

MEDIACIÓN TECNOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Tornay, Ingrid

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Ingridtornay@gmail.com

Villagran, Carla

CONICET

Universidad Nacional de la Patagonia Austral

Material original autorizado para su primera publicación en la Revista Académica
Hologramática

Fecha de recepción: 12-9-2020

Fecha de aceptación: 22-9-2020

Resumen

El presente artículo tiene como propósito presentar algunos resultados de una investigación desarrollada en el ámbito de la formación docente. Desde las Ciencias de la Educación y, especialmente, el campo didáctico, proponemos describir la incorporación de las tecnologías de la información y el uso de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la formación docente. Centralmente interesa caracterizar la mediatización a través de los EVEA en situaciones de acompañamiento a la trayectoria académica y cómo las y los estudiantes valoran estas experiencias. A partir de un diseño metodológico que articula estrategias complejas de obtención de la información, avanzamos en la recuperación de los

sentires y significados que las y los estudiantes de educación superior, producen acerca de las propuestas de enseñanza con mediación

A partir de lo expuesto, formulamos algunas de las siguientes preguntas de investigación ¿Qué características presentan los procesos de enseñanza y de aprendizaje mediados por las Tics? ¿Qué aspectos didácticos, pedagógicos, sociales, entre otros, se han de tener en cuenta en el diseño y utilización de los EVEA en la formación docente?

Palabras clave: mediación tecnológica - formación docente –Tics - Evea - facilitadores

Abstract

The purpose of this article is to present some results of a research carried out in the field of teacher education. From the Education Sciences and, especially, the didactic field, we propose to describe the incorporation of information technologies and the use of virtual teaching and learning environments in teacher education. Centrally, it is interesting to characterize the mediatization through the EVEA in situations of accompaniment to the academic trajectory and how the students value these experiences. Starting from a methodological design that articulates complex strategies for obtaining information, we advance in the recovery of the feelings and meanings that higher education students produce about the teaching proposals through mediation.

We formulate some of the following research questions: What characteristics do the teaching and learning processes mediated by tics show? What didactic, pedagogical, social aspects, among others, must be taken into account in the design and use of EVEAs in teacher education?

Key words: technological mediation - teacher education - information and communication technologies - virtual teaching and learning environment - facilitators

1. Introducción

En el presente trabajo se propone describir la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación y, especialmente, el uso de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA) en el ámbito de la formación docente. Centralmente interesa caracterizar la mediación (Barbero, 2009) a través de los EVEA en situaciones de acompañamiento a la trayectoria académica de estudiantes de primer año de instituciones de formación docente en la Provincia de Buenos Aires.

En este sentido, procuramos describir dos propuestas de mediatización en dos institutos de formación docente, enfocándonos en la utilización de las Tics como forma de acompañar problemáticas específicas de los estudiantes por un lado y, como propuesta formal de modalidad semipresencial por otro.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje en educación superior tienen características que los diferencian de los demás niveles del sistema educativo. Entre ellas pueden mencionarse: la autonomía relativa de los estudiantes, la articulación de sus estudios en un proyecto de vida más amplio, trabajo, familia y hasta simultaneidad de carreras, entre otras. La inclusión de una propuesta de incorporación de las Tics en la formación docente ha sido un eje que vertebró el proceso de investigación desde el inicio. En ese marco, se diseñó una propuesta didáctica apoyada en los EVEA, contemplando las características de la educación superior, del estudiantado y las nuevas tecnologías.

Siguiendo a Coicaud (2016) aseguramos:

Toda innovación tecnológica se produce dentro de un contexto social específico que la configura y condiciona. La influencia que ejercen los diferentes medios tecnológicos sobre el aprendizaje y la enseñanza en ambientes complejos no puede abordarse analizando la tecnología en forma aislada, pues resulta fundamental conocer cómo se integra en los grupos y territorios reales, de qué forma los recursos tecnológicos son

interpretados y adaptados, y de qué manera inciden los avances tecnológicos en los cambios de las diferentes prácticas sociales (p. 82)

Entendemos que las particularidades del avance tecnológico plantean actividades cognitivas diferentes y nuevas formas de acceso a la información. La consideración de la tecnología como elemento estructurante del vínculo con el universo cultural, con el conocimiento y con los demás, debería constituirse en un eje de análisis central.

Analizaremos, a partir de entrevistas y encuestas realizadas a las y los alumnos, sus propias experiencias con la plataforma, la utilidad que le dan, cómo repercute en el acompañamiento a sus trayectorias, el nivel de incorporación como potenciadores de sus aprendizajes, etc. Uno de los pilares del abordaje metodológico consiste en el diseño de la propuesta de enseñanza a partir de los EVEA para carreras de formación docente. En ese sentido, la plataforma educativa seleccionada fue Edmodo. De manera que, la construcción metodológica combina tanto estrategias de obtención de la información y análisis como así también el diseño y monitoreo de la propuesta de mediación de la enseñanza y el aprendizaje. El artículo se organiza del siguiente modo: comenzaremos caracterizando la educación superior, luego explicaremos cómo se realizó el abordaje metodológico para llegar a describir la mediatización tecnológica de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior.

2. El Nivel Superior y la necesidad de seguir democratizando el acceso, permanencia y egreso de las y los estudiantes

En el año 2018, la III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe reafirmó:

el postulado de la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado. Estos principios se fundamentan en la

convicción profunda de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración solidaria latinoamericana y caribeña (CRESS, 2018)

Estos planteos de democratización deben seguir siempre en la agenda de prioridades y de defensa de la educación. Como parte de ello, imaginamos las formas en que más población acceda y egrese de las instituciones de educación superior. Así, para garantizar el acceso a la cultura y el conocimiento, la inversión abarca desde el sostenimiento económico por parte del estado de estas instituciones, los estímulos que puedan ofrecerse al estudiantado como así también implica el diseño de estrategias de retención y de acompañamiento. En este sentido, entendemos que la mediatización de la enseñanza y el aprendizaje pueden operar positivamente tanto para sostener trayectorias como para flexibilizar las prácticas y acompañar nuevas configuraciones de tiempo y espacio de estudio y de vida.

En la Argentina, el proceso de masificación de la educación superior comenzó a mediados del Siglo XX a partir de la gratuidad de la educación universitaria (1949), la expansión de la oferta educativa y el incremento de la terminalidad de los estudios de nivel medio. Esto posibilitó que el nivel creciera y recibiera a muchos alumnos que antaño no tenían acceso a los estudios superiores. Cambours de Donini y Gorostiaga (2016) toman como análisis la categoría de “nuevos estudiantes” refiriéndose a los “sectores populares” que se constituyen en la primera generación en tener acceso a la educación superior e inclusive primera generación en haber terminado el secundario.

También es necesario mencionar que en las décadas de los '60 y '70 se crearon varios institutos de formación docente y formación técnica en el conurbano bonaerense como por ejemplo los institutos N° 1 de Avellaneda, N° 11 de Lanús, N°18 de Banfield, N° 41 de Adrogué y, más tarde, en los '80 el N° 53 de Glew. Esto acercó la formación superior a una

gran parte de la población. En las provincias del interior se produjeron similares procesos con una ola expansiva desde los años 80 en adelante. Así, la educación superior fue expandiéndose geográficamente al tiempo que disciplinariamente.

Junto con el incremento en la matriculación también creció el número de personas que dejan de cursar o que deben recursar materias. Esto indica que los dispositivos institucionales siguen poniendo el énfasis en los estudiantes y su ingreso, pero no tanto en la forma en que se acompaña a los alumnos en sus trayectorias, permanencia y egreso. Cambours de Donini y Gorostiaga (2016) explican:

A pesar de la tendencia democratizadora de la expansión del sistema de Educación Superior, con la incorporación de un nuevo tipo de alumnado, los datos disponibles muestran también la continuidad de una brecha entre estratos socioeconómicos respecto no sólo al acceso, sino fundamentalmente respecto a la permanencia, el rendimiento y el egreso de la universidad. (p. 20)

Entendemos la masificación de la educación superior como un fenómeno, que analizado en el conurbano bonaerense, está ligado a la proliferación de instituciones de nivel superior, tanto universidades como institutos superiores, que acercaron este nivel a una población que tradicionalmente no accedía a ella.

Debemos mencionar que el escenario en el que la educación superior se desarrolla es complejo, debido a los aspectos antes mencionados y a otros. ¿Qué características entonces asumirán los sujetos que atraviesan estas instituciones? La matrícula de las instituciones de educación superior se compone de forma heterogénea. A grandes rasgos podemos identificar cuatro grandes grupos de estudiantes:

- Aquellos que salen del secundario e ingresan inmediatamente en la educación superior
- Aquellos que tienen otros recorridos, carreras que han abandonado.

- Aquellos que terminaron el nivel secundario y luego de varios años de no estudiar en el sistema formal ingresan a la educación superior.
- Aquellos que no terminaron la educación secundaria

De esta manera se compone el estudiantado, por eso afirmamos que es una población que se caracteriza por la heterogeneidad: tienen diferentes realidades personales, diferentes recorridos académicos. Igualmente señalaremos algunos aspectos en común, por ejemplo, en general los estudiantes provienen del mismo conurbano, el llamado Gran Buenos Aires, zona Sur.

Ello conlleva a:

la necesidad de poner en crisis las definiciones de alumnado cristalizadas en los discursos institucionales, invitando a colocar en el centro de los análisis universitarios la vida real de los jóvenes, entendiendo que no existe la y el estudiante medio o tipo, sino una gran diversidad de sujetos, que generan imágenes siempre provisorias y a los que es necesario escuchar. (Fernández, 2018, p.19)

Es decir, no podemos seguir pensando en “el alumnado” como si se tratara de una población homogénea ya que poseen diversas identidades desde una multiplicidad de elementos culturales y sociales que las instituciones educativas no sólo deben conocer, sino también integrar a sus dinámicas. Entendemos que el uso de las Tics tiene implicancia sobre esas realidades sociales, en general, y en las prácticas educativas en particular.

Acompañamos hoy a múltiples sujetos/jóvenes, que se vinculan a partir de compartir sus experiencias en la web social (Reig Hernández, 2011) se insertan desde distintos contextos informales y se integran formalmente a partir de una propuesta de trabajo, mediada por las TIC. (Fernández, 2018, p. 21)

Es necesario no perder de vista a nuestros estudiantes vinculados a distintos contextos: un contexto social y cultural más amplio que los enmarca; un segundo contexto institucional y entorno pedagógico; el tercero, a la enseñanza y los aprendizajes.

Suele haber una preconcepción acerca de la comunidad educativa, en tanto juventudes en la que son pensados como “nativos digitales”, a quienes se supone no hay necesidad de formar en cuanto a la apropiación del acceso a las tecnologías en un entorno educativo institucional ya que ellos ya “manejan” la tecnología. Afirmar esto es desconocer esas realidades y experiencias diferentes que tienen los sujetos al ingresar en el nivel superior y negar la responsabilidad.

Dussel y Quevedo (2010) aseguran:

En otras palabras, la noción de “nativos digitales” suele colocar en los jóvenes la iniciativa, el dinamismo y también la responsabilidad por las dinámicas que generan los nuevos medios, y suele exculpar y poner a un costado lo que pueden hacer los adultos para promover usos más ricos, más relevantes y más desafiantes de esas tecnologías (p. 12)

En este sentido, la puesta en funcionamiento de propuestas de mediación de la enseñanza y el aprendizaje a partir de los EVEAS precisan de la articulación del conocimiento pedagógico, el conocimiento disciplinar y el conocimiento en tecnologías o al menos un dominio básico. Cabe preguntarse entonces y problematizar en torno a qué posibilidades de esta articulación tienen los docentes hoy en la educación superior.

Las propuestas de articulación de la presencialidad y la virtualidad se asientan en metodologías constructivistas y colaborativas. En ese sentido y siguiendo a Vigotsky (1995) el conocimiento se trata de una construcción social que elabora el sujeto partiendo del contexto en el que se halla. Por lo tanto, el aprendizaje es un proceso activo basado en la experiencia:

el maestro, trabajando con el alumno, le ha explicado, le ha suministrado información, le ha hecho preguntas, lo ha corregido y ha hecho que él mismo explicara los temas. Los conceptos del niño han sido formados en el proceso de la instrucción en colaboración con un adulto. (p. 82)

Si bien los planteos respecto del uso de las Tics en educación tienen como principal fundamento teorías constructivistas, atendemos críticamente a ellos a partir de argumentar la imprescindibilidad del educador en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Apoyados en Debray (2007) y Serra (2010)) insistimos en la transmisión de la cultura como tarea por excelencia en el trabajo.

A efectos de ofrecer una posibilidad de continuar su cursada en forma virtual se promueve el seguimiento de los alumnos a través de Edmodo. Se trata de una plataforma tecnológica, que funciona como una red social, con fines educativos. Proporciona al docente un espacio virtual privado en el que se pueden compartir mensajes, archivos, enlaces, calendario de aula, así como proponer tareas, actividades y gestionarlas. Es un medio adecuado ya que propicia la comunicación y permite promover habilidades cognitivas centradas en los procesos de aprendizaje. Seguiremos el análisis de Osorio (2002) para comprender este concepto. Decimos que Edmodo es una herramienta tecnológica en el sentido de ser un facilitador de una tarea, diremos que es tecnológica en el sentido sistémico que la entiende Osorio, de innovación social y cultural.

Entendemos los EVEA como los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje que pueden situarse tanto en el ámbito de la educación a distancia, como en el de modalidades de enseñanza presencial. Los EVEA pueden comprenderse como: espacio o comunidad organizados con el propósito de lograr el aprendizaje y que para que éste tenga lugar requiere ciertos componentes (Salinas, 2004): una función pedagógica (que hace referencia a actividades de aprendizaje, a situaciones de enseñanza, a materiales de aprendizaje, al apoyo y tutoría puestos en juego, a la evaluación, etc..), la tecnología apropiada a la misma

(que hace referencia a las herramientas seleccionadas en conexión con el modelo pedagógico) y los aspectos organizativos -que incluye la organización del espacio, del calendario, la gestión de la comunidad, etc.- (Salinas, 2004, p. 2)

La incorporación de las Tics a los procesos de enseñanza y aprendizaje modifica a todos los elementos del proceso didáctico, por lo tanto, éstos se redefinen. Vemos así cómo las instituciones educativas de todos los niveles se ven atravesadas e interpeladas por nuevas configuraciones de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Quizá allí radique una de las problematizaciones fundamentales de esta investigación, aquella que refiere a cómo las instituciones, los docentes y estudiantes ven reconfiguradas sus relaciones a partir de las tecnologías. Aún más, nos preguntamos por las transformaciones en los modos de producción y transmisión de la cultura en escenarios de ubicuidad de las tecnologías (Grinberg, 2013).

Litwin (2010) explica que las mediaciones tecnológicas disponibles bien instruidas proponen un entorno de formación variado que respeta los intereses y posibilidades de la/os estudiantes y forma en participación ciudadana, al tiempo que prepara en la lectura crítica del mundo. Así explica:

En los estudios didácticos reconocemos una tríada conformada por el docente, los alumnos y el contenido en torno a la que es posible identificar una serie de vínculos y entretejidos que dan cuenta de la manera en que se construye el conocimiento. En esa misma tríada podemos identificar diferentes usos de las tecnologías según el lugar que les asigne al docente, la concepción del sujeto de aprendizaje que se asuma y el sentido con el que se entiende el contenido en la enseñanza (p. 4)

Toda utilización de tecnologías debe enmarcarse en una propuesta pedagógica más amplia cuyo eje está centrado en los contenidos curriculares, intereses culturales y las estrategias de aprendizaje. Según la autora, los estudiantes hoy necesitan tener a su disposición una oferta variada para favorecer el proceso de formación que mejor se adapte a sus

necesidades. Coexisten una multiplicidad de saberes que las instituciones educativas no pueden ignorar. La mediatización de la educación abriga la posibilidad de abrir las fronteras, expandir el aula.

Coicaud (2016) explica:

La educación expandida es la que sale del aula. No reconoce fronteras topográficas ... Las condiciones sociopolíticas, económicas y laborales actuales hacen que sea imprescindible pensar a la educación como un proceso permanente, inacabado e inacabable (p. 92)

La modificación de los tiempos en las tareas de enseñar y aprender resulta más que necesaria en el mundo actual, la forma de comunicarnos ha cambiado y la educación formal no puede estar ajena a esto.

3. Abordaje metodológico

Proponemos un diseño cualitativo de investigación que ambiciona ser un estudio descriptivo con propósitos explicativos, a partir del constante diálogo entre el marco teórico, la obtención de la información y el análisis de datos del campo empírico, asentado fundamentalmente en las entrevistas en profundidad (Achilli, 2005; Guber, 2005) como técnica de obtención de la información.

Asimismo, otro de los pilares del abordaje metodológico consiste en el diseño de la propuesta de enseñanza a partir de los EVEA para carreras de formación docente. De manera que la construcción metodológica combina tanto estrategias de obtención de la información y análisis como así también el diseño y monitoreo de una propuesta. Ello como modo de lograr los objetivos de esta investigación y aportar conocimiento científico a un campo de problematización en las Ciencias de la Educación.

Siguiendo a Vasilachis (2006) diremos que:

La investigación cualitativa se ocupa de la vida de las personas, de historias, de comportamientos pero, además, del funcionamiento organizacional, de los movimientos sociales o de las relaciones interaccionales. (p. 4)

En nuestro diseño metodológico de tipo cualitativo procuramos recuperar las percepciones, ideas y significados de los sujetos en torno a las Tics y los EVEA en la formación docente y sus dimensiones. Retomando a Vasilachis (2006) entendemos que este tipo de diseño se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido al tiempo que trabaja con información flexible y sensible al contexto social y se enfoca en formas analíticas que destacan la complejidad, el detalle y el contexto.

La investigación cualitativa no se reduce a un conjunto de técnicas, sino que comprende una metodología de trabajo que permiten acercarse a la realidad para interpretarla. Este tipo de diseño de investigación permite a los investigadores la reflexión permanente acerca de las construcciones conceptuales, las decisiones metodológicas y, en definitiva, sobre el objeto de estudio en construcción. Tal como lo dijera Vasilachis (2006) la investigación cualitativa no es un enfoque monolítico, sino un mosaico de perspectivas. Al trabajar con problemáticas sociales y, especialmente, problemáticas educativas, necesitamos de la producción de estrategias metodológicas que permitan abordarlas desde su complejidad y detalle.

Así la muestra estuvo constituida por 80 (ochenta) estudiantes de ambas instituciones y 5 (cinco) docentes. Se realizaron 16 (dieciséis) entrevistas a estudiantes y a 5 (cinco) docentes. La encuesta fue realizada a los estudiantes en el Plan de Modalidad Semipresencial, fue suministrada a través de la plataforma educativa Edmodo, utilizada para la cursada. Se administraron 64 (sesenta y cuatro) encuestas. El instrumento fue diseñado y elaborado a través de un formulario en línea de Google forms. Para la organización y análisis de la información obtenida se utilizó el programa ATLAS.ti. Se

trata de un software que permite procesar los datos cualitativos permitiendo crear diferentes categorías de análisis, asociarlas y compararlas.

4. Formas de uso de los EVEA

Analizaremos ahora la forma en que los alumnos de dos institutos de formación docente del conurbano bonaerense se relacionaron con una propuesta de incorporación de los EVEA en un espacio curricular. Interesa aquí recuperar diferentes aspectos que refieren al uso, frecuencia de uso, razones, acciones y, especialmente, las vivencias de la experiencia de mediatización. La propuesta incluye la utilización de Edmodo como plataforma educativa y herramienta tecnológica. Por herramienta tecnológica entendemos, un programa o aplicación que puede ser usada de diferente forma, diseñada especialmente para facilitar el intercambio de información y conocimiento.

Para analizar cómo los estudiantes usan Edmodo consideraremos diferentes aspectos:

- La frecuencia con la que los estudiantes ingresan a la plataforma educativa.
- Acciones que realizan o principales razones de acceso.
- El uso en otras materias.
- Cómo evalúan su propio uso y cómo interpretan los objetivos didácticos de las y los docentes.

A partir de la información obtenida a través de las entrevistas y encuestas realizadas, se identifican las siguientes utilidades dadas por los estudiantes:

- Descargar el material de lectura.
- Descargar y desarrollar las actividades propuestas.
- Comunicarse con los docentes.
- Participar en foros y leer las producciones de sus compañeros.

Muchos de los estudiantes ingresan al Edmodo a partir de recibir la notificación de que el docente ha subido algo a la plataforma. Luego del aviso ingresan para “ver” la publicación. Otra estudiante asegura:

“Ni bien publican algo, escucho la notificación y entro”

Un alumno:

“cuando subís algo enseguida miro y después quizá para ver ... 2 veces por semana seguro”.

Entendemos que con “ver” se refiere a mantenerse al tanto de la propuesta de actividades, las novedades del aula, etc.

Sin embargo, como también se puede apreciar hay quienes tienen planificado su ingreso más allá de las notificaciones:

“Entro todos los lunes, a la mañana (antes de las clases)” (Sandra, ISFD B)

Algunos estudiantes destacaron que ingresaban al aula virtual justo antes de la clase presencial o al menos una vez a la semana, eso nos lleva a pensar que siguen enlazando lo virtual a lo presencial. Es decir, si están próximos a la clase presencial, entonces entran a la plataforma. En ese esquema lo virtual es secundario o dependiente de lo presencial. Para los estudiantes el aprendizaje está íntimamente ligado al aula presencial, lo que allí sucede es más importante que lo que sucede en el aula virtual, hasta podríamos decir que lo virtual es secundario, inclusive en la propuesta de aprendizaje híbrido. Lo valioso, para los estudiantes, es lo que “se dice” “lo que se trabaja” en el encuentro presencial.

Un estudiante afirmaba:

“no estoy de acuerdo con lo que se subió al aula virtual y no se trabajó en la clase”

Aquí hace referencia a las actividades que se realizaron en el aula virtual y no se retomaron en las clases presenciales.

La idea básica de la propuesta de incorporar el aprendizaje ubicuo, siguiendo a Burbules (2014) se refiere sobre todo a lograr que se viva el aprendizaje como una experiencia mejor distribuida en el tiempo y el espacio.

Sin embargo, una de las estudiantes lo hace “cada clase virtual”, es decir entiende como algo independiente las clases virtuales de las presenciales.

Vázquez Cano, Fernández Batanero y López Meneses (2019) analizan el aprendizaje ubicuo y móvil en la Educación Superior:

El aprendizaje ubicuo ha venido para quedarse y se está convirtiendo, poco a poco, en un nuevo paradigma educativo en el que el estudiante se posiciona ante el aprendizaje desde una perspectiva más global y en donde el espacio físico no es una variable determinante para su aprendizaje (p. 8)

Entendemos que esto es algo a trabajar tanto estudiantes como docentes para incorporarlo en la cotidianidad de las prácticas áulicas, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Vázquez Cano, Fernández Batanero y López Meneses señalan que la Educación Superior se encuentra todavía en un proceso de adecuación a las transformaciones de este nuevo escenario social. Pero aseguran que la Universidad (y el nivel superior) no deben sustraerse de la posibilidad que proporcionan las Tics y los EVEA.

las instituciones de Educación Superior deben avanzar en procesos de enseñanza en múltiples formatos accesibles desde cualquier lugar y tiempo de forma que tanto el proceso de enseñanza y el de aprendizaje se enriquezcan por la posibilidad de un aprendizaje continuo, hiperconectado, altamente colaborativo y retroalimentador (Vázquez Cano, Fernández Batanero y López Meneses, p.10)

Entendemos como oportuna la propuesta de incorporación de Tics y EVEA, en el sentido de fomentar el tipo de aprendizaje que mencionan los autores citados. El aprendizaje ubicuo

no sólo favorece el aprendizaje cooperativo, sino que también estimula la autonomía del estudiante al permitir una autorregulación de su propio proceso de aprendizaje. Una de las estudiantes entrevistada afirma:

“yo vengo y me anoto todas las fechas en el cuaderno, me armo una grillita cuándo entregar todo... me es más fácil”

Esta organización también podría realizarla a través de la plataforma, podemos pensar que cuando afirma “vengo y me anoto las fechas” se refiere a la necesidad de escuchar, por boca del docente cuáles son las fechas de entrega de los trabajos prácticos o de parcial. Tiene más peso estar, escuchar y anotar que verlas publicadas en Edmodo.

A partir del análisis de las entrevistas y encuestas vemos en general que el estudiante sigue dependiendo de un factor externo a él o bien la proximidad de la clase presencial o bien la notificación de que algo se ha subido a la plataforma para ingresar a ella. No manifiestan hacerlo acorde a su disponibilidad de tiempo o a su disposición para realizar las actividades, si bien expresan como beneficio el “ahorro de tiempo” pareciera que el administrar sus propios tiempos aún no es visto como posibilidad; sólo disponer de “más tiempo libre” no asociado a la distribución de tareas. Tal vez sea importante considerar que esto está relacionado a que son alumnos de los primeros años de las carreras de grado, donde la organización y planificación de actividades aún es dependiente de la mirada del profesor, de la propuesta del docente o de la asignación de tareas para ser entregadas y evaluadas.

Ante la pregunta si solían usar Edmodo o alguna otra plataforma o Tics en otras materias, la gran mayoría respondió que no, sólo en la materia denominada Enseñanza con Tics. Algunos dijeron hacerlo en forma relativa, ya que sólo se utilizó como vía de comunicación y no como parte de las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Una de las entrevistadas afirma:

“No, en Tics usamos el Drive, es lo único más parecido a las clases virtuales”.

Entendemos que cuando la alumna se refiere a “lo más parecido a las clases virtuales” es porque no han tenido la experiencia de las clases virtuales. De doce materias de primer año, sólo dos utilizan estas herramientas digitales y una de ellas es específica, es decir referida al uso de la tecnología, por lo tanto esto evidencia que sólo una materia las utiliza. Este hecho impacta en los estudiantes de forma tal que lo viven como algo no cotidiano y no como parte de la propuesta pedagógica que los futuros docentes deben conocer e implementar en lo cotidiano. Vemos que es mínimo el uso real que se da en la práctica, a pesar de que las Tics son un eje transversal en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, y están contempladas en la Ley de Educación Superior N° 24.521, sin embargo, en la práctica cotidiana, tienen muy poco lugar ¿cómo pueden los estudiantes conocerlas, aprender a usarlas, e incorporarlas luego en sus prácticas pedagógicas si no son parte de su formación inicial?

4.1. “Yo miro toda la plataforma”: acerca de los para qué de los usos

Otro de los aspectos que analizaremos es para qué usan Edmodo los estudiantes, allí encontramos que muchos de ellos lo utilizan para descargar el material, ya que tener acceso en forma digital representa una gran posibilidad para los estudiantes que pueden prescindir de comprar fotocopias o material impreso, además de tenerlo disponible en cualquier momento.

También lo utilizan para descargar y desarrollar las actividades propuestas durante la cursada, y en menor proporción para participar de foros y leer a sus compañeros o para comunicarse con el docente

Una entrevistada afirma: “te permite tener continua relación con la profesora y con las compañeras”. Esta estudiante manifiesta también “leer todas las intervenciones” y las respuestas a otras consultas, de otras estudiantes.

Luego afirma: “todas las preguntas que fueron enviadas, yo miro toda la plataforma, fueron respondidas...y rápido, no hubo preguntas colgadas o sin respuesta” Vemos que esta

estudiante no se enfoca sólo en la interacción individual que tiene con el docente, sino que comprende que las preguntas que realizan otros compañeros pueden servir también de ayuda para ella, o puede encontrar allí información valiosa

Veamos las opiniones de otros estudiantes:

“Facilita la comunicación” “Podés comunicarte con la profesora”

Encuesta 1: “pude mantener la comunicación entre la docente y compañeros, me resultó fácil y cómodo.”

Este es un factor importante para los estudiantes: la comunicación resulta sencilla y accesible.

Canella y Gegunde (2012) caracterizan a las Tics como “aquello que permite llevar a la práctica la interconexión de las personas e instituciones” (p. 13) y afirman que la inmaterialidad de la información acelera los plazos y disminuye los costos de traslado. Es decir que una de las cuestiones más importantes al pensar en las Tics es favorecer la comunicación.

Encuesta 27: “es un medio por el cual puedes estar en contacto permanente con los docentes para aclarar dudas y hacer consultas.”

Aquí aparece algo valioso para los estudiantes: se trata de poder hacer consultas en cuanto al desarrollo conceptual. Muchas veces, aparece la necesidad de consultar en el mismo momento en el que están leyendo o resolviendo consignas, tienen la necesidad de lo inmediato, además escribir, enviar en ese momento la consulta les da cierta confianza, porque la pregunta al profesor se produce en el momento en que surge esa duda, entonces la consulta es genuina.

Encuesta 31: “Además me agradó las rápidas respuestas de la profesora al consultarle algún detalle.”

La rapidez es algo que los estudiantes valoran, evidentemente la noción del tiempo hoy tiene otro significado, no escriben la pregunta, la duda en la carpeta, para guardarla y después, cuando voy a la clase lo consulto, o espero un par de días que la profesora se conecte, todo tiene que ser resuelto con rapidez.

Así lo describe Tedesco (2009) en su desarrollo sobre la concentración en el presente. El autor afirma que hoy vivimos un cambio en la transmisión temporal, un cambio a nivel cultural. Hoy se produce una concentración en el presente, es decir que el pasado se vive como algo obsoleto, ya no tiene vigencia, “ya pasó” y el futuro como algo incierto, no sabemos qué va a pasar, entonces lo que queda es el hoy, hay una gran concentración en el aquí y ahora. Quizá se deba a esto que los estudiantes ansían consultar en el momento y esperan la respuesta también de forma casi inmediata.

Encuesta 33: “, la comunicación docente-alumno y la socialización de los trabajos”

Encuesta 34: “Que más allá de no presenciar la clase estás conectado con la profesora”.

Tanto la encuesta 33 como la 34 hacen referencia a lo vincular, tan necesario de construir, de reforzar en los entornos virtuales “socialización de trabajos” compartir con sus compañeros, leerlos, ver sus producciones es quizá la forma de vincularse a través de la plataforma, “estar conectado con la profesora” entendemos, se refiere a poder establecer una conversación sincrónica en el momento en que lo necesite el estudiante, ya sea ante la necesidad de comunicar su estado de salud como alguna duda conceptual o de ejecución de las actividades.

Iglesias (2004) afirma que la escuela es un lugar donde hombres y mujeres desarrollan un vínculo cotidiano “tanto educadores como educandos aprenden a respetarse y escucharse, a comprometerse con el otro, a ser solidarios” (p. 79). Asegura que la escuela es un lugar “vivido”; el pasaje por este establecimiento deja huellas imborrables en los que pasan por ella, no sólo por los conocimientos y herramientas que allí reciben , sino sobre todo por los vínculos que allí se establecen. El autor afirma:

La disposición espaciotemporal de la escuela, en general, y del aula, en particular son condiciones fundamentales para definir el vínculo pedagógico entre el maestro y el alumno. La predisposición del educador y de sus educandos para el aprendizaje y la

enseñanza está condicionada por el modo en que caminan y viven el ámbito escolar. (p 80)

Los estudiantes valoran la posibilidad de la comunicación, en los entornos virtuales la comunicación es muy importante, ante la falta de compartir el espacio físico, del “estar” en el aula en forma presencial la comunicación fluida se vuelve más importante aún.

Vale resaltar igualmente que la mayoría de los estudiantes se refiere a la comunicación unidireccional con la profesora, sólo una de las alumnas manifiesta poder estar conectada con sus compañeras, el resto pareciera que entiende que sólo la profesora tiene algo valioso para decir, no así sus compañeros ya que son pocos los que utilizan la plataforma para interactuar entre ellos.

En la propuesta donde la materia que se presentó con la modalidad semi-presencial el nivel de abandono fue muy bajo (menos del 1 %) esto seguramente se debe al formato de este tipo de cursada. (60 % de clases presenciales y la posibilidad de la plataforma Edmodo con disponibilidad del material bibliográfico, las clases y mantener la comunicación) Generalmente el nivel de abandono de las materias de los primeros años es del 20% estima que en promedio, entre un veinte y un treinta por ciento de estudiantes dejan la carrera, ya sea de forma transitoria o definitiva, durante el primer año (Fernández, 2016, p. 6)

Y esto no se produce sólo en la Universidad, entendemos que puede generalizarse a todo el nivel Superior. González Catalán (2018) afirma:

Los estudios en torno a la deserción a nivel universitario han sido foco de interés para los expertos en el ámbito educativo, sobre todo a raíz que la tasa de abandono en la última década ha oscilado entre el 30% y el 50% (Centro de Microdatos, 2008). Esto, ha motivado el desarrollo de la investigación en el área en distintos países de América latina. (p. 1)

Una de las estudiantes decía: “La propuesta me pareció de avanzada, fuera de lo tradicional, y le da herramientas al alumno para poder continuar, para no quedarse, para mantenerse actualizado con la materia”

Aquí volvemos a pensar en los beneficios de incorporar las Tics en las propuestas de formación docente. Sabemos que los estudiantes tienen diversas habilidades y competencias en tecnologías y de allí que preferimos en esta propuesta seleccionar una plataforma de fácil acceso y gratuita, tratando de priorizar la necesidad de tener orientaciones didácticas por parte quienes están en proceso de formación y de ir preparándolos en y con tecnologías de la información y la comunicación. Aún siendo jóvenes y adultos, son estudiantes y los procesos de aprendizaje requieren no sobreestimar la maduración cognitiva, así como al mismo tiempo, exigen del acompañamiento por parte de los profesores. Salinas (2004) afirma:

la enseñanza superior ‘convencional’, sea presencial o a distancia, se ve transformada evolucionando hacia modalidades de aprendizaje abierto, donde se produce una oferta educativa flexible. Este tipo de oferta flexible requiere materiales diseñados para un doble uso: tanto los estudiantes presenciales, como aquellos que no pueden estar físicamente presentes. (p 1)

Entendemos que ésta es una propuesta abierta a las necesidades de los estudiantes, flexible como lo son los procesos de aprendizaje, que puede acompañar sus trayectorias de manera satisfactoria. El Edmodo se ajusta a estas características, ya que proporciona al docente un espacio virtual en el que se pueden compartir mensajes, archivos, enlaces, calendario de aula, así como proponer tareas, actividades y gestionarlas. Su principal prestaciones que permite la comunicación entre los alumnos y los profesores configurando un vínculo pedagógico con otras características a las del espacio áulico tradicional.

5. A modo de cierre

La formación docente representa un campo con cierta identidad en la educación superior que no podemos desconocer y reconocerlo implica ajustarnos en el análisis e interpretaciones a sus características y necesidades, respetando su idiosincrasia, valorando a los docentes y estudiantes (futuros docentes) en su protagonismo y profesionalización.

Este análisis en ningún momento intentó estigmatizar al nivel superior ni a sus actores, de hecho lo contrario, procuramos aportar una mirada atenta al propósito de la descripción del vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes con las Tics y los EVEA, tanto para conocerlo como para pensar futuras líneas de acción. De allí se desprende la riqueza de un análisis propositivo que involucra el diseño de una estrategia de intervención que a su vez, en tanto prácticas, constituye una fuente de información para la investigación.

Somos formadoras de formadores y no nos conformamos con el análisis que momentáneamente llega a su fin en este escrito. Pensaremos, seguramente, en la posibilidad de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación de forma tal que represente una mejora para los institutos de formación docente, pero sobre todo para las trayectorias académicas de los sujetos que allí se forman.

Entendemos la importancia de considerar la relación entre los campos de la pedagogía y la Didáctica, los saberes disciplinares específicos y los conocimientos tecnológicos para que la formación docente sea más integral y propedéutica para las y los futuras/os docentes. En la formación inicial estos tres aspectos son tan necesarios como desafiantes, por eso su incorporación requiere de decisión y compromiso. Decisión institucional y compromiso docente con la tarea y con la formación de los sujetos. Lo que sí queda claro es que la utilización de las Tics en la formación docente es algo no sólo necesario, sino imprescindible. Los futuros docentes deben hacerse en su formación inicial de los conocimientos relevantes y actualizados que la sociedad necesita. Por ello enfatizamos que la alfabetización digital y los saberes y dominios en torno a la educación y las tecnologías, deben ocupar un lugar central en la agenda de la política educativa.

Igualmente rescatamos que, contrariamente a lo que suele pensarse sobre la educación híbrida o mediada por las tecnologías y el rol del docente, hemos visto la necesidad de los

estudiantes de un docente activo, presente y coprotagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lejos de ser sólo “una guía” su papel es fundamental en la transmisión legítima y democrática del saber (Debray, Serra, Grinberg,). Entendemos que la cultura digital y el conjunto de herramientas tecnológicas involucran formas de entender el mundo y los conocimientos, la educación y los procesos de transmisión. Por ello, comprenderlas como objetos culturales nos ubica en una perspectiva amplia y crítica de los significados y subjetividades que producen.

Bibliografía

Achilli, E. (2005) *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.

Andrade, L., & Bedacarratx, V. (2017). Acceso a la educación superior mediado por TIC's: el caso de la Unidad académica San Julián de la UNPA en Santa Cruz, Argentina”. En *Astrolabio*, (18), 62–83. Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/16865>

Barbero, J. M. (2003), “Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades”. En *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 32, pp. 17-34. España: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie32a01.pdf>

Barbero, M (2009) “Cuando la Tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en una mediación cultural”. En *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en La Sociedad de la Información*. Vol. 10. N°1. Marzo 2009. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Burbules, N. (2014) “El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos”. *Revista entramados. Educación y Sociedad*. Año 1 Número 1. Mar del Plata: Grupo de

Investigaciones en Educación y Estudios Culturales / Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación / Facultad de humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1084>

Cabello, R. (2013) *Migraciones digitales: comunicación, educación y tecnologías digitales interactivas*. Los Polvorines: Editorial UNGS

Cambours de Donini, A. y Gorostiaga, J. M. (Coord.) (2016). *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Buenos Aires: Aique.

Coicaud, S., “Planteos y replanteos acerca de la Tecnología Educativa como campo de conocimiento y de formación”. En *Espacios en Blanco*, Serie Indagaciones, N° 26, pp. 81-104, Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Dussel y Quevedo (2010) *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Documento Básico Fundación Santillana

Fernández, G. (2018) “Factores que favorecen la trayectoria pedagógica en el primer año de las carreras de Licenciatura y profesorado en Ciencias de la Educación y Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora”. Investigación no publicada. UNLZ.Ar.

Grinberg, S. “Sociedad de la información, tecnologías y pedagogías de las competencias en la era del management. Hacia una genealogía”. En *Horizontes Sociológicos Revista de la Asociación Argentina de Sociología*. N° 2, vol. 1, pp. 86-98. Segundo semestre de 2013. Buenos Aires: Asociación Argentina de Sociología. Recuperado de: <http://aass.org.elsevier.com/ojs/index.php/hs/article/view/97>

Guber, R. (2005) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

Iglesias, I. (2004) *Confieso que he enseñado*, Buenos Aires: Papers Editores.

Jonassen, D. (2000) “El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje”. En Reigeluth, Charles M. (Ed.): *Diseño de la Instrucción. Teorías y Modelos*. Madrid, Santillana.

Litwin, E. (2005). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

Salinas, J. (2008). “Innovación educativa y uso de las TIC”, pp. 15-30. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

Suárez Guerrero, C. (2003). “Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación”. En Revista *Education in The Knowledge Society (EKS)*" Vol. 4. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Tedesco, J.C (2000) *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa

Documentos consultados:

Consejo Federal de Cultura y Educación. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial., Documento Aprobado Resolución N° 24/07

Ley de educación superior n° 24.521

Ley Nacional de Educación n° 26.206

III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe