



Maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales  
Asociación de Universidades Sur Andina

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN ESCENARIOS  
DIGITALES. CASO de INTRODUCCIÓN A LA GEOGRAFÍA.  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, UNLPAM**

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

Maestranda: María Gabriela Sardi, D.N.I. 20560998, [gabysardi@gmail.com](mailto:gabysardi@gmail.com)

Directora: Dra. María Graciela Di Franco

Sede: FCH- UNLPam | Diciembre |2021



## 1. AGRADECIMIENTOS

En principio, quiero agradecer a la Asociación de Universidades Sur Andina por ofrecer esta Maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales. En el año 2018, cuando leí la fundamentación de la carrera no dudé en inscribirme con el objeto de buscar y recuperar contenidos y herramientas tecnológicas para mis propuestas de enseñanza. Desde el primer seminario hasta el último, cada cursada con su especificidad epistemológica y metodológica, fue muy valiosa y enriquecedora. Por eso, gracias a los equipos de docentes, que estuvieron a cargo de los diferentes campos de conocimiento, por sus aportes y acompañamiento.

Nuevamente gracias, a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam esta vez por permitirme realizar mis prácticas en la institución. Por ello, hago extensivo este agradecimiento a mis colegas, estudiantes, referentes institucionales y personal no docente por haber respondido cada pregunta o consulta realizada. Sus miradas, opiniones y reflexiones se convirtieron en insumos claves para pensar estratégicamente una propuesta de intervención viable.

En todo este tiempo, intercambiamos miradas y saberes con colegas de las diferentes geografías de Argentina, por ello quiero agradecerle a cada uno/a por su participación en los foros y en los trabajos colaborativos realizados. Cada contribución me permitió reflexionar y repensar, a partir de los debates generados, sobre todo en relación con mi rol docente.

Gracias a las dos compañeras de estudio: Natalia y Romina. Natalia, te agradezco por hacer rodar el entusiasmo por las lecturas y el trabajo en equipo. Romina, nos encontramos en una cursada y desde ese día seguimos en contacto con intercambios teóricos y metodológicos. Precio y agradezco tu acompañamiento incondicional hasta la entrega del trabajo final.

Asimismo, la entrega del TIF es posible por las lecturas minuciosas y los ejes de análisis relevantes planteados por mi directora Chachi. Una iniciativa más, que cuento con tu apoyo y calidez para iluminar y orientar mi escritura y mis prácticas docentes. ¡Valoro y valoraré siempre tu acompañamiento, por eso gracias infinitas!

Gracias Román, Alejo y Roberto por avalar cada decisión que contribuye a mi formación académica y me dignifica como mujer profesional.

Por último, me interesa plantear que cuando comenzamos a cursar esta carrera nadie se imaginó, ni hubiera imaginado, la pandemia por el COVID-19 con todo lo que esto implicó e implica. Por eso, reivindicó esta carrera para favorecer la formación de formadoras y formadores en los escenarios digitales. Sin dudas, es preciso capitalizar los aprendizajes y vivencias en este contexto inédito para poner en valor otros modos de enseñar y de aprender ante las transformaciones digitales que interpelan y generan nuevos desafíos educativos en el siglo XXI.



## 2. RESUMEN

El sistema de Educación Superior de la República Argentina, particularmente las universidades públicas en el siglo XXI, se configura heterogéneo, presenta múltiples perfiles de estudiantes, con problemas vinculados a la deserción y extensión de la terminalidad de la carrera. En consonancia, se advierten elevados niveles de desgranamiento, y dificultades en la regularización de las asignaturas en primer año, de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Geografía, en la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam).

El presente trabajo de investigación surge de la necesidad de desarrollar un pensamiento estratégico que permita mejorar las condiciones que favorecen los procesos de aprendizaje, en las y los estudiantes de primer año de las carreras de Geografía. El objeto de estudio se focaliza en el Departamento de Geografía, de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) UNLPam, con sede en la ciudad de Santa Rosa, La Pampa; cuya oferta académica atrae tanto a jóvenes de la ciudad como de localidades del interior pampeano y de provincias limítrofes.

El propósito que se plantea es acompañar las trayectorias académicas de estudiantes de primer año, que cursan las asignaturas iniciales, y luego se reinscriben en algunas materias, porque no han podido regularizar todas las asignaturas del cuatrimestre anterior. En otros casos, deciden continuar el cursado de la carrera en condición de estudiantes libres. En este sentido, se busca resignificar el campus virtual, desde la dimensión didáctica para potenciar los recursos tecnológicos que se implementan en la asignatura de primer año: Introducción a la Geografía.

Esta perspectiva entiende que las prácticas educativas que propician el manejo de los recursos de una plataforma digital, no garantizan mágicamente, una comunicación pedagógica. Por esto, es fundamental centrar la atención en los modos de enseñar mediante el uso de recursos tecnológicos para favorecer otros modos de aprender y acompañar las diversas trayectorias académicas.

## 3. PALABRAS CLAVES

Desgranamiento universitario, dimensión didáctica del campus virtual, comunicación pedagógica, acompañamiento de trayectorias académicas.



## 4. ÍNDICE

1. AGRADECIMIENTOS.....	2
2. RESUMEN.....	3
3. PALABRAS CLAVES.....	3
4. ÍNDICE .....	4
5. JUSTIFICACIÓN.....	7
6. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA .....	10
7. OBJETIVOS.....	11
7.1 OBJETIVO GENERAL:.....	11
7.2 OBJETIVO ESPECÍFICOS.....	11
8. MARCO TEÓRICO .....	12
8.1 La sociedad de la información, otros perfiles de estudiantes y los nuevos desafíos pedagógicos .....	12
8.2 Deconstruir conceptos y abordajes para resignificar las prácticas educativas .....	17
8.3. ¿Cómo desarrollar buenas prácticas de enseñanza y de aprendizaje en los escenarios digitales?.....	19
8.3.1. Los desafíos de los EVEA para propiciar los procesos de autorregulación del aprendizaje en las carreras de Geografía.....	22
8.4. Interrelaciones entre la teoría y el análisis de la multiperspectividad de posiciones de los diferentes actores intervinientes .....	28
8.4.1. Voces de estudiantes digitales en las carreras de Geografía.....	28
8.4.2. Voces de docentes en los escenarios digitales en las carreras de Geografía.....	30
8.4.3. Voces desde la coordinación del Programa Virtualización UNLPam .....	32
9. PROPUESTA .....	35
9.1 A modo de introducción.....	35
9.2 Prácticas comunicacionales pedagógicas para intervenir en las clases de Introducción a la Geografía .....	38
9.3 Reflexiones finales: aportes epistemológicos y didácticos en escenarios digitales .....	53
10. BIBLIOGRAFÍA.....	55
11. ANEXO:.....	61
11.1. Datos estadísticos .....	61
11.2. CUESTIONARIO A ESTUDIANTES - 2021-Profesorado y Lic. en Geografía .....	62
11.3. Consulta a docentes de las asignaturas de Primer Año -carreras de Geografía .....	65



11.4. Encuesta a estudiantes de Introducción a la Geografía -Cohorte 2021-	67
11.5. Recursos didácticos	69

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Figura 1: Habilidades futuras para el trabajo en el 2020	26
Figura 2: Interrelación de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación	27
Figura 3: ¿Cómo te resultó el acceso al aula virtual de la materia?	29
Figura 4: Prácticas en el aula virtual	29
Figura 5: Prácticas comunicacionales para las clases de Introducción a la Geografía	38
Figura 6: El banco pintado en el <i>Paseo de la mujer</i> , Eduardo Castex	39
Figura 7: Plaza de la localidad de Pellegrini, Buenos Aires	40
Figura 8: Foros como espacios para interrelacionar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación	42
Figura 9: Lecturas compartidas en los escenarios digitales como espacios para interrelacionar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación	43
Figura 10: Región	45
Figura 11: Wuhan, China	45
Figura 12: Santa Rosa	45
Figura 13: Territorio-cuerpo	45
Figura 14: Geógrafas: Chiozza, M. y Carballo, C.	46
Figura 15: Válcárcel Ortega, J.	46
Figura 16: Topofobia	47
Figura 17: Manifestación social en la Rural	47
Figura 18: Parque Oliver, ciudad de Santa Rosa (La Pampa)	47
Figura 19: Paisajes de aprendizaje como espacios para interrelacionar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación	48
Figura 20: Gamificación como estrategia lúdica para interrelacionar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación	50
Figura 21: Presentación de una graduada de su localidad de Eduardo Castex y de la institución educativa	51
Figura 22: Imagen satelital de Realicó que se incorpora en el recorrido virtual	51
Figura 23: Recorridos virtuales como espacios para interrelacionar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación	52
Figura 24: La comunicación en los escenarios digitales	52



Figura 25: El aula virtual como espacio educativo ..... 53

#### FIGURAS DE ANEXO

Figura anexo 1: Profesorado en Geografía: cantidad de asignaturas aprobadas por estudiantes de primer año desde el ciclo lectivo 2014 hasta 2019..... 61

Figura anexo 2: Licenciado en Geografía: cantidad de asignaturas aprobadas por estudiantes de primer año desde el ciclo lectivo 2014 hasta 2019..... 61



(...) Tatuajes cognitivos. Esta metáfora da cuenta de una inscripción en la piel; una marca que nos queda cual dibujo o ilustración en nuestros cuerpos; pero no es una mera ilustración, sino que se trata de huellas cognitivas que dan cuenta de otras maneras de concebir y de construir con otros el conocimiento; de dejar marcas que relacionen; que narren; que nos transformen como sujetos culturales en la época que nos toca vivir (Lion, 2020, p. 26).

## 5. JUSTIFICACIÓN

El sistema de Educación Superior de la República Argentina, particularmente las universidades públicas en el siglo XXI, se configura heterogéneo, presenta múltiples perfiles de estudiantes, con problemas vinculados a la deserción y extensión de la terminalidad de la carrera. Simultáneamente, rigen la ley de Educación Superior N° 24.521 y la ley de Educación Nacional N° 26.206. Esta última, establece con precisión, en su artículo N° 2 que la educación tiene el carácter de bien social:

... define a la educación y al conocimiento como un bien público, y al Estado como el garante y responsable principal e indelegable del cumplimiento del mandato constitucional del derecho a la educación. La educación es asumida como prioridad nacional y política de Estado, superando los enfoques sectoriales tradicionales (Pugliese, 2007, p.14).

Este contexto educativo, se presenta en las asignaturas del primer año, de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Geografía, en la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam) con elevados niveles de desgranamiento y dificultades en la regularización de las materias. Por esto, existe una preocupación y una puesta permanente en acción de diversos programas institucionales para atender las situaciones planteadas.

El presente trabajo de investigación surge de la necesidad de desarrollar un pensamiento estratégico, que permita mejorar las condiciones que favorecen los procesos de aprendizaje, en las y los estudiantes de primer Año de las carreras de Geografía. El objeto de estudio se sitúa en el Departamento de Geografía, de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) UNLPam, con sede en la ciudad de Santa Rosa, La Pampa; cuya oferta académica atrae tanto a jóvenes de la ciudad, y de localidades del interior pampeano, como así también de provincias limítrofes.

El propósito que se plantea es acompañar las trayectorias académicas de estudiantes de primer año, que cursan las asignaturas iniciales, y luego se reinscriben en algunas materias porque no han podido regularizar todas las asignaturas del cuatrimestre anterior. En otros casos, deciden continuar el cursado de la carrera en condición de estudiantes libres.

En tal sentido, se busca resignificar el uso del campus virtual, en relación con la dimensión didáctica, para potenciar la utilización de los recursos tecnológicos que se implementan, en la asignatura de Introducción a la Geografía, que se cursa en primer año durante el 1° cuatrimestre. Esta perspectiva entiende que las prácticas educativas que propician el manejo de los recursos de



una plataforma digital, no garantizan mágicamente, una comunicación pedagógica, porque se comete el error de posicionarse en un reduccionismo tecnológico.

El espacio digital -entorno o aula virtual- en el que se agrupan las distintas herramientas y servicios para el aprendizaje y donde interaccionan el personal de gestión institucional, docentes y estudiantes se denomina *Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje -EVEA-* (Castañeda Quintero, L. y López Vicent P., 2007). El mismo se convierte en un espacio mixto cuando articula los procesos de enseñanza y de aprendizaje presenciales, con otros que se desarrollan a distancia, mediante el uso de los recursos digitales. A su vez, cuando el impacto de la propuesta de intervención pedagógica busca generar un espacio de encuentro y comunicación pedagógica, se anula su función de mero espacio virtual de repositorio de documentos y de transmisión de tareas.

En el marco de la virtualización de las actividades educativas, se diseña una propuesta de intervención pedagógica, para involucrar tanto a estudiantes en la propuesta didáctica como a docentes que guían y orientan los procesos de aprendizaje. Los resultados obtenidos se socializarán, con la intención de realizar aportes a otras asignaturas de las carreras con el objeto de repensar el uso educativo del campus virtual.

En la investigación se recuperan las propuestas pedagógicas que se encuadran en el Programa de Virtualización de Actividades Curriculares (Res. CS. 354/17), en la plataforma digital MOODLE de la UNLPam, que tiene como finalidad obtener un mayor compromiso, por parte de los y las docentes con el uso de herramientas tecnológicas y la educación a distancia. El mismo pretende promover la construcción de actividades curriculares, mediadas por tecnologías digitales que flexibilizan tiempos y espacios distanciados. Asimismo, ofrecen alternativas potentes para enriquecer y transformar la enseñanza que complementa las prácticas presenciales.

Se aborda el trabajo desde una perspectiva que entiende la investigación a partir de la reflexión en la acción con el propósito de reorganizar la forma de pensar la práctica profesional, hipotetizar, analizar y examinar las situaciones formativas que se generan (Carr y Kemmis, 1991). De este modo, la comprensión de los procesos pedagógicos se desarrolla en base a un método cualitativo que somete a análisis las propuestas educativas para luego resignificarlas.

Formar a las y los estudiantes de primer año desde una Geografía social, mediante los recursos de las aulas virtuales, consolidará su alfabetización académica, que le servirá para todo su recorrido educativo. La disciplina es una ciencia social que presenta como objeto de estudio el espacio geográfico, es decir el análisis de los procesos sociales que se materializan en el territorio. Para lograr su comprensión se deben incorporar las diversas dimensiones de análisis de la realidad social, que solo es posible decodificar mediante estrategias didácticas participativas, reflexivas y de trabajo colaborativo. Las mismas permiten desplegar aprendizajes cada vez más autónomos tendientes a que los grupos de aprendizaje planteen interrogantes, debatan sobre posturas opuestas, analicen estudios de caso, resuelvan situaciones problemáticas, etc. Estas habilidades propias de una geógrafa o un geógrafo les permitirán apuntalarlos saberes disciplinares que estimularán su interés por la asignatura, y además por la carrera elegida.

En consecuencia, la relevancia del trabajo radica en interpelar la gestión pedagógica-académica, para analizar el impacto y las posibilidades que permite el campus virtual, como un espacio de comunicación pedagógica, y no simplemente como un repositorio de información porque puede rearticularse y redefinirse como una fortaleza del sistema educativo. Por ello, las universidades





se enfrentan a diferentes desafíos para contrarrestar prácticas y lógicas propias de una herencia analógica que condenan al inmovilismo para considerar de forma distinta la gestión y distribución de los recursos educativos digitales (Rivera Vargas, P. y Cobo, C. 2019, 2018; Lion, C. 2020).

En esta línea de análisis, el diseño de la propuesta de intervención y las tareas propuestas en la asignatura de Introducción a la Geografía, propician la sustitución de una transmisión fragmentada de contenidos disciplinares, por espacios de encuentros en el campus virtual, que favorecen interacciones educativas entre docentes y estudiantes. Cuando estos modos de enseñar y de aprender, se incorporan en las diferentes asignaturas, la institución desempeñaría su rol de constituirse en una entidad de derecho público, garante del acceso/permanencia y egreso de los y las estudiantes en su formación universitaria.



## 6. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

La problemática del ingreso es una preocupación compartida entre las y los integrantes de la comunidad educativa, sobre todo en quienes están directamente vinculados con programas, proyectos y la enseñanza en el primer año de las carreras universitarias. Según Folmer y Sardi (2017) el número de estudiantes que ingresan a las carreras de Geografía en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, presenta diferentes “quiebres” de ausentismo y/o abandono, en su recorrido académico por diferentes causas:

- a) En 1º año dentro de los dos primeros meses de cursado y en el momento de la reinscripción para las materias del 2º cuatrimestre;
- b) La 2º “ruptura” se verifica en la reinscripción a 2º año;
- c) A partir del 2º cuatrimestre del 2º año se evidencia la tendencia a la estabilidad en el número de estudiantes;
- d) Se suma a la problemática presentada, la prolongación de la carrera “real” por encima de los siete años, teniendo en cuenta que el Plan de Estudios es de 5 años de duración.

En este sentido, se enfoca el análisis en el primer ítem en relación con el desgranamiento reflejado, en las cohortes 2010 a 2015, entre el 40% y 44%. Asimismo, los datos evidencian una tendencia al crecimiento de este proceso a medida que pasan los años (ver anexo 11.1). En relación al desempeño académico, el porcentaje de estudiantes que aprueban todas las asignaturas de primer año- en el Profesorado de Geografía, desde el año 2014 hasta el año 2020<sup>1</sup> -oscila entre el 20% y 5%, en una continua degradación (ver Anexo 11.1 Figura 1). En las y los estudiantes de la Licenciatura en Geografía el porcentaje de aprobación de todos los espacios curriculares de primer Año, en general, oscila entre el 20% y el 35%. El 50% de las asignaturas registra una aprobación menor al 30%. En el año 2018, se presenta una matrícula de 25 estudiantes y 10 aprobados con el 100% de las asignaturas porque se registró una reinscripción de estudiantes avanzados del Profesorado en Geografía en la Licenciatura en Geografía, por lo tanto, ya tenían los espacios curriculares aprobados (ver Anexo 11.1 Figura 2).

La presente investigación recupera estos índices con el propósito de potenciar los recursos pedagógicos del campus virtual, como un espacio de comunicación educativa, para acompañar el recorrido académico en el espacio curricular de Introducción a la Geografía, para luego socializar con el resto de los espacios curriculares de primer año. Es fundamental ofrecer las condiciones necesarias para que los y las estudiantes puedan aprender los contenidos disciplinares, y avanzar con sus estudios.

---

<sup>1</sup> En los años 2020 y 2021, la pandemia por el COVID-19 provoca la virtualización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este contexto excepcional se registró en la asignatura de Introducción a la Geografía del profesorado en Geografía, año 2020, 57 estudiantes inscriptos: 32 regularizaron, 23 ausentes y 2 reprobados. En la Licenciatura en Geografía para la mencionada asignatura hubo 6 inscriptos: 4 regularizaron y 2 ausentes. En el año 2021, en el profesorado se registraron 40 estudiantes inscriptos: 24 regularizaron y 16 ausentes. En tanto, en la licenciatura hubo 7 inscriptos: 1 regularizó y 6 ausentes.



## **7. OBJETIVOS**

### **7.1 OBJETIVO GENERAL:**

- Potenciar las posibilidades didácticas en los entornos digitales para mejorar las condiciones de aprendizaje en los estudiantes de Introducción a la Geografía.

### **7.2 OBJETIVO ESPECÍFICOS**

- Analizar las potencialidades y obstáculos que se presentan en el campus virtual para desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Planificar nuevas propuestas pedagógicas que activen la comunicación dialógica de docentes y estudiantes en el espacio curricular de Introducción a la Geografía.
- Evaluar las propuestas implementadas para resignificar el valor del campus e identificar nuevas problemáticas.
- Socializar los resultados obtenidos con los docentes a cargo de otros espacios curriculares del Departamento de Geografía.

Teniendo en cuenta los objetivos planteados, la legislación vigente, los datos estadísticos y una metodología cualitativa que busca comprender las prácticas de enseñanza desde las voces de las y los actores sociales institucionales para intervenir estratégicamente, se busca optimizar la comunicación pedagógica. Por ello se problematiza la práctica educativa con diferentes interrogantes e hipótesis para ser sometidas a indagación (Guevara Alban, G., Verdesoto Arguello, A. y Castro Molina, N., 2020).



## 8. MARCO TEÓRICO

### 8.1 La sociedad de la información, otros perfiles de estudiantes y los nuevos desafíos pedagógicos

En el siglo XXI, vivimos una realidad política, social y cultural, a escala global, que se diferencia radicalmente de otros contextos históricos. Castells (2005) manifiesta que se presentan cambios y las reacciones que desencadenan producen una estructura social dominante, la sociedad red; una nueva economía, la economía informacional, y una nueva cultura, la cultura de la virtualidad real. En términos de Feldman (2014), Alfonso Sánchez (2016), entre otros se denomina *Sociedad de la Información* a aquella cuya principal fuente de valor y riqueza no procede de la actividad industrial ni agraria, sino que es producto de la creación, distribución y tratamiento de la información. Binimelis Espinoza (2010) plantea que existe la sociedad del conocimiento, que refleja la importancia económica en el acto de crear nuevo conocimiento en un mundo globalizado.

En esta nueva realidad se puede acceder a variedad y cantidad de datos e información digitalizada, en cualquier tiempo y lugar, que se concentra en dispositivos pequeños. Así, las sociedades contemporáneas desarrollan nuevas formas de comunicación y de búsqueda de información y manejan, en forma sincrónica, distintas redes sociales. Se producen transformaciones culturales en las generaciones nacidas en la era digital que implican cambios en sus modos de consumo, producción y transmisión en relación con la cultura que generan una ruptura con los hábitos y comportamientos de sus progenitores y docentes.

Prensky, en el año 2001, postuló el concepto de nativos digitales, para las y los jóvenes que nacieron en el mundo digital, y se apropiaron de los recursos tecnológicos que pudieran acceder o manejar. A partir de esta definición, el mencionado autor sostiene que las y los estudiantes han cambiado sustancialmente, por lo tanto, en la actualidad, se presentan nuevos perfiles de estudiantes que interpelan los procesos de enseñanza. Otros autores, señalan las diferencias generacionales como una característica de cada contexto histórico. Desde esta perspectiva, se despliega una fragmentación por generaciones que reconoce: los Baby Boomers nacidos entre 1940-1960 relacionados con el aumento demográfico post segunda guerra mundial. La generación X nacidos entre 1960 y 1980, la generación Y o Millennials entre 1980 y 1994 primera generación con un contexto de computadoras, teléfono e internet. Y la generación Z o Centennials son los nacidos entre la última década del siglo XX y principios del XXI, es la primera generación absolutamente digital.

Según Morduchowicz (2008), las y los adolescentes actuales tienen una gran adaptabilidad tecnológica y habitualmente pueden trasladar su capacidad de una tecnología a otra con absoluta naturalidad. Para este grupo *Google* es la respuesta a todas sus preguntas y necesidades. También se habla del paso de la lectura secuencial hacia una simultánea, porque pueden navegar los textos y entender la lógica *lost*<sup>2</sup> de los medios. Por ello, es necesario recuperar las subjetividades de adolescentes y jóvenes inmersos en un contexto denominado como tecnocultura. Desde esta perspectiva, Leduc, Nin y Acosta (2019) subrayan que es fundamental tener en cuenta la

---

<sup>2</sup> Se emplea este término en referencia a la dinámica de la serie televisiva *Lost*, donde la historia se cuenta con recuerdos o adelantos en el tiempo.



interrelación entre las estrategias didácticas, el conocimiento escolar y los intereses de estudiantes desde una mirada centrada en los procesos comunicacionales que fluyen en las escuelas.

En la última década del siglo XX, los avances tecnológicos transforman las interacciones entre tecnología, información y comunicación y favorecen el nacimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Estas surgen de la asociación de la informática y las telecomunicaciones y conllevan la emergencia de la sociedad global de la información. Las mismas se conciben en términos de Cobo Romaní (2011) desde una perspectiva multidimensional:

... dispositivos tecnológicos (hardware y software) que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos comunes. Estas aplicaciones, que integran medios de informática, telecomunicaciones y redes, posibilitan tanto la comunicación y colaboración interpersonal (persona a persona) como la multidireccional (uno a muchos o muchos a muchos). Estas herramientas desempeñan un papel sustantivo en la generación, intercambio, difusión, gestión y acceso al conocimiento (p. 313).

Según García Aretio (2020), a mediados de los años 90 del pasado siglo, surgieron las plataformas digitales de hoy, desde los CMS (*Content Management Systems*) software destinado a la gestión de diferentes contenidos. Existen contenidos que evolucionan con finalidades educativas en base a sistemas integrales para la gestión del aprendizaje: los LMS (*Learning Management System*). Los mismos reciben diversas denominaciones<sup>3</sup>: *Virtual learning environment* (VLE), *Course Management System* (CMS), *Learning Platform* (LP), y en español, plataforma de aprendizaje, entornos digitales o virtuales para el aprendizaje (EVA), sistemas de gestión del aprendizaje o de gestión de cursos, ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), plataformas de teleformación, campus virtuales, sistemas integrados para educación distribuida, aulas virtuales, etc.

Cada entorno, escenario o aula virtual de formación en el ciberespacio posee una organización y estructura definida con propósitos educativos. En términos de Salinas (2004) un entorno de enseñanza y aprendizaje (EVEA) es un espacio o comunidad organizado con el propósito de lograr el aprendizaje que requiere una función pedagógica, una tecnología apropiada a la misma y un marco organizativo e institucional. En un EVEA se agrupan servicios y herramientas para aprender e interactuar a distancia con otros. Así, se crean nuevas relaciones entre el contenido y la tarea correspondiente, lo cual posibilita la formación y aprendizaje del estudiante sin coincidir en el tiempo, lugar ni en el espacio de estudio. Para Onrubia (2005) ayudar al aprendizaje virtual no es simplemente una cuestión de presentar información o de plantear tareas a realizar por parte

---

<sup>3</sup>Estas distintas denominaciones lo que hacen es reforzar unos u otros componentes, por ejemplo, el componente tecnológico o soporte (plataforma tecnológica) o el componente pedagógico (entorno, ambiente, aula).



del alumno. Es, esencialmente, seguir de manera continuada el proceso de aprendizaje que éste desarrolla para ofrecerle los apoyos y soportes que sean necesarios. Así entendida, la enseñanza en entornos virtuales tiene un componente necesario de realización conjunta de tareas entre profesor y estudiante que permite realizar una intervención sensible y pertinente que facilita realmente al estudiante ir más allá de lo que su interacción solitaria con el contenido le permitiría hacer.

Area Moreira (2019) señala que en las universidades se desarrollan los siguientes tipos y formas de enseñanza digital desde niveles más simples a las más complejas (Cuadro N°1):

**Cuadro N° 1:** Tipos y formas de enseñanza digital desde niveles más simples a los más complejas

Información digital sobre una materia	Consiste en hacer accesible a través de la web la información de una asignatura (el programa o guía docente -los objetivos, el temario, la metodología, la evaluación y bibliografía. Son espacios de naturaleza informativa para potenciales estudiantes.
Objetos o materiales didácticos digitales	Son objetos o artefactos digitales (video, infografía, presentación multimedia, podcast, <i>ebook</i> , etc.) concebidos como materiales de apoyo para la enseñanza de los contenidos de una materia.
Entorno en línea o aula virtual para el apoyo a la docencia presencial	La mayoría de las instituciones universitarias disponen de campus o plataformas virtuales institucionales que permiten al profesorado disponer de un aula virtual o espacio en línea para su asignatura. Por ejemplo, Moodle es un sofisticado sistema que permite crear y administrar una plataforma de enseñanza on-line porque brinda soporte para las más modernas técnicas pedagógicas, además de ofrecer interesantes herramientas colaborativas y sociales para fomentar la participación. De este modo, un docente genera un entorno digital específico para sus estudiantes. Este tipo de aulas virtuales son un complemento a la docencia presencial donde se ofrecen a las y los estudiantes los objetos o materiales de estudio de los contenidos (textos de lectura, selección de videos, presentaciones multimedia). También se incorporan tareas para estudiantes con diversos mecanismos de entrega en línea de los trabajos realizados. Estos entornos permiten también la creación de foros de comunicación, así como la gestión de la evaluación del aprendizaje mediante



	pruebas o test automatizados o la calificación de las tareas entregadas.
Entorno de cursos <i>on line</i> semipresenciales o mixtos ( <i>blended learning</i> )	El aula virtual no es un mero apéndice de la enseñanza presencial, sino que tiene el mismo o similar valor en el proceso de enseñanza y de aprendizaje ya que se combina o mezcla el tiempo de docencia en las aulas físicas con el tiempo académico en las aulas virtuales.
Enseñanza a distancia en línea, teleformación (eLearning, mlearning)	Este nivel se corresponde con la educación a distancia a través de la red en sus distintas variantes y formas. Consiste en la creación y gestión de un entorno digital generado para ofrecer todos los elementos y recursos que permitan el estudio autónomo por el estudiante sin el encuentro físico o presencial con un docente. En dicho entorno se ofrecen los recursos u objetos didácticos de estudio, actividades o tareas para la aplicación o construcción del conocimiento.
Educación abierta no formal ( <i>MOOCs</i> , webinar, microcursos en línea)	Es una variante de la educación a distancia universitaria que, a diferencia del nivel anterior, consiste en un aprendizaje autónomo y autodirigido ya que cada estudiante realiza cursos formativos de libre elección. Esta modalidad responde a lo que se conoce educación no formal ya que no responden a un formato reglado de una titulación académica oficial de un grado o postgrado. Es formación libre y de acceso abierto. El formato más conocido son los MOOC o cursos online masivos y gratuitos. En menor medida también los webinar o seminarios virtuales responden a esta modalidad, así como los microcursos o tutoriales que se ofrecen en línea focalizados en una temática específica.

Fuente: Elaboración propia en base al cuadro de Area Moreira (2019). Tipos y formas de enseñanza universitaria digital: del documento informativo a la educación a distancia en la red.

Area Moreira, M., San Nicolás Santos, B. y Sanabria Mesa, A. L. (2018) consideran cuatro elementos o dimensiones de un aula virtual: las actividades o tareas, los materiales didácticos u objetos de aprendizaje digitales, los procesos comunicativos y la tutorización evaluativa:

- a- Los entornos, escenarios o aulas virtuales debieran propiciar procesos de aprendizaje basados en la actividad y construcción del conocimiento. Esto implicará que dichos entornos se organicen y soliciten a los estudiantes la cumplimentación de tareas o actividades, más que la mera recepción de informaciones.





- b- Los entornos de docencia virtuales deben incorporar materiales didácticos caracterizados por presentar el conocimiento mediante lenguajes y formatos diferentes como son los textos, las imágenes, los audiovisuales, etc.
- c- Los entornos de aprendizaje virtuales deben ser escenarios de comunicación e interacción social potentes, variados y en permanente interacción entre los estudiantes y el docente.
- d- La función docente primordial, además del diseño del entorno, consiste en estimular, acompañar y evaluar las actividades de participación social y producción intelectual de los estudiantes. En otras palabras, saber gestionar la interacción social del grupo clase y de cada uno de los estudiantes, evaluándolos en su experiencia de aprendizaje en dicho entorno o aula virtual.

En educación, los materiales de aprendizaje se digitalizan y pueden circular, independientes del aula física. Sin embargo, Serrano y Martínez (2003, citado en Feldman, 2014) lo analizan como un proceso desigual que genera una brecha sociodigital. La misma se visibiliza en la separación que existe entre las personas o comunidades que acceden y utilizan las Tecnologías de Información y Comunicación<sup>4</sup> (TIC) como una parte rutinaria de su vida diaria, y aquellas que no tienen acceso a las mismas. Dentro de este último grupo, existen personas que, si bien tienen acceso a las mismas, no saben cómo utilizarlas, entonces se genera la brecha sociodigital.

En el caso particular de la UNLPam existe la plataforma Moodle. La educación presencial es acompañada por un escenario digital, esta combinación se conoce como aula expandida o virtual. En la misma, se crea un espacio similar al convencional en el aula para que cada estudiante pueda acceder y desarrollar actividades que son propias de un proceso de enseñanza presencial como dialogar, leer textos, realizar ejercicios, plantear preguntas, trabajar en equipo, redactar informes, dibujar y resolver problemas, etc. Asimismo, se despliegan en la mencionada universidad los diversos tipos y formas de enseñanza digital descriptos, desde la información digital sobre una materia hasta educación abierta no formal (*MOOCs*, webinar, microcursos en línea).

Al respecto, Litwin (2004) subraya la complejidad del proceso de enseñanza que interpela a las y los docentes y los lleva a reflexionar en la acción. El profesional debe reaccionar y en ese momento recuperar cuáles son los conocimientos o herramientas metodológicas, que van más allá de la formación académica, para propiciar respuestas a situaciones inesperadas o adversas. La mencionada autora, considera que en la estructura didáctica se articulan tres dimensiones: la reflexión en la clase, la comunicación didáctica en el proceso reflexivo y la perspectiva moral en la comunicación didáctica que favorece el proceso reflexivo.

En esta línea de análisis, cuando las TIC se resignifican y se convierten en TAC (Tecnologías al servicio del Aprendizaje y el conocimiento) están integradas a la propuesta metodológica (Sancho, J., 2008). Entonces, aparecen los materiales y diferentes actividades educativas digitales,

---

<sup>4</sup> Cobo Romaní (2009) señala que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como dispositivos tecnológicos que permiten editar, elaborar, archivar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que presentan protocolos comunes. Sin embargo, esta definición no recupera a las tecnologías emergentes como la realidad virtual, realidad aumentada, inteligencia artificial, internet de las cosas, etc. Por eso para abarcar las tendencias y desarrollos que exceden a las TIC se suelen designar con los siguientes términos: tecnologías informáticas o tecnologías digitales.





es decir los entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje (EVEA). Desde este lugar, nos interpela otra perspectiva de los escenarios digitales: ¿cómo ser docente en un aula digital?, ¿qué tengo que hacer?, ¿cómo elaboro una propuesta didáctica?, ¿cómo me comunico con los y las estudiantes?

## 8.2 Deconstruir conceptos y abordajes para resignificar las prácticas educativas

En el año 2020, el contexto excepcional de pandemia por el Covid-19, provoca el aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO) y, por ende, la virtualización de las actividades educativas. Bozkurt (2020) postula que aparece la Educación Remota de Emergencia (ERE) que es distinta de la educación a distancia porque esta es una actividad planificada, en cambio la ERE es una alternativa para intentar garantizar la continuidad pedagógica. Este escenario transparentó y transparenta los modos de enseñar y de aprender en relación con los enfoques de enseñanza, las estrategias y recursos didácticos, los instrumentos de evaluación, entre otros aspectos.

En tiempos contemporáneos, es importante plantear la necesidad de un proceso de deconstrucción en relación con las siguientes afirmaciones que se han naturalizado<sup>5</sup>:

- Existe una relación causal entre enseñar y aprender;
- Innovar es introducir tecnologías de la información y la comunicación en las propuestas pedagógicas;
- Se aprende en los espacios y tiempos de cursada;
- Los espacios virtuales no son espacios para construir vínculos, vínculos pedagógicos.

En relación con la primera afirmación, cuando se piensa en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es preciso subrayar que son diferentes y además no existe una relación causal entre enseñar y aprender. Sin embargo, existen posturas que conciben lo contrario, por ejemplo, cuando se señala que, si un docente explica o presenta una información en un video, el estudiante, automáticamente, aprende. De igual modo, se enfatiza que por el hecho de estar grabada una clase, se puede recuperar las veces que sea necesario para aprender. En contraposición, se advierte que no se logran los aprendizajes esperados, esto ocurre porque es necesaria la comunicación pedagógica contextualizada que recupere y atienda distintos factores: reconocimiento de los conocimientos previos para anclar los nuevos conceptos, vocabulario específico desconocido, ausencia de interrelaciones para articular los contenidos, etc. En efecto, es necesario realizar mediaciones pedagógicas para propiciar las construcciones de conocimientos. En palabras de Meirieu (2007):

... Cuando digo estar al lado del proceso y no del resultado quiero decir no contentarse con transmitir un saber como un paquete, es decir, estar en el lado del aprendizaje y no de la enseñanza. Muy a menudo los enseñantes piensan que basta con enseñar para que

---

<sup>5</sup>Para este trabajo se señalan 4 afirmaciones por cuestiones de extensión del TIF, aunque, sin dudas, se pueden plantear y agregar más.



los alumnos aprendan. Lo que yo creo es que hace falta estar del lado del aprendizaje, es decir, hace falta comprender qué pasa en la cabeza del que aprende. Es la razón por la cual digo a menudo a los enseñantes con los que trabajo que no hace falta preguntarse antes de entrar en una clase qué diremos a los alumnos, hace falta preguntarse qué les haremos hacer para que aprendan alguna cosa, qué actividad les vamos a proponer para permitirles acceder a un saber y estar a su para ayudarles, y a la vez, exigirles (p. s/n).

Al respecto, Litwin (1994) subraya que los estudiantes difieren en la manera en que acceden al conocimiento en término de intereses y estilos, por eso es preciso generar puertas de entrada diferentes para que inicien el proceso del conocimiento. La mencionada autora recupera los aportes de Howard Gardner (citado en Litwin 1994) cuando señala que podemos pensar en el conocimiento de un tema como en la imagen de una habitación a la que se puede ingresar desde diferentes puertas. Así, existe una aproximación a los conceptos cuando se explica la historia del concepto en cuestión o se examina sus facetas filosóficas y epistemológicas.

Otra concepción que es preciso deconstruir se vincula con pensar que innovar es introducir tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Según Poggi (2011), citada en Feldman, 2014) la innovación educativa, en términos de prácticas y representaciones orientadas a producir mejoras en las propuestas pedagógicas, pueden ocurrir con tecnología o sin ella. Se piensa la renovación didáctica a partir de otras estrategias didácticas que entienden los recursos tecnológicos como medios para alcanzar los propósitos de enseñanza. Por ello, la sola inclusión de tecnología sin propósito político, didáctico, curricular, epistemológico no es innovación porque se configura como un mero repositorio de documentos. En consonancia, Zenobi (2014) subraya que la inclusión en las clases de nuevos recursos didácticos y de herramientas multimediales no garantiza la renovación y el mejoramiento de la enseñanza ni de los aprendizajes. Por eso, enfatiza en el sentido político y social de la nueva herramienta digitales y por sobre todas las cosas, no pueden ser acciones aisladas sino sostenidas en el tiempo para que permitan afianzar los cambios ya iniciados.

Asimismo, los aprendizajes son ubicuos porque se aprende todo el tiempo y en cualquier lugar, van más allá de los tiempos y modos de estar en una institución. Por eso, existe una escuela que continúa fuera de la hora curricular en las páginas de Facebook de muchas materias escolares o en los blogs. En estas plataformas de escritura de jóvenes se realizan aportes y producciones que son evaluados en la escuela (Cobo Romaní, 2011, Burbules, 2014, Lion, 2020).

La cuarta afirmación, que es preciso deconstruir radica en pensar que los espacios virtuales no son espacios para construir vínculos. En esta línea de análisis, diariamente se advierte como las y los estudiantes viven conectadas/os a diversas redes sociales para chatear, subir fotos e intercambiar con otros/as. Esto revela la relevancia de estos canales de comunicación y el entramado de sentimientos, intereses y valores que están en juego. Por ello, es clave habilitar espacios de trabajo en equipo para permitir que se establezcan vínculos entre pares y con los y las docentes.



Pensar desde estos quiebres la comunicación pedagógica, en los escenarios digitales, significa alejarnos de una mirada simplista de las TIC vinculada a la circulación e intercambio de información y productos. La tecnología educativa pone el foco en cambiar la forma de enseñar y de aprender con la introducción de nuevos lenguajes, considera otras maneras de manejar la información y sobre todo se plantea como desafío repensar las propuestas de enseñanza. En palabras de Coll (2007, p. 381) los entornos que incorporan las TIC son acompañados de una propuesta que engloba de forma integral el desarrollo de las actividades. Estas propuestas, que integran tanto los aspectos tecnológicos como los pedagógicos, adoptan la forma de un diseño tecno-pedagógico que incluye: “una propuesta de contenidos, objetivos y actividades de enseñanza y aprendizaje, así como orientaciones y sugerencias sobre la manera de llevarlas a cabo; una oferta de herramientas tecnológicas; y una serie de sugerencias y orientaciones sobre cómo utilizar estas herramientas en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje”.

### **8.3. ¿Cómo desarrollar buenas prácticas de enseñanza y de aprendizaje en los escenarios digitales?**

La revolución tecnológica y cultural que en la escuela identificamos con la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) interpela las buenas prácticas docentes. Este concepto es utilizado desde la década de 1950 y ha sido definido por diferentes autores (Zabalza, 2012 citado en Véliz Salazar, M. I. y Gutiérrez Marfileño, V. E, 2021). Para Bain (2004) las buenas prácticas docentes son el resultado exitoso de fomentar en las y los estudiantes el aprendizaje por medio de una influencia positiva, sustancial y continua en su forma de pensar, actuar y sentir. Por ello, se plantea el enfoque de enseñanza problematizador que supone posicionar a los y los estudiantes en situaciones reales o ficticias para cuestionar, debatir, intervenir y construir consensos desde decisiones y juicios fundamentados.

Desde esta perspectiva, el trabajo con problemas posiciona a cada estudiante como protagonista de sus aprendizajes: formula sus propios interrogantes, busca y valida fuentes de información, sistematiza y socializa sus conclusiones. Así, se promueve el trabajo cooperativo y colaborativo y el aprendizaje se enriquece desde la múltiple perspectiva de posiciones y desde la complejidad de analizar la multidimensionalidad del objeto de estudio. Entonces, la innovación requiere rediseñar propuestas de enseñanza para capacitar a las nuevas generaciones, en el uso y manejo de la información.

En efecto, es necesario diseñar e incorporar en nuestras prácticas de enseñanza una pedagogía basada en el diseño del aprendizaje. Gros Salvat (2015) subraya tres conceptos importantes: el aprendizaje sin fisuras, la ubicuidad y los entornos personales de aprendizaje. El aprendizaje sin fisuras alude a los aprendizajes que se realizan en diferentes contextos, a lo largo de la vida. Las y los estudiantes con las tecnologías móviles pueden operar a través de diferentes escenarios. Por ello, la enseñanza que se ejerce en los ámbitos escolares también se produce en ámbitos extraescolares, en espacios de diálogo con pares, en las redes de conocimiento, etc.

Para Burbules (2014), Dussel, (2020) se puede aprender de todo y de todos, entonces el aprendizaje se hace ubicuo. En un aula tradicional, el profesor es la principal fuente de información y los grupos de aprendizaje están obligados a permanecer en el mismo lugar, y



participar, simultáneamente, en la misma actividad. En cambio, en una situación de aprendizaje ubicuo las actividades pueden resolverse en un espacio-tiempo diferente para cada estudiante. Se genera un contexto donde los materiales de enseñanza están disponibles en todo momento, y son accesibles desde cualquier recurso tecnológico. Los entornos personales de aprendizaje (PLEs) están creados en el mismo proceso de aprendizaje y, contienen herramientas, información y conocimiento. Tratan de dar respuesta a las necesidades e intereses de aprendizaje desde la perspectiva de los aprendices. Además, presenta conexiones con las comunidades virtuales intervinientes en los procesos de interacción social (Serrano Sánchez, J.L, López Vincet, P., Gutiérrez Porlán, I., 2021).

Adell y Castañeda (2012, p. 15) definen el concepto de pedagogías emergentes como:

... el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje.

Los mencionados autores señalan los siguientes rasgos de las pedagogías emergentes para favorecer el acompañamiento de las demandas educativas:

- Tienen una visión de la educación que va más allá de la adquisición de saberes. Educar es también ofrecer oportunidades para que tengan lugar cambios significativos en la forma de entender y desenvolverse en el mundo.
- Superan los límites físicos y organizativos del aula uniendo contextos formales e informales de aprendizaje para aprovechar recursos y herramientas globales y difundir los resultados de los estudiantes también globalmente. Promueve que los participantes conjuguen espacios y ecologías de aprendizaje.
- Propicia proyectos colaborativos, interniveles, abiertos a la participación de docentes y estudiantes de otros centros de cualquier parte del mundo e incluso de otras personas significativas.
- Potencian conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas con la competencia aprender a aprender, la metacognición y el aprendizaje de los estudiantes, más allá del curso, el aula, la evaluación y el currículum prescrito.
- Convierten las actividades escolares en experiencias personalmente significativas y auténticas.
- Incentivan el compromiso emocional de las y los participantes.
- Docentes y estudiantes asumen riesgos intelectuales y transitan por caminos desconocidos. Son actividades creativas, divergentes y abiertas, no mera repetición.

Es clave repensar las mediaciones pedagógicas a partir de las metodologías emergentes en el marco de una nueva cultura del aprendizaje. Entre las cuales podemos mencionar:



- Clases invertidas: concibe que el estudiante puede obtener información, en un tiempo y lugar que no requiere el intercambio cara a cara con el profesor. Se trata de un nuevo modelo pedagógico que ofrece un enfoque integral para incrementar el compromiso y la implicación del estudiante en la enseñanza, haciendo que forme parte de su creación, permitiendo al profesor dar un tratamiento más individualizado.
- Aprendizaje basado en el pensamiento y resolución de problemas: Es un método pedagógico basado en el estudiante protagonista de su propio aprendizaje, donde la indagación y resolución de conflictos cognitivos por el estudiante, es una parte importante del proceso del aprendizaje.
- Design Thinking: una disciplina que en español suele traducirse como "pensamiento de diseño" y que se enfoca en resolver los problemas de usuarios y clientes con un enfoque multidisciplinario. Los especialistas en general coinciden en que las instancias de esta forma de trabajo son empatizar, definir, idear, crear y evaluar. Aunque no son necesariamente lineales, cada una de ellas debe ser transitada.
- Paisajes de Aprendizaje: son una herramienta pedagógica que permite crear escenarios educativos personalizados, para cada uno de los estudiantes, combinando actividades de comprensión con mundos simbólicos que fomentan y aprovechan la imaginación del estudiante para su aprendizaje.
- Gamificación o aprendizaje basado en el juego: son estrategias lúdicas que como señala Karl Kapp (2012 citado en Rivera Vargas, P.; Castillo-Alegría, C.; Passerón, E.; Ocampo-Torrejón, S. y Escobar, P. (2020) utilizan los mecanismos, la estética y el uso del pensamiento, para atraer a las personas, estimular a la acción, propiciar el aprendizaje y resolver problemas.

Estas metodologías emergentes permiten desarrollar los aprendizajes que deben ser fomentados en las aulas virtuales. Según Jenkins (citado en Lion, 2020), esto se logra mediante:

- Juego: Capacidad para experimentar con lo periférico como un modo de aprender a resolver problemas.
- Representación: Habilidad para desarrollar identidades alternativas con el propósito de la improvisación y el descubrimiento.
- Simulación: Habilidad para demostrar y construir modelos dinámicos de procesos de la realidad social.
- Apropiación: Habilidad para reinterpretar y remezclar contenido mediático.
- Multitarea: Habilidad para examinar el propio entorno y centrar la atención cuando se necesite en los detalles significativos.
- Pensamiento distribuido: Habilidad para interactuar de forma significativa con herramientas que expanden las capacidades mentales.
- Inteligencia colectiva: Habilidad para incrementar conocimiento y comparar las notas con otras personas en función de una meta común.
- Juicio: Habilidad para evaluar la fiabilidad y credibilidad de diferentes fuentes de información.
- Navegación transmediática: Habilidad para seguir el flujo de las historias y la información a través de diferentes medios.



- Trabajo en red: Habilidad para buscar, sintetizar y diseminar información.
- Negociación: Habilidad para viajar a través de comunidades diversas, percibiendo y respetando las múltiples perspectivas, y comprendiendo y siguiendo normas alternativas.

El foco en las potencialidades de las mencionadas metodologías emergentes podría permitir transformar el espacio virtual, como un soporte de contenidos, en un espacio de diálogo pedagógico entre docentes y estudiantes, estudiantes y estudiantes, docentes y docentes. En esta línea de pensamiento, es preciso activar los espacios de foros para pensar buenas preguntas, motivar con la reflexión de audiovisuales en forma anticipada a la clase, ofrecer distintos recursos didácticos para que seleccionen diferentes recorridos de aprendizaje, plantear situaciones problemáticas, y sobre todo proponer actividades de retroalimentación para atender la diversidad de aprendizajes.

En efecto, pensar otro contrato didáctico que posicione a las y los como estudiantes protagonistas. Capel (2009) enfatiza que el profesor de Geografía debe superar la información que se tiene por Internet, presentar sus propias ideas, contribuir a cuestionarlas, estimular preguntas, realizar interpretaciones, debatir o criticar los datos. Asimismo, es relevante transmitir a cada estudiante que el trabajo y el diálogo con los profesores es esencial para su formación.

### **8.3.1. Los desafíos de los EVEA para propiciar los procesos de autorregulación del aprendizaje en las carreras de Geografía**

En el año 2009, se aprueba el Plan de Estudio de la Carrera del Profesorado en Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa (CS. Res. 232/2009). El mismo, responde a la necesidad de adecuar la oferta educativa a las demandas académicas, pedagógicas y de investigación actuales, en el campo de la ciencia geográfica. El mismo fue concebido para formar docentes e investigadores capaces de interpretar e intervenir en las diversas realidades espaciales en el marco de las actuales corrientes de pensamiento de la ciencia, brindando una formación epistemológica que propicie la creatividad, la crítica y el compromiso científico.

Con respecto, al perfil profesional el y la graduada deberá ser capaces de:

- Desarrollar estrategias de enseñanza y de aprendizaje basadas en el conocimiento de la Geografía, a partir de la articulación entre la formación profesional y la realidad socioeducativa en la que se encuentra inserto el egresado;
- Concretar proyectos de investigación educativa en el marco de la ciencia geográfica y de las ciencias sociales;
- Abordar el análisis del espacio geográfico en forma integrada, teniendo en cuenta la interacción de elementos constitutivos socio-territoriales;
- Ejercer como profesional crítico y comprometido con la problemática social y con destinatarios sujetos de derecho, orientando su acción a la formación integral y a la comprensión de las manifestaciones espaciales de los procesos sociales (p.5).

En relación con el Plan de Estudio de la carrera Licenciatura en Geografía, lleva a cabo su reforma, en el año 2011, con el propósito de adecuar la oferta de esta casa de estudios a las Maestría en Educación en Escenarios Digitales | María Gabriela Sardi | Trabajo Integrador Final | 22





demandas académicas, pedagógicas y de investigación actuales, en el campo de la ciencia geográfica. Este Plan fue concebido para formar investigadores universitarios capaces de interpretar las diversas realidades espaciales en el marco de las corrientes actuales del pensamiento geográfico. Pretende brindar una formación epistemológica que propicie la creatividad, la crítica y el compromiso científico. En relación con el perfil profesional, el graduado y la graduada desarrolla competencias vinculadas a un conjunto de saberes sobre el campo disciplinar específico de la Geografía en el contexto de las Ciencias Sociales, tales como:

- El conocimiento de los enfoques teóricos y metodológicos fundamentales de la Geografía en tanto ciencia social y de sus conceptos, métodos y campos diferenciados;
- El abordaje del análisis integrado del espacio geográfico, teniendo en cuenta la interacción de sus elementos constitutivos socio-territoriales, políticos, ambientales y culturales;
- La comprensión de la realidad socio-espacial integrada, mediante la articulación entre la formación profesional y las realidades territoriales, mediante el aporte de análisis críticos y reflexivos de saberes científicamente fundados;
- El ejercicio de la profesión desde un punto de vista crítico y comprometido con la realidad socioterritorial; el conocimiento y el dominio de los métodos y técnicas esenciales para la producción y construcción del saber geográfico.
- El conocimiento y la vinculación de los procesos básicos de la conformación de diferentes espacios geográficos a distintas escalas: local, regional, nacional, global;
- La aplicación de los enfoques, métodos y técnicas básicas para el desarrollo de la investigación, extensión y transferencia geográficas;
- El conocimiento de los fundamentos y las estrategias más pertinentes para desarrollar programas, proyectos y actividades institucionales de planificación socio-territorial, política, ambiental y cultural; el conocimiento de los procesos de producción, socialización y apropiación de los espacios geográficos (p.6).

Por lo expuesto, es fundamental concebir los entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje (EVEA) desde el diseño de una planificación didáctica mediada por herramientas digitales. Esta perspectiva supone anteponer los propósitos de enseñanza, el enfoque de enseñanza, los objetivos y los contenidos de la propuesta académica, entre otros, para luego decidir qué recursos educativos digitales son los más adecuados. El diseño tecno-pedagógico es diferente a planificar una clase presencial porque es una propuesta que combina presencialidad y no presencialidad como en modalidad mixta o híbrida llamada blended learning o (b-learning) es un escenario posible en un contexto de educación alternada. En esta modalidad formativa debe planificarse como un continuo donde las actividades y los contenidos se articulan en ambas instancias. Duarte y Sangrà (2000) subrayan la acción docente porque diseñan y estructuran las propuestas formativas mediadas por tecnologías. Esto implica las siguientes tareas:

- Tareas de planificación: definir un plan docente que unifique metodológicamente la materia, la sitúe en el plan de estudios y que la relacione con las otras asignaturas y la temporalice, para facilitar que los y las estudiantes organicen de manera eficaz su aprendizaje.



- Tareas de orientación, motivación y seguimiento: tomar iniciativas de comunicación; hacer un seguimiento global del grado de progreso de sus estudiantes y de la asistencia y participación en los encuentros presenciales posibles; mantener contacto con otros educadores y educadoras.
- Tareas de resolución de dudas: resolver consultas relativas al estudio de la asignatura en todos sus aspectos acompañando el proceso de aprendizaje; responder consultas de carácter general o administrativo y consultas de información de carácter profesional e incidentes en el estudio de la asignatura.
- Tareas de evaluación continua: ofrecer de manera periódica, a través de los distintos canales de comunicación posible, diferentes desafíos, problemas para afrontar y nuevos escenarios para explorar. Para luego, en función de ese trabajo realizado por los y las estudiantes, construir una devolución que favorezca el registro del propio proceso de aprendizaje y sienta las bases para avanzar en las acciones planificadas.

Los mencionados autores consideran que otro pilar fundamental son los materiales didácticos que deben, respetar las siguientes características:

- Presentar primero los contenidos generales más simples y después, los más complejos y diferenciados.
- Estructurar al inicio una visión global y general del tema para luego pasar a un análisis de las partes y, finalmente, hacer una síntesis.
- Mostrar las relaciones entre los contenidos incluyendo, a su vez, los contenidos de asignaturas diferentes.
- Partir de núcleos temáticos o de temas próximos a la realidad.
- Recordar y repasar contenidos anteriores relacionados con el tema.
- Dar pautas para analizar y establecer relaciones entre contenidos especializados.
- Plantear ejemplos de cómo se estudia una determinada situación desde otras especialidades.

Bartolomé y Steffens (citado en Lion 2020) sugieren que, al momento de seleccionar recursos educativos digitales que buscan los procesos de autorregulación del aprendizaje es necesario disponer de diferentes canales de comunicación para atender a las posibilidades, intereses y estilos de aprendizaje. Asimismo, para lograr la autorregulación del aprendizaje cada estudiante debe controlar y disponer de opciones para desarrollar este proceso. Cuando se focaliza el análisis en las habilidades cognitivas que se buscan desarrollar existen diferencias con el despliegue de las mismas en la presencialidad. A modo de ejemplo, Lion (2020) señala aspectos para tener en cuenta al momento de diseñar buenas prácticas en relación con la lectura de textos digitales:

- La lectura en pantalla consume más tiempo y requiere de más esfuerzo cognitivo.
- Los procesos de atención, de concentración, de memoria, y la capacidad visoespacial disminuyen cuando la lectura se realiza en texto digital.
- La utilización de hipervínculos y de varias páginas abiertas en simultáneo potencian la atención dividida más que la atención sostenida.

En consecuencia, para lograr experiencias de aprendizajes significativas desde el diseño de materiales deben seleccionarse o elaborarse textos digitales más eficientes. Para lograrlo, es





preciso recuperar las potencialidades de la tecnología informática vinculadas a la hipertextualidad que habilita diversas formas de acceder y organizar la información. Asimismo, los textos digitales se caracterizan por la interactividad, el trabajo colaborativo y, por ende, la co-construcción de textos propios que propicia a su vez, el aprendizaje autónomo.

Por último, el tercer punto que estructurará las propuestas será la evaluación, que tendrá que ser continua sin perder de vista los siguientes aspectos:

- Ofrecer una pauta de actividades a realizar y, por lo tanto, sugerir un ritmo de trabajo concreto. Este ritmo de trabajo será el que, a juicio de los profesores y las profesoras, garantice mejor la consecución de los objetivos pretendidos en el tiempo disponible.
- Cada actividad realizada por los y las estudiantes es una oportunidad, por un lado, para asegurar la participación activa en la construcción del conocimiento propio y compartido (requisito para un aprendizaje eficaz) y, por el otro, para reflexionar sobre la orientación que realizamos los y las docentes en ese proceso para facilitar el aprendizaje. Las actividades incluidas en la evaluación continua se convierten, de esta manera, en estímulo para el proceso de aprendizaje y en asesoramiento personalizado de cómo se puede orientar y enfocar el estudio.
- El seguimiento de las actividades propuestas permitirá ofrecer un reconocimiento académico, es decir un informe de evaluación continuada que contribuirá a informar la acreditación de la asignatura.

Teniendo en cuenta el marco teórico previo ¿cómo articular los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación? En principio, las y los estudiantes que son usuarios/as de las tecnologías digitales deben desempeñar un rol activo, proactivo y reflexivo de sus procesos de aprendizaje. Esto se logra con un enfoque de enseñanza problematizador. Problematizar supone posicionar al estudiante en situaciones reales o ficticias para cuestionar, debatir, intervenir, reflexionar y construir consensos desde decisiones y juicios fundamentados. Para este abordaje no existen respuestas insuperables o únicas porque el aprendizaje se enriquece desde la multiperspectividad de posiciones y desde las diferentes dimensiones de análisis de la realidad social. Los y las estudiantes, mediante el trabajo colaborativo, cuando resuelven las consignas: formulan sus propios interrogantes, buscan y ratifican fuentes de información en diversos soportes, sistematizan y socializan sus producciones y conclusiones. De este modo, son protagonistas de sus experiencias de aprendizaje para lograr la construcción del conocimiento disciplinar.

Asimismo, Duart y Sangrà (2000) señalan que en una acción formativa se presentan las pautas de trabajo, los materiales, tipos de evaluación y modalidad de cursada o participación desde el inicio. Entonces, las y los estudiantes deben saber, al comenzar una propuesta educativa, con qué materiales cuentan y cuál va a ser el proceso por el que deben transitar para poder organizar su aprendizaje, disponer y manejar los tiempos de estudio, entre otros aspectos. Para lograrlo es preciso evitar prácticas mecánicas, carentes de significados, que rápidamente se olvidan. Según lo planteado por Gardner (citado en Litwin, 1994), cada estudiante puede elegir qué puerta les resulta más apropiada para entrar y qué ruta es más cómoda para seguir.

Las y los estudiantes despliegan habilidades tecnológicas que implican un rol activo del sujeto que autorregula sus aprendizajes porque los gestiona y monitorea. En este sentido, un proyecto



denominado *FutureWorkSkills 2020* (Figura 1) diseñado por Jenkins (2006, citado en Lion, 2020) en relación con las habilidades necesarias para vivir en el siglo XXI registra las siguientes:

**Figura 1:** Habilidades futuras para el trabajo en el 2020

Construcción de sentido	La capacidad de advertir el significado más profundo o la importancia de lo que se expresa.
Inteligencia social	La capacidad de conectar con los demás de una manera directa, para detectar y provocar las reacciones e interacciones deseadas.
Pensamiento adaptativo	Competencia en el pensar y encontrar soluciones y respuestas más allá de lo que es memoria basado en normas.
Pensamiento comunicacional	La capacidad de traducir grandes cantidades de datos en conceptos abstractos y de entender el razonamiento basado en los datos.
Competencia intercultural	La capacidad de operar en otros entornos culturales.
Nueva alfabetización mediática	La capacidad de evaluar críticamente y desarrollar contenido que utiliza nuevas formas de comunicación, y la de aprovechar estos medios para la comunicación.
Transdisciplinarietà	La alfabetización y la capacidad para comprender conceptos a través de múltiples disciplinas.
Diseño de pensamiento	Capacidad para representar y desarrollar las tareas y procesos de trabajo para los resultados deseados.
Gestión de la carga cognitiva	La capacidad de filtrar información por orden de importancia para comprender cómo maximizar el funcionamiento cognitivo, mediante distintas herramientas y técnicas.
Colaboración virtual	La capacidad de trabajar de forma productiva y colaborativa para impulsar el compromiso y demostrar la presencia como miembro de un equipo virtual.

Fuente: Elaboración propia en base a Lion Carina (2020) que recupera Jenkins (2006). Proyecto *FutureWorkSkills 2020*.

Según Zimmerman (2002) el aprendizaje autorregulado se trata de un proceso autodirigido por el cual la persona que aprende transforma sus habilidades mentales en habilidades académicas para lograr los propósitos que se han fijado. El mencionado autor esboza un modelo con tres etapas:

- a) Preparatoria: que abarca el análisis de la tarea, la planificación y la activación de metas.
- b) Ejecución: en la que se realiza la tarea y se monitorea el avance hacia la meta.
- c) Evaluación: se reflexiona y adapta la conducta para desempeños futuros.

En cada etapa se despliegan diferentes estrategias autorregulatorias que permiten controlar el proceso de aprendizaje. Entonces, es fundamental poner el foco en las intervenciones pedagógicas

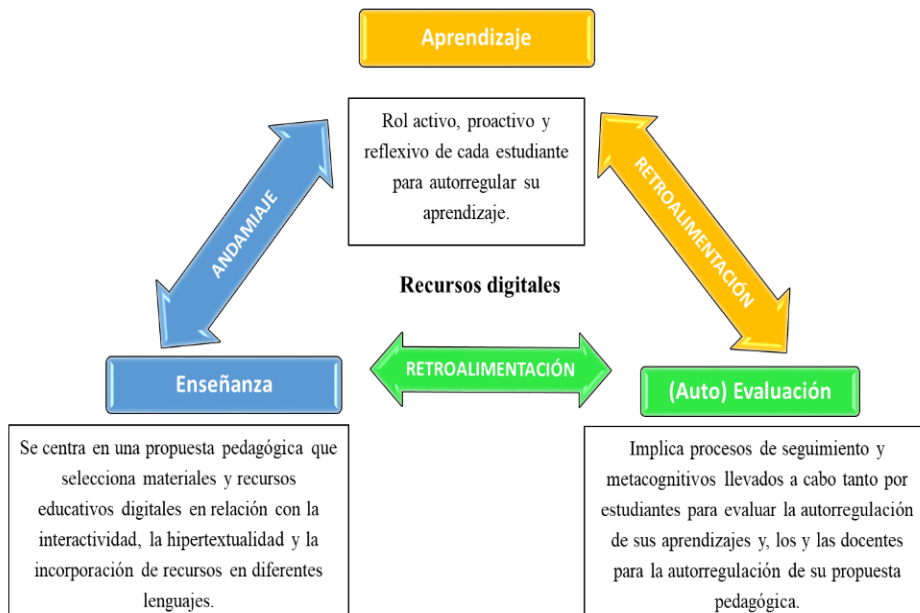


para activar los procesos de autorregulación de los aprendizajes. En este sentido, en términos de Monereo Font y Badía Garganté (2013) puede resultar útil incluir, en estos materiales, indicaciones reflexivas para contextualizar y otorgar significados para contribuir a que cada estudiante acceda al contenido y resuelva las consignas con altos niveles de autorregulación. Asimismo, Acosta, Nin y Leduc (2021) señalan que cuando la propuesta es la evaluación como proceso brinda orientaciones y propicia la retroalimentación formativa para el diálogo, la comprensión y la reorientación de la tarea. En este sentido, la retroalimentación formativa en tanto devolución, propone distintos tipos de acompañamientos para avanzar en los aprendizajes y ofrece prácticas reflexivas que favorecen los andamiajes en los aprendizajes de saberes y prácticas. Entonces, la evaluación se convierte en formativa porque favorece la regulación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En consonancia Litwin (2008) subraya:

Una buena evaluación, al otorgar confianza y generar un espacio para permitir que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad, permite reconocer los límites de las exigencias y recuperar lo humano en el acto de aprender. Desde esta perspectiva, la evaluación consuela, en tanto recupera la tranquilidad, es proveedora de seguridad y protege a los estudiantes; por lo tanto, se imbrica en la buena enseñanza (p. 189).

Desde esta perspectiva, el diseño de propuestas pedagógicas articula los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación (Figura 2).

**Figura 2:** Interrelación de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación



Fuente: elaboración propia en base al cuadro de Lion (2020).



En esta línea de análisis, se piensa el aula virtual a partir del aprendizaje autorregulado. En base a un diseño tecno-pedagógico que recupere los distintos recursos didácticos digitales con el propósito de posicionar a las y los estudiantes con un rol activo que les permita la construcción de nuevos conocimientos.

## **8.4. Interrelaciones entre la teoría y el análisis de la multiperspectividad de posiciones de los diferentes actores intervinientes**

### **8.4.1. Voces de estudiantes digitales en las carreras de Geografía**

Con el objeto de recabar información de las y los estudiantes acerca del uso de las aulas virtuales, correspondientes a las asignaturas de primer año, se elaboró un instrumento de relevamiento<sup>6</sup> que consistió en un cuestionario online a través de Google Forms (Anexo 11.2).

Las respuestas de las y los jóvenes en relación con el uso del aula virtual (Anexo 11.4) registran porcentajes similares: el 58,3% habían trabajado en aulas virtuales y el 41,7% nunca habían realizado actividades. Sin embargo, cuando se indaga por su manejo al momento de matricularse y manejarse en la plataforma Moodle (Anexo 11.4) se registra un 83,3% de estudiantes que no presentaron ninguna dificultad. El resto, es decir el 8,3% registró que necesitó ayuda y el mismo porcentaje manifestó que les resultó complejo. Estos datos se corresponden con el perfil de nativos digitales que postula Prensky (2001) cuando analiza y señala las características de las generaciones que han crecido con esta nueva tecnología. En este sentido, se advierte que para la mayoría de las y los estudiantes el acceso y manejo del aula virtual es simple, factible y pudieron realizar lo solicitado en forma autónoma.

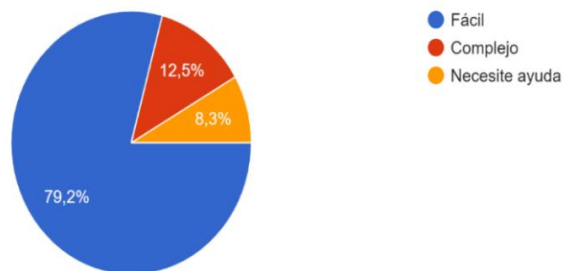
En relación con el acceso específico al aula virtual de la materia (Figura 3), el 79% respondió que fue fácil, el 8,3 % necesitó ayuda y para el 12,5% fue complejo. Asimismo, se realizaron registros de entrevistas express para indagar en relación con el manejo de recursos digitales en la plataforma Moodle. En los mismos, la mayoría coincidió que fue más rápido y accesible su manejo de lo que pensaban y menos del 10% necesitó asistencia para gestionar la plataforma Moodle. Además, subrayaron que les resulta más interesante la asignatura cuando realizan trabajos grupales para resolver un problema, en los foros y por salas de Zoom.

---

<sup>6</sup>Se elaboraron dos instrumentos de relevamiento en común con una docente de las carreras de inglés, quien es maestranda de la Maestría Enseñanza en Escenarios Digitales -Asociación de Universidades Sur Andina, para recuperar las voces de estudiantes y docentes en relación con el manejo y valoración del aula virtual. El cuestionario online utilizado se encuentra en el Anexo 11.1. y las preguntas planteadas a docentes en el Anexo 11.2.



Figura 3: ¿Cómo te resultó el acceso al aula virtual de la materia?

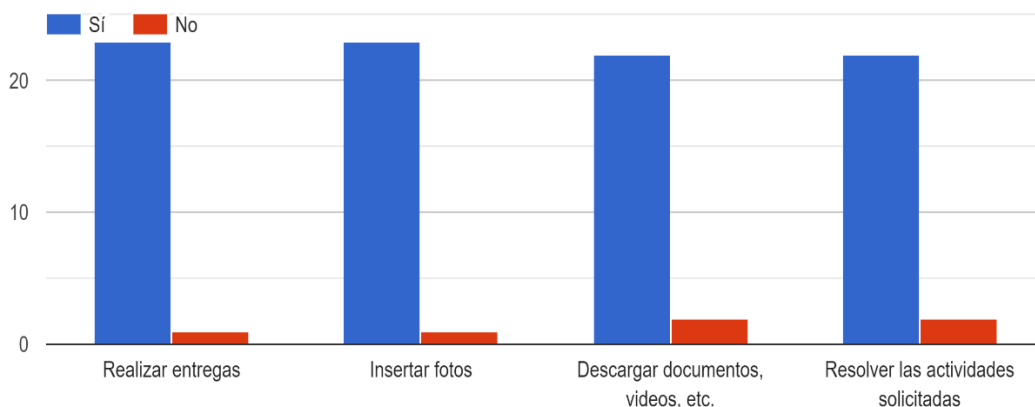


Fuente: elaboración propia.

También se consultó por las habilidades para manejarse y la mayoría pudo realizar las entregas, insertar fotos, descargar documentos (Figura 4).

Figura 4: Prácticas en el aula virtual

En el aula virtual pudieron:



Fuente: elaboración propia.

Otro eje de análisis, se focaliza en la efectividad de los recursos digitales empleados y para la mayoría siempre funcionaron (ver Anexo 11.3 apartado 3). Además, se indagó por los espacios de comunicación que usaron con más frecuencia y respondieron que usaron sobre todo el correo. En segundo lugar, usaron la mensajería interna y también los foros para resolver las consignas solicitadas (ver Anexo 11.3 apartados 4 y 6). Por último, se indaga sobre su valoración en relación con las potencialidades y obstáculos que presenta el aula virtual. En este sentido, el 75% de las y los estudiantes considera que facilita el acceso a los materiales de estudio y para el 70,8% permite realizar intercambios entre los grupos de pares y el equipo docente. En contraposición, solo el 8% señala que se siente desorientado/a, cuando no ingresa en forma continua, para buscar los textos (ver Anexo 11.4 apartado 5).

Al cruzar la información cuantitativa y cualitativa, se advierten las características de nativos/as digitales, de las y los estudiantes porque para el 79% el acceso al aula virtual fue fácil y la mayoría Maestría en Educación en Escenarios Digitales | María Gabriela Sardi | Trabajo Integrador Final | 29



podieron resolver las actividades solicitadas. Por ello, se evidencia con celeridad un manejo autónomo en los escenarios digitales. Además, valoran las posibilidades del aula virtual para realizar trabajos en forma colaborativa y comunicarse con sus compañeros/as y docentes. Es importante destacar que reconocen los aprendizajes logrados a partir de propuestas pedagógicas que propician espacios de encuentro y resolución de conflictos socioterritoriales en el aula virtual.

#### **8.4.2. Voces de docentes en los escenarios digitales en las carreras de Geografía**

Para recuperar las voces de las y los docentes en relación con el aula virtual y la construcción de aprendizajes, se realiza una consulta con preguntas abiertas y cerradas que plantean los siguientes ejes de análisis: las habilidades comunicativas, los recursos seleccionados, sus propuestas pedagógicas, la utilidad de la plataforma para optimizar el proceso de enseñanza, sus dificultades y potencialidades al momento de organizar una actividad y los cambios adecuados para optimizar su uso para lograr el seguimiento y acompañamiento del grupo clase (ver Anexo 11.3.).

En el ítem vinculado con los escenarios digitales que utilizan y los motivos de su elección se registraron respuestas que se corresponden con los contenidos específicos de las asignaturas, a continuación, se transcriben los comentarios de dos docentes:

... Se optó por realizar videos en donde se explica la teoría necesaria para cada uno de los temas dados en la práctica y para el desarrollo de los TP. Esto se decidió de esta manera para que se aprovechen de mejor manera las clases presenciales (por medio de zoom) y que sean solamente para consultas. Además, se realizan videos tutoriales para cada uno de los puntos a realizar en los TP. Esto es así, por el tipo de materia que se está dictando. En el Moodle se presentan Foros con algunos temas que se consideran importantes y que se deban profundizar y discutir en estos contextos (D1, comunicación personal, 24 de junio del 2021).

Zoom o Meet para reuniones sincrónicas con estudiantes. Utilizo plataformas digitales como YouTube para que los estudiantes puedan observar-analizar los contenidos a abordar. Pizarras virtuales como openboard-Jamboard de google para realizar alguna demostración. Páginas virtuales interactivas: <https://anida.ign.gob.ar/> o <https://sigam.segemar.gov.ar/>, museos interactivos de minerales: es decir páginas específicas para abordar contenidos de Geología. Foros dentro de la sala virtual para compartir-colaborar con ideas, mentimeter, Genially, entre otros. Noticias periodísticas digitales para evaluar missconceptions. Plataforma Google Earth recorrido visual, creación de “mapas de imagen satelital”. Aplicaciones de celulares para investigar sobre minerales (D2, comunicación personal, 17 de junio del 2021).

En estas respuestas se advierte la decisión pedagógica para organizar los saberes en diferentes formatos. Se evidencia una organización de propósitos educativos en cada recurso y se reconocen otros espacios de encuentro para consulta y debate. Este punto es significativo porque como se planteó anteriormente, el proceso de enseñanza es un proceso diferente al proceso de aprendizaje por lo tanto requiere de intervenciones pedagógicas para articularse. Entonces, así como la lectura de los textos no implica directamente la comprensión de los mismos, la escucha y visualización de las clases tampoco se relacionan con la construcción de nuevos significados.

Otro interrogante estuvo vinculado con las dificultades u obstáculos que se encuentran al momento de diseñar una propuesta pedagógica virtual. La mayoría de las y los docentes coincidieron con el acceso a los equipos tecnológicos y a la conectividad y las respuestas fueron similares a la siguiente:





En general, las mayores dificultades van de la mano con la disponibilidad de equipamiento, conectividad y competencias digitales de cada estudiante, sobre todo en primer año. En parte, se supone que las jóvenes generaciones están más habituadas al trabajo sobre plataformas o dispositivos tecnológicos y comunicacionales, pero en la práctica, implica un proceso de enseñanza-aprendizaje, al igual que en varias técnicas de estudio. Asimismo, y en particular con las características de las materias a mi cargo, al momento de diseñar una propuesta, la mayor dificultad es el trabajo vinculado a la observación directa, la percepción ambiental y la conjugación de registro en tareas de campo. Sin duda, existen exposiciones virtuales y videos con experiencias de años recientes, pero constituye un desafío sin precedentes la apropiación de estas competencias y habilidades a instancias de su correlación e integración en las unidades finales de las asignaturas (D3, comunicación personal, 12 de junio de 2021).

La principal dificultad es la timidez de estudiantes a participar de las propuestas por ejemplo de foros. O el trabajo que debería ser con material físico por ejemplo observar rocas y minerales. A través de imágenes o videos es difícil un aprendizaje más cercano a la realidad (D2, comunicación personal, 17 de junio del 2021).

La principal dificultad es que los y las estudiantes no están preparados/as para utilizar algunas herramientas que son fundamentales para un desarrollo fluido y armónico de las clases (D1, comunicación personal, 24 de junio del 2021).

La virtualidad dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes porque resulta difícil la comunicación entre el docente y los estudiantes y viceversa, los estudiantes pierden concentración e interés en las clases, es muy difícil transmitir los conocimientos y que ellos aprendan como si estuviéramos en clases presenciales. En la virtualidad faltan las prácticas que se realizan en cada una de las cátedras, que son esenciales e irremplazables en cualquier profesión (D5, comunicación personal, 28 de julio del 2021).

En las respuestas se señalan dificultades vinculadas con el equipamiento y las habilidades digitales de las y los estudiantes. También se manifiestan aspectos vinculados con rasgos de la personalidad como la timidez que limita o anula las posibilidades de participación en el aula virtual. Sin embargo, no se advierten reflexiones en torno a las prácticas de enseñanza.

Teniendo en cuenta la relevancia de la comunicación se indaga sobre las habilidades comunicativas que potencia el espacio virtual y se consideraron las siguientes opciones:

- Expresión oral
- Expresión escrita
- Intercambio de pares
- Intercambio con el docente
- Intercambio entre estudiantes y docentes

En las respuestas registradas se identifican tres miradas diferentes de las y los docentes: la mayoría de los y las docentes enfatizan en las posibilidades comunicativas de los recursos digitales y destacan las potencialidades de la totalidad de ítems presentados. Desde esta perspectiva, se valoran los encuentros sincrónicos, en palabras docentes:

El encuentro sincrónico con las y los estudiantes. Puesto que es a través del diálogo y el contacto (aunque sea virtual) genera más posibilidades de un encuentro de intercambios docente-estudiante-contenido más enriquecedor (D2, comunicación personal, 17 de junio del 2021).

La virtualidad brinda un escenario ilimitado de opciones para el diseño de propuestas, con diferentes fuentes, formatos, plataformas, etc. Creo que el obstáculo es el que presenta desde el



inicio de la pandemia en todos los niveles educativos: la falta de acceso a la tecnología y a internet por parte de los y las estudiantes (D4, comunicación personal, 20 de junio del 2021).

En relación con la solicitud de registrar una propuesta pedagógica virtual que llevaron adelante y que les gustó como salió, se registran a continuación las respuestas de dos docentes.

En uno de los trabajos prácticos, una de las consignas consistía en ejemplificar una categoría geográfica a través de una imagen y un texto con la explicación del concepto y su ejemplo. La entrega se solicitó a través de un Foro, con lo cual se socializaron puntos de vista interesantes e intercambios entre estudiantes entre sí y con cada docente. Los foros me parecen de un gran potencial para este tipo de necesidades: retroalimentación, síntesis y discusiones (D3, comunicación personal, 20 de junio del 2021).

A partir de una simulación de caso como geógrafos técnicos, debían interpretar el relieve a partir de la construcción de un mapa topográfico (este trazado manualmente puesto a que no todos poseían un buen dispositivo para el uso de un software específico) y a su vez la construcción de un mapa de imagen satelital del sector en cuestión utilizando la plataforma de “Google Earth” o su construcción con imagen de Google Maps (leyenda, título de mapa, etc.). La experiencia fue en términos generales muy buena (D2, comunicación personal, 17 de junio del 2021).

En ambas respuestas se presenta una consigna específica que interpela el grupo de aprendizaje y los ubica como protagonistas para la construcción de nuevos conocimientos. En el primer caso, se plantea una actividad de aplicación del marco teórico, en el marco de propuesta que involucra la toma de decisiones. En el segundo caso, se presenta un juego de roles porque las y los estudiantes se tienen que convertir en geógrafos/as para resolver una situación. Estas consignas resultaron interesantes, motivadoras y potentes para lograr aprendizajes significativos.

Cuando se analizan las diferentes respuestas de las y los docentes vinculadas a una experiencia pedagógica valiosa y potente en el aula virtual se advierten dos posiciones diferentes. Por un lado, las y los docentes que siempre o a veces reconocen las potencialidades de los escenarios digitales pudieron desarrollar una experiencia educativa valiosa. Por otro, la docente que solo señaló los obstáculos para lograr la comunicación pedagógica no registró ninguna actividad relevante. Además, se realizó el registro de las entrevistas express que revelaron estas posturas opuestas. En este sentido, cada docente que reconoció las posibilidades comunicativas de la plataforma Moodle pudo diseñar propuestas pedagógicas que le resultaron potentes para construir nuevos conocimientos. En cambio, cuando predominó la imposibilidad de poder virtualizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se descartó reconocer una actividad significativa en este contexto.

Cuando se entrecruzan estas valoraciones con las opiniones de las y los estudiantes, en relación con las clases que les resultaron más interesantes, coincidieron con las mismas apreciaciones. En este sentido, los y las estudiantes consideraron valiosas e interesantes las mismas experiencias educativas que las y los docentes valoraron por sus intercambios y aprendizajes alcanzados.

### **8.4.3. Voces desde la coordinación del Programa Virtualización UNLPam**

El Consejo Superior de la UNLPam, mediante Resolución 354/17 creó el Programa de Virtualización de Actividades Curriculares de la UNLPam con el propósito de lograr un mayor compromiso por parte de los docentes en relación con el uso de herramientas tecnológicas y la educación a distancia, a fin de hacer accesible los contenidos de las disciplinas y lograr una mayor





proximidad a los estudiantes. Con el objeto de relevar información en relación con su implementación se entrevistó a la coordinadora en la facultad de Ciencias Humanas<sup>7</sup>. En principio, cuando se indagó sobre los inicios del Programa la misma respondió que “en su inicio el Programa de Virtualización tenía como propósito lograr un mayor compromiso por parte de los docentes con el uso de herramientas tecnológicas para hacer más fácil los contenidos de las disciplinas”.

En esta línea de análisis, se consultó por el grado de involucramiento de docentes y, respondió que desde el inicio se advirtió muy buena disposición para involucrarse con la propuesta. Cuando se le pregunta por los principales cambios que tuvo el Programa manifiesta que la principal transformación se advirtió con la incorporación de la UNLPam en el territorio (Res. CS. 284/19) porque la totalidad de acciones se focalizan en sostener su implementación. Por último, se plantea sobre los aspectos a mejorar del Programa responde que, si bien se realizaron capacitaciones optativas sobre la Plataforma Moodle, con una modalidad de autogestión, es fundamental continuar las mismas.

Cuando se realiza una triangulación entre los aportes de la encuesta docente y la referente institucional del Programa de Virtualización, se advierten coincidencias. En efecto, se enfatiza, por un lado, en el nivel de involucramiento de docentes esto se refleja, en las experiencias educativas ricas y potentes en los escenarios digitales, que fueron reconocidas por las y los docentes pertenecientes al Departamento Geografía.

Otra referente de la coordinación de Educación a Distancia que trabaja de manera articulada con el Programa de virtualización también resalta el involucramiento de docentes en las capacitaciones ofrecidas y en el modo de pensar las aulas como espacios de aprendizajes y no como meros repositorios de documentos. Asimismo, sostiene que para las y los estudiantes sirvió tanto la plataforma como la posibilidad de pensar la enseñanza más allá de la presencialidad. En este sentido, se plantea una diferencia entre las/os estudiantes que tenían avanzada la carrera que rindieron finales, avanzaron con la carrera e incluso se recibieron. En cambio, las /os estudiantes de los primeros años se evidenció deserción y otros/as manifestaron su decisión de retomar cuando vuelvan la presencialidad. Por ello, el equipo institucional al cual la referente pertenece señala que esta diferencia se relaciona con el grado de autonomía de cada estudiante y con las propuestas y los modos de pensar la enseñanza en Moodle para gestar y habilitar o no dicha autonomía.

En consecuencia, se enfatiza en pensar en un diseño de trabajo en las que se articulen instancias en las que pueda pensarse trabajo en el aula, trabajo sincrónico por eso la hibridez puede ser un insumo valioso para pensar otros modos de enseñar y de aprender. Las tecnologías por sí mismas no generan ninguna diferencia porque lo importante está en ver qué cuestiones se generan desde la propuesta y cómo se habilita la autonomía, la comprensión de consignas, la producción es decir habilidades que se deben considerar al momento de pensar la enseñanza. Según la entrevistada, la virtualización para muchos/as docentes significó una analogía con un encuentro sincrónico cuando en realidad se debe diferenciar educación a distancia con educación en contextos de

---

<sup>7</sup> La entrevista se programó en conjunto con la docente de las carreras de inglés de la misma Facultad, quien está en proceso de escribir su trabajo Final de la Maestría. En el Anexo, se registran las preguntas realizadas.



emergencia. También qué implica pensar la virtualización si es válido solo el encuentro sincrónico o es preciso generar otras herramientas tecnológicas en el sentido de recursos didácticos.

Ambas referentes, reflexionan sobre la relevancia del rol docente para diseñar propuestas de enseñanza que involucren y reposicionen a cada estudiante como protagonista de su propio aprendizaje y al docente con el rol de andamiar y acompañar este proceso.



## 9. PROPUESTA

### 9.1 A modo de introducción

La propuesta de intervención se posiciona en los nuevos desafíos que debe enfrentar la educación universitaria en un contexto tecnocultural. En palabras de Cobo Romaní (2019) la oferta que tiene que dar la universidad tiene que ser cualitativa porque el plus que debería ofrecer no es tanto en acceso a contenidos sino en las experiencias sociales de aprender con otros que trasciende de manera sustantiva el proceso de instrucción directa. Desde la dimensión didáctica, se posiciona en los procesos de aprendizaje para comprender las características de estudiantes inmersos en una cultura tecnocultural, es decir recuperar sus modos de comunicarse, manejo de herramientas digitales, intereses, etc. De este modo, se resignifican y se generan renovados significados, epistemológicos y metodológicos, para el diseño de experiencias pedagógicas mediadas por herramientas digitales.

A partir de esta premisa, la atención se focaliza en indagar cómo se habilitan espacios de diálogo, cómo se propicia la participación y de qué forma se interviene para sostener la comunicación pedagógica en las aulas virtuales. Por ello, se contempla los ítems que Lion (2020) sintetiza de la siguiente manera:

- Generar propuestas que permitan comprender cómo funcionan las plataformas y el aprendizaje adaptativo para entender aristas de autonomía genuinas para la toma de decisiones en estos escenarios digitales.
- Propiciar espacios para la construcción de una ciudadanía digital crítica y activa que nos permita reconocer los cambios veloces en estos escenarios digitales y sus implicancias políticas, sociales y educativas; que promueva el ejercicio participativo de una sociedad justa y democrática.
- Diseñar propuestas de enseñanza inéditas, no previsibles, creativas que den lugar a experiencias de nuevo tipo en las que haya interfaces variadas y relevantes (entre mundo y ultramundo; entre la escuela y su contexto; entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; entre contenidos desafiantes e invitaciones a pensar “fuera de la caja”; entre relatos simples y transmediáticos; entre producciones significativas y el mundo del trabajo, entre propuestas transformadoras y lúdicas que permiten imaginar mundos alternativos).
- Hacer visibles el pensamiento, los procesos, las capacidades, las mediaciones. En este sentido, ayudar a nuestros/as estudiantes a visibilizar lo que la informática ha invisibilizado estos últimos años al crear interfaces sencillas, accesibles y cercanas a nuestra comprensión. Por ello se requiere trabajar con procesos metacognitivos que den cuenta de qué acciones realizan cuando interactúan con plataformas, aplicaciones, herramientas tecnológicas.

En esta línea de análisis, se despliega un pensamiento estratégico que articula la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación a partir de una lógica y estructura epistemológica y metodológica. De este modo, se propicia la construcción de nuevos conocimientos desde una Geografía social. Los objetivos señalados requieren un cambio metodológico, y la búsqueda de estrategias más activas y participativas para que las y los estudiantes sean protagonistas de sus procesos de aprendizaje. Asimismo, se recupera la fuerza del concepto de aprender sobre la práctica que implica recuperar



las ideas previas y articular con nuevos contenidos para la construcción de conocimientos. Este ejercicio implica el desarrollo de diferentes habilidades cognitivas que propician retomar lo aprendido para resolver distintas situaciones problemáticas o analizar un texto diferente.

En este sentido, se utilizó la triangulación de técnicas cualitativas y cuantitativas con la finalidad de obtener información, mediante las siguientes acciones:

- 1) Análisis documental:
  - a) Propuestas pedagógicas diseñadas por las cátedras de 1º año en el campus virtual.
  - b) Implementación y evaluación de las propuestas de intervención que recuperen una enseñanza basada en problemas (juegos de simulación, debates en relación a un estudio de caso, etc.)
  - c) Producciones de los y las estudiantes diseñadas en relación a las propuestas implementada.
  - d) Análisis de Planes de estudio.
- 2) Recuperación de las voces de docentes, referentes institucionales y estudiantes a través de:
  - a) Entrevistas a docentes/equipos de cátedra del primer año del profesorado que hayan realizado experiencias de virtualización en las actividades de sus espacios curriculares;
  - b) Entrevista a Coordinadora del Programa de Virtualización en la Facultad de Ciencias Humanas, a fin de recabar información sobre sus potencialidades y dificultades;
  - c) Entrevistas grupales y encuestas a los y las estudiantes que cursan el profesorado para evaluar cada propuesta de cada asignatura o grupo de asignaturas de Primer Año, la relevancia de cada una en relación al aprendizaje la comprensión, el vínculo.

Es importante resaltar que la estrategia metodológica de la triangulación articula distintas perspectivas, sujetos, materiales y tiempos en pos de consolidar rigor, amplitud y profundidad en la investigación (Denzin & Lincoln, 2017).

Al respecto, en el marco del cursado de las Prácticas I y II de la Maestría, se establecieron una serie de criterios de análisis de la información cuantitativa, suministrada por la secretaría académica y sus áreas dependientes, sobre las cohortes de estudiantes del Profesorado en Geografía durante el periodo 2010-2020. El análisis derivó en la construcción de datos cuantitativos y la representación en gráficos/ tablas e información cualitativa, que enriqueció con valiosos aportes la interpretación de las principales problemáticas, ofreciendo consistencia interna en el diagnóstico de la situación y en la formulación del problema. La información obtenida advierte sobre los nudos críticos que se presentan en el recorrido académico de las carreras de Geografía. En este sentido, se interpela el diseño pedagógico de los diferentes espacios curriculares, con el objeto de revisar y resignificar las propuestas didácticas en el campus virtual, para poder atender la diversidad de demandas educativas.

Esta propuesta de intervención pedagógica, basada en un cambio metodológico, habilita repensar las prácticas educativas en otros sentidos, para generar nuevas formas de aprender. Las mismas favorecen la formación de estudiantes con autonomía, capacidad reflexiva, trabajo colaborativo, y sobre todo los y las convierte en prosumidores/as. De este modo, además de acompañar un óptimo recorrido académico en el nivel superior, se trabaja a favor de la formación de geógrafos y geógrafas con compromiso social. A modo de síntesis se presenta el plan operativo del trabajo que se realizó:



- 1) Estrategias
  - a) Indagar sobre los índices de inscriptos, reinscriptos, aprobados y desaprobados, en las asignaturas de Primer Año de las carreras de Geografía, entre los años 2010 y 2020.
  - b) Analizar las potencialidades y obstáculos que se presentan en el campus virtual para desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
  - c) Planificar nuevas propuestas pedagógicas que activen la comunicación dialógica de docentes y estudiantes en el espacio curricular de Introducción a la Geografía.
  - d) Evaluar las propuestas implementadas para resignificar el valor del campus e identificar nuevas problemáticas.
  - e) Socializar los resultados obtenidos con los docentes a cargo de otros espacios curriculares del Departamento de Geografía.
- 2) Metas
  - a) Sistematizar la información estadística, en el período de tiempo seleccionado, para analizar los recorridos académicos.
  - b) Interpretar la importancia de la Plataforma Moodle para desarrollar las propuestas pedagógicas.
  - c) Rediseñar el campus virtual con propuestas pedagógicas que generen espacios de encuentro educativo mediante la expresión, la participación y el debate.
  - d) Valorar las intervenciones realizadas para advertir el impacto educativo, y en relación al mismo reprogramar nuevas acciones.
  - e) Intercambiar el impacto educativo de la propuesta de intervención con los docentes de las asignaturas de Primer Año, y luego con el resto de los espacios curriculares de las carreras de Geografía.
- 3) Acciones
  - a) Búsqueda y análisis de datos estadísticos.
  - b) Registrar las potencialidades y dificultades que presenta la plataforma Moodle para estudiantes y docentes.
  - c) Elaborar propuestas de enseñanza en el campus virtual, basadas en las metodologías emergentes.
  - d) Registrar en un cuaderno de campo el seguimiento los avances y obstáculos, las inquietudes de los grupos de aprendizaje, y los aportes de otros colegas.
  - e) Reuniones de intercambio entre docentes de 1° Año, entre docentes y estudiantes, entre el Director del Departamento de Geografía y docentes de 1° Año.
- 4) Recursos
  - a) Fuentes de información estadística académica.
  - b) Informes de Autoevaluación del Programa de Virtualización.
  - c) Entrevistas a referentes, docentes y estudiantes.
  - d) Imágenes, audiovisuales, artículos periodísticos, documentos de cátedra, cartografía, sitios Web oficiales.
  - e) Cuaderno de registros.
  - f) Guía de preguntas para colegas y estudiantes.
- 5) Impacto esperado

La propuesta de intervención pedagógica se desarrolló en la asignatura de Introducción a la Geografía, que se cursa en primer año, durante el primer cuatrimestre. El propósito es acompañar  
Maestría en Educación en Escenarios Digitales | María Gabriela Sardi | Trabajo Integrador Final | 37

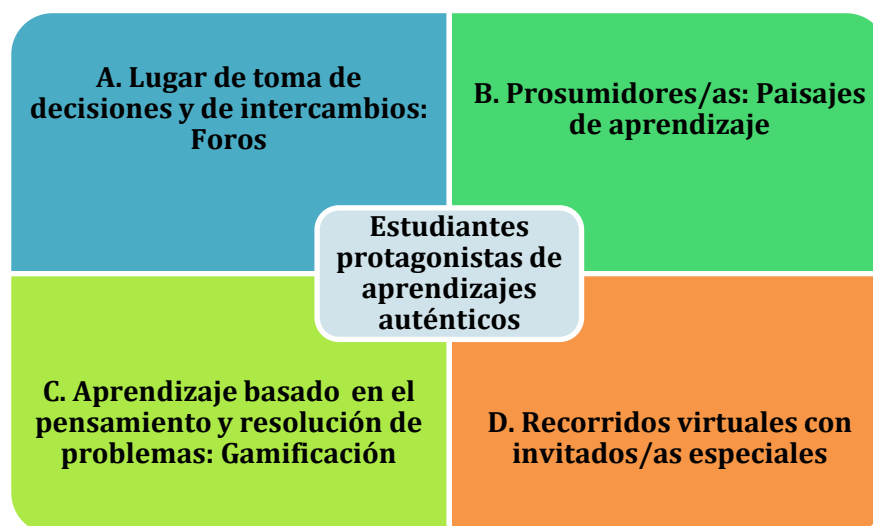


las trayectorias académicas de las y los estudiantes que necesitan adaptarse a la vida académica universitaria, mediante la resignificación del campus virtual, para convertirlo en un espacio de encuentro educativo. Luego se socializará la experiencia con el resto de las asignaturas.

## 9.2 Prácticas comunicacionales pedagógicas para intervenir en las clases de Introducción a la Geografía

Las nuevas pedagogías deben propiciar la eliminación de las barreras del conocimiento mediante el desarrollo de habilidades en las y los estudiantes que les permitan autorregular sus aprendizajes. A continuación, se despliegan 4 prácticas comunicacionales pedagógicas (Figura 5), que habilitan procesos indisolubles de aprendizaje, enseñanza y evaluación. La misma recupera el marco teórico preliminar, las potencialidades y obstáculos existentes en la enseñanza y el aprendizaje y se posiciona en otros modos de pensar el diseño pedagógico en los escenarios digitales. Puede implementarse en los encuentros sincrónicos o asincrónicos en forma simultánea o discontinua<sup>8</sup>:

**Figura 5:** Prácticas comunicacionales para las clases de Introducción a la Geografía



Fuente: elaboración propia.

### A. Foros como espacio de toma de decisiones

Los foros ponen a las y los estudiantes en el centro de los procesos de aprendizaje cuando se presentan consignas claras y viables, que las/os interpela. Este espacio, en general, no es aprovechado cuando se habilita para consulta o para transmitir opiniones o inquietudes. Sin embargo, es efectivo y valioso cuando propone la resolución de actividades que favorezcan la toma de decisiones. Según Nin y Leduc (2013, p. 9), “habilitar la palabra de los estudiantes es una clave pedagógica para repensar las prácticas de enseñanza, descubrir las necesidades que despiertan, el gusto por aprender a través de otras formas de enseñanza de la Geografía”. A modo de ejemplo, en el cursado de la asignatura se analizan las vías directas e indirectas de abordaje geográfico y se planifica un itinerario didáctico alrededor de la plaza principal de la ciudad de

<sup>8</sup> Puede estar habilitado el Foro con una consigna y a la vez desarrollarse una propuesta de gamificación, por ejemplo.





Santa Rosa, La Pampa. Folmer (2021) subraya que la relevancia de esta experiencia permite ejercitar la observación, la orientación, la percepción e intuición geográfica, las relaciones escalares y el relevamiento de elementos y factores. Asimismo, el recorrido presenta estaciones en cada esquina de la plaza para desarrollar el análisis de las vías indirectas a partir de imágenes históricas con el propósito de comparar las transformaciones territoriales en los diferentes contextos históricos.

En relación con esta línea de trabajo, se solicita en el foro la grabación de un video, entre dos o tres integrantes, de un recorrido que despliegue el ejercicio de observación, de localización y recupere el marco teórico analizado. Otra consigna fue: seleccionar una imagen que permita dialogar con el significado del concepto de lugar y el concepto de paisaje (Figuras 6 y 7). Para resolver estas consignas es necesario la toma de decisiones que implican recuperar la teoría para articular con el recorrido o con la imagen seleccionada.

E.2. Con respecto al concepto de lugar escogí estas imágenes de la localidad de Eduardo Castex, mi lugar de pertenencia. Este monumento realizado por un artista castense, se hizo en representación a todas las habitantes mujeres, que se encuentra ubicado en el "paseo de la mujer" junto al mismo se encuentra un banco pintado y escrito en memoria de las mujeres asesinadas (Figura 8). Esto se transforma en una carga de sentimientos significativos en honor, justicia y respeto a estas mujeres, es un espacio vivenciado por todos los que recorremos y pasamos por este paseo, se basa en un lugar completo de experiencias y es así como se vuelve un arraigo de afectividad para mí.

**Figura 6:**El banco pintado en el *Paseo de la mujer*, Eduardo Castex



Fuente: Fotografía socializada en el campus por el E.2

E.3. Otra de las categorías de análisis que venimos desarrollando es la de paisaje. Para Milton Santos, los paisajes son apenas manifestaciones aparentes de las relaciones establecidas entre los variados factores que intervienen en la transformación de nuestro planeta. Estos paisajes son advertidos por los distintos sentidos que pongamos en juego. La plaza de la localidad de Pellegrini es ejemplo de un paisaje como lo percibe Santos (Figura 9). Podemos apreciar su apariencia a través de nuestros sentidos y su fisonomía es evidencia de la modificación del espacio.

**Figura 7:**Plaza de la localidad de Pellegrini, Buenos Aires



Fuente: Fotografía socializada en el campus por el E.3.

El audiovisual realizado y la selección de imágenes desarrollan el pensamiento distribuido es decir la habilidad para interactuar de forma significativa con herramientas que expanden las capacidades mentales. En términos de Hollman y Lois (2015) muchos factores moldean y direccionan nuestra mirada. Existen diversos filtros o configuradores del mirar a partir del tiempo histórico y la sociedad a la cual pertenecemos, la formación académica, el género, el grupo social, entre otros. En este sentido, es necesario ofrecer al grupo de aprendizaje distintos lentes para leer en clave geográfica con el propósito de ir más allá de la fisonomía del paisaje y así poder generar nuevos conocimientos. Finalmente, en el foro las y los estudiantes se leyeron entre sí y las explicaciones y observaciones realizadas se recuperaron en el aula con todo el grupo clase. Asimismo, los intercambios despliegan la inteligencia colectiva que es la habilidad de conectarse con los demás para provocar interacciones deseadas y, por ende, se activan procesos metacognitivos formativos.

También en el foro se puede trabajar con padlets a partir de una consigna de resolución individual o grupal. El padlet permite visualizar, instantáneamente, diferentes formas de pensar y responder un interrogante para desarrollar una temática. En este sentido, es posible interpelar el grupo clase con la co-construcción de una resolución superadora. Esta consigna activa la jerarquización de contenidos y ordena el abordaje de la temática para sumar aportes que a su vez sean complementarios al resto. En este ejercicio está implícita la multitarea para considerar no solo su





propio texto sino también para examinar los ejes de análisis de otros grupos que permita la co-construcción de un producto diferente.

La clase invertida habilita la lectura, selección de información y escritura de lo solicitado en la actividad, y luego en un encuentro sincrónico se elabora la versión final. A modo de ejemplo, se presenta una captura de pantalla de un padlet (ver Anexo 11.5 apartado A) con los cuadros elaborados por diferentes grupos, que a su vez visualizaban el trabajo de sus pares y, luego en el encuentro sincrónico, se llevó a cabo la elaboración colaborativa de un cuadro integrador final. En esta propuesta hay una articulación entre la clase invertida, el trabajo de lectura y escritura en encuentros asincrónicos y el trabajo sincrónico que habilita el intercambio, el debate y la producción conjunta.

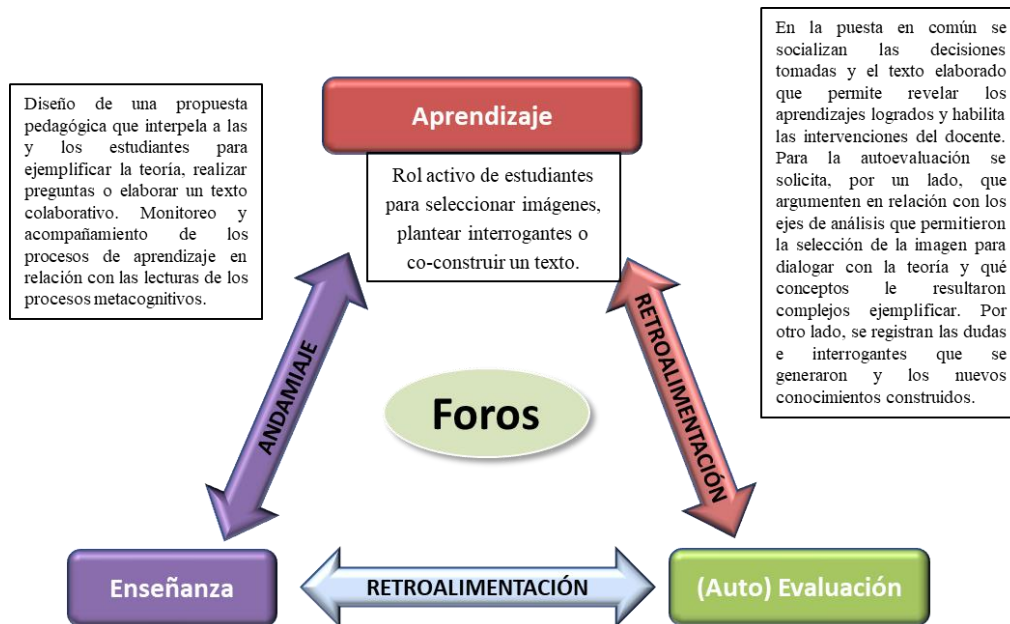
En esta misma línea de trabajo, se pueden desarrollar procesos metacognitivos en relación con la co-construcción de preguntas para analizar una imagen, realizar una entrevista o acordar preguntas para el examen final que complementen las planteadas por el docente. Esta práctica requiere recuperar la teoría, repensar los aprendizajes y ejercitar preguntas que nutren su proceso metacognitivo (Figura 8). Por ejemplo, se elaboraron para la instancia de examen final los siguientes interrogantes: *¿Cómo se ha resignificado el objeto de estudio de la Geografía en los diferentes contextos históricos, ¿Cuál es la importancia del objeto de estudio en cada contexto histórico?, ¿Cómo se resignifican las categorías de análisis en las diferentes corrientes de pensamiento?* Esta propuesta, se concibe desde las potencialidades de la evaluación formativa porque entiende la comunicación pedagógica como un espacio de aprendizaje, permanente, para las y los actores institucionales intervinientes. De este modo, en palabras de Nin y Acosta (2020, p.86):

Las buenas prácticas de evaluación están vinculadas con las buenas prácticas de enseñanza para ello el diálogo o la retroalimentación son fundamentales. Socializar y compartir información confiable acerca del proceso de evaluación transparenta nuestra metodología de trabajo docente, y permite brindar orientaciones claras acerca de la concepción de evaluación.

A modo de síntesis, los foros favorecen la interrelación de los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación (Figura 8).



**Figura 8:** Foros como espacios para interrelacionar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación



Fuente: elaboración propia.

- Práctica de lecturas compartidas a partir de diferentes recursos (textos, audiovisuales e imágenes).

Burbules y Callister (2001, citado en Gurevich, 2019), distinguen tres tipos de lectores de hipertextos: navegadores, usuarios e hiperlectores o usuarios críticos. Los autores designan navegadores los lectores superficiales y curiosos, motivados a navegar por Internet, de página en página, en ocasiones perdiendo el rumbo y con escasas asociaciones entre la información que se explora. En cambio, los usuarios propiamente dichos, son aquellos lectores que tienen una idea clara y precisa sobre lo que desean encontrar, buscan información específica, usan los datos orientadores para seguir la ruta de los hipervínculos hasta lograr el cometido buscado. Finalmente, el hiperlector o *usuario crítico* sabe emplear el sistema y los datos de los hipertextos para hallar lo que busca, “*también tiene la conciencia necesaria para advertir que lo encontrado quizá no sea todo lo que haya por saber*” y “*cuentan con una mirada analítica respecto de la información hallada*” (p. 111). A partir de esta clasificación Gurevich (2019) subraya la responsabilidad a la que nos compromete la tarea en una cátedra relacionada con la ciencia geográfica. Es decir, esa búsqueda es guiada y crítica; no todo vale, sino aquello que responde a la profundización del pensamiento complejo, crítico, reflexivo y creativo.

Desde esta perspectiva, el contenido de los textos, audiovisuales o imágenes no es transparente. Por eso, las y los estudiantes no construyen nuevos conocimientos por el solo hecho de acceder a los mismos. En cada producción se revelan los marcos teóricos e ideológicos de los y las autores y editores. En este sentido, es clave las mediaciones pedagógicas para construir nuevos significados. Además, la cantidad de información existente ofrece múltiples oportunidades de aprender no solo con el acompañamiento del/a docente sino también con el grupo clase. En términos de Alina Larramendi (2021) el docente realiza intervenciones de relleno porque

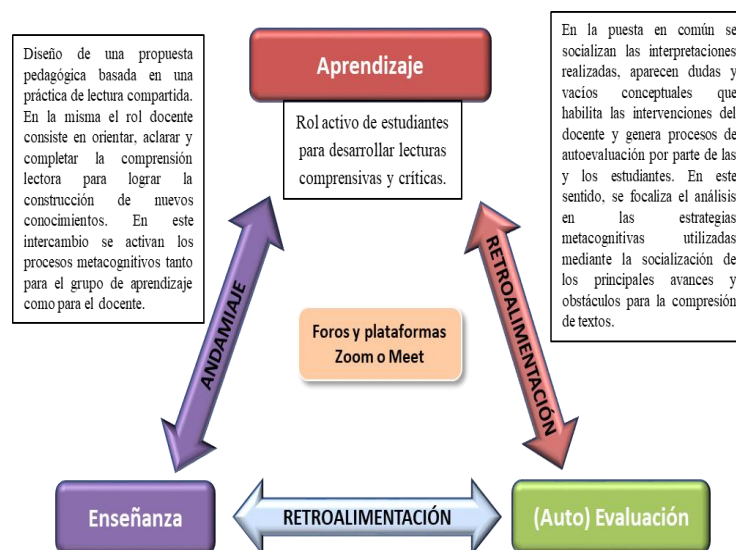


explica lo que no se entiende, ejemplifica y reconstruye el mundo del texto y las perspectivas del autor. Por ende, se desnaturaliza el texto para que se entienda que el texto es una reconstrucción del autor y es necesario identificar sus marcas.

La apropiación de significados implica interpretar el contenido para reinterpretar y remezclar el contenido mediático. La lectura compartida reveló las dificultades para la comprensión lectora y la relevancia de la lectura compartida para avanzar con la interpretación del texto. En este sentido, los escenarios digitales propician con la organización de grupos una dinámica que habilita las voces de todos los integrantes, que a veces en la presencialidad por diferentes motivos: timidez, temor a equivocarse o desconocimiento no se animan (Figura 9). En contraposición, en un foro están muy atentos a los intercambios porque lo tratado se recupera en los teóricos y de a poco se animan a participar. Este cambio se evidencia en el transcurso de la cursada.

Se trabajó una lectura compartida con dos conceptos postulados por el autor: fijos y flujos (ver Anexo 11.5 apartado B). Al momento, de focalizar la lectura en estos términos se advirtieron obstáculos epistemológicos porque no se entendía su significado. Sin embargo, en las clases anteriores se había realizado una lectura de otros capítulos del mismo autor con sinónimos de los mismos: sistemas de objetos y sistemas de acciones. Además, en el foro se había realizado una consigna para ejemplificarlos sin presentar dificultades. Después de problematizar estos conceptos y orientarlos para lograr sus interpretaciones pudieron reconocer que eran sinónimos.

**Figura 9:** Lecturas compartidas en los escenarios digitales como espacios para interrelacionar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación



Fuente: elaboración propia.

#### B. Producción de información y de recursos (Prosumidores/as)-Paisajes de Aprendizaje-

Los paisajes de aprendizaje son una herramienta pedagógica que permite crear escenarios educativos personalizados, para cada estudiante o grupo de trabajo. Así se recuperan sus diferentes maneras de acceder a la construcción de conocimientos. Se pueden combinar actividades de comprensión con diferentes mundos simbólicos que, a su vez, propician y aprovechan la imaginación, intereses y conocimientos de cada estudiante para alcanzar aprendizajes relevantes.



El principal objetivo de los paisajes de aprendizaje es personalizar y adaptar el aprendizaje a las necesidades de los y las estudiantes y busca representar de forma visual una materia o parte de ella por eso tienen una apariencia similar a la de una página web.

En cada paisaje de aprendizaje toman relevancia las Inteligencias Múltiples del psicólogo Howard Gardner asociadas a distintas habilidades cognitivas del ser humano; la Taxonomía de Bloom, una herramienta de aprendizaje dividida en seis niveles (recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear). Según Margarita González del Hierro (s/f) para entender un concepto, debemos recordarlo; para poder aplicarlo, debemos entenderlo; para poder analizarlo, debemos aplicarlo; para poder evaluarlo, debemos analizarlo y, por supuesto, para crear algo, debemos recordar, comprender, aplicar, analizar y evaluar. En congruencia, cada nivel involucra una serie de estrategias que guían el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas para sentar las bases de un aprendizaje efectivo y real.

Cada paisaje de aprendizaje es significativo porque es una construcción propia que activa un recorrido que permite articular la teoría y los ejemplos planteados. Cuando existe una apropiación del sentido pedagógico desplegado mediante la propuesta curricular cada estudiante o grupo de trabajo puede diseñar su propio recorrido de aprendizaje. A modo de ejemplo, se despliegan diversos paisajes de aprendizaje en relación con las categorías de análisis de la disciplina: espacio geográfico, territorio, lugar, paisaje y región. Cada grupo eligió recorridos de aprendizajes significativos, por ende, tomó decisiones y la elaboró argumentos fundamentados para definir y ejemplificar cada concepto. Un grupo para definir el concepto de territorio lo articularon con el contexto de pandemia (Recorrido N° 1); otro grupo con el objeto de analizar el concepto de espacio geográfico y, por ende, el rol profesional de geógrafos y geógrafas, recuperó los aportes de referentes de la disciplina para poner en juego los aspectos en común y las diferencias (Recorrido N°2). Otros grupos para ejemplificar el concepto polisémico de lugar se enfocaron en distintos estudios de caso y seleccionaron diversos actores sociales (Recorrido N° 3). A continuación, se registran los distintos recorridos de aprendizaje:

#### Recorrido N° 1: Conceptos estructurantes disciplinares y contexto de pandemia

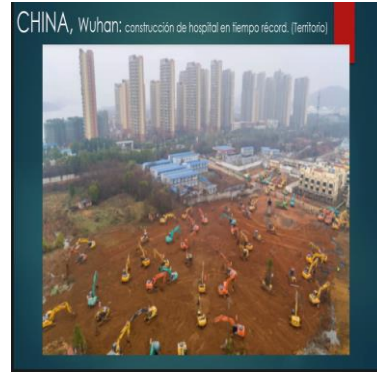
A partir del contexto de pandemia por el COVID-19 se relaciona la teoría con las transformaciones de los territorios en diferentes escalas geográficas: local, regional, internacional. Además, se resignifica el concepto de territorio en relación con el cuerpo humano y la salud para

poner en valor las restricciones de circulación establecidas para evitar contagios (Figuras 10, 11, 12 y 13).

**Figura 10: Región**

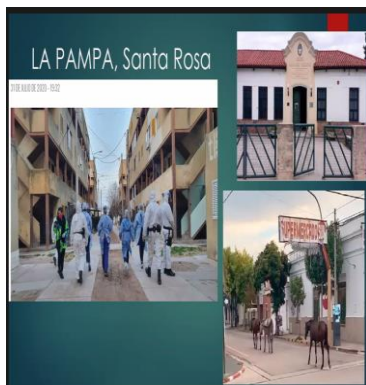


**Figura 11: Wuhan, China**



Fuente: capturas de pantalla realizadas por María Gabriela Sardi.

**Figura 12: Santa Rosa**



**Figura 13: Territorio-cuerpo**



Fuente: capturas de pantalla realizadas por María Gabriela Sardi.

Recorrido 2: Las voces de geógrafas y geógrafos

Otro recorrido de aprendizaje se centró en los aportes de autores/as analizados para recuperar la definición de los conceptos y los ejes de análisis de cada uno para buscar abordajes en común y diferencias (Figura 14 y 15).



**Figura 14:** Geógrafas: Chiozza, M. y Carballo, C.



**Figura 15:** Valcárcel Ortega, J.



Fuente: capturas de pantalla realizadas por María Gabriela Sardi.

### Recorrido N° 3: Estudio de caso: Actores sociales y problematización del objeto de estudio

Este recorrido se focalizó en las formas de vivenciar los espacios geográficos por los diferentes actores sociales en relación con distintos contextos históricos. Se rescatan espacios cargados de significados, vivencias y sentimientos que se convierten en lugares. Este abordaje habilitó el análisis de los conceptos de topofobia como un lugar de rechazo, de topofilia como lugar atractivo y de referencia. Estas representaciones se visualizan en los diferentes paisajes que se construyen y organizan. En las siguientes figuras aparecen, por un lado, el concepto de topofobia en una manifestación en la sede de la Sociedad Rural Argentina en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Argentina (Figura 16 y 17) y para el ejemplo de topofilia, a escala local, se consideró el Parque Oliver en la ciudad de Santa Rosa, La Pampa (Figura 18). Para Lucrecia Díaz (2013) el análisis de una problemática geográfica posibilita el abordaje de las tres áreas temáticas abordadas: física o natural, económica y social-cultural, lo que implica considerar un problema desde su complejidad, teniendo en cuenta las múltiples dimensiones que explican la problemática. En consonancia, Fernández Caso (2007) señala que situar la enseñanza en fragmentos de territorio que materializan la relación entre los rasgos específicos de un lugar y las lógicas de los procesos globales, permite desarrollar un análisis complejo desde la perspectiva de la diversidad y la homogeneización.



**Figura 16: Topofobia**



**Figura 17: Manifestación social en la Expo Rural**



Fuente: capturas de pantalla realizadas por María Gabriela Sardi

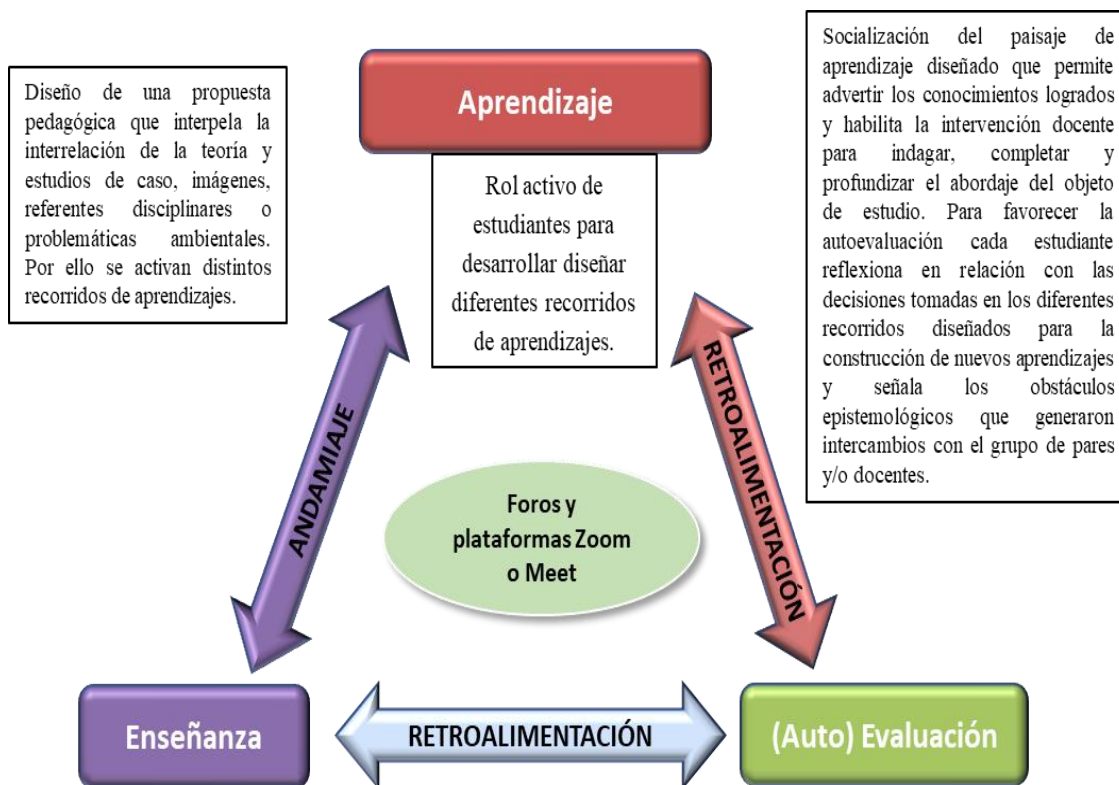
**Figura 18: Parque Oliver, ciudad de Santa Rosa (La Pampa)**



Fuente: captura de pantalla realizadas por María Gabriela Sardi.



**Figura 19:** Paisajes de aprendizaje como espacios para interrelacionar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación



Fuente: elaboración propia.

### C. Gamificación:

Es una técnica de aprendizaje que traslada la lógica y mecánica de los juegos al ámbito educativo que se transforman en estrategias lúdicas para aprender. A continuación, se presentan tres juegos para desarrollarse en la plataforma Moodle a través del recurso de aprendizaje Lección (Figura 20). El mismo, consiste en una sucesión de páginas que presentan interrogantes o situaciones problemáticas y un número de respuestas posibles o resoluciones; y depende de la respuesta seleccionada se puede avanzar a otra página, regresar a la página anterior o incluso saltar a otra página específica. De este modo, se presenta el contenido en un formato flexible para propiciar el repaso de lo aprendido o resolver situaciones problemáticas. Así, se puede decidir cuál será la navegación de la página, de acuerdo a las respuestas dadas por los y las estudiantes a las preguntas propuestas, esto hace más personalizado el proceso de aprendizaje y permite mostrar contenidos a medida que se avanza en el aprendizaje de los temas (Jenkins, 2020). A continuación, se presentan tres propuestas lúdicas:

- No siempre se gana cuando se llega primero

Se organiza la clase con tres grupos de estudiantes. Un grupo de trabajo conformado por estudiantes y el equipo de cátedra sube en el recurso Lección preguntas en relación con una



temática, por ejemplo, los humedales y la relevancia del rol de geógrafas y geógrafos. Se introduce la misma a partir del siguiente interrogante: ¿qué son los humedales y por qué es importante conservarlos? Entonces, se define el concepto de humedal: sus localizaciones, sus orígenes, tipos, funciones e importancia ambiental, entre otros. Luego, se analiza un audiovisual<sup>9</sup> que participa la geógrafa Patricia Pintos en relación con la ocupación para usos urbanísticos de los humedales. De este modo, los abordajes realizados y los significados construidos permiten al grupo mentor de las preguntas elaborarlas para que los otros dos equipos, que compiten, las resuelvan.

El grupo que finaliza primero lo anuncia y se registra el tiempo de resolución. Luego, el primer grupo, mentor de las consignas verifica si lo resuelto está bien para sumar puntos y si algún punto es incorrecto para restar. Lo mismo, se hace con el recorrido del otro equipo. Finalmente, se comparan los resultados obtenidos y se anuncia el equipo ganador. Esto posibilita que no siempre el que llega primero, gana. El juego puede implementarse tres veces para que todos los equipos pasen por cada rol lúdico que permite recuperar, aplicar y consolidar la teoría analizada.

- Dime ¿qué dice y te diré quién es?

Se presentan dos equipos que compiten conformados cada uno con integrantes del equipo de cátedra que cargarán en el recurso Lección cinco definiciones o abordajes teóricos de referentes en Geografía y el otro equipo debe responder quién es el autor. Ante la imposibilidad de contestar se le ofrecen hasta dos pistas sino pierde, a su vez, cada pista expuesta resta un punto a la máxima calificación. Asimismo, se restan 2 puntos por cada respuesta incorrecta. El equipo que gana es el que menos pista utilizó y más respuestas correctas registró.

- Nos convertimos en geógrafos/as para resolver problemas socioterritoriales

El curso se divide en tres grupos: uno, conformado por estudiantes e integrantes del equipo de la cátedra que presentan una problemática ambiental, por ejemplo, la inundación de la ciudad de Santa Rosa, en el año 2017. Para introducir la misma, se recupera un audiovisual<sup>10</sup> realizado por la cátedra de Geografía urbana de la facultad de Ciencias Humanas (UNLPam) bajo la premisa: Causas de las inundaciones: más políticas que naturales. Este abordaje analiza e interpreta la problemática planteada desde la teoría social del riesgo. Después de analizar su contenido los otros dos equipos, integrados por estudiantes y docentes, deben convertirse en geógrafas y geógrafos para evaluar qué intervenciones en la planificación urbana son necesarias para evitar otro desastre ambiental. Existe un tiempo para la realización del trabajo –clase invertida- y, luego, se exponen ambas propuestas para que el primer grupo analice, evalúe y realice una devolución con argumentos para definir el equipo de trabajo ganador.

---

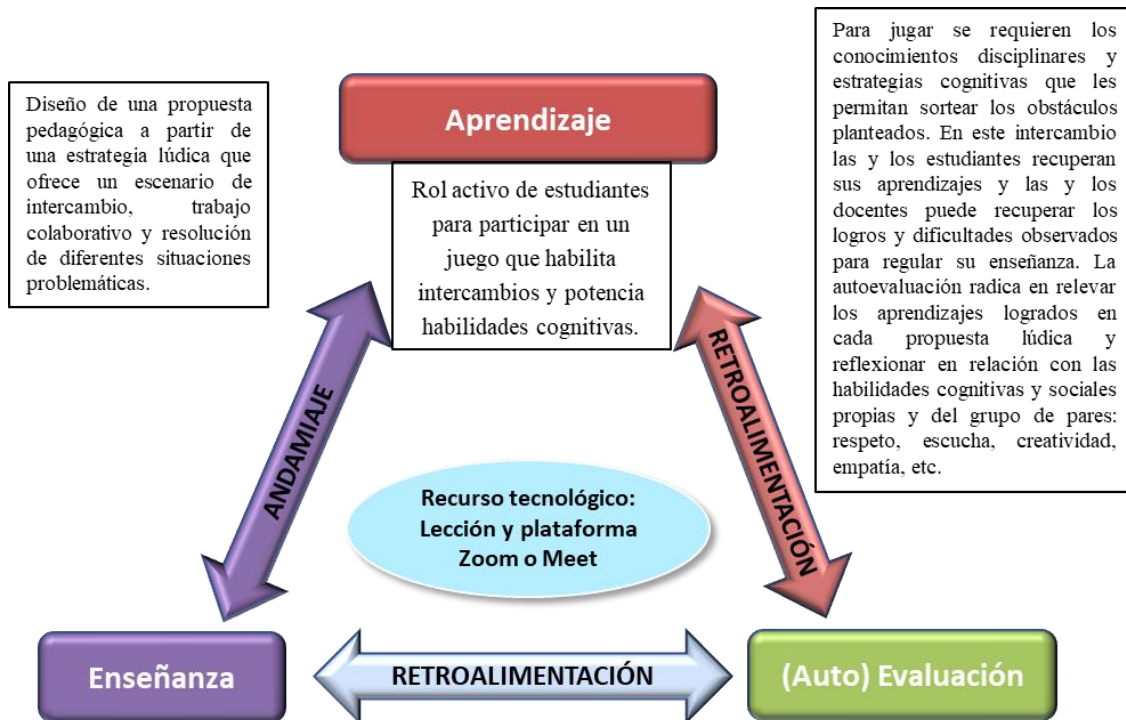
<sup>9</sup> El contenido del audiovisual se refiere a una intervención de la geógrafa Patricia Pintos en la reunión informativa de la Comisión de Recursos Naturales y Conservación del Ambiente Humano, de la Cámara de Diputados, por la Ley de Humedales realizada el miércoles 26 de agosto de 2020. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=SPD4LsflAZU&feature=youtu.be>

<sup>10</sup> El audiovisual de la cátedra de Geografía urbana está realizado por docentes y estudiantes y visualiza la situación de vulnerabilidad de los diferentes barrios de la ciudad para dialogar con la teoría. Recuperado de: <https://tv.unlpam.edu.ar/episodio/inundaciones-en-santa-rosa/>



Tiempo en forma asincrónica. Se resuelve con en 10 días y, en el último encuentro se socializan las resoluciones y se define el ganador.

**Figura 20:** Gamificación como estrategia lúdica para interrelacionar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación



Fuente: elaboración propia.

#### D. Recorridos virtuales con invitados especiales

En la presencialidad, la programación de circuitos urbanos propicia el diálogo entre la teoría y los contextos situados. Esta interrelación ejemplifica y contextualiza la teoría en los territorios y favorece aprendizajes significativos. Cuando se presenta el contexto de aislamiento y, por ende, la virtualización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se consideró la planificación de recorridos virtuales. En este marco<sup>11</sup>, resulta una experiencia educativa enriquecedora invitar por ejemplo a graduadas y graduados que se presentan con imágenes o recorridos virtuales<sup>12</sup> de la localidad donde residen.

<sup>11</sup> En relación con esta experiencia se socializó en las XXV Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas, en coautoría con el Prof. Oscar Folmer, la siguiente ponencia: *Nuevos modos de articular universidad y escuela, formación disciplinar y formación profesional en escenarios digitales. Cátedra Introducción a la Geografía, FCH, UNLPam*. La misma se encuadra en el Proyecto de Investigación “El valor formativo de la Práctica en la formación inicial y desarrollo profesional de los profesorado universitarios” está aprobado por Resolución 594-19-CD-FCH-UNLPam.

<sup>12</sup> En este enlace se visualiza el recorrido virtual por una de las invitadas de Castex: [https://www.youtube.com/watch?v=eHuo-soi6\\_Ay](https://www.youtube.com/watch?v=eHuo-soi6_Ay) y de Realicó: [https://www.youtube.com/watch?v=kMnM\\_yUmc\\_0](https://www.youtube.com/watch?v=kMnM_yUmc_0)

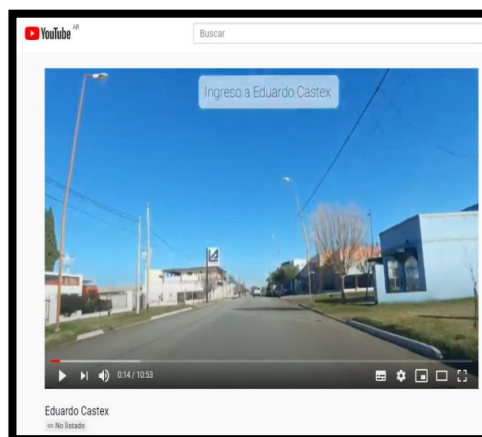




Estos abordajes virtuales habilitan recorridos por diferentes geografías cuando se dificulta la posibilidad de trasladarse a otros lugares, sobre todo si son muy lejanos. Su planificación es ágil porque se puede realizar por diferentes canales de comunicación: WhatsApp, correo electrónico o por teléfono y, el impacto educativo es relevante.

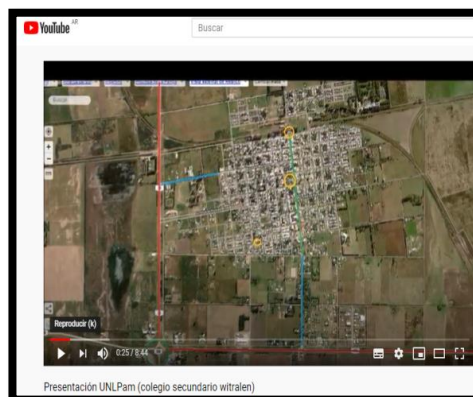
Cuando las y los estudiantes escuchan en primera persona el recorrido por la localidad y, además después tienen la posibilidad de interactuar en relación con lo observado se genera una comunicación valiosa para la construcción de significados (Figura 21). El intercambio con los y las protagonistas supera los límites del aula (Adell y Catañeda, 2012). En este sentido, el análisis de las diferentes territorialidades con sus potencialidades y problemáticas interpela al grupo clase que responde con miradas propias, nuevos interrogantes y argumentos que recuperan el marco teórico analizado. De este modo, se puede viajar en modo virtual a través de comunidades diversas para percibir múltiples perspectivas e hipotetizar formas de resolución de conflictos socioterritoriales alternativos. Es preciso resaltar que en las instancias de examen final se recupera lo observado y explicado por las entrevistadas para ejemplificar la teoría (Figura 21 y 22).

**Figura 21:** Presentación de una graduada de su localidad de Eduardo Castex y de la institución educativa



Fuente: captura de pantalla realizadas por María Gabriela Sardi

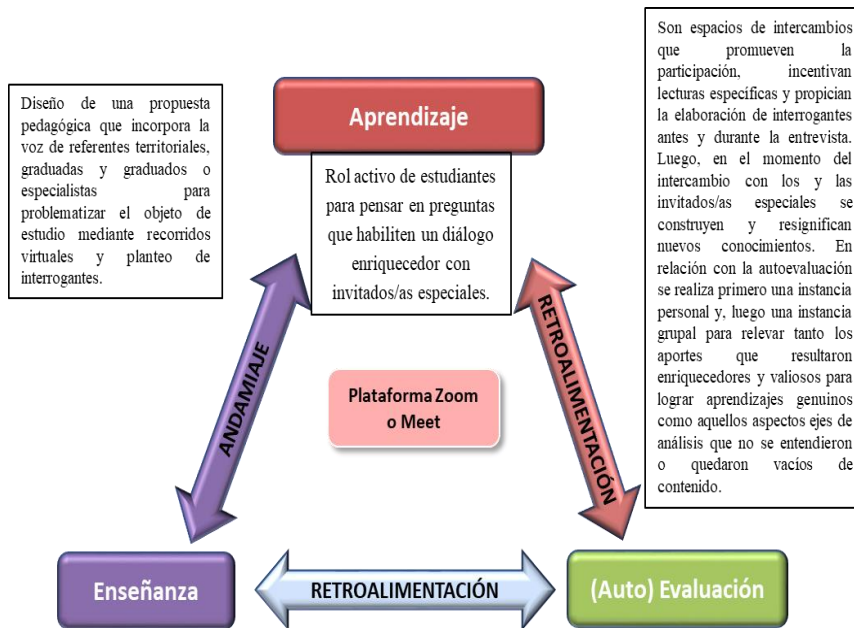
**Figura 22:** Imagen satelital de Realicó que se incorpora en el recorrido virtual



Fuente: captura de pantalla de María Gabriela Sardi

Otra alternativa de los intercambios virtuales son los conversatorios con especialistas de otras instituciones o referentes de la disciplina de otra localidad, provincia o país. Es un encuentro virtual muy enriquecedor es la posibilidad de intercambiar con especialistas de la disciplina que además aparecen como autores en la bibliografía obligatoria. Muchas veces resulta imposible acordar la visita presencial de referentes (ver Anexo 11.5 apartado C).

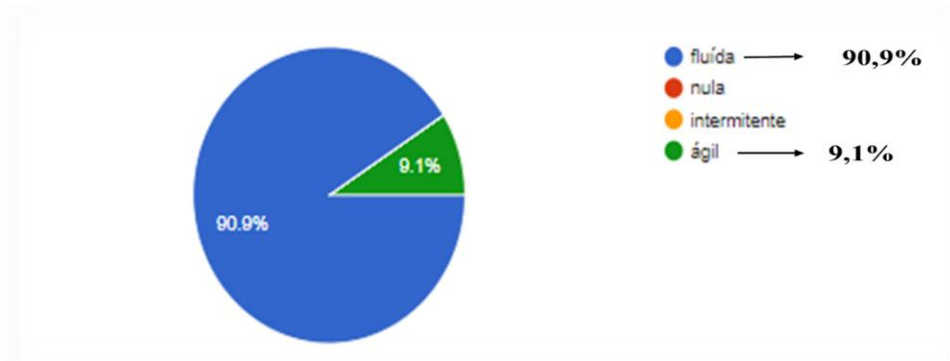
**Figura 23:** Recorridos virtuales como espacios para interrelacionar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación



Fuente: elaboración propia

Para finalizar, se llevó a cabo una autoevaluación de las actividades que se realizaron para relevar información sobre la comunicación y la utilidad del aula virtual (Figuras 24 y 25).

**Figura 24:** La comunicación en los escenarios digitales

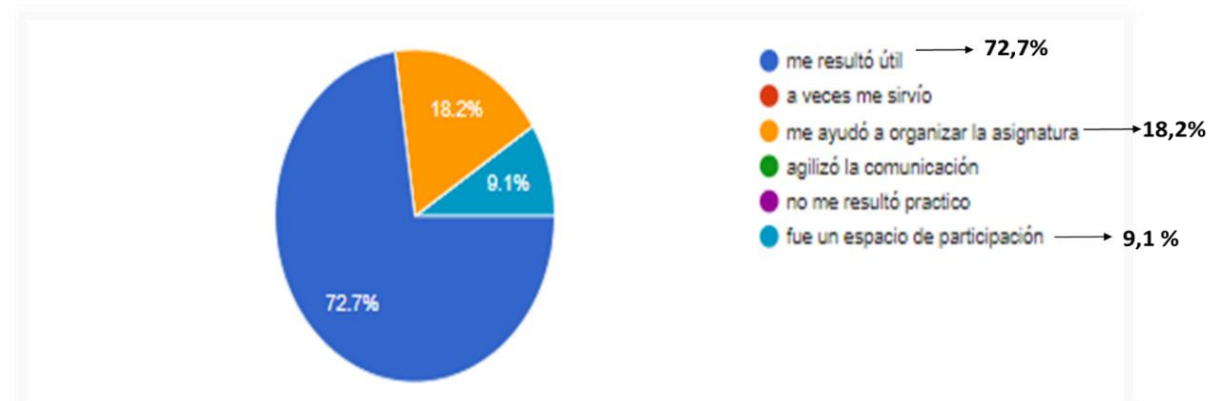


Fuente: elaboración propia.





**Figura 25:** El aula virtual como espacio educativo<sup>13</sup>



Fuente: elaboración propia.

Para la mayoría de las y los estudiantes la comunicación fue fluida y conciben la plataforma como un espacio educativo útil. Otras respuestas destacaron que el aula virtual les ayuda organizar la asignatura y propicia la participación.

### 9.3 Reflexiones finales: aportes epistemológicos y didácticos en escenarios digitales

Esta propuesta de intervención pedagógica en escenarios digitales se implementó con las y los estudiantes, que cursaron Introducción a la Geografía, en el primer cuatrimestre del año 2021, con el propósito de acompañar el recorrido académico en la plataforma Moodle. Los objetivos planteados se cumplieron porque se analizaron las potencialidades y obstáculos que se presentan en el campus virtual para desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, para el 79% el acceso al aula virtual fue fácil, pudieron resolver las actividades solicitadas y se resultaron enriquecedoras las propuestas pedagógicas grupales y de resolución de problemas. En relación con las y los docentes se advirtió que aquellos/as que valoraron las potencialidades del aula virtual pudieron diseñar propuestas pedagógicas innovadoras y relevantes. Cuando se conciben los escenarios digitales como medios para desarrollar la propuesta pedagógica se habilitan otros modos de enseñar y de aprender. Las respuestas obtenidas habilitan dos líneas de análisis, por un lado, revisar la actualización profesional docente en los escenarios digitales y, por otro generar espacios de encuentro entre las y los docentes para socializar diversos modos de enseñar y de aprender en la plataforma Moodle para poner en valor sus logros y dificultades. Luego, planificar una instancia para interactuar con especialistas que puedan atender las demandas, inquietudes o escuchar las buenas prácticas para realizar una devolución

También se planificaron nuevas propuestas pedagógicas que activen la comunicación dialógica de docentes y estudiantes en el espacio curricular de Introducción a la Geografía. Los abordajes didácticos se focalizaron en la comunicación pedagógica a través de diferentes recursos: foros, padlets, Lección y audiovisuales, entre otros. Así se buscó desarrollar estrategias lúdicas, comprensión lectora, debates y resolución de problemas en relación con los propósitos de

<sup>13</sup>Se presentaban diversas opciones y podían elegir más de una.



enseñanza planteados que, a su vez, pueden ser adecuados o resignificados para otra asignatura de la carrera. Asimismo, se logró evaluar las propuestas implementadas para resignificar el valor del campus e identificar nuevas problemáticas. En este sentido, se advierte la importancia de la comunicación y por ende la utilidad del aula virtual para las y los estudiantes.

El último objetivo relacionado con la socialización de los resultados obtenidos, en principio, fue analizado hacia el interior del equipo de cátedra de Introducción a la Geografía y se decidió incorporar al Programa de la asignatura las propuestas pedagógicas virtualizadas relacionadas con los foros, la resolución de situaciones problemáticas y los invitados especiales. Además, será informado en el Departamento de Geografía para propiciar la alfabetización digital. Por ello, es preciso revisar los planes de estudios vigentes para evaluar la existencia o vacancia de asignaturas vinculadas con las tecnologías educativas.

El manejo de los recursos digitales tanto para las y los estudiantes como para cada docente es un contenido para aprender, apropiarse y así aprovecharlo y, por ende, valorarlo. Si bien nada reemplaza a la presencialidad, también es cierto que esta no es condición suficiente para garantizar aprendizajes si falta la dimensión didáctica. Por esto, es clave implementar un Programa de articulación de las diferentes acciones virtualizadas, en las diferentes asignaturas de las carreras, cuya coordinación debe estar a cargo de sus respectivos Departamentos, y de los referentes del Programa de Virtualización. No sirve que una cátedra genere estrategias de retroalimentación pedagógica en los entornos virtuales, y otra solo lo entienda como un repositorio de documentos.

Cuando se entrecruzan los diferentes aportes y miradas de docentes aparece como primera inquietud terminar con las siguientes ilusiones: si enseño o explico una temática el grupo de aprendizaje automáticamente aprende, si se realizan las lecturas obligatorias se comprenden los contenidos o las y los estudiantes al ser nativos/as digitales manejan en forma óptima las aplicaciones y programas tecnológicos. En contraposición, surge la necesidad de reposicionar el rol docente, como promotor/a de un pensamiento estratégico, para resignificar su desempeño como diseñador/a de propuestas didácticas que activan, mediante los recursos tecnológicos, la participación, el análisis y los procesos metacognitivos.

Por último, después de los tiempos de pandemia y de aislamiento, vivenciados y que se vivencian, surge la necesidad de capitalizar lo aprendido en este proceso de virtualización de las actividades educativas. No podemos volver a la “normalidad” o presencialidad como si nada hubiese pasado. Este contexto nos interpeló en relación con la comunicación pedagógica en escenarios digitales y las experiencias educativas implementadas demostraron y demuestran otros modos de acompañar cada trayectoria académica en un mundo tecnocultural. En efecto, este trabajo es un primer paso para repensar y repensarnos como docentes ante las demandas de una era digital que interpela la comunicación pedagógica.



## 10. BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, M.; Nin, M.; Leduc, S. (2022). Rúbricas como asistentes de la evaluación y articulación entre la didáctica de la Geografía y residencia docente. XXII Jornadas de Investigación y Enseñanza de la Geografía, 8 y 9 de abril de 2021, Ensenada, Argentina. En: *Actas. Ensenada: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. En Memoria Académica.* Obtenido de: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.15069/ev.15069.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.15069/ev.15069.pdf)
- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). *Tendencias emergentes en educación con TIC. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología* (pp. 13-32). Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
- Alfonso Sánchez, I. (2016). La Sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento y Sociedad del Aprendizaje. Referentes en torno a su formación. En *Revista Reflexiones. Biblioteca Anales de Investigación* Vol. 12 No. 2. pp. 231-239. Obtenido de: <http://revistas.bnjm.cu/index.php/BAI/article/view/179>
- Area Moreira, M.; San Nicolás Santos, B.; Sanabria Mesa, A. (2018). Las aulas virtuales en la docencia de una universidad presencial: la visión del alumnado. En *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 21(2). RIED. pp. 179-198 DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20666>
- Area Moreira, M. (2019). La enseñanza universitaria digital. Fundamentos pedagógicos y tendencias actuales. En *Documento de apoyo para el módulo "Docencia Digital" del Curso de Acreditación en Competencia Digital Docente de la Universidad de La Laguna.* Obtenido de: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/13247/La%20ense%C3%B1anza%20universitaria%20digital%20fundamentos%20pedag%C3%B3gicos%20y%20tendencias%20actuales.pdf>
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Bartolomé, A. & Steffens, K. (2011). *Technologies for self-regulated learning*. En Roberto Carneiro, P. Lefrere, & K. Steffens (Eds.), *Self-regulated learning in Technology Enhanced Learning Environments*. Sense Publishers.
- Binimelis Espinoza, H. (2010). *Hacia una sociedad del conocimiento como emancipación: una mirada desde la teoría crítica*. En *Argumentos (Méx.)* [online]. Vol.23, n.62 pp.203-224. Obtenido de: [http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v23\\_n62/v23\\_n62a9.pdf](http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v23_n62/v23_n62a9.pdf)
- Bozkurt, A.; Jung, I.; Xiao, J.; Vladimirschi, V.; Schuwer, R.; Egorov, G. y Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1),



(pp. 1-126). Obtenido de: <http://www.asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/462>

- Burbules, N. (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. En *Entramados: educación y sociedad*. vol. 1, no 1, p. 131-134.
- Capel, H. (2009). La enseñanza digital, los campus virtuales y la geografía. En *Ar@cne: Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea. Acceso libre]. Barcelona: Universidad de Barcelona, N° 125. Obtenido de: <http://www.ub.es/geocrit/ aracne/aracne-125.htm>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1991). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Castañeda Quintero, L. & López Vicent, P. (2007). Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje Libres: MOODLE. En Prendes Espinosa, M. P. *Herramientas Telemáticas Para La Enseñanza Universitaria*, en el marco del espacio Europeo de Educación Superior. Grupo de Investigación de Tecnología Educativa. Universidad de Murcia.
- Castells, M. (2005). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Volumen I. La sociedad red. Madrid, Siglo XXI.
- Cobo Romaní, C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. En *Zer-Revista de Estudios de Comunicación*, 14(27): 295-318. Obtenido de: <https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1MNM63T42-7YHX0S-5XD/zer27-14-cobo.pdf>
- Cobo Romaní, C y Moravec, J. (2011). Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cobo Romaní, C. (2019). Entrevista a Juan Cristóbal Cobo Romaní. La educación en el mundo digital. Realizada por Cipagauta Moyano, Marisol. Obtenido de: [https://www.researchgate.net/publication/340135365\\_Entrevista\\_a\\_Juan\\_Cristobal\\_Cobo\\_Romani\\_La\\_educacion\\_en\\_el\\_mundo\\_digital](https://www.researchgate.net/publication/340135365_Entrevista_a_Juan_Cristobal_Cobo_Romani_La_educacion_en_el_mundo_digital)
- Coll, C.; Onrubia Goñi, J.; Mauri Majós, T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. En *Anuario de psicología*. Vol. 38, Núm. 3. (pp. 377-400) Obtenido de: <https://raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/76571>.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. En *Aula de innovación educativa* N° 161.
- Denzin, N. y Lincoln; Y. (Comps.) (2017). *Manual de Investigación Cualitativa*. Editorial Gedisa.



- Díaz, L. (2013). Tecnologías de la información y geografía: usos y potencialidades de Google Earth en las propuestas de enseñanza-aprendizaje de la geografía desde los portales educativos. *Revista Geográfica Digital*. IGUNNE. Facultad de Humanidades. UNNE. Año 10. N° 20. Julio Chaco. Obtenido de: <http://hum.unne.edu.ar/revistas/geoweb/default.htm>
- Duart, J. y Sangrà, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. España: Editorial Gedisa.
- Dussel, I. (2020). *La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad*. Conversatorio virtual. Obtenido de: <https://isep-cba.edu.ar/web/2020/04/27/la-clase-en-pantuflas-acce-de-a-todo-el-contenido-sobre-la-conferencia-de-ines-dussel/>
- Feldman, P. (2014). *Políticas Públicas de Educación para la Sociedad de la Información en el Mercosur. Propuestas para profundizar la integración regional en el campo de la Educación*. Obtenido de: [http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/tpos/1502-087\\_3\\_FeldmanPJ.pdf](http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/tpos/1502-087_3_FeldmanPJ.pdf)
- Fernández Caso, M. V. (2007). Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía. En Fernández Caso, M. V y Gurevich, R. (coord.). En *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas*. Buenos Aires: Biblos.
- Folmer, O. Sardi, M. (2017). *Acceso y permanencia de los estudiantes en el nivel superior. Repensar las prácticas de enseñanza y nuevos desafíos de las políticas universitarias del siglo XXI. Estudio de caso: Carrera de Geografía –Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam*. (Trabajo inédito presentado en el VI Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas y XVI Encuentro de Profesores en Geografía del Nordeste Argentino).
- Folmer, O. (2021). La importancia del trabajo de campo y el desempeño profesional de geógrafas y geógrafos. En Sardi, M. G. (Editora). (2021). *Introducción a la Geografía: conceptos clave, corrientes de pensamiento y la importancia del rol de geógrafas y geógrafos*. Santa Rosa: Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa.
- García Aretio, L. (2020). LMS. Plataformas Virtuales o Entornos Virtuales de Aprendizaje. Ventajas y funcionalidades. En *Contextos universitarios mediados*. Obtenido de: <https://aretio.hypotheses.org/3292>
- González del Hierro, M. (s.f.). Paisajes de aprendizaje: una potente herramienta educativa. Obtenido de: <https://blog.genial.ly/en/learning-landscapes/>
- Gros Salvat, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. En *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(1), 58–68. <https://doi.org/10.14201/eks20151615868>



- Guevara Alban, G.; Verdesoto Arguello, A. y Castro Molina, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). En *Revista Recimundo* (pp. 163-173). Ecuador: Saberes del Conocimiento. Recuperado de: <https://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/860/1363>
- Gurevich, R. y Ajón, A. (2019). La formación de profesores de geografía: una experiencia situada. En *VII Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas y XXI Jornadas de Geografía de la UNLP*. Departamento de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Obtenido de: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.13567/ev.13567.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13567/ev.13567.pdf)
- Hollman V. y Lois C. (2015). *Geo-grafías. Imágenes e instrucción visual en la geografía escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Larramendy, A. (2021). Entrevista a Alina Larramendy en Sintonía Educar. Obtenido de: <https://www.youtube.com/watch?v=mL5zEMw4r50>
- Leduc, S.; Nin, M.; Acosta, M. (2019). Las series para pensar/crear/vivir escenarios educativos en contextos culturales juveniles. XXI Jornadas de Geografía de la UNLP. Construyendo una Geografía Crítica y Transformadora: En defensa de la Ciencia y la Universidad Pública. En Memoria Académica. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.13577/ev.13577.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13577/ev.13577.pdf)
- Lion, C. (Comp.) (2020). *Aprendizajes y tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones del futuro*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.
- Litwin, E. (1994). La tecnología educativa y la didáctica: un debate vigente. En *Revista Educación. Vol. III. N2 6*.
- Litwin, E. (2004) *Prácticas con tecnologías*. En *Revista Praxis educativa*. N°8 (pp. 10-17).
- Maggio, M. (2018 a). *Reinventar la clase en la universidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Maggio, M. (2018 b). Habilidades del siglo XXI: cuando el futuro es hoy. Documento básico. En *XIII Foro Latinoamericano de Educación Santillana*.
- Meirieu, P. (2007). *Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender / Entrevistado por Judith Casals Cervós*. Revista Cuadernos de Pedagogía. Obtenido de: <https://docplayer.es/19099655-Philippe-meirieu-es-responsabilidad-del-educador-provocar-el-deseo-de-aprender.html>
- Ministerio de Educación. Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006). Boletín Oficial. Buenos Aires 28 de diciembre de 2006.
- Ministerio de Educación. Ley de Educación Superior N° 24521. Boletín Oficial. Buenos Aires 7 de agosto de 1995.





- Monereo Font, C. y Badía Garganté, A. (2013). *Aprendizaje estratégico y tecnologías de la información y la comunicación: una revisión crítica. Teoría de la educación. Educación y Cultura en la sociedad de la información*, 14 (2), 15-41.
- Morduchowicz, R. (2008). La generación multimedia. En *Voces de la Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Nin, M. y Leduc, S. (2013). Leer y comprender en las clases de Geografía. *Geograficando*, 9 (9). En Memoria Académica. Obtenido de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revis\\_tas/pr.6062/pr.6062.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revis_tas/pr.6062/pr.6062.pdf)
- Nin, M. & Acosta, M. (2020). Prácticas evaluativas en la enseñanza de la geografía en educación secundaria. En *Boletín geográfico*, 42 (1), 83-102.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia (RED)*. Obtenido de: <https://revistas.um.es/red/article/view/24721>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. En *On the Horizon*. MCB University Press.
- Pugliese, J. (2007). Orientaciones para una nueva Ley de Educación Superior. Capítulo 1. En *Documento para el debate de una nueva ley de Educación Superior*. Obtenido de: <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/Pugliese/11.DOC>
- Resolución 354/17. Consejo Superior de la UNLPam. Obtenido de: [https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static\\_ecs/media/uploads/pdf/4\\_7\\_2017\\_354.pdf](https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/4_7_2017_354.pdf)
- Rivera Vargas, P.; Castillo Alegría, C.; Passerón, E.; Ocampo Torrejón, S. y Escobar, P. (2020). En *Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital* (vol. 2). Barcelona: Liberlibro.
- Rivera Vargas, P.; Cobo, C. (2019). La universidad en la sociedad digital: entre la herencia analógica y la socialización del conocimiento. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 17 (1), (pp. 17-32). Obtenido de: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/11276/11571>
- Salinas, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón* 56, 3-4.
- Sancho, J.; Ornellas, A.; Sánchez, J.; Alonso, C.; Bosco, A. (2008). La formación del profesorado en el uso educativo de las TIC: una aproximación desde la política educativa. En *Praxis Educativa*. Núm. 12, pp. 10-22.
- Serrano Sánchez, J.; López Vincet, P.; Gutiérrez Porlán, I. (2021). Entornos personales de aprendizaje: Estrategias y tecnologías utilizadas por el alumnado universitario. En *Revista Electrónica Educare*. Obtenido de: [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582021000200404&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582021000200404&script=sci_arttext)



Véliz Salazar, M.; Gutiérrez Marfileño, V. (2021). Modelos de enseñanza sobre buenas prácticas docentes en las aulas virtuales. En *Apertura*, 13(1), pp. 150-165. Obtenido de: <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v13n1.1987>

Zenobi, V.; Estrella, M.; Flouch A. (2014). La Enseñanza de la Geografía con las Netbooks: un nuevo desafío para la Didáctica, *Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 3:105-117

Zimmerman, B. J. (2002). *Become a self-regulated learner: an overview. Theory into Practice*, 41.



## 11. ANEXO:

### 11.1. Datos estadísticos

- Cohorte 2010: 40% (29 reinscriptos en 2011 de 48 ingresantes en 2010).
- Cohorte 2011: 39% (27 reinscriptos en 2012 de 44 ingresantes en 2011).
- Cohorte 2012: 51% (23 reinscriptos en 2013 de 47 ingresantes en 2012).
- Cohorte 2013: 60% (27 reinscriptos en 2014 de 67 ingresantes en 2013).
- Cohorte 2014: 39% (30 reinscriptos en 2015 de 49 ingresantes en 2014).
- Cohorte 2015: 44% (35 reinscriptos en 2016 de 63 ingresantes en 2015).

Figura anexo 1: Profesorado en Geografía: cantidad de asignaturas aprobadas por estudiantes de primer año desde el ciclo lectivo 2014 hasta 2019

Año Académico	2014 (Total de estudiantes 31)	2015 (Total de estudiantes 38)	2016 (Total de estudiantes 36)	2017 (Total de estudiantes 45)	2018 (Total de estudiantes 61)	2019 (Total de estudiantes 57)
6 Asignaturas						
Cantidad de estudiantes que Aprueban el 100% de las asignaturas	6	3	4	3	1	S/D
Cantidad de estudiantes que Aprueban el 50 % de las asignaturas	7	9	7	9	5	S/D

**Fuente:** elaboración propia en base a datos aportados por Departamento Alumnos de la Facultad de Ciencias Humanas.

Figura anexo 2: Licenciado en Geografía: cantidad de asignaturas aprobadas por estudiantes de primer año desde el ciclo lectivo 2014 hasta 2019

Año Académico	2014 (Total de estudiantes 5)	2015 (Total de estudiantes 10)	2016 (Total de estudiantes 10)	2017 (Total de estudiantes 13)	2018 (Total de estudiantes 25)	2019 (Total de estudiantes 16)
6 Asignaturas						
Cantidad de estudiantes que Aprueban el 100% de las asignaturas	2	2	3	4	10	S/D
Cantidad de estudiantes que Aprueban el 50 % de las asignaturas	1	1	2	2	2	S/D

**Fuente:** elaboración propia en base a datos aportados por Departamento Alumnos de la Facultad de Ciencias Humanas.



## 11.2. CUESTIONARIO A ESTUDIANTES - 2021-Profesorado y Lic. en Geografía

Estimados/as estudiantes, les compartimos este cuestionario para que completen en el marco de un trabajo de investigación relacionado con la enseñanza en escenarios digitales. Ustedes, en estos momentos, están utilizando aulas virtuales para el cursado de las diferentes asignaturas. Entonces, sus experiencias y opiniones serán un aporte valioso para mejorar la enseñanza y los aprendizajes en las plataformas virtuales. En este espacio les consultamos por el Aula virtual de Introducción a la Geografía.

### \*Obligatorio

Aula virtual Introducción a la Geografía

- Nombre \*
- Carrera \*

1- ¿Habías realizado actividades de otras asignaturas, anteriormente, en un aula virtual? \*

- Sí
- No

1-a- En caso afirmativo, a la respuesta N°1, especificar cuál/cuáles.

2-¿Cómo te resultó el acceso (matriculación) al campus virtual de la Facultad de Ciencias Humanas? \*

- Fácil
- Complejo
- Necesite ayuda

3-¿Cómo te resultó el acceso al aula virtual de la materia? \*

- Fácil
- Complejo
- Necesite ayuda

4- Encontraste claridad y organización para acceder al aula virtual:

- Sí
- No

Programa de la Asignatura

- Foros
- Unidades temáticas
- Recursos didácticos (videos, Presentaciones digitales, etc.)
- Programa de la Asignatura
- Foros
- Unidades temáticas
- Recursos didácticos (videos, Presentaciones digitales, etc.)

5- En el aula virtual, pudieron: \*



- Sí
- No
- Realizar entregas
- Insertar fotos
- Descargar documentos, videos, etc.
- Resolver las actividades solicitadas
- Realizar entregas
- Insertar fotos
- Descargar documentos, videos, etc.
- Resolver las actividades solicitadas

6- En el aula virtual, funcionaron: \*

- Sí
- No
- Los archivos de video
- Los archivos de audio
- Los enlaces a textos escritos, imágenes, mapas, etc. que la cátedra facilitó
- Los archivos de video
- Los archivos de audio
- Los enlaces a textos escritos, imágenes, mapas, etc. que la cátedra facilitó

7- Consideras que el aula virtual: (selecciona todas las opciones que consideres posibles) \*

- Facilita el acceso a los materiales específicos de la cátedra
- Favorece espacios de aprendizaje
- Permite intercambios con el grupo de pares y profesoras
- Complica el estudio y continuidad de las unidades temáticas de la asignatura
- Dificulta el seguimiento de las clases teóricas y prácticas
- Desorienta y desorganiza el seguimiento de las clases
- Es un espacio que me ayuda en la organización de los contenidos
- Puedo realizar las actividades propuestas de manera autónoma
- Es un canal de comunicación para resolver dudas e inquietudes respecto de la materia
- Es un repositorio de bibliografía (base de documentos)
- Es una herramienta fundamental para el cursado de la materia
- Es un canal de comunicación
- Opción 13
- Otro

8- ¿Utiliza con frecuencia los espacios de comunicación para despejar dudas o inquietudes en relación con los contenidos de la asignatura habilitados en el aula?: \*

- Sí
- No
- Foros



- Pestaña de dudas y consultas
- Foros
- Pestaña de dudas y consultas

9 -¿Haces uso de los siguientes canales de comunicación en el aula virtual?: \*

- Sí
- No
- Foros
- Pestaña de dudas y consultas
- Foros
- Pestaña de dudas y consultas

10 - ¿Haces uso de los siguientes canales de comunicación en el aula virtual?:

- Sí
- No
- El envío de correo
- Mensaje privado
- Mensajería interna del aula virtual
- El envío de correo
- Mensaje privado
- Mensajería interna del aula virtual

11 - ¿Qué otros canales de comunicación de la cátedra utilizas con mayor frecuencia? \*

- Sí
- No
- WhatsApp
- Redes sociales
- Correo de la cátedra
- WhatsApp
- Redes sociales
- Correo de la cátedra

12- ¿Qué sugerencias o mejoras te parecen podrían realizarse en el aula virtual?





### 11.3. Consulta a docentes de las asignaturas de Primer Año -carreras de Geografía

Estimados/as colegas, en el marco de un trabajo de investigación relacionado con la enseñanza en escenarios digitales, me dirijo a Ustedes, para recuperar sus experiencias y miradas en relación con las aulas virtuales. El propósito de este relevamiento es recuperar las diferentes voces intervinientes en la plataforma Moodle. En este sentido, sus opiniones son un aporte valioso para pensar y rediseñar la virtualización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Nombre y Apellido del docente:

Espacio curricular:

¿Habías trabajado antes con aulas virtuales? ¿Cómo te sientes con el uso de estos espacios virtuales?

Especificar qué escenarios digitales utilizas para el dictado de las clases y los motivos de tu elección.

Contanos una propuesta pedagógica virtual que lleves adelante y que te gustó como salió.

a-El espacio virtual de tu asignatura potencia las siguientes habilidades comunicativas:

[Indicar con una X, una o más opciones]

	Siempre	A veces	Nunca
Expresión oral			
Expresión escrita			
Intercambio entre pares			
Intercambio con el docente			
Intercambio entre estudiantes y docentes			

b. ¿Qué recursos usas con mayor frecuencia para el desarrollo de esas habilidades? [Indicar con una X, una o más opciones]

- Foros
- Mensajería interna
- Cuestionarios en línea
- Presentaciones digitales
- Entrega de tareas
- Acceso a enlaces
- Otros:



- ¿Por qué?

5.a. ¿Para qué te resulta útil el aula virtual: [Indicar con una X, una o más opciones]

- Acceder al material de la asignatura.
- Seleccionar recursos útiles.
- Planificar tareas a realizar.
- Utilizar diferentes programas digitales.
- Realizar intercambios con el grupo clase.
- Propiciar canales de comunicación.
- Otras: mencionar cuáles.

¿Cuál consideras de mayor utilidad para optimizar el proceso de enseñanza? ¿Por qué?

6. ¿Qué dificultades u obstáculos encuentras al momento de diseñar una propuesta pedagógica virtual?

7.a. ¿Cómo logras claridad y organización en los diferentes espacios habilitados dentro del aula?

b. ¿Consultas a los y las estudiantes acerca de si esa organización también les resulta valiosa a ellos y ellas?

8. a. ¿El aula virtual te resulta útil para el proceso de evaluación permanente y de acreditación?

b. ¿Qué acciones/consignas les has dado a tus estudiantes en ese sentido? ¿Podrías compartir algún ejemplo que te haya resultado muy valioso?

9. ¿Qué cambios piensas que serían adecuados para optimizar el uso del aula virtual y lograr el seguimiento y acompañamiento del grupo clase?

¡Muchas gracias es muy importante recuperar tu opinión!

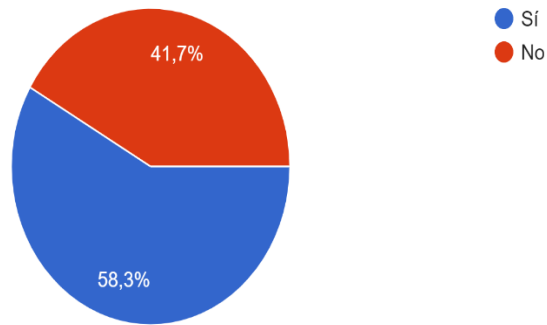


### 11.4. Encuesta a estudiantes de Introducción a la Geografía -Cohorte 2021-

1. ¿Habías realizado actividades de otras asignaturas, anteriormente, en un aula virtual?

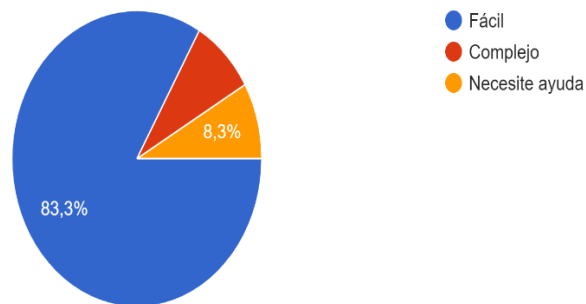
A: **Sí**

B: **No**



2. ¿Cómo te resultó el acceso (matriculación) al campus virtual de la Facultad de Cs Humanas?

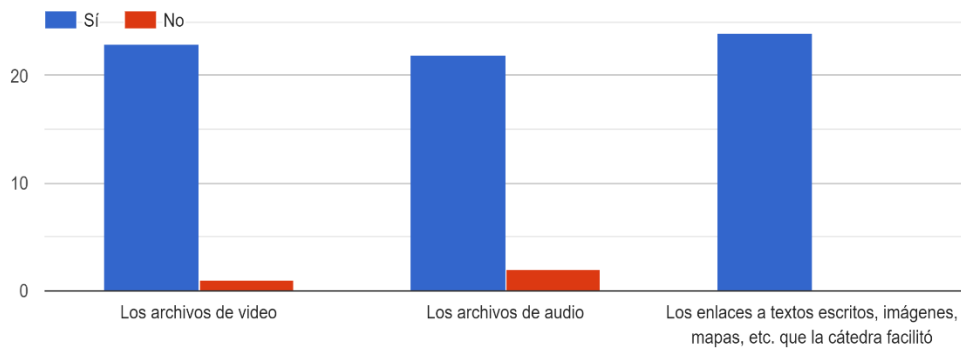
- Fácil
- Complejo
- Necesité ayuda



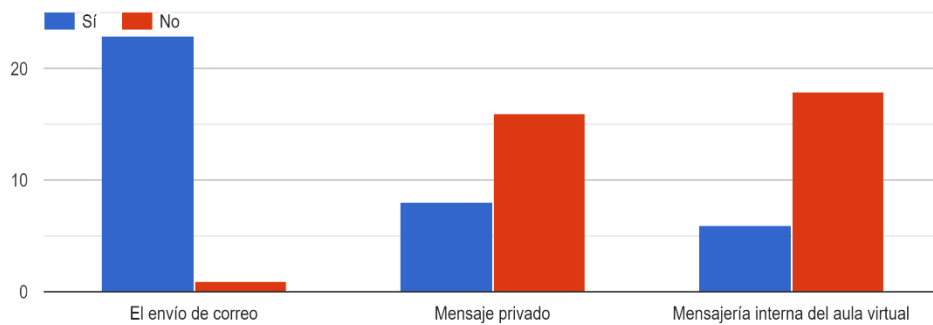
3. Efectividad del aula virtual



En el aula virtual, funcionaron:



#### 4. Canales de comunicación en el aula virtual



#### 5. Consideras que el aula virtual: (selecciona todas las opciones que consideres posibles)

- Facilita el acceso a los materiales específicos de la cátedra..... 75%
- Favorece espacios de aprendizaje ..... 50%
- Permite intercambios con el grupo de pares y profesoras ..... 70,8%
- Complica el estudio y continuidad de las unidades temáticas de la asignatura..... 12,5%
- Dificulta el seguimiento de las clases teóricas y prácticas ..... 8,3%
- Desorienta y desorganiza el seguimiento de las clases ..... 8,3%
- Es un espacio que me ayuda en la organización de los contenidos..... 50%
- Puedo realizar las actividades propuestas de manera autónoma ..... 41,7%
- Es un repositorio de bibliografía (base de documentos) ..... 45,8%



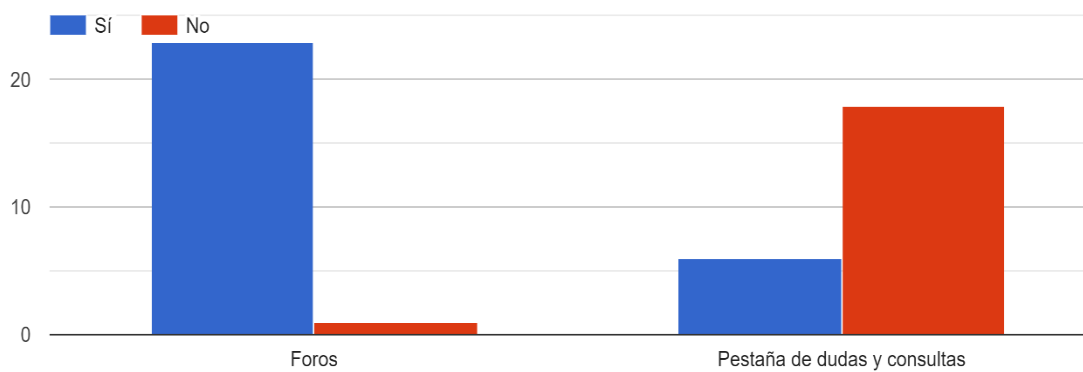
Es una herramienta fundamental para el cursado de la materia ..... 58,3%

Es un canal de comunicación ..... 83.3%

6. ¿Haces uso de los siguientes canales de comunicación en el aula virtual?

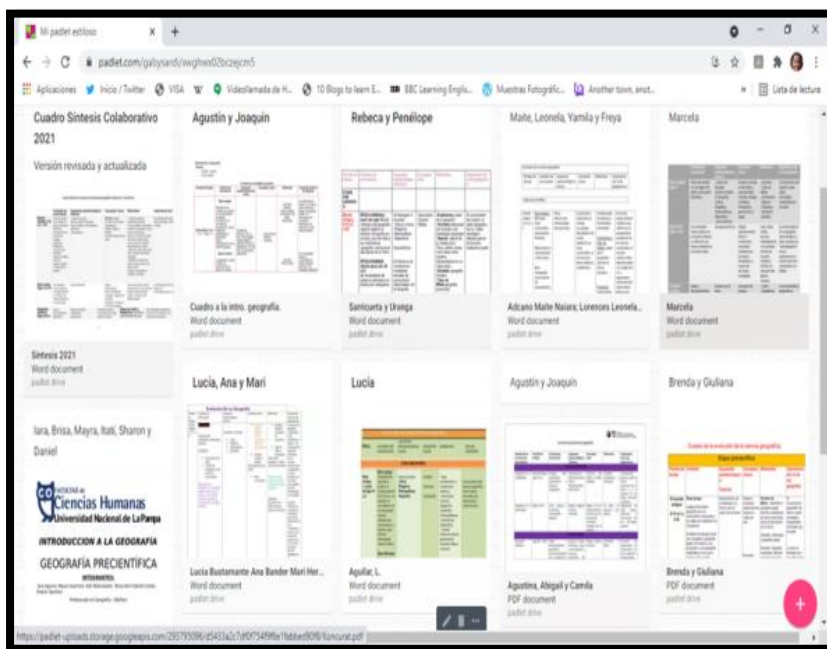
Foros: Sí-No

Pestaña de dudas y consultas: Sí-No



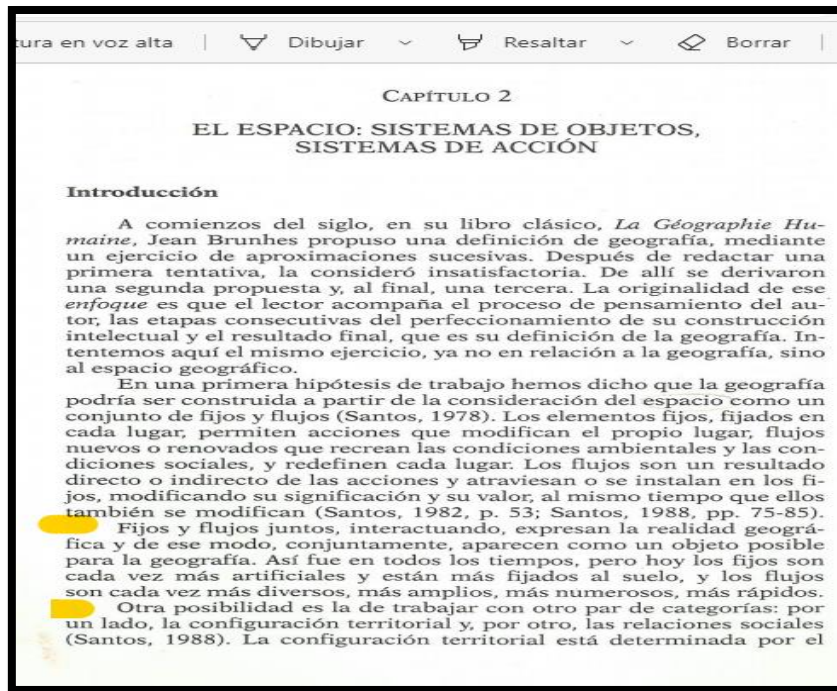
## 11.5. Recursos didácticos

### A. Padlets





## B. Lecturas compartidas



[Con el color amarillo se resalta el párrafo que fue analizado en forma conjunta]

## C. Intercambios con especialistas de otras universidades

