conveniente tomar como evaluación la resolución de una problemática real o simulada aplicando algunas categorías teóricas si antes, aunque sea ejemplifi-

-cando en el transcurso de una clase, no lo hemos trabajado con las y los estudiantes.

Insistimos en que la evaluación debe ser una instancia más de aprendizaje a la que nuestras/os estudiantes deben asistir con todas las coordenadas precisas a fin de poder desempeñarse de la mejor manera. Cuando la pensamos como un componente del recorrido, es nuestra tarea integrarla, darle fluidez con las actividades y tareas desarrolladas previamente.

Por eso, cabe recordar que todo lo que dijimos respecto a la dimensión comunicacional es fundamental para pensar el diseño de nuestras evaluaciones. Es importante dotar a la evaluación de un dispositivo de comunicación e información adecuado que cada cátedra podrá desarrollar según sus propios estilos: una clase sincrónica para explicar la modalidad, un texto que explicita con tiempo contenidos, fechas y formas, un audio en el aula virtual, un foro de consultas, etc.

- Para repensar la evaluación

Creemos que en la modalidad virtual las estrategias de evaluación deben poder ser flexibles y articular distintos tipos y modalidades a fin de acompañar los aprendizajes como recorridos de estudio. A su vez, para el equipo docente, es también un modo de ir desarrollando la tarea de un modo secuenciado y más organizado.

La incorporación de tecnologías puede favorecer diversos tipos de evaluación, lo importante es que el instrumento o modalidad que seleccionemos sea acorde con toda la estrategia didáctica que hemos desarrollado a lo largo del cursado. Si vamos a implementar una modalidad nueva, como un cuestionario, hay que brindar la posibilidad de conocer y ejercitar la herramienta previamente.

A su vez, es necesario explicitar con tiempo las condiciones técnicas y de conectividad que se requerirán para hacerlo y desarrollar formas alternativas de evaluación para quienes no puedan acceder a esos requerimientos. El instrumento no define la perspectiva, podemos adaptarlo a nuestro enfoque. Si decidimos evaluar con un cuestionario de opción múltiple y nuestra propuesta fue de tipo constructivista, la construcción de preguntas y opciones debería posicionar a las y los estudiantes en situaciones activas y no meramente memorísticas o que solo constaten contenidos puntuales.

Los cuestionarios son herramientas de mucha utilidad para evaluar a cursos masivos y pueden ser trabajados de modos creativos sin reducir las preguntas al control de contenidos. Se pueden plantear situaciones-problema modélicas y a partir de esa situación elaborar preguntas que impliquen reflexión, relación, análisis o comparación entre contenidos.

En la decisión acerca del modo de evaluar, es importante considerar si es una evaluación parcial o final; sin embargo, esto no define la estrategia. Si bien las evaluaciones de tipo procesual o formativas son muy adecuadas para trabajar a lo largo del cursado porque permiten resignificar los contenidos, encadenarlos y acompañar el proceso de aprendizaje, pueden también pensarse para la instancia final. En la instancia final, se puede solicitar una evaluación de proceso o la entrega de un trabajo procesual. Esto depende del tipo de

contenidos de la materia, del trabajo desarrollado en la cursada y de la cantidad de estudiantes del curso. Si la materia es masiva, es posible desarrollar evaluaciones formativas, secuenciadas o de proceso.

El aula virtual ofrece herramientas para hacer un seguimiento de esas evaluaciones parciales por estudiante. Otra opción es generar estas evaluaciones en grupo, favoreciendo instancias de autoevaluación grupal en el proceso.

Es posible y deseable pensar evaluaciones mixtas y articuladas entre parciales y finales. Si la evaluación parcial fue de tipo procesual, la instancia final se puede pensar de manera sumativa (puntual), pero como una síntesis del proceso desarrollado por el/la estudiante o el grupo o con una reflexión crítica a partir de algún contenido específico.

Ya hemos señalado las ventajas de las actividades asincrónicas para favorecer los aprendizajes por el tiempo que les da a las y los estudiantes de ordenar sus conocimientos. En el caso de las evaluaciones, ocurre lo mismo y quizás se exagera esta cuestión porque muchas veces el tiempo acotado opera negativamente para resolver una tarea. Por eso, es interesante explorar la posibilidad de proponer evaluaciones asincrónicas que les permitan a las y los estudiantes procesos más complejos que no pueden resolverse solo consultando apuntes o bibliografía, sino construyendo las respuestas.

Es también relevante plantear evaluaciones grupales porque permiten el trabajo colaborativo y desarrollar otro tipo de conocimiento, más complejo, que si la evaluación la resolviera un/a estudiante en forma individual. La diferencia entre un examen grupal y uno individual es la tarea que se propone, que no podría ser resuelta de manera indistinta. En ese caso, las consignas deben apuntar a la resolución de un problema que implique la articulación de distintos conocimientos, que solo se pueda resolver en el debate, la interacción y la colaboración, y que tenga en cuenta la toma de decisiones grupal.

Por otra parte, es muy enriquecedor construir formas mixtas de evaluación, no solo en términos de sincrónicas/asincrónicas, escritas/orales, procesual/puntual, sino también en términos de instrumentos. Para ello, es importante reconocer que cada instrumento (guía de preguntas escritas u orales, proyecto para presentar, consignas de trabajo, resolución de problemas, cuestionarios, trabajo expositivo a través de una producción multimedia, etc.) implica un modo particular de considerar los conocimientos adquiridos. Las herramientas no son neutrales y ninguna nos permite conocer en su totalidad los conocimientos de nuestras/os estudiantes. Por eso, el trabajo con estrategias mixtas nos acerca más a conocer qué y cómo aprenden, cuáles son los problemas o los aspectos para trabajar de otro modo en nuestra propuesta de enseñanza. Las formas mixtas de evaluación les dan más oportunidades de poder dar evidencias de sus aprendizajes a las y los estudiantes, ya que hay una gran diversidad de estos modos y formas de apropiarse de los contenidos.

En las plataformas virtuales, contamos con algunas herramientas que permiten todas estas formas de evaluación y que son flexibles a nuestros objetivos. ¿Conocen las opciones de evaluación que ofrece Moodle? Ya hablamos del cuestionario y de que no necesariamente debe aplicarse como evaluación sumativa cuantitativa, sino que también puede ser utilizado como forma de autoevaluación o como parte de una evaluación formativa. Otra forma muy organizada y flexible es el recurso tarea, que permite definir las consignas y que las y los estudiantes suban sus producciones para ser evaluadas.

De todas maneras, al igual que cuando diseñamos actividades, es importante considerar la potencia de la virtualidad a la hora de pensar una evaluación y no ceñirnos a los recursos específicamente diseñados para evaluar. Es posible pensar evaluaciones alternativas que les propongan a las y los estudiantes otras modalidades y que se apoyen en las posibilidades, que ya hemos trabajado, que nos brinda la virtualidad (el trabajo colaborativo, la navegación en internet, el uso de múltiples lenguajes). Se pueden pensar estrategias que les propongan un rol activo, como la resolución de problemas o de casos reales, el diagnóstico de una situación-problema, como así también la realización de alguna propuesta o la construcción de un producto final de un proceso (un video, una presentación visual o con sonido, gráficos, etc.).

A modo de síntesis, podemos decir que hay tres modalidades en que se pueden organizar los exámenes en la virtualidad: 1) exámenes de tipo test, cuestionario con preguntas y respuestas múltiples o pregunta corta, 2) exámenes orales (exposición, discusiones, presentaciones individuales o grupales o defensas, etc.), y 3) elaboración de trabajos, proyectos y portafolios. Sin embargo, estas modalidades pueden articularse entre sí, combinarse u ofrecerse con alternativas posibles y, a su vez, cada una de estas modalidades tiene numerosas formas de llevarse a cabo y no necesariamente obedecen a la aplicación de un recurso.

Creemos que, como todo proceso educativo, la enseñanza en la virtualidad debe desarrollar estrategias de evaluación acordes a los procesos de enseñanza y a los aprendizajes que realizaron las y los estudiantes. En el desarrollo de un recorrido didáctico, tenemos muchas posibilidades de evaluar, ya que lo que se pone en juego es la apropiación de contenidos específicos. Invitamos a pensar y diseñar la evaluación de un modo creativo y también como un recorrido que deben transitar para lograr mejores aprendizajes.

Para finalizar, no está de más recordar que la evaluación es una temática compleja y es parte fundamental de las propuestas de enseñanza. Se pueden evaluar conocimientos, pero también métodos de enseñanza, propósitos educativos o condiciones de aprendizaje. En este punto nos referimos a la evaluación como parte de una propuesta de enseñanza, es decir, como aquella instancia en la que se valoran los aprendizajes. Sin embargo, no hay una sola manera de pensarla y depende de los estilos pedagógicos y los enfoques didácticos asumidos. Dice Feldman (2010),

la evaluación, entonces, tiene como función principal permitir la toma fundamentada de decisiones. Para eso se recurre a información lo más sistemática posible y se realizan ponderaciones o juicios basados en criterios. En las actividades educativas son varias las decisiones que se pueden tomar. Una de ellas puede ser calificar, aprobar o certificar el cumplimiento de requisitos. (p. 56)

Invitamos a repensar las evaluaciones y a diseñar nuevos recorridos evaluativos que consideren cómo evaluar, qué contenidos y con qué criterios.

Cierre

Llegamos al final de esta publicación y esperamos haber cumplido con nuestro propósito de brindar algunas herramientas que aporten a repensar sobre lo que venimos haciendo, lo que queremos hacer (y lo que no queremos) desde nuestro lugar como docentes. No fue nuestro interés brindarles recetas ni mucho menos posicionarnos en el lugar del deber ser. Principalmente, porque estamos convencidas de que no hay verdades absolutas ni una sola manera de hacer las cosas, sino un oficio, que es el de ser docente, que se aprende andando. Como ya dijimos, todo depende de los contextos, las situaciones particulares, las condiciones institucionales y, por qué no, también de las ganas y las energías que nos atraviesan en momentos determinados.

Lo interesante es que, más allá de las diferencias, esta situación particular (la pandemia y el aislamiento) nos llevó a todas y todos a tener que poner entre paréntesis muchas de nuestras certezas y a aprender nuevas formas de enseñar. Sin dudas, mucho de lo que aprendimos reconfigurará nuestros modos de hacer, incluso en tiempos de presencialidad, bimodalidad, presencialidad mixta o como sean los nombres que adquieran los complejos escenarios que se vienen.

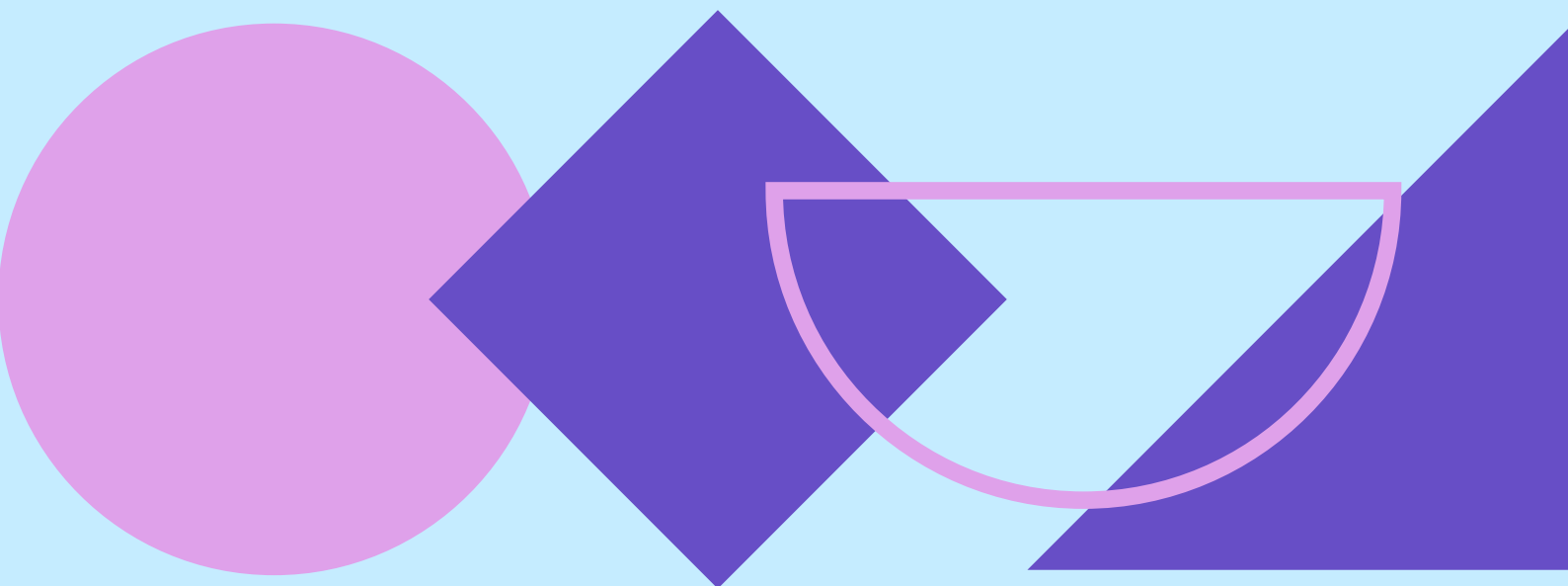
Por eso, propusimos la idea de recorrido, ya que, a diferencia de la idea de secuencia, nos posibilita dar cuenta del dinamismo y flexibilidad del trabajo en la virtualidad, pero también sirve para diseñar propuestas que incluyan otros escenarios, espacios, materialidades y tiempos presenciales y virtuales.

Además, la idea de recorrido nos permitió jugar con la idea de la educación como un viaje. Cuando diseñamos recorridos posibles, estamos proponiendo bitácoras que les permitan a nuestras/os estudiantes conocer no solo el lugar de partida y llegada, sino también los modos de hacerlo, las diferentes paradas, las herramientas que necesitan, los descansos, las tareas y las actividades que deberán realizar para poder avanzar. Pero en los viajes siempre hay imprevistos, y los recorridos pueden ser muy diversos. Por eso, aquí compartimos solo algunas claves y coordenadas que, desde nuestro punto de vista, posibilitan dimensionar y comprender todo el panorama, es decir, las potencialidades y dificultades de lo virtual, lo digital y los múltiples lenguajes también para empezar a pensar su articulación con la presencialidad. Proponemos seleccionar aquello que nos sirve (sin encegucernos con coloridas aplicaciones o herramientas que prometen utopías), aquello que nos interesa en función de nuestra propuesta; construir diferentes formas de interpelar/invitar a nuestras/os estudiantes a realizar el recorrido, y evaluar todo el proceso, no solo para saber qué y cuánto ellas y ellos aprendieron, sino también para evaluar, ajustar y redefinir si es necesario nuestra propia propuesta.

Finalmente, queremos señalar que todas estas ideas que compartimos surgen y se nutren a partir de una construcción colectiva. En estas páginas también estuvieron presentes los debates, diálogos e intercambios que hemos ido construyendo con nuestro equipo de investigación del Centro de Estudios Avanzados, con las y los colegas y compañeras/os docentes con quienes hemos compartido este tiempo difícil a través de nuestro trabajo en el Área de Tecnología Educativa y Conocimiento Abierto de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC y en estos espacios de aprendizaje compartido que nos abre el Programa de Posgrado Gratuito de ADIUC.

Agradecemos y celebramos esta oportunidad, sabiendo que seguramente habrá otras para seguir repensándonos ante los nuevos desafíos y apostando a que esto siempre es mejor, si lo hacemos desde los colectivos que nos nuclean y convocan.

¡Hasta la próxima!



Acerca de las autoras

Eva Da Porta. *Doctora en Comunicación por la Universidad Nacional de la Plata. Licenciada en Comunicación Social y Magíster en Sociosemiótica por la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora Titular en la Facultad de Artes (UNC) y Profesora Adjunta en la Facultad de Ciencias Sociales (UNC).* 🌐 evadaporta@gmail.com

Verónica Plaza Schaefer. *Doctora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora Asistente con dedicación semi exclusiva en la Facultad de Ciencias Sociales (UNC).* 🌐 veronica.plaza@unc.edu.ar

Referencias bibliográficas

- Andrade, E. y Chacón, E. (2018). Implicaciones teóricas y procedimentales de la clase invertida. *Pulso Revista de Educación*, (41), 251-267.
<https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/306%0D>
- Astolfi, J. (2004). *El "error", un medio para enseñar*. Díada.
https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/13793347/articulos/_astolfi_jean_pierre_el_error_un_medio_para_ensenar.pdf
- Barberà Gregori, E., Valls Giménez, E. y Mauri Majós, T. (2002). Aprender a construir conocimientos. *Cuadernos de pedagogía*, 318, 63-66.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=378>
- Bárcena, F., López, M. y Larrosa, J. (2020). *Elogio del estudio*. Miño y Dávila.
- Bárcena, F., Larrosa, J. y Mèlich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(1), 233-259.
<https://digitalis-dsp.uc.pt/bittream/10316.2/4418/1/12%20-%20Pen%20sar%20la%20educacion%20desde%20la%20experiencia.pdf>
- Berlanga, A. y Sloep, P (2011). Redes de aprendizaje, Aprendizajes en red. *Revista Comunicar*, 37, 55-64. <https://doi.org/10.3916/C37-2011-02-05>
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Visor.
- Brown, J. y Duguid, P. (2000). *The Social Life of Information*. Harvard Business School Press.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Aique.
- Crespo, K. (2019). "Módulo 2: Estrategias didácticas en la virtualidad" en el curso El rol del tutor virtual en la construcción del aprendizaje: estrategias de acompañamiento, 2.º edición. Área de Educación a Distancia de la Universidad de Entre Ríos.
- Delgado, L. (2013). Curar contenidos educativos. Portal Educ.ar.
<https://www.educ.ar/recursos/119782/curar-contenidos-educativos>
- Díaz Barriga, A. (2013). TIC en el trabajo en el aula. Su impacto en el planeamiento didáctico. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(4), 3-21 <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287213719218>

- Díaz Barriga, A. (2015). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Comunidad de conocimiento UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México.
http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%201a%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Esnaola, F. (2017). Materiales educativos digitales para educación a distancia en la UNLP. *Trayectorias Universitarias*, 3(4), 60-67.
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/62300/Documento_completo_.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gros, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*. UOC Innova.
- Feldman, D. (2010). *Índice Didáctica general*. Aportes para el desarrollo curricular. Ministerio de Educación de la Nación.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002480.pdf>
- Kres, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Ediciones Aljibe.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Paidós.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Noveduc.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Noveduc.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Paidós.
- Litwin, E. (2007). *El oficio de enseñar*. Paidós.
- Mahncke Torres, M. (2010). *Enfoques de aprendizaje y de estudio de los estudiantes universitarios* [Tesis doctoral, Universitat Ramon Llull, Barcelona]. Repositorio - TDX (Tesis Doctorals en Xarxa).
https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9274/PARTE_I_Capitulo_III_2009.pdf
- Marqués Graells, P. (2010). *Los medios didácticos y los recursos educativos*. Universidad Autónoma de Chile. <https://docplayer.es/6605257-Los-medios-didacticos-y-los-recursos-educativos.html>
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (2002). *La opción de educar. Ética y Pedagogía*. Octaedro.

- Monereo C. y Pozo J. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa. *Rev. Cuadernos de Pedagogía*, 298, 50-55.
- Levy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio* (traducción del francés por Felino Martínez Álvarez). Organización Panamericana de la Salud.
<https://ciudadanosconstituyentes.files.wordpress.com/2016/05/lc3a9vy-pierre-inteligencia-colectiva-por-una-antropolog3ada-del-ciberespacio-2004.pdf>
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Paidós.
- Oviedo, P. (2013). El aprendizaje autogestionado y colaborativo. *Revista de la Universidad de La Salle*, (60), 277-288.
- Pérez Acalá, M. (2009). La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje. *Apertura*, 1(1), 1-170.
<https://www.redalyc.org/pdf/688/68820815003.pdf>
- Schmucler, H. (2018). Triunfo y derrota de la comunicación. *Revista Zigurat*.
<https://revistazigurat.com.ar/triunfo-y-derrota-de-la-comunicacion/>
- UNESCO. *Recursos Educativos abiertos*. Recuperado el día 28 de septiembre de 2021 de <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/rea>
- Vygotsky L. S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. La Pléyade.
- Wenger, E. y Snyder, W. (2000). Communities of practice: the organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78(1), 139-145.



www.adiuc.org.ar

