

Realidades mentales y mundos posibles en encuentros pedagógicos presenciales y digitales

Ana Borgobello

Dra. en Psicología

Psicología Cultural

Cátedra Metodologías de la Investigación en Psicología

Facultad de Psicología. (UNR)

Resumen

La virtualización progresiva de la universidad como institución de enseñanza y aprendizaje parece presentarse para algunos como ineludible, como un “tarde o temprano sucederá”. Sin embargo, qué implicancias tiene esta incorporación al mundo digital, qué habilidades o aprendizajes específicos requiere, cuáles son las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) más utilizadas, de qué maneras se usan en la comunidad educativa, qué ventajas encuentran, qué temores y qué dificultades tienen quienes utilizan TIC en la relación docente-estudiantes, siguen siendo algunos de los temas de debate actual que consideramos necesarios en un contexto de escasa virtualización. En esta presentación nos centramos en reflexionar desde las narraciones de docentes que realizaron talleres sobre Moodle, plataforma virtual disponible en el campus virtual de la UNR desde 2008, en torno a tres ejes: qué aprendizajes destacan como relevantes de los trabajados durante el cursado, qué dificultades tuvieron en el encuentro con lo digital desde el rol de participantes, y cómo sostuvieron desde el aprendizaje colaborativo la reflexión colectiva, autocrítica y mutuamente enri-

quecedora. Desde esos ejes llegamos a algunas conclusiones y abrimos nuevas preguntas. La construcción de mundos posibles implica trabajo, imaginación y conocimiento del contexto de enseñanza y aprendizaje. Generar espacios de reflexión colectiva para aprender desde las dificultades y a través de la colaboración mutua nos involucra y convoca desde la construcción de conocimiento como comunidad educativa.

Palabras clave: Entornos virtuales - Formación docente - Narraciones - Socio-constructivismo - Prácticas pedagógicas.

Introducción

La investigación en psicología de la educación parece estar retomando en su agenda el rol activo del docente en la construcción de aprendizajes. Este tema puede encontrar en el uso de TIC facilitadores de mediaciones entre estudiantes y docentes. Sin embargo, en el contexto universitario local, las tradiciones de relación docente-estudiantes requieren ser revisadas desde perspectivas socioconstructivistas en escenarios de progresiva incorporación de lo digital a la vida académica hacia una tendencia bimodal (Villar, 2017). En los últimos años hubo un avance en la implementación de entornos virtuales, no obstante, su utilización es incipiente y no revierte el lento proceso de virtualización que ha caracterizado a la Universidad Nacional de Rosario (UNR) donde predomina la enseñanza a través de clases expositivas tradicionales (Borgobello, Sartori y Espinosa, 2017).

Desde la perspectiva de Castillo y Zorrilla (2018) hibridar o virtualizar amplía las posibilidades de acceso a los programas educativos en comparación con la enseñanza tradicional, ya que diversifica, tornando a la educación superior más inclusiva.

Numerosos docentes convocados a participar voluntariamente en cursos sobre uso de entornos virtuales como complemento del aula tradicional de clases, conciben a sus estudiantes habituales

como escasamente comprometidos. Los estudiantes son descritos como pasivos, poco movilizados por la construcción de aprendizaje desde un rol activo, “les gusta que les hablen”, “leen y reproducen”, e incluso, “son amebas” (Borgobello, Sartori y Sanjurjo, 2018).

Estamos convencidos de que el uso de TIC en educación puede contribuir al trabajo pedagógico, sin embargo, la tarea docente es una tarea humana más allá del medio en el que tenga lugar. La docencia, en este sentido, es un *oficio* (Pierella, 2015, Pierella, 2017). Cabe preguntarse, entonces, cómo una herramienta tecnológica puede determinar la construcción de prácticas pedagógicas activas cuando los propios estudiantes destacan que es el *encuentro* con profesores que encarnaron principios o atributos –para ellos legítimos– lo que fue determinante en el devenir de sus trayectorias (Pierella, 2015). La *autoridad pedagógica* que encarna el docente memorable, el que inquieta, conmueve, moviliza, no es destacado por lo técnico sino por su generosidad en la transmisión de un legado que convoca a *hacer otra cosa* con lo recibido.

La enseñanza como *oficio* en las universidades argentinas está fuertemente condicionada por la experiencia en el contexto laboral de una organización jerárquica. Requiere, por un lado, el trabajo académico con la propia disciplina en la que el profesional se especializa. Por otro, implica pensar la *transmisión*, la relación de contenido y forma en la que entran las cuestiones técnicas, pero que va más allá de ellas ya que implica reflexión sobre contenidos, recorte, organización y evaluación (Pierella, 2017). En este punto entran las TIC, no como meras técnicas sino como *diseños tecnopedagógicos*.

González (2018) plantea que uno de los desafíos que presenta la hibridación de aulas tradicionales con el uso de entornos virtuales está en el diseño de los cursos, logrando adecuada convergencia de actividades online y presenciales que se integren en estrategias tecnopedagógicas con la meta de alcanzar los objetivos planteados en la asignatura. Un diseño tecnopedagógico, en un contexto mixto se orienta hacia una reconfiguración, un salto “inevitable” signado por la convergencia (Turpo, 2014). La reconfiguración presupone síntesis

de mediaciones pedagógicas y tecnológicas que comienzan a hacer imperceptibles las fronteras que separan un espacio y el otro.

Se puede pensar que, al igual que en la tradición presencial, si bien existen múltiples relaciones que entrelazan los distintos niveles que comprende la educación formal, la dimensión institucional y la enseñanza requieren decisiones cotidianas que toman personas diferentes (Camillioni, 2016). Castillo y Zorrilla (2018) mencionan que uno de los puntos más variables en propuestas híbridas es la proporción entre la combinación de lo presencial y lo virtual, es decir, cómo se combinan tiempo y espacio. Si bien esto podría ser leído como un problema, también puede entenderse como una *potencialidad* en términos de que los docentes están en condiciones de definir estas características de acuerdo a los propios proyectos pedagógicos.

Es posible encontrar en el concepto de “buenas prácticas” docentes una síntesis de esta construcción requerida en el uso de TIC en educación superior. Como lo expresan Durán y Estay (2016) existen múltiples factores que influyen en la posibilidad de materialización de estas buenas prácticas docentes (Figura 1), entre ellos, el manejo de TIC para facilitar la comunicación. Sintéticamente, los autores reúnen una serie de definiciones sobre buenas prácticas pedagógicas proponiendo que estas innovan; transforman; facilitan; ayudan a aprender; influyen positivamente en las maneras de pensar, sentir y actuar; y mejoran. Si bien el concepto presenta cierto “ruido” al definir las como “buenas”, básicamente, genera consenso por su simplicidad.



Figura 1. Factores que facilitan la realización de buenas prácticas en el contexto universitario (Durán y Estay, p. 163).

Estas buenas prácticas son transformadoras y, por tanto, se constituyen en realidades mentales y mundos posibles (Bruner, 1998) en encuentros pedagógicos tanto presenciales como digitales o combinados. A partir de la interacción sociocultural se construye la identidad docente que se configura en un contexto particular, la institución educativa (De-Laurentis, 2015). Qué hagamos en y con ese contexto, qué moviliemos, es lo que dará posibilidad de reconfiguraciones a las prácticas pedagógicas concretas.

“Aprendiendo” a usar aulas virtuales

El oficio docente se construye tanto a partir de las experiencias biográficas como desde el conocimiento específico que se estudia (Pierella, 2017). Del mismo modo, las habilidades que se requieren para el uso de Moodle, tal como sostienen los docentes que cursaron talleres de formación para el uso de entornos virtuales, pasan por procesos similares.

En los talleres propusimos volver a pensar la clase, volver a pensar el aula como espacio (Sanjurjo y Rodríguez, 2003). En este caso, se trataba de espacios digitales que proponían distintos desafíos a los docentes en su rol de estudiantes que dependían fundamentalmente de, por un lado, sus experiencias previas en redes sociales, uso de internet y computadoras, y por el otro, de su formación, historia y trabajo actual como docentes.

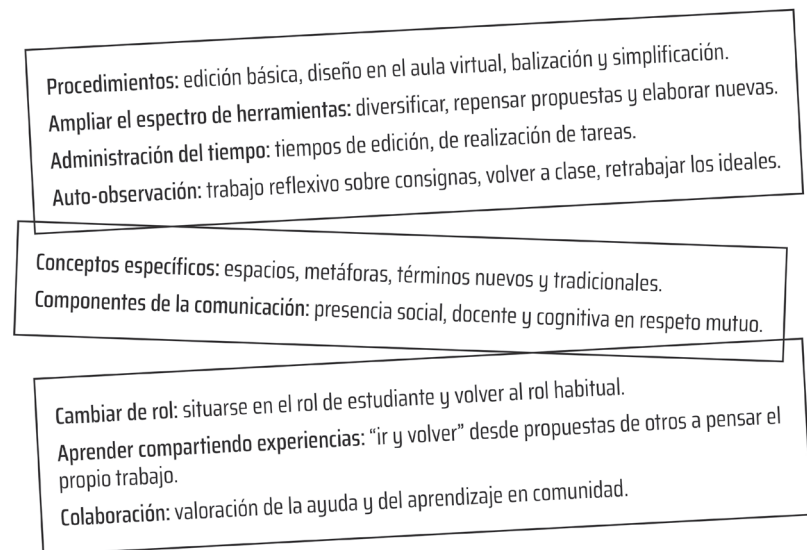


Figura 2. Aprendizajes valorados por los docentes participantes de los talleres.

Hemos sintetizado y agrupado en la figura 2 algunos de los aprendizajes que los docentes en su rol de estudiantes han valorado, incorporando algunos conceptos surgidos del trabajo conjunto tal como los mencionaron ellos mismos. En la parte superior, mencionamos algunos de los procedimientos y prácticas necesarios y que hemos enfatizado en el transcurso del taller. Si bien el uso de Moodle puede presentarse como relativamente simple, reconocer los componentes de la edición y diseños básicos se vuelven necesarios.

Mencionamos entre los puntos la *balización*, concepto que hace referencia a enfatizar conceptos, ideas, fechas o consignas utilizando los recursos disponibles (imágenes, modificación de la fuente, etc.). Por otro lado, destacaron la necesidad de *simplificación*, evitando repetir, utilizando alternativas como los hipervínculos o links para que el texto sea lo más sintético posible en cada pantalla.

Asimismo, reconocieron que el trabajo reflexivo sobre propuestas que permiten ampliar el espectro de herramientas utilizadas requiere *tiempo*. Por esta razón, valoraron la necesidad de la administración del tiempo propio en el diseño y evaluación y, también, en relación a propuestas claras de administración del tiempo con los estudiantes de grado.

En cuanto lo conceptual, en el segundo recuadro de la figura 2, agrupamos aquello que destacaron de la revisión de conceptos tradicionales que, en forma de metáforas, llevan a trasladar la enseñanza tradicional al aula virtual. El diálogo docente-estudiantes en el aula virtual carece de componentes gestuales porque se basa en la escritura como medio de comunicación. En este sentido, evidenciaron la importancia de reconocer componentes de la comunicación escrita que deberían estar presentes en los escritos del docente para facilitar el trabajo con los estudiantes: Garrison, Anderson y Archer (2000) los describen como *presencia cognitiva* –fundamentalmente relacionada con los conceptos-; *presencia docente* –vinculada a la guía, andamiaje-; y *presencia social* –utilización de, por ejemplo, nombres propios y saludos.

Finalmente, en la misma figura en el último recuadro aparecen aquellos aprendizajes valorados por los docentes en prácticas que son algo escasas en la tradición universitaria local: el trabajo colaborativo y el situarse en otro rol. El trabajo colaborativo requiere aprendizaje, in-

centivo y ejercicio (Peralta, Roselli y Borgobello, 2012). En ámbitos como el taller en que se enfatiza el encuentro de experiencias en docencia universitaria, generan mutualidad, solidaridad y socialización de propuestas pedagógicas que, a modo de inspiración, generan cambios en las propias. Vinculado con esto y en un aspecto algo más “técnico”, se destacó el cambio de rol que permite Moodle en la visualización de la pantalla como la ven los estudiantes –quienes tienen limitaciones en la edición- en la importancia de visualizar las consignas desde la perspectiva de los estudiantes como metáfora.

Sintéticamente, se plasmaron conocimientos “técnicos” básicos, recursos particulares adecuables al trabajo pedagógico de cada uno en su propio contexto de enseñanza y consejos prácticos en un sentido de comunidad. Gran parte de lo trabajado en los talleres son prácticas frecuentes entre los docentes, aunque escasas veces se sistematizan.

Dificultades en el encuentro con lo digital

Las dificultades descritas por los docentes en el encuentro con lo digital fueron muy variadas, dependiendo, una vez más, de las experiencias previas en diseño y socialización con el uso de computadoras. Hubo enojos con las máquinas, “ahogos” en “inmensidad de la web” (SIC), sensaciones de soledad en medio de madrugadas, errores arrojados por los programas, entre otros. Construimos una imagen (Figura 3) a partir de sensaciones, metáforas y relatos de los participantes.



Figura 3. Dificultades en el encuentro con lo digital

Los docentes destacaron como una dificultad puntual la localización en la *inmensidad de la web* de fuentes apropiadas para el trabajo con los estudiantes. Así surgió la imagen de un mar inmenso en el que son escasos los puertos apropiados para desembarcar. La supervivencia en esta y otras escenas vivenciadas por los docentes se remitió al seguir navegando, pero buscando otros y otras para esa navegación.

Una de las escenas “repetidas” se vinculó con sensaciones de *soledad* en la elaboración de tareas que luego fueron catalogadas como sencillas a partir de haberseles encontrado alguna solución. En varias de estas ocasiones en las que se pedía colaboración en foros, la solución fue la misma: el encuentro con *tutoriales* online que daban respuestas detalladas a dificultades procedimentales muy específicas. De este modo, paulatinamente, el uso de tutoriales, el “Google que lo sabe todo” fue dando soluciones en tiempos en los que la presencia del grupo del taller se veía dificultada. La imagen de alguien más en algún lugar del mundo que ya se encontró con el mismo problema y seguramente lo solucionó comenzó a circular en los diálogos. De esta manera, el formato del taller permitió que se fueran convirtiendo en relatos de dificultades y soluciones con indicaciones precisas de los colegas desdibujándose progresivamente el rol activo de las coordinadoras.

Otra de las dificultades halladas fue la falta de estructura que supone lo virtual, los *tiempos y ritmos autorregulados* favorecen y, a la vez, dificultan. A título anecdótico, uno de los docentes puso un horario en su agenda para trabajar con los materiales del curso, leer las participaciones de colegas y hacer las actividades solicitadas. Una idea generalizada fue que el uso de entornos virtuales implica más dedicación en tiempo que el dictado de clases tradicionales únicamente. Sin embargo, una vez que el trabajo se continúa en el tiempo, tal como describieron Van-de-Vord y Pogue (2012), el dictado de clases únicamente en forma presencial requiere más tiempo que la enseñanza a distancia utilizando solo entornos virtuales. De acuerdo al estudio, evaluar en entornos virtuales tomaría más tiempo que en clases tradicionales, aunque en nuestro contexto se suele calificar a los estudiantes desde modalidades tradicionales aún en los casos en los que se incorporan aulas digitales.

Si bien en las vivencias predominó la visión de la tecnología como desafío, es en la continuidad del trabajo colaborativo en la que se fueron encontrando nuevos (y no tan nuevos) horizontes.

La colaboración como eje del trabajo virtual, buscando a otros

A modo de cierre, en este último apartado destacaremos en sintonía con numerosas publicaciones en el área, la relevancia de la colaboración como ejercicio, como horizonte y como construcción cotidiana en las prácticas pedagógicas universitarias. En las descripciones que los docentes hacen de sus prácticas cotidianas en el marco de cátedras universitarias, la presencia de la colaboración entre pares docentes es poco frecuente y, en algunos casos, nula (Borgobello et al, 2018).



Figura 4. Construcción colaborativa

En primer lugar, se destacó la figura de las coordinadoras del curso en su rol de facilitadoras, es decir que, ante dudas, se les mostraba caminos posibles y alternativos sin dar una respuesta cerrada a la mayor parte de las solicitudes. La otra cara de esta misma situación es que se reclamaba, de este modo, un rol activo a los participantes del taller, haciendo de la actividad propia con otros la sugerencia de trabajo.

Una docente menciona que varios de sus compañeros del taller fueron sus docentes o gente que escuchó en charlas o leyó en su producción lo que le resultó enriquecedor para interactuar con ellos desde este lugar. Este tipo de *horizontalidad* es propiciado por el trabajo asincrónico en entornos virtuales ya que la presencia docente en términos de Garrison et al. (2000) se distribuye dando lugar a encuentros descentrados de la figura del docente facilitándole así adoptar el rol de guía o andamiaje en términos brunerianos (Wood, Bruner y Ross, 1976).

Otra participante cita una definición de aprendizaje colaborativo y menciona que el curso se desarrolló “con ese norte” (SIC): las coordinadoras dejando espacios para que funcione la mediación y la colaboración haciéndose cargo de dejar un *lugar vacío*. Uno de los participantes lo expresó del siguiente modo:

Mucho se habla en nuestra facultad de *constructivismo*, pero en mi formación pocas veces había tenido la ocasión de participar de una propuesta que realmente lo pusiera en juego. Creo que el modo en que fueron planteadas las consignas, las actividades elegidas y los recursos para ser evaluadas, dieron cuenta de una concepción constructivista del conocimiento que fue muy placentero experimentar, con un énfasis claro en la *acción* y en la *ejecución* por parte de nosotros como alumnos, que sacudieron los sillones de pasividad donde solemos recostarnos y hacer recostar –como docentes– a nuestros propios alumnos.

Asimismo, en numerosas oportunidades se destacó la ayuda y motivación de los compañeros en su generosidad en un clima cordial y ameno. Cabe mencionar que el clima áulico predispone a la colaboración y a la construcción activa. La motivación quedó plasmada como un *hallazgo en lo grupal* liderada por parte del grupo y, si se quiere, “contagiada” al conjunto de participantes. Si bien, tal como plantearon los propios protagonistas, hubo diversidad de compromisos, un “no todos

lo mismo al mismo tiempo”, la *solidaridad* en los encuentros con pares fue más una constante que una variable.

La búsqueda (y el encuentro) con pares abrió paso a la *autocrítica* a medida que se avanzaba en las propuestas del taller. Se llegó a mencionar, incluso, que desde el clima grupal de confianza se comenzaron a redefinir anteriores relaciones con lo virtual a partir de la propia invitación de los pares a experimentar. De esta manera se plasmaron en los talleres, como se mencionó más arriba, intercambios de experiencias, negociaciones colectivas de significados, aprendizajes de temas “nuevos” poniendo en discusión tradiciones en la enseñanza naturalizadas.

En síntesis, se trató de administrar la comunicación teniendo como horizonte lo colectivo y convocando sistemáticamente a respuestas alternativas para dar lugar al grupo en el discurso. Esta posibilidad, debatida en foros grupales, generó la revisión del lugar del docente en su *supuesto saber sobre lo tecnológico* abriendo desde la propia coordinación del taller al no saber, al buscar y al encontrar como posibilidades cotidianas de diseños tecnopedagógicos.

Cabe a modo de cierre mencionar algunos puntos distintivos de estas experiencias. Por un lado, se trató de trabajo con grupos pequeños en talleres. Por otro, la motivación de los docentes voluntarios fue intrínseca ya que el uso de entornos virtuales como complemento del aula tradicional de clases es una opción facilitada por la universidad local -aunque de ningún modo se ha convertido en una exigencia como en otras universidades-.

Estas experiencias muestran la necesidad de gestionar la colaboración, buscar el trabajo colectivo por sobre la soledad laboral docente en tradiciones universitarias que poco propician estas prácticas con y sin tecnologías mediando esas interacciones.

Bibliografía

Borgobello, A., y Sartori, M. (2017). ¿Cómo se acercan los docentes universitarios al uso de Moodle? En L. Bulacio y C. Pairoba (Eds.), *Ciencia y*

Tecnología 2016: divulgación de la producción científica y tecnológica de la UNR (pp. 1125–1131). Rosario: UNR Editora.

Borgobello, A., Sartori, M., y Espinosa, A. (2017). Implicancias educativas de análisis estructurales y de contenido de la interacción socio-cognitiva en entornos virtuales en casos blended learning. Ponencia presentada en el *VIII Encuentro Regional y Latinoamericano “La universidad como objeto de Investigación”*, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.

Borgobello, A., Sartori, M., y Roselli, N. D. (2016). ¿Cómo interactuamos aquí y allá? Análisis de expresiones verbales en una clase presencial y otra virtual a partir de dos sistemas de codificación diferentes. *Revista de La Educación Superior*, 45(179), 95–110.

Borgobello, A., Sartori, M., y Sanjurjo, L.O. (2018, en prensa). Concepciones de docentes sobre los estudiantes y sus prácticas pedagógicas. *Educación y Educadores*, 21(1), 27-48.

Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Camillioni, A.W. (2016). La pluralidad de campos en la investigación sobre la enseñanza en la educación superior. En M. Insaurrealde (Comp.), *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos* (pp.51-62). Buenos Aires: Noveduc.

Castillo-Díaz, M., y Zorrilla-Abascal, M.L. (2018). Implementación de una innovación tecnológica. Espacio de formación multimodal, e-UAEM. *Revista Ibero-americana de Educação*, 76 (1), 83-100.

De-Laurentis, C. (2015). Identidad docente: herramientas para una aproximación narrativa. *Revista Entramados. Educación y sociedad*, 2(2), 67–74.

Durán-Rodríguez, R., y Estay-Niculcar, C. A. (2016). Las buenas prácticas docentes en la educación virtual universitaria. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 159-186.

Garrison, R.D., Anderson, T. y Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.

González-Fernández, M. O. (2018). Percepción del desempeño docente-estudiante en la modalidad mixta desde una mirada ecosistémica.

Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo, 8(16), 346–370.

Peralta, N. S., Roselli, N. D., y Borgobello, A. (2012). El conflicto socio-cognitivo como instrumento de aprendizaje en contextos colaborativos. *Interdisciplinaria*, 29(1), 325–338.

Pierella, M. P. (2015). La autoridad de los profesores universitarios: un estudio centrado en relatos de estudiantes de letras. *Educação E Pesquisa*, 41(2), 427–442.

Pierella, M. P. (2017). Enseñar en la universidad pública argentina: los desafíos del oficio docente en una época de transformaciones. *Roteiro*, 47(1), 37–64.

Sanjurjo, L.O., y Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase*. Rosario: Homosapiens.

Turpo, O.W. (2014). Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad blended learning. *Educación*, 23(44), 67–87.

Van-de-Vord, R., y Pogue, K. (2012). Teaching Time Investment: Does Online Really Take More Time than Face-to-Face? *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(3), 132-146.

Villar, A. (2017). *Hacia la universidad bimodal: dimensiones de un proceso incipiente*. En M.E. Collebechi y F. Gobato (Comp.) *Formar en el horizonte digital* (pp.129-136). Bernal: Universidad Virtual de Quilmes. Recuperado de: <http://libros.uvq.edu.ar/>

Wood, D., Bruner, J.S., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.