

## Estrategias didácticas en Tecnología Educativa: simulación y trabajo colaborativo en la formación universitaria de grado

*Didactic strategies in Educational Technology: simulation and collaborative work in university education*

Moreyra, Mara Elisabet; Romero, María Nazareth; Nuñez, Patricia  
Mónica

Mara Elisabet Moreyra \*

mara.moreyra@comunidad.unne.edu.ar  
Universidad Nacional del Nordeste (UNNE),  
Argentina

María Nazareth Romero \*

nazromero13@gmail.com  
Universidad Nacional del Nordeste (UNNE),  
Argentina

Patricia Mónica Nuñez \*

pnuez2002@yahoo.com.ar  
Universidad Nacional del Nordeste (UNNE),  
Argentina

### Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina  
ISSN: 1850-3853  
ISSN-e: 2362-5554  
Periodicidad: Semestral  
núm. 16, e0027, 2022  
revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 08 Octubre 2021  
Aprobación: 30 Marzo 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5823319008/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2022.16.e0027>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-  
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

**Resumen:** El contexto de pandemia Covid-19 y la emergencia de medidas sanitarias impactaron fuertemente en el sistema educativo, en general. Particularmente, en la universidad las prácticas de enseñanza presenciales debieron trasladarse a la virtualidad de manera inmediata, adquiriendo rasgos de la enseñanza remota de emergencia.

En el escrito se socializa una experiencia pedagógica correspondiente a la asignatura Tecnología Educativa de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). La misma se desplegó en tres etapas concatenadas que apuntaban al montaje de planificaciones didácticas en aulas virtuales. Se destaca para su análisis, las estrategias didácticas transversales, la simulación en entornos virtuales y el trabajo colaborativo disciplinario e interdisciplinario, con sus contribuciones en la formación profesional docente.

Ideas clave que emergieron del análisis de encuestas realizadas a los estudiantes hacia el final de la cursada en las cuales se valoraron dichas estrategias. Las conclusiones iniciales dan cuenta de la relevancia que adquieren este tipo de estrategias didácticas para la formación docente ya que permite situar a los estudiantes, futuros profesionales, en el contexto de práctica real y en la toma de decisiones para la resolución de situaciones problemáticas emergentes.

**Palabras clave:** enseñanza universitaria, estrategia didáctica, simulación, trabajo colaborativo.

**Abstract:** *The changes brought about by the Covid-19 pandemic and the subsequent measures had a strong impact on the education system. At university, in particular, face-to-face classes shifted to online learning and teaching practices overnight, acquiring features of emergency remote teaching.*

*This work presents a pedagogical experience corresponding to the course Educational Technology at the Faculty of Humanities of the National University of the Northeast in Argentina (UNNE, for its Spanish initials). It was deployed in a concatenation of three stages aimed at assembling didactic plans for virtual classrooms. Transverse didactic strategies, simulation in virtual environments, and disciplinary and interdisciplinary collaborative work stand out for analysis with their contributions to professional teacher training.*

*We conducted surveys of students by the end of the course to assess these strategies. Initial conclusions show the relevance of this type of didactic strategies to teacher training since it allows students, future professionals, to be placed in the context of real practice and decision-making for the resolution of emerging problem situations.*

**Keywords:** *university teaching, didactic strategy, simulation, collaborative work.*

## INTRODUCCIÓN

La alteración de la vida cotidiana a consecuencia de la emergencia sanitaria Covid-19 llevó a tomar medidas que garantizaran el acceso y continuación de la educación. Como en los otros niveles, en las universidades, las prácticas de enseñanza presenciales debieron trasladarse a la virtualidad de manera inmediata y sostenida, tomando rasgos del modelo de enseñanza remota de emergencia.

En el presente escrito se socializa una experiencia educativa correspondiente a la asignatura Tecnología Educativa, dictada para los diversos profesorado de la Facultad de Humanidades (UNNE), cuyo fin fue responder a la inédita situación sanitaria con experiencias educativas en línea. Se destacan dos dimensiones de análisis, la estrategia didáctica de simulación en entornos virtuales, sus actividades concatenadas en tres tramos del cursado y el trabajo colaborativo disciplinario e interdisciplinario en grupos.

Dichas ideas clave emergieron del análisis de encuesta a los estudiantes que las destacan como fructíferas en términos de aprendizajes profundos, significativos y situados en su futuro campo profesional docente. Asimismo, se llevaron adelante diferentes estrategias para acompañar académica y socialmente a los estudiantes, como el sistema permanente de tutorías sincrónicas y la utilización de la red social Instagram a través de la cual se realizó un Ciclo de Diálogos en Vivo sobre experiencias docentes en pandemia, aportando a las reflexiones sobre uso de tic en la educación superior.

## LA EXPERIENCIA EDUCATIVA UNIVERSITARIA EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA

Son numerosos los trabajos e investigaciones (Román, 2020; Kuklinsky y Cobo, 2020; Ordorika, 2020; Fardoun y otros, 2020) que, analizando el contexto educativo atravesado por la pandemia, han puesto el foco en diferentes instancias, actores y experiencias de la educación superior con el fin de dar cuenta del impacto

---

## NOTAS DE AUTOR

- \* María Elisabet Moreyra es profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Resistencia, Chaco. Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina (FLACSO). Profesora auxiliar de Tecnología Educativa y Didáctica General (Facultad de Humanidades, UNNE). Becaria Doctoral del CONICET-UNNE, línea de investigación: Didáctica General y Tecnología Educativa: la construcción del conocimiento didáctico tecnológico del contenido en profesores universitarios.
- \* María Nazareth Romero es profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Resistencia, Chaco. Estudiante de Licenciatura en la misma carrera, en etapa de tesis en la Facultad de Humanidades de la UNNE. Becaria de Iniciación en la Investigación por la UNNE para la carrera de Maestría en Tecnología Educativa en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, con título intermedio de Especialista, cuyo trabajo final ha sido entregado. Profesora pasante en la asignatura Tecnología Educativa de la Facultad de Humanidades, UNNE. Línea de investigación en Tecnología Educativa: uso de tic en los procesos de estudio de estudiantes universitarios avanzados.
- \* Patricia Mónica Nuñez es profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Especialista y Magíster en Docencia Universitaria. Profesora Titular Ordinaria de Tecnología Educativa y Ciencia, Tecnología y Cultura de las Facultades de Humanidades y Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura, UNNE. Secretaria académica de la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura de la misma Universidad. Docente investigadora, categoría III. Línea de investigación: el uso de tic en la enseñanza universitaria y en el proceso de estudio universitario.

que ha significado el traslado de clases presenciales a entornos virtuales o su suspensión por determinado tiempo. Puntualizan en los cambios abruptos en lo social, económico e institucional educativo.

En este sentido, la llamada Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) es un concepto acuñado por Hodges, Moore, Locke, Trust y Bond (2020) y refiere a la situación de enseñanza en contexto de crisis. Se diferencia de la educación en línea ya que estas últimas conllevan planificación y preparación de meses antes de ser puestas en marcha utilizando un modelo sistemático para su diseño, desarrollo y evaluación. Además dichos autores definen a la ERE como la respuesta urgente y emergente por parte del sistema educativo para sostener la educación en contexto de crisis, que se caracteriza por ser un proceso de «onlinificación», es decir, mantener la lógica de enseñanza de las clases presenciales a las virtuales, realizando un traspaso de las mismas.

Durante la pandemia, la universidad en cuestión planteó protocolos sanitarios, un programa de formación docente continua, cursos de posgrados desde las diferentes unidades académicas, para acompañar y fortalecer la formación docente en la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales, desde una perspectiva de educación en línea.

## LA ASIGNATURA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Esta asignatura se dicta en modalidad presencial en la Facultad de Humanidades para los diversos profesados de Letras, Filosofía, Historia y Geografía, durante el segundo cuatrimestre. Por el advenimiento de la pandemia su dictado fue completamente virtual a través de la plataforma Moodle y las plataformas de reuniones virtuales Zoom/Meet.

Según el programa de la asignatura el objetivo primordial es «promover en los alumnos un análisis tecnológico educativo crítico, con base científica, que tienda a la generación de propuestas pedagógicas innovadoras con tecnologías, en tanto superadoras de las estrategias clásicas y acordes con el contexto y las características propias de la situación de enseñanza». Para el diseño de la propuesta de enseñanza se optó por la utilización de la simulación como estrategia didáctica transversal de la asignatura que conlleva el trabajo colaborativo en grupos. Se combinaron actividades sincrónicas y asincrónicas en el aula virtual. Los encuentros sincrónicos eran semanales, de una hora y media, a través de videoconferencias con actividades de interacción y dialogadas. Su equipo docente se conformó por 7 integrantes: 1 Prof. Titular, 2 Prof. Auxiliares, 1 Prof. Adscripta, 3 pasantes; 103 cursantes (22 estudiantes del Profesorado de Historia, 11 del de Geografía, 14 del de Filosofía y 56 del Profesorado en Letras). Distribuidos en tres comisiones por disciplina común y grupos interdisciplinarios con al menos dos docentes a cargo de las mismas: Comisión 1, 10 grupos por disciplina común (Filosofía y Letras); Comisión 2, 10 grupos: 4 grupos por disciplina común y 6 grupos interdisciplinarios (Geografía, Letras e Historia); y Comisión 3, 10 grupos: 7 grupos por disciplina común y 3 grupos interdisciplinarios (Letras e Historia).

Se planteó que el producto final fuera el montaje de propuestas de enseñanza virtuales correspondientes a los distintos campos disciplinares, en las plataformas de Moodle y Classroom. La propuesta fue presentada en tres etapas concatenadas y mediadas por el acompañamiento del equipo docente a partir de clases sincrónicas, un sistema de tutorías voluntarias permanentes y sesiones en vivo en la cuenta de Instagram de la asignatura, en las cuales se realizaron múltiples entrevistas por parte del equipo de asignatura a docentes para socializar sus experiencias de clases virtuales en pandemia.

**Primera etapa:** «Relevamiento y diagnóstico contextual: primeras decisiones didácticas»: recuperación de trabajos previos en contextos reales (nivel secundario y superior) y contacto con docentes de sus campos disciplinares, en asignaturas pedagógicas cursadas (Didáctica General, Teoría de la Educación, Pedagogía). Realización de breve entrevista sobre el diseño de propuestas de enseñanza y ejecución de primeras decisiones didácticas para su elaboración (contexto, destinatarios, unidad didáctica, objetivos, materiales posibles, etc.). Elaboración de un video corto para presentar esta primera etapa.

**Segunda etapa:** «Diseño de recursos didácticos para las propuestas de enseñanza virtuales y desarrollo de las secuencias didácticas»: búsqueda web y selección de recursos educativos abiertos escritos vinculados a los contenidos seleccionados. Diseño de material hipermedia interactivo integrables a sus propuestas y su socialización en un mural digital. Elaboración de secuencias didácticas para sus planificaciones.

**Tercera etapa:** «Montaje de las propuestas de enseñanza virtuales y reflexiones metacognitivas sobre la práctica en Instagram»: elección de una plataforma de aula virtual con licencia de uso gratuito ofrecida. Exploración y ejecución del diseño de la unidad didáctica a partir de orientaciones dadas. Integración de materiales elaborados. Presentación multimedia para socializar sus aulas. Reflexiones individuales sobre experiencia realizada y aprendizajes, como posteos en el Instagram de la asignatura.

Tanto la simulación como el trabajo colaborativo fueron estrategias metodológicas seleccionadas precisamente por sus características formativas ya que, habilitan el desarrollo de competencias y aprendizajes situados en los estudiantes.

En este sentido, diversos autores señalan las potencialidades de la simulación como estrategia metodológica para promover aprendizajes. Brown, Collins y Duguid (1989) indican que el conocimiento se produce en situación y en este sentido, la simulación posibilita vincular al sujeto de aprendizaje con experiencias reales de un contexto profesional determinado; la clase se convierte en laboratorio de prácticas al posibilitar situaciones contextuales y la intervención a partir de la toma de decisiones del estudiantado, quien asume roles para hacerlo.

Asimismo, Orozco Alvarado, Cruz Acevedo y Díaz Pérez (2020) enfatizan que esta metodología permite consolidar conocimientos y competencias docentes vivenciando experiencias propias del aula sin necesidad de presenciar un aula de clase. Además, Gaintza–Jauregi (2020) señala que esta utilización promueve la motivación y el desarrollo de competencias estudiantiles de diversas disciplinas en la universidad. Esta estrategia didáctica posibilita el desarrollo de actividades de aprendizaje vinculadas al conocimiento funcional y práctico profesional, fructíferas y potentes para promover aprendizajes significativos en los estudiantes (Moreyra, Alegre y Demuth, 2021).

La simulación requiere necesariamente el trabajo colaborativo en grupos. Maldonado Pérez (2007) realiza una sistematización de la literatura especializada en trabajo colaborativo resaltando las conceptualizaciones, las ideas de interacción y compromiso con otros, comunicación y negociación colectiva, conjunción de aprendizajes individuales y grupales. Chaljub Hasbún (2014) atiende a su diferencia con el trabajo cooperativo pues aquí se distribuyen las tareas a realizar a cada integrante y la construcción del conocimiento sigue dependiendo del profesor; en el colaborativo, los estudiantes autogestionan el proceso de aprendizaje, actuando como investigadores y productores de sus saberes con la permanente orientación de su docente, quien no deja al grupo una tarea que luego debe entregar sino que lo acompaña durante el proceso.

En el ámbito universitario es fundamental lograr el aprendizaje por trabajo colaborativo pues se trata de profesionales en formación. Al ponerlos en situaciones reales a resolver habilitan el desarrollo de competencias necesarias para el siglo XXI. Asimismo, Esteban, Tosina, Delgado y Fustes (2011) señalan que para el trabajo colaborativo las nuevas tecnologías favorecen este tipo de trabajo por la interactividad e interacciones que permiten, potenciando la colaboración para el aprendizaje.

## VOCES ESTUDIANTILES A TRAVÉS DE ENCUESTA

A fin de analizar impresiones estudiantiles sobre la propuesta, se realizó una encuesta para recabar datos que permitieran realizar ajustes que fuesen necesarios. Ya Román (2020) señala la idea clave de recuperar mediante encuestas las percepciones y modos de sentir en la educación superior en tiempos de pandemia, utilizando muestras del colectivo institucional (gestores, docentes, estudiantes). En este caso, mediante una encuesta estudiantil se obtuvieron devoluciones sobre la propuesta de enseñanza inédita para la asignatura en contexto de pandemia.

Las mismas no fueron obligatorias y contaron con cuatro preguntas abiertas y sin límites de extensión, tal y como lo sugieren Quispe Pari y Sanchez Mamani (2011) puesto que permiten al encuestado expresarse libremente y recuperar la mayor información posible. Se interrogó sobre aspectos favorables del cursado, dificultades, aspectos a fortalecer y sugerencias de cambio o ajuste a realizar para el siguiente dictado.

Se obtuvo una participación del 79,6 %, es decir, 82 respuestas de un total de 103 estudiantes. La información recabada permitió reflexionar sobre la experiencia de aprendizaje ofrecida y destacó el reconocimiento de significatividad de la simulación y el trabajo colaborativo en grupos disciplinarios e interdisciplinarios.

## LA SIMULACIÓN COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA Y SU VALIDACIÓN ESTUDIANTIL

La experiencia pedagógica relatada es un ejemplo concreto de simulación ya que los estudiantes al posicionarse en el rol docente debían tomar decisiones didácticas y tecnológicas al diseñar propuestas de enseñanza virtuales y su posterior montaje en aulas virtuales. En este sentido, las siguientes devoluciones estudiantiles dan cuenta de la importancia de las experiencias prácticas y contextuales para los estudiantes:

a) Me pareció muy favorable el hecho de que el cursado se enfocara más en la aplicación práctica de los conocimientos que en el hecho de rendir solo exámenes escritos. Siento que, muchas veces se descuida la parte práctica y al final adquirimos conocimiento pero luego no sabemos transferirlos a nuestra realidad, a situaciones cotidianas que muchas veces difieren de los ejemplos que uno ve en los libros, así que considero que esta asignatura supo encontrar el equilibrio entre ambos y generar un aprendizaje significativo y situado.

b) Me gustó mucho que nos hayan posibilitado trabajar desde nuestro futuro rol como docentes, porque debíamos ir tomando decisiones y armando un aula virtual real, como si estuviéramos enseñando en la realidad, son pocas las experiencias pedagógicas que nos permiten vivenciar nuestro futuro rol profesional. (Encuesta estudiantil, 2020)

Los estudiantes han destacado la puesta en práctica de los conocimientos aprendidos, la toma de decisiones que conlleva este ejercicios en situaciones reales vinculadas al contexto profesional próximo, el manejo de diversas herramientas tecnológicas para la elaboración de propuestas de enseñanza y la negociación permanente colectiva entre pares, competencia requerida en los contextos laborales. En este sentido, se observó en los grupos estudiantiles un trabajo arduo de interacción y negociación en la toma de decisiones en las distintas etapas de los trabajos prácticos. Se suscitaron inconvenientes propios del trabajo con el otro que fueron trabajados en las tutorías sincrónicas por comisiones y grupos. Se observó que de manera transversal iban tejiéndose prácticas relativas al aprendizaje colaborativo, vinculado al enfoque constructivista.

Son los estudiantes quienes activamente participan en la construcción de sus conocimientos con otros. Así por ejemplo, se refleja en la siguiente expresión estudiantil:

Este trabajo nos permitió establecer un sentido de comunidad, tan necesario para los tiempos de virtualidad que atravesamos, ya que, debimos trabajar con otros compañeros y organizar propuestas de enseñanza virtuales. (Encuesta estudiantil, 2020)

Asimismo, en el desarrollo de este trabajo práctico fueron dándose situaciones que se acercan a la autogestión de los saberes por parte de los estudiantes, al compromiso individual y grupal, al desarrollo de competencias profesionales en simulacro, competencias comunicativas y sociales entre pares. En las encuestas han puesto en valor el trabajo con otros de manera interdisciplinaria y el acompañamiento constante del equipo docente. Resaltaron la importancia de una instancia de socialización general de las producciones parciales o finales. Instancia que no fue posible concretar por el tiempo apremiante y que se tendrá en cuenta para próximos dictados. Es posible reconocer la relevancia e impacto del trabajo colaborativo:

El trabajo con otros nos posibilitó tener en cuenta de qué manera se podría trabajar un mismo contenido desde distintas perspectivas disciplinares. Por ejemplo, trabajar a través de la metodología de proyecto un mismo contenido desde geografía, letras, filosofía e historia. (Encuesta estudiantil, 2020)

Los cursantes consideraron que trabajar con otros les permitió contar con otras apreciaciones sobre el diseño de sus propuestas de enseñanza, ya sea de la misma disciplina o de otras. En este sentido, reconocieron el seguimiento docente a través del sistema de tutorías como dispositivo de acompañamiento formativo, durante las distintas etapas de los trabajos y la utilización de la red social Instagram de la asignatura por ser de uso diario y frecuente:

Resalto el acompañamiento de las docentes, las clases, los medios de comunicaciones (WhatsApp e Instagram) para consultas y avisos, el plazo de tiempo flexible para realizar los trabajos, las charlas. (Encuesta estudiantil, 2020).

En cuanto a las debilidades y dificultades emergentes, han indicado el poco tiempo personal con el cual disponían por sus otros compromisos estudiantiles y el hecho de que las actividades fuesen secuenciadas, requería un continuo trabajo en cada una de las etapas de los mismos para poder avanzar a la siguiente. Además del tiempo que requirieron para aprender a utilizar algunas herramientas digitales que desconocían, se sumaron dificultades de conectividad que en ocasiones los limitó para participar en las clases sincrónicas y en el trabajo colaborativo con sus pares. Algunas se reflejan en estos fragmentos:

a) Debido a las distintas materias que cursamos mi compañera y yo, debíamos acomodar cosas de otras materias para poder realizar las tareas de esta materia, pero lo manejamos bien al final.

b) Las dificultades que más sentí fueron la falta de conectividad por lapsos, es decir, había días que me era imposible conectarme por falta de internet (...) alternar entre los datos del celular y el servicio de red; el propio ambiente familiar en sí, es decir, tener que cursar en el hogar implica tener un espacio específico (...); la saturación por la virtualidad. c) Dificultades de conectarnos y de tener las mismas competencias previas respecto a lo tecnológico con mis compañeros de grupo. (Encuesta estudiantil, 2020)

## REFLEXIONES FINALES

Se considera que las propuestas de enseñanza se validan a partir de las realimentaciones estudiantiles, puesto que, son ellos los protagonistas y destinatarios de las mismas. A partir de estas, es posible tomar conocimiento de los aprendizajes, habilidades y competencias estudiantiles considerados alcanzados, las fortalezas y debilidades de la propuesta, además de posibles sugerencias de mejora. El ejercicio de repensar la práctica de enseñanza, es potenciado por las devoluciones de los destinatarios. La toma de decisiones respecto de las estrategias metodológicas más asertivas de acuerdo a las características propias de los estudiantes y de la propia asignatura requiere necesariamente de estas prácticas constantes. El docente como investigador e innovador de sus prácticas, en tiempos de emergencia debe desplegar su creatividad y esfuerzos para favorecer procesos de calidad educativa en situaciones tales.

En este sentido, la elección de la simulación y el trabajo colaborativo como estrategias metodológicas que responden al propio encuadre de la asignatura (reconocer al conocimiento como situado en construcción con otros en contextos de práctica real), fue valorado por los propios estudiantes a partir de sus experiencias. Además de las dificultades e inconvenientes durante el proceso de aprendizaje y ejecución de la propuesta que han comunicado. Los mismos habilitaron a reflexionar y planificar posibles soluciones a poner en marcha en el próximo cursado.

Finalmente, la socialización de esta experiencia pedagógica es un modo de socializar las propuestas docentes. Además de registrar las experiencias vividas para permitirse reflexionar y analizar el trabajo didáctico y pedagógico realizado. Tal como lo destaca Maggio (2018) se puede de este modo documentar las experiencias educativas para producir categorías de análisis nuevas que permitan pensar y enriquecer la enseñanza, innovar en las aulas universitarias y atender a la compleja cultura actual que, indiscutiblemente también ocurre en redes. De esta manera, es posible ser investigadores de la propia práctica profesional docente llevada adelante.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, J.S.; Collins, A.; Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32–42. Recuperado de: <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Chaljub Hasbún, J.M. (enero–junio 2014). Trabajo colaborativo como estrategia de enseñanza en la universidad. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* Año 11 (22), 64–71. Recuperado de: [http://investigare.pucmm.edu.do:8080/xmlui/bitstream/handle/20.500.12060/593/CPU\\_20141122\\_64-71.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://investigare.pucmm.edu.do:8080/xmlui/bitstream/handle/20.500.12060/593/CPU_20141122_64-71.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Esteban, P.G.; Tosina, R.Y.; Delgado, S.C.; Fustes, M.L. (2011). Buenas prácticas en el desarrollo de trabajo colaborativo en materias TIC aplicadas a la educación. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 15(1), 179–194. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56717469013.pdf>
- Fardoun, H.; Yousef, M.; González–González, C.; Collazos, C.A. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza–aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. Artículo N° 17. Recuperado de: <https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/2091/1/23537-79772-1-SM.pdf>
- Gaintza–Jauregi, Z. (2020). La simulación como estrategia metodológica en la Facultad de Educación de la Universidad del País Vasco. *Revista Electrónica Educare*, 24 (3), 233–250. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-3.11>
- Hodges, Ch.; Moore, S.; Locke, B.; Trust, T.; Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. Recuperado de: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Kuklinski, H.P.; Cobo, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. *Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Barcelona: Outliers School.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Maldonado Pérez, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13(23), 263–278. ISSN: 1315–883X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102314>
- Moreyra, M.; Alegre, M.; Demuth, P. (2021). Aprender y evaluar en la virtualidad: experiencia pedagógica de los profesores de la Universidad Nacional del Nordeste, en un curso de posgrado. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 28, pp. 414–422, 2021, doi: 10.24215/18509959.28.e52
- Orozco Alvarado, J.C.; Cruz Acevedo, A.A.; Díaz Pérez, A.A. (2020). Simulación como estrategia didáctica en las prácticas de formación docente. Experiencia en la carrera Ciencias Sociales. *Revista Torreón Universitario*, 9(25), 16–28. Recuperado en: <https://doi.org/10.5377/torreon.v9i25.9851>
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 1–8. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602020000200001](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602020000200001)
- Quispe Pari, D.J.; Sanchez Mamani, G. (2011). Encuestas y entrevistas en investigación científica. *Rev. Act. Clin. Med* [online]. (10), pp. 490–494. Recuperado de: [http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2304-37682011000700009&lng=es&nrm=iso](http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2304-37682011000700009&lng=es&nrm=iso)
- Román, J.A.M. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 50, 13–40. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/270/27063237017/27063237017.pdf>