

PATRONES DE USO DE LA PLATAFORMA MOODLE DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA EN FUNCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE (PRE PANDEMIA, PANDEMIA Y POST PANDEMIA)

PATTERNS OF USES OF THE MOODLE PLATFORM OF THE FACULTY OF PSYCHOLOGY IN TERMS OF TEACHING AND LEARNING PRACTICES (PRE-PANDEMIC, PANDEMIC AND POST-PANDEMIC)

Fernández Zalazar, Diana; Jofre, Cristian; Rapossi, Silvina; Fiotti, Julieta¹

RESUMEN

El trabajo explora los patrones de uso del Campus Virtual de la Facultad de Psicología de la UBA por parte de docentes y estudiantes en función de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. El análisis se centra en las configuraciones emergentes a partir de los usos de objetos e interacciones digitales que posibilita la plataforma Moodle, incluyendo una comparativa entre el periodo pre pandemia, durante la pandemia, y el periodo pos pandemia. La gran cantidad de flujos de datos generados permite el sondeo de representaciones implícitas sobre las formas de enseñar y aprender en contextos ubicuos y las prácticas situadas en el contexto actual.

Palabras clave:

Patrones de uso, Prácticas docentes, Campus virtual, Cognición situada, Enseñanza en pandemia.

ABSTRACT

This paper explores the patterns of use of the Virtual Campus of the Faculty of Psychology of the UBA by teachers and students in terms of teaching and learning practices. The analysis focuses on the emerging configurations based on the uses of digital objects and interactions made possible by the Moodle platform, including a comparison between the pre-pandemic period, during the pandemic, and the post-pandemic period. The large amount of data streams generated allows the probing of implicit representations about ways of teaching and learning in ubiquitous contexts and practices situated in the current context.

Keywords:

Patterns of use, Teaching practices, Virtual campus, Situated cognition, Pandemic teaching.

¹Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Psicología, Instituto de Investigaciones. Email: fzalazar@gmail.com.ar

Introducción

Durante los últimos dos años, la pandemia del Covid 19 ha generado efectos cuyos alcances aún no se han ponderado, especialmente en lo que refiere al ámbito educativo en todos sus niveles. En lo que respecta a la educación superior, tampoco ha sido una excepción, y el aislamiento derivado ha modificado e impulsado a rediseñar las estrategias e interacciones que se sostienen como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los espacios constituidos y legitimados han sido trastocados, pero además, los propios individuos, en tanto sujetos de conocimiento, han sido transformados en sus formas de construir y significar el conocimiento.

Para afrontar estas nuevas coordenadas, la Facultad de Psicología ha llevado a cabo un proceso de adaptación y virtualización de las clases que permitieron mantener el proceso educativo durante la pandemia (Fernández Zalazar et al., 2021) estando la mayor parte de las interacciones y actividades propuestas mediatizadas por el Campus Virtual de la Facultad de Psicología (cuya arquitectura está basada en la Plataforma Moodle). Luego de casi 3 años de funcionamiento intensivo, se han generado grandes cantidades de datos que describen y evidencian las formas de acceso y uso de la plataforma, así como las herramientas y estrategias utilizadas por parte de estudiantes como docentes, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El objetivo de este trabajo, cuyos ejes continúan lo abordado en los proyectos UBACyT llevados a cabo por Carlos Neri y Diana Fernández Zalazar a lo largo de los años 2010-2012; 2012- 2014, 2014-2017, y 2017-2020), problematizando y analizando las tensiones entre las prácticas de enseñanza, los usos instrumentales de las TIC y las cogniciones distribuidas y mediatizadas por tecnología de los estudiantes, permiten una nueva veta de análisis cuyo foco recae sobre las prácticas situadas, los objetos y mediatizaciones digitales y el análisis de grandes cantidades de datos para explorar los patrones de enseñanza y aprendizaje, así como las representaciones implícitas de los mismos.

Prácticas de enseñanza y TIC

El cambio sociotecnológico (Castells, 2004), los nuevos ecosistemas de interacción tecnológica y la circulación acelerada y global de tecnología propiciada por el mercado provocaron tensiones en el campo educativo que interpelan acerca de las formas históricas de abordar y transmitir conocimiento, los modos de enseñar y aprender y las características de las prácticas de enseñanza.

Altet (2002) define a las prácticas de enseñanza como “un conjunto de actividades gestuales y discursos operativos singulares y complejos constituidos por numerosas dimensiones enlazadas”, ancladas en su contexto y en la inmediatez de lo cotidiano (Bru y Talbot, 2001 en Cid-Sabucedo et al, 2009).

La interacción mediatizada por TIC y las nuevas formas de aprendizaje generaron la necesidad de reflexionar sobre ellas, revisarlas y resignificarlas para responder a los requerimientos de los nuevos entornos y al desarrollo de competencias para el nuevo siglo (Nieto López, Callejas

Albiñana, y Jerez García, 2012), (Muñoz, 2003).

A lo largo del desarrollo de las instituciones educativas formales, se han sucedido en distintos momentos numerosos modelos y tradiciones de enseñanza. Al intentar conceptualizar las prácticas de enseñanza aparecen diversos enfoques que pueden sintetizarse en tres líneas principales (Fenstermacher, 1999):

a) La práctica docente entendida como actividad técnica, en la que el foco está puesto sobre las relaciones que se establecen entre la acción docente y sus efectos en el rendimiento del estudiante. La actividad es instrumental y está dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación sistemática de teorías y técnicas. Se considera al educador como un técnico;

b) La práctica docente como instancia de comprensión de significados, la cual comienza con los aportes de la psicología cognitiva aplicados al aprendizaje. La práctica docente resulta de la forma en que el educador piensa su intervención, identificando las estrategias cognitivas del estudiante en su procesamiento de la información; y

c) La práctica docente como espacio de intercambios socioculturales. En este tipo de práctica, el docente y el estudiante son activos procesadores de información interactuando en contexto de clase, produciendo una influencia recíproca y dialéctica en los comportamientos de ambos. Aquí, el contexto físico y psicosocial tiene preponderancia en la actuación individual y grupal del docente y de los estudiantes.

En este escrito, se considerará para el análisis de las prácticas de enseñanza un enfoque contextualista, entendiendo que las mismas resultan de la interacción entre diversas dimensiones, incluida la dimensión tecnológica en forma transversal, por lo que se las entiende y analiza dentro de un enfoque que supone la complejidad (García, 2006), en el cual las transformaciones de algunas variables o elementos se relacionan y modifican de manera interdependiente con el resto que integran dicho sistema. Desde esta perspectiva se puede situar un escenario donde la transversalidad de la dimensión de las TIC redefine los espacios tradicionalmente asignados para las prácticas de enseñanza y de aprendizaje (Fernández Zalazar y Jofre, 2020).

Resulta necesario considerar que percibimos una gran dificultad para el análisis de las prácticas docentes y para la autorreflexión debido al hecho de que un conjunto de representaciones constituyen un obstáculo para percibir al acto educativo como un fenómeno complejo. Es necesario que los docentes ejerciten la reflexión sobre las propias prácticas de enseñanza porque posibilita revisar el mecanicismo de las intervenciones prescriptivas y promueve la retroalimentación permanente y flexible, sobre la que se sustenta la innovación y el descubrimiento entramando el proceso de construcción colectiva de conocimiento. No existe posibilidad de transformación e innovación sin un análisis de las prácticas y un docente reflexivo, que logre producir y trabajar con tecnología de forma adecuada y en contexto (Lave, 1991; Chaiklin y Lave, 2001; Davini, 2008). Reflexionar sobre la propia práctica, con una mirada innovadora y flexible y comprender la complejidad de los

procesos de enseñanza y aprendizaje posibilita repensar articulaciones entre la práctica docente y los modos de implementación de las TIC que no se limiten a un uso técnico o instrumental de las distintas tecnologías.

El desarrollo de propuestas con TIC que se enmarcan en las prácticas situadas (Lave, 1991) flexibles y reflexivas (Dewey, 1989; Schön, 1998) son las que promueven una utilización y apropiación de las TIC en la enseñanza de manera innovadora y creativa. Las competencias modernas que se espera promover en los estudiantes y que atraviesan transversalmente los procesos de enseñanza y aprendizaje no se reducen a la alfabetización digital. Es necesario visitar las prácticas de enseñanza para resignificarlas de modo que contribuyan a desarrollar competencias que puedan ser transferidas en función de las problemáticas reales tanto del ámbito educativo como profesional.

De este modo, los docentes no sólo redefinen su rol en interacción con las tecnologías que favorecen aprendizajes dinámicos y ubicuos, sino que se pueden convertir en modeladores de experiencias de aprendizaje en entornos caracterizados por su volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad (Echeverría Samanes et al., 2018).

En este escenario, las prácticas de enseñanza ya no sólo deben ser pensadas en función de las paredes del aula sino más allá y en múltiples dimensiones, que involucren también múltiples espacios de intercambio y de trabajo con distintos formatos.

Luego de atravesar la pandemia, queda más que evidenciado que lo virtual es un real mediado (Quéau, 1995) y que forma parte de todos los espacios gracias a la ubicuidad y el *lifestreaming*. La educación en todos sus niveles se vio interpelada frente a estos cambios que en ciertos casos transparentaron situaciones de resistencia, mientras que, en otros, constituyeron un desafío para pensar e intervenir con nuevas estrategias que favorezcan la producción de conocimiento. La ubicuidad permite el trabajo en línea más allá de la variable de la distancia, y da lugar al trabajo de forma más personalizada y menos distanciada de los estudiantes, en lo que refiere a su seguimiento y orientación, contribuyendo a la formulación de dispositivos híbridos donde los espacios de interacción se solapan, independizándose de las posibilidades y límites de la ecología del mundo empírico (Zalazar et al., 2021). La revisión crítica y reflexiva de las prácticas de enseñanza que reorienta las acciones del docente posibilita innovar, crear algo nuevo. La innovación es en sí misma un proceso, y que logra aportar alguna mejora en los resultados, esperando un salto cuantitativo importante (Cilleruelo, 2007). En el campo educativo, innovar alude a los cambios en el aprendizaje y/o formación que produzcan mejoras en los resultados de aprendizaje. La innovación educativa debe ser eficaz y eficiente, además de sostenible en el tiempo y con resultados transferibles más allá del contexto particular donde surgieron (Sein-Echaluze, Fidalgo Blanco, y García Peñalvo, 2014).

Sin reflexión sobre la acción que posibilite una transformación situada, los cambios que se operan quedan reducidos a una simple adaptación y de esta manera las herramien-

tas y recursos son utilizados de manera cosmética, pero en relación a las prácticas de enseñanza y aprendizaje no se ven modificadas las formas más tradicionales del modelo educativo fordista-taylorista (Neri y Fernández Zalazar, 2015).

En función de todo lo expuesto, interesa recorrer los resultados de algunas investigaciones llevadas a cabo en el marco del proyecto de investigación UBACyT: "Usos de las TIC y prácticas de enseñanza en docentes universitarios de psicología" donde se han relevado enfoques relacionados a la conceptualización de la práctica docente y su articulación con el uso de tecnología (Fernández Zalazar et al., 2015). En el estudio realizado en 2016, se ha encontrado que hay un elevado número de docentes que hacen escaso uso de recursos tecnológicos lo que podría desprenderse de un factor de disociación entre las prácticas de mercado y las prácticas educativas (Neri y Zalazar, 2008), potenciado por la representación social de que la educación online podría reemplazar a la educación formal, o a ciertas tareas docentes a través de softwares o sistemas operativos robotizados desarrollados por la IA (Inteligencia Artificial) (Genet, 2013). Se estima que esto supone un desconocimiento no sólo de las posibilidades y límites de las TIC sino fundamentalmente del análisis del proceso de enseñanza aprendizaje en una sociedad donde los cambios y los circuitos de información son altamente veloces y prolíficos (Fernández Zalazar et al., 2016). Años más tarde en 2020, la investigación da cuenta de que los docentes en sus prácticas de enseñanza se encuentran en un bajo nivel en el uso y apropiación de las TIC, según Adell (2012), y no tanto así en el uso de las mismas para su formación particular como en su vida cotidiana (Fernández Zalazar y Jofre, 2020). Finalmente, en la investigación llevada a cabo en el 2021, donde se analizaron configuraciones y dinámicas de organización realizadas en el marco del Campus Virtual de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires durante el contexto de pandemia del COVID-19, se evidenció en las observaciones iniciales un intento de "traslado" de las dinámicas de la presencialidad hacia los espacios virtuales. Sin embargo, los tipos de interacciones y demandas propias de los estudiantes (reclamo de videos con contenidos teóricos, comunicación instantánea en redes, solicitud de formatos transmediales alternativos) evidenciaron la necesidad de adaptación a las lógicas y narrativas propias de la red, que se alejan de formatos más cristalizados y habituales como la tradición expositiva de "clase magistral" y se aproximan a formatos más horizontales, colaborativos, breves y abiertos, desligados de las coordenadas clásicas del "aula física" (Fernández Zalazar et al., 2021). Ello implica repensar el vínculo que mantenemos con las TIC como sujetos de la época y reflexionar sobre sus posibilidades y limitaciones al momento de diseñar estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de aprendizaje significativo y la transferencia hacia distintos contextos bajo una lógica de cogniciones distribuidas posibilitadas por la convergencia digital (Neri, 2020).

Patrones de interacciones

Desde hace años la mediatización tecnológica ha dado lugar a un crecimiento exponencial de la información. Esto ha configurado un escenario de producción, distribución y tratamiento de la información sin precedentes. Asimismo, las herramientas de búsqueda se han complejizado a “tal punto de hacer posible el manejo e interpretación de la información en un segundo nivel; ordenando, clasificando, correlacionando y realizando inferencias para la obtención de información derivada que no es extraíble de manera trivial.” (Fernández Zalazar y Guralnik, p. 113, 2017). Las nuevas técnicas y procedimientos de análisis de datos permiten derivar nueva información y hallar patrones de usos y/o consumos que sería dificultoso hallar de forma tradicional (Jofre, 2016). Si bien las áreas financieras, corporativas o de marketing son las que más provecho suelen obtener del análisis de estos recursos, los mismos tienen un potencial enorme de aplicabilidad al campo de la educación.

La cultura en la que nos insertamos es una cultura de convergencia digital. Las interacciones sociales, culturales, educativas, del entretenimiento, aparecen en casi todos los niveles mediatizados por la tecnología. El sujeto que aprende es un sujeto habituado a las interacciones tecnológicas en distintos niveles, por tal razón nos parece apropiado una mirada que ubique la cognición y el aprendizaje, como situado y contextualizado en las prácticas y herramientas actuales.

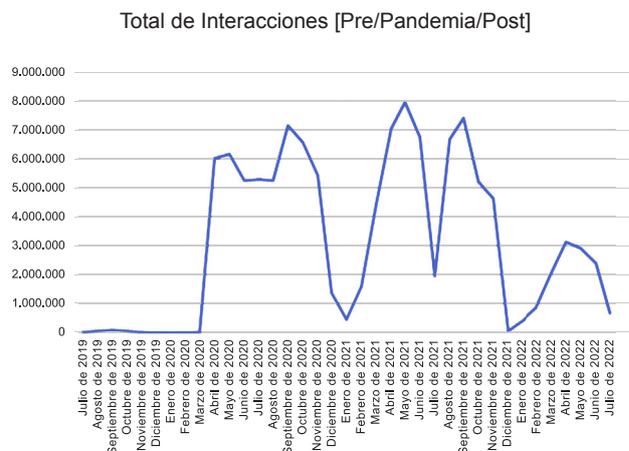
El lugar que ha ocupado el Campus Virtual como punto de encuentro y de sostén subjetivo y de enseñanza y aprendizaje en medio de una situación por demás compleja como la pandemia, no puede subestimarse. Y en tal sentido, además de posibilitar las acciones típicas del proceso educativo, permite acceder a los patrones de uso que tanto estudiantes como docentes, han configurado a lo largo de estos últimos tres años. Dicha configuración nos muestra el modelo educativo que subyace a las interacciones, así como las representaciones implícitas de lo que supone la enseñanza y el aprendizaje, en este caso particular. Así, en un sentido prospectivo, el análisis de estas prácticas puede llevar a una implementación e innovación legítima de las prácticas de enseñanza y aprendizaje mediatizadas por TIC.

Interacciones Realizadas

La siguiente tabla detalla el total de interacciones que se realizaron mensualmente en todo el Campus Virtual. Cada interacción puede ser tomada como un acceso al sistema, la apertura de un documento, un mensaje en un foro, una tarea entregada, etc. (alcanzando picos de hasta casi 8 millones de interacciones mensuales).

En la Figura 1, se puede observar a su vez, tres grandes períodos de patrones de uso: prepandemia (julio de 2019 a febrero de 2020), pandemia (marzo de 2020 a diciembre de 2021) y pospandemia (enero a julio de 2022).

Figura 1. Total de interacciones mensuales



En el gráfico se observa claramente el uso de la plataforma durante el período de prepandemia, lo que coincide con los datos relevados en su momento donde teníamos sólo material digitalizado de 13 materias obligatorias y de 3 electivas de la Carrera de Psicología. De la carrera de Terapia Ocupacional se disponía de un 30% de material digitalizado. En Posgrado el nivel de digitalización y apertura de aulas era aleatorio y en ningún caso superaba el 30% para el trabajo virtual. Sólo se ofrecían 4 cursos completos a distancia. En Extensión teníamos 7 cursos para la formación de docentes dictados por la Subsecretaría de Educación a Distancia (Subsecretaría de Educación a Distancia, 2019).

Luego del proceso de virtualización de las carreras se observa el aumento significativo de las interacciones. A partir de allí los nuevos aumentos están relacionados con el agregado de las prácticas, que no habían sido virtualizadas durante el primer cuatrimestre. También se observa un nuevo aumento durante el 2021, solidario con el crecimiento de la matrícula de las carreras y finalmente una baja durante el 2022, cuando se vuelve a la presencialidad y se mantiene el campus con una modalidad de aula extendida.

Los momentos pico se corresponden con la etapa de inscripción a las materias y con las evaluaciones.

Interacciones según rol

A partir de las interacciones totales discriminadas mensualmente, también pueden ser desglosadas según los roles asignados dentro de cada aula virtual.

Para visualizar de una forma mucho más clara se han seleccionado los cuatro roles más utilizados:

Gestor: Docentes que cumplen una función de administración, diseño y gestión dentro del aula virtual. Son un grupo minoritario ya que solo las asignaturas más numerosas suelen nombrar un gestor del curso.

Profesor: Incluye los profesores titulares, asociados o adjuntos que estén a cargo de una asignatura, así como los auxiliares docentes tales como Jefes de Trabajos Prácticos y Ayudantes de Trabajos Prácticos de Primera.

Figura 2. Evolución de las interacciones.

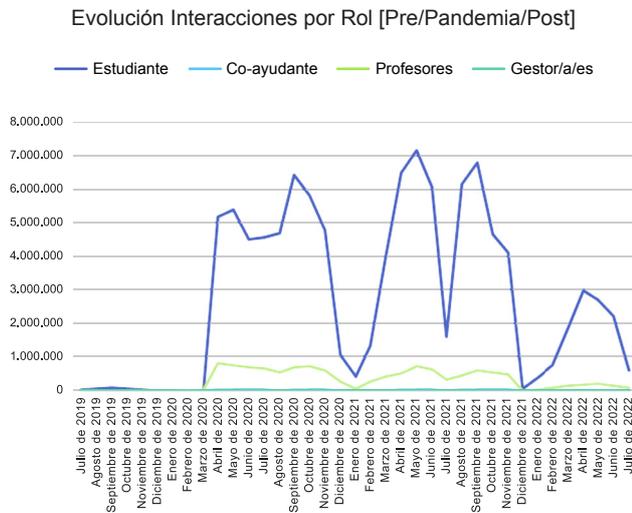
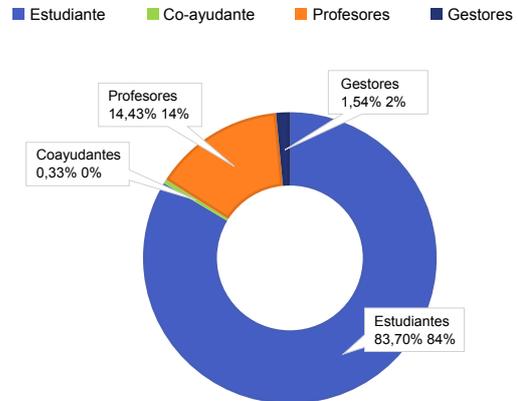


Figura 3. Proporción de interacciones de acuerdo con el rol en sistema

PROPORCIÓN MEDIA DE INTERACCIONES SEGÚN ROL



Cabe aclarar que el rol de “Profesores” no es equivalente a los cargos académicos que existen en la Facultad, sino que son perfiles con funciones específicas dentro del entorno virtual. En este caso, los profesores son todos aquellos que cumplen el rol de llevar a cabo el dictado de las clases así como el acompañamiento en los trabajos prácticos y las correspondientes evaluaciones, sean que en su función puedan editar o no, los diferentes objetos dentro del aula virtual.

Coayudante: Figura que posee casi los mismos atributos que los estudiantes, pero que se desempeñan como ayudantes-alumnos dentro de una asignatura. Equivale a los ayudantes de trabajos prácticos de segunda categoría (ATP2).

Estudiante: Todos aquellos que cursen en calidad de estudiantes en las carreras de grado, posgrado y cursos de extensión, sin permisos para editar en las aulas, solo participar.

Distribución de las interacciones

Proporción de interacciones

En términos de proporcionalidad de las interacciones, se puede ilustrar que por cada 100 interacciones 84 pertenecen a estudiantes, 14 a profesores (con y sin permisos de edición) y 2 a gestores y coayudantes. Configurando así a los estudiantes como los generadores de grandes caudales de información e interacción. Si bien cabe aclarar, que nunca el rol docente puede llegar a tener la misma o parecida cantidad de interacciones que los alumnos, dado que su intervención puede ser una pero la respuesta a esa única intervención puede ser múltiple por la cantidad de alumnos.

Lo que permite afinar la mirada es el uso de recursos por parte del docente donde se puede observar de manera más detallada el tipo de diseño didáctico que propone.

Diferencias en interacciones según período y recurso.

Dada la cantidad extremadamente grande de los datos, se decidió realizar una comparativa que pudiera mostrar las interacciones realizadas durante un día, tomando un promedio de las actividades generales, tanto para la actividad de docentes como para las acciones de los estudiantes dentro del Campus Virtual.

Los resultados cuya frecuencia era menor a 50 ocurrencias durante el día, fueron quitados con el fin de evitar la dispersión que generan la multiplicidad de acciones posibles que registra la plataforma Moodle.

La tabla 1 muestra los resultados de acciones para los docentes, en los dos períodos, mientras que la tabla 2 muestra las acciones que atañen a los estudiantes.

Es preciso aclarar que en la tabla 1 y 2, hemos tomado el periodo 2021 dado que el periodo 2020 se ha conceptualizado como una etapa de educación remota de emergencia (ERE), a diferencia del año 2021 donde se ha consolidado la curva de aprendizaje de las herramientas de interacción y del entorno.

A su vez, debemos notar que, si bien se han puesto los dos periodos en correspondencia para comparar el tipo de interacción, ambas muestras difieren en su frecuencia. Para el año 2021, se registra una frecuencia diaria media de interacción de 13501 acciones, mientras que el año 2022, cuya característica es la vuelta a la presencialidad, se registra una frecuencia media de 8801. Consideramos que la baja en las interacciones se debe tanto al uso en 2022 de la plataforma como una forma de aula extendida, que invita a una menor interacción por parte de los usuarios. Es interesante la comparación entre los recursos de revisión de cuestionario y tarea. Siendo que se observa un aumento en la revisión del uso del cuestionario Vs. la tarea. Esto supone una forma de evaluación más fácil para

Tabla 1. Interacciones realizadas por los docentes en el Campus Virtual.

Tipo de Interacción	19/10/2021		3/5/2022	
	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia
Calificación de Usuario	57,76%	7798	45,89%	4039
Revisión de Tareas	24,45%	3301	5,56%	489
Revisión de Cuestionario	17,29%	2334	24,63%	2168
Visado de Calificaciones	0,50%	68	0,00%	0
Control de Asistencia	0,00%	0	18,10%	1593
Curso Actualizado	0,00%	0	5,82%	512
Total	100%	13501	100	8801

Tabla 2. Interacciones realizadas por los estudiantes en el Campus Virtual.

Tipo de Interacción	19/10/2021		3/5/2022	
	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia
Curso visto	55,12%	109509	↑ 60,15%	89738
Foro	17,49%	34759	↓ 8,32%	12418
Recurso	6,59%	13100	↑ 8,61%	12851
Cuestionario	5,60%	11130	↑ 7,18%	10707
URL	5,16%	10259	4,95%	7386
Tarea	5,10%	10125	4,72%	7037
Carpeta	2,85%	5672	↑ 3,61%	5390
Página	0,68%	1350	1,05%	1565
Reunión Zoom	0,56%	1111	↓ 0,13%	199
Archivos enviados	0,36%	718	↑ 0,78%	1158
Calificación visualizada	0,36%	716	0,17%	256
Comentarios en la entrega	0,09%	174	↓ 0,03%	45
H5P	0,03%	68	0,00%	0
Asistencia	0,00%	0	0,30%	449
Total	100%	198691	100%	149199

los docentes y automatizada por el cuestionario y a la vez orientada a un tipo de evaluación final. La tarea en cambio supone retroalimentaciones y el seguimiento del proceso, motivo por el cual la tarea docente se ve más exigida. También se observa un mantenimiento alto de la calificación por la plataforma, siendo uno de los motivos señalados en cuestionarios con docentes (encuesta interna realizada desde la Subsecretaría de Educación a Distancia), la facilidad para tener a disposición los documentos y también como espacio facilitador de la comunicación con los alumnos.

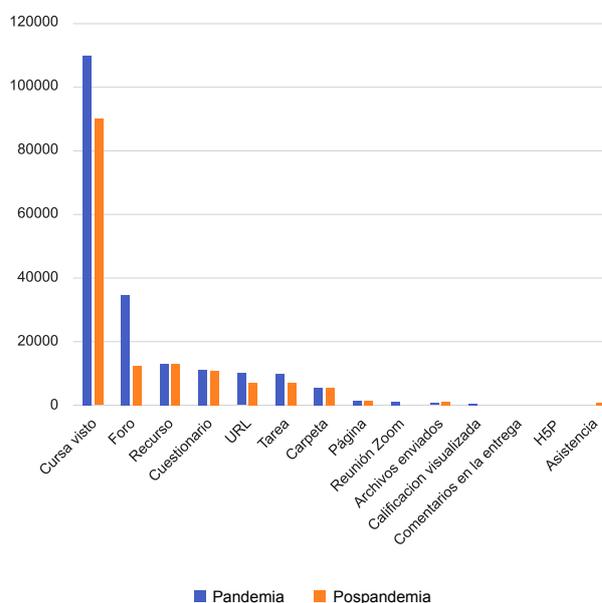
En la tabla 2 se evidencia un aumento proporcional en el uso de recursos, siendo la modalidad de visualización de curso, el cuestionario, la carpeta y los archivos enviados las interacciones predominantes y con un alza respecto de la proporción durante la pandemia.

Por otra parte, hay una clara baja principalmente en la utilización del Foro, de alrededor del 50% respecto del año anterior. También se observa esta misma baja en las reuniones de Zoom y en los comentarios asociados a las entregas.

De lo relevado se evidencia una tendencia hacia formas más estáticas y lineales solidarias a un modelo de repositorio y a una modalidad antigua de interacción con una lógica cercana a la de la Web 1.0.

Figura 4. Interacciones de estudiantes durante y pos pandemia.

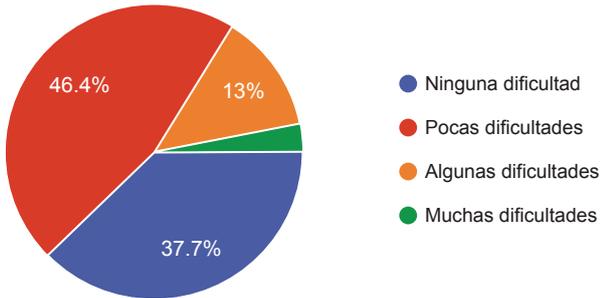
Interacciones Estudiantes durante y pospandemia



Para finalizar, hemos realizado una encuesta a profesores y docentes sobre la percepción del uso de las TIC y específicamente de la plataforma de educación a distancia de la facultad de psicología, así como la posibilidad de una forma de enseñanza híbrida o complementaria entre lo virtual y lo presencial. De la encuesta indagamos y resaltamos los siguientes resultados.

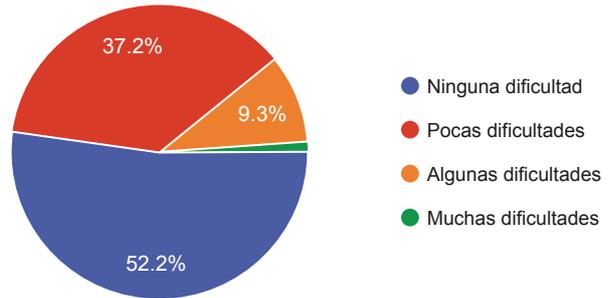
Para el dictado de clases (docentes):

- Si pudiera elegir una modalidad de cursada, elegiría:
 - Cursada presencial 34,8%; Semipresencial, 47,3%; Virtual 17,9%
- ¿Ampliaría sus conocimientos con nuevas capacitaciones a fin de utilizar nuevos recursos?
 - Si, 66,7%; No, 5,3% y Tal vez, 28%
- En relación al manejo de las herramientas del Campus, usted tuvo:

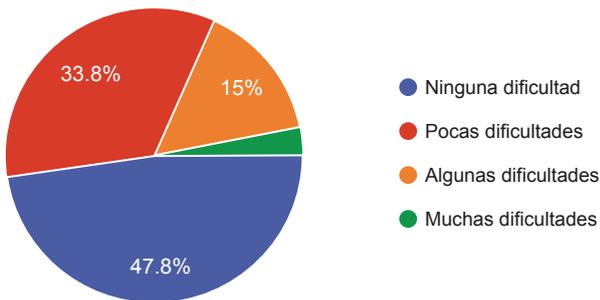


Para los estudiantes:

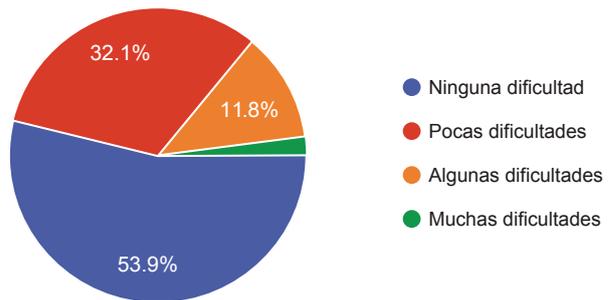
- Si pudiera elegir una modalidad de cursada, elegiría:
 - Cursada presencial, 19,4%, Semipresencial, 66,9%, Virtual 13,7%
- ¿Las actividades realizadas fueron acordes a la naturaleza del aprendizaje que se esperaba?
 - Si, 56,6%; En ocasiones, 35,3%, No, 8,1%
- En relación al manejo personal de las herramientas del Campus, tuviste:



- En relación a la navegación con dispositivos móviles, usted tuvo:



- En relación con la navegación con dispositivos móviles tuviste:



Conclusiones

Si bien en el proceso de virtualización hemos ido orientando de manera permanente y señalando, en función de los objetivos de aprendizaje, los riesgos de las transferencias sin reflexión de las prácticas docentes a los nuevos entornos, se ha podido observar que en gran parte se replicó el modelo industrialista taylorista/fordista de educación. Este fuerte apego se observa claramente en la frecuencia respecto de las interacciones y especialmente en el tipo de recurso utilizado.

El porcentaje más alto del uso del cuestionario y la tarea como las formas propuestas para la evaluación aumentaron incluso en la postpandemia. Sin embargo, el uso del foro en la vuelta a la presencialidad ha bajado notablemente, siendo un recurso importante en función del mantenimiento y retroalimentación de las interacciones para la elaboración grupal. Asimismo, la visualización del curso, el uso de las carpetas con contenidos y los archivos enviados, también tuvieron un aumento, pudiéndose apreciar la utilización del campus principalmente como repositorio

de contenidos y con las interacciones reducidas a las entregas de trabajos para evaluaciones o el cuestionario para el mismo fin. Es decir, un modelo bastante estático y unidireccional más propio del tipo de posibilidades que ofrecía ya la antigua Web 1.0 y sin aprovechar todo el espacio de herramientas colaborativas y de diverso tipo de interacciones que permite la Web 2.0. Esto también se observa en la baja de los comentarios a las entregas. Otro aspecto a destacar, es el casi nulo rol que se le adjudica al coayudante ya que lo que se observa a partir de las interacciones es un rol pasivo y con escasísima intervención durante la cursada. Si bien el coayudante está en período de formación y su lugar debe ser acotado por la dirección de las estrategias didácticas y lineamientos de la cátedra, entendemos que una formación acompañada y guiada no implica necesariamente un lugar pasivo sino de intervenciones posibles y de aproximaciones sucesivas para el crecimiento del futuro profesional docente.

En cuanto a las fluctuaciones de los patrones también hallamos que hasta el 2019 la actividad era muy escasa

y a partir del 2020 se observa el aumento significativo ligado al contexto de pandemia. Los picos se corresponden con los momentos de apertura de la cursada y de las evaluaciones, teniendo el segundo año de la pandemia un aumento acorde a la suba de la matrícula y la baja de la actividad durante el 2022 relacionado con la vuelta a la presencialidad.

Lo que resulta evidente es la importancia para docentes y alumnos, el tener a disposición los materiales para la consulta o para las evaluaciones, situación que ya se venía expresando en las anteriores investigaciones y encuestas realizadas en los UBACyT previos (2014-2017-2020).

Respecto de la encuesta realizada a docentes, profesores y alumnos, se destaca la apertura y aceptación respecto de una forma virtual o semipresencial en un gran porcentaje. Esta actitud y valoración de la virtualidad como otra forma de acceso al conocimiento es algo nuevo y efecto del proceso de inmersión tecnológica a lo que se ha visto obligada toda la población por la situación pandémica. Cabe recordar que en los UBACyT previos realizados desde 2014, surgía una baja aceptación y representación de lo virtual como posible herramienta mediadora y posibilitadora en función de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este es un cambio subjetivo importante y que también se ha visto reflejado en algunas respuestas de alumnos y docentes donde se apropian de determinadas competencias tecnológicas y las usan incluso cuando las cátedras no lo solicitan. Es decir, han podido interiorizar modos de usos y estrategias que pueden transferir a nuevos entornos de aprendizaje. Por otra parte, la curva de aprendizaje de los entornos y en especial del aprovechamiento de la ubicuidad a partir del uso de móviles ha sido efectiva y sin mayores dificultades expresando además una amplia conformidad con el uso de la plataforma.

Si bien un número importante de docentes dijo que ampliaría conocimientos a partir de nuevas capacitaciones, en la realidad la demanda de estas ha sido mínima (4 casos) y entendemos que esto se debe a la forma jerárquica de la estructura de cátedra por lo cual si el profesor titular no lo demanda o propone los docentes no suelen realizar la demanda por su cuenta. Sólo responden si existe una oferta de capacitación de manera general pero no de manera orgánica como estructura de cátedra.

Respecto de la estructura del diseño de actividades hemos detectado que sólo en contados casos se dio disponibilidad a los docentes para que usen con libertad los recursos en función de diversas estrategias didácticas posibles. En general se mantuvo una mirada y un despliegue de estrategias pautadas con recursos con baja o casi nula posibilidad de flexibilizar la currícula o matizar con diversos formatos para el tratamiento de los contenidos.

Para finalizar, hemos encontrado que, a pesar de la capacitación y el aumento intensivo del uso de la plataforma de la Facultad de Psicología por parte de los docentes, seguimos estando en una etapa de adopción y adaptación de la tecnología (Adell, 2008) con un muy bajo nivel en la apropiación que permitiría nuevas maneras de trabajar didácticamente, con la apertura hacia nuevas posibilidades que no serían posibles sin la tecnología.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J., Bellver, A. J., y Bellver, C. (2008). Entornos virtuales de aprendizaje y estándares de e-learning. *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación*, 274-98.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, pp. 85-93.
- Cid-Sabucedo, APérez-Abellás, A. y Zabalza, M. A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *Relieve*, 15 (2).
- Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red (Vol 1)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu
- Cilleruelo, E. (2007). Compendio de definiciones del concepto «Innovación» realizadas por autores relevantes: diseño híbrido actualizado del concepto. *Dirección y Organización*, (34), 91-98.
- Davini, M.C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Echeverría Samanes, B. y Martínez Clares, P. (2018). Revolución 4.0, Competencias, Educación y Orientación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 4-34. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.831>
- Fenstermacher, G. D., y Soltis, J. F. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández Zalazar, D., Jofre, C., Pisani, P. y Ciacciulli, S. (2015). Aproximación a los usos de las TIC y las prácticas de enseñanza en docentes universitarios de Psicología. *Anuario de Investigaciones*, 22. Facultad de Psicología. <http://www.psi.uba.ar/investigaciones.php?var=investigaciones/revistas/anuario/trabajo.php&id=898>
- Fernández Zalazar, D., Jofre, C., y Soto, R. (2016). Prácticas docentes y TIC en el nivel superior. *Anuario de Investigaciones*, 23, 105-113.
- Fernández Zalazar y Jofre, C. (2016a). Análisis del uso de las TIC en la enseñanza de la Psicología. VI Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología: "Promoviendo la diversidad en Psicología". <http://siproario2016.com.ar/>
- Fernández Zalazar, D., y Jofre, C. M. (2020). Las TIC en contextos habituales y excepcionales en las prácticas docentes. *Anuario de Investigaciones*, 27, 421-430.
- Fernández Zalazar, D., Jofre, C. M., Fiotti, J. Álvarez Sobrado, N. E. Acciardi, M. (2021). Sistematización del proceso de virtualización para el dictado en línea de la oferta académica de la Facultad de Psicología de la UBA. *Premio Facultad de Psicología 2021 [Cat. Estimulo]*. http://www.psi.uba.ar/institucional.php?var=institucional/premio/2021/premios_otorgados/index.php
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
- Jofre, C.M., Fernández Zalazar, D. C., Fiotti, J. y Alvarez Sobrado, N. (2021). Escenarios del aprendizaje en la virtualidad: configuraciones de la praxis docente. *XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

- Lave, J. (1991). La cognición en la práctica. Buenos Aires: Paidós.
- Muñoz, R. F. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *Organización y gestión educativa: Revista del Forum Europeo de administradores de la Educación*, 1,(1), 4-7.
- Neri, C., Fernández Zalazar, D.C. (2008). *Telarañas de conocimiento. Educando en tiempos de la Web 2.0*. Buenos Aires: Ed. Libros y Bytes.
- Neri, C. (2020). Los estudiantes universitarios y las TIC. En D. Fernández Zalazar y C. Jofre (Eds.), *Sujetos, Aprendizajes y Tecnologías de la información y la comunicación. Proyecciones sobre una tesis* (pp. 85-94). Engranajes de la Cultura.
- Nieto López, E., Callejas Albiñana, A. I., y Jeréz García, O. (2012). Las competencias básicas, competencias profesionales del docente. *Competencias profesionales en la educación universitaria*, pp.535-561. España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Quéau, P. (1995). *Lo virtual: virtudes y vértigos*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sein-Echaluce Lacleta, M.L., Fidalgo Blanco, Á., & García-Peñalvo, F.J. (2014). Buenas prácticas de Innovación Educativa: Artículos seleccionados del II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad, CINAIC 2013. RED. *Revista de Educación a Distancia*, 44. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/44/>
- Subsecretaría de Educación a Distancia, (2019). *Informe de actividades de la SEAD*. Buenos Aires: Facultad de Psicología.

Fecha de recepción: 5 de septiembre de 2022

Fecha de aceptación: 11 de octubre de 2022