

## Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza Área Social y Artística Consejo de Formación en Educación

# **TESIS**



Prácticas de enseñanza enriquecidas. Aperturas didácticas en educación superior: área ciencias de la salud, Universidad de la República

Carolina Rodríguez

Agosto, 2015

ISSN: 2393-7378









Lic. Carolina Rodríguez

# Prácticas de enseñanza enriquecidas. Aperturas didácticas en educación superior: área ciencias de la salud, Universidad de la República

Universidad de la República Área Social Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magíster en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

**Tutor: Tutora:** Mg. Mariana Maggio **Co-tutora:** Mg. Mercedes Colllazo

Montevideo, 28 de agosto de 2015

Foto de portada: www.freepik.es







### **Dedicatoria**

Dedicar una investigación no es tarea fácil, pero al pensar a quien hacerlo me surgieron dos destinatarios bien claros. El primero el público educativo, todos aquellos que se mueven en este ámbito pasando por diferentes roles: estudiantes, graduados, docentes. Todos ellos actores y parte de un sistema del cual todos queremos lo mejor. Para ellos, en particular los que están de este y al otro lado del río, esta investigación que espero sea vista como un aporte para entender cómo enseñamos, aprendemos y continuar intentando día a día hacerlo mejor, entre todos, en equipo.

El segundo destinatario es personal. A quien me promovió desde la infancia la educación como un valor fundamental, algo que no era una opción, era un deber. Esa educación que se transformó en mi profesión. La primera persona que me enseñó que la educación es continua





y durante toda nuestra vida. A quien siempre me impulsó, apoyó y afirmó que todo lo que me

propusiera, como esta investigación, lo podía lograr. Para ti Mamá (in memoria).

## **Agradecimientos**

La elaboración de una investigación requiere diversos apoyos, lo que son todos fundamentales para poder llegar a cumplir con los resultados esperados. Por tanto son múltiples los agradecimientos.

A los docentes que me brindaron sus experiencias, tiempo y aulas virtuales.

Agradecimiento especial a mi Tutora y Co-tutora que creyeron en este emprendimiento, apoyaron, guiaron, acompañaron y enseñaron.

A la Universidad de la República que me dio la posibilidad de formarme desde el grado, la educación permanente y el posgrado.

A la Facultad de Enfermería que me dio los tiempos académicos y laborales.

A mis mentoras, colegas y amigas Prof. Mgtr. Fany Rocha y Prof. Mgtr. Josefina Verde que me impulsaron a llevar adelante este emprendimiento y demostraron que esta, la educación, era "la estantería en la librería" a la que me dirijía naturalmente.





Y como los últimos serán los primeros: a mi familia que me dio su tiempo, me escuchó, leyó, esperó, acompañó y sostuvo en el proceso de esta investigación.

### Resumen

Esta investigación se enmarca en el campo de la didáctica universitaria, abordando prácticas de enseñanza en el área de las Ciencias de la Salud. Reconstruye experiencias identificadas como de buenas prácticas docentes, desde un abordaje narrativo, para comprender sentidos didácticos enriquecidos que incluyen tecnologías de la información y la comunicación. Aborda cursos de grado de tres diferentes servicios que efectuaron sus propuestas utilizando una modalidad semipresencial, con el uso del Entorno Virtual de Aprendizaje de la Universidad de la República.

En referencia a la metodología, se realizó un abordaje cualitativo, utilizando la narrativa desde una propuesta crítico-interpretativa, brindando dimensiones de análisis didáctico. Se integran en el diseño de investigación los métodos de entrevista focalizada y observación de aulas virtuales.

Las conclusiones de esta investigación permitieron reconocer situaciones de enriquecimiento didáctico, donde los docentes de estos cursos cambiaron su forma de enseñar y así su abordaje disciplinar se vio profundizado. Convirtieron la enseñanza desplegando capacidades como la





transformación, reflexión y comprensión. Profundizaron en el conocimiento, pensando su aplicación con tecnologías educativas: innovando, transformando, efectuando incorporaciones educativas legítimas para promover la metacognición. Los docentes demostraron preocupación de origen didáctico para enseñar, utilizando criterios de carácter pedagógico para generar cambios educativos. En estos cambios, efectuaron cruces entre los contenidos disciplinares y los aspectos tecnológicos, enriqueciendo el proceso educativo.

Los docentes advirtieron por medio de las tecnologías cambios en las condiciones de los estudiantes, como el desarrollo de capacidades convergentes, que obliga a los docentes a cambiar sus formas de enseñar. Capturaron las características reconocidas en los estudiantes para reconstruir los vínculos, transformar la manera de comunicarse y relacionarse, con ellos y el conocimiento.

Estos docentes reflexionaron sobre sus prácticas promoviendo así conocimiento de orden superior.

En estas experiencias se renovó el significado de las prácticas de enseñanza fortaleciendo el sentido didáctico, que emergió más allá de los medios.

Las construcciones alcanzadas permiten considerar que es posible utilizar como medio los ambientes de alta disposición tecnológica para enriquecer la enseñanza.

Las buenas prácticas analizadas, sus fortalezas y debilidades, ofrecen insumos para replicar, extender y difundir experiencias de este tipo, potenciando los aspectos enriquecedores y trabajar en la resolución de las debilidades encontradas.



#### Carolina Rodríguez

Prácticas de enseñanza enriquecidas. Aperturas didácticas en educación superior: área ciencias de la salud, Universidad de la República

Palabras clave: prácticas de la enseñanza, enriquecimiento didáctico, entornos virtuales de aprendizaje, tecnologías de la información y la comunicación.

## **Abstract**





# Keywords:

## Tabla de contenido

| Introducción8  |
|--|
| Capítulo 1. Antecedentes10   |
| 1.1.Internacionales y regionales11   |
| 1.2. Nacionales11  |
| 1.3. Disciplina  |
| Capítulo 2. Marco Referencial13  |
| 2.1. Políticas de inclusión de tecnologías en las prácticas de enseñanza de la Udelar14            |
| 2.2. Facultad de Enfermería16  |
| 2.3. Facultad de Medicina  |
| 2.4. Escuela de Nutrición  |
| Capítulo 3. Marco Teórico20  |
| 3.1. Aprendizaje y conocimiento desde una perspectiva constructivista20                            |
| 3.2. Las prácticas de enseñanza como objeto23  |
| 3.3. Las tecnologías de la información y la comunicación y la sociedad actual26                    |
| 3.4. La introducción de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo |
| 3.5. Prácticas de la enseñanza en entornos tecnológicos: interrogantes y entrecruzamientos         |
| Capítulo 4. Definición del problema de investigación y metodología empleada31                      |
| 4.1. Definición del problema31   |
| 4.2. Preguntas de indagación32   |
|  |





4.3. Objetivos y metodología......32

## 4.3.2. Diseño de investigación......33 5.1. La inclusión de tecnologías en las prácticas de enseñanza en la Universidad: contextos 5.1.1.- El acompañamiento docente a una política educativa.......45 5.2. Enriquecimiento en las prácticas de enseñanza a partir de la inclusión de las tecnologías 5.3. La enseñanza en perspectiva......61 5.3.1. Capacidades que convierten la enseñanza......62 5.3.2. Incorporaciones educativas legítimas......65 5.3.3. Resignificación didáctica......66 5.3.4. Propagación colaborativa......67 Citas Bibliográficas......73 Apéndices.......78 Relatos 82





# Int

#### Introducción

Esta investigación reconstruyó experiencias identificadas como de buenas prácticas docentes, desde un abordaje narrativo, para comprender sentidos didácticos enriquecidos que incluyeron tecnologías de la información y la comunicación (TIC) por medio del Entorno Virtual de Aprendiaje (EVA) de la Universidad de la República (Udelar). Para abordar la temática se revisó la literatura existente sobre el aprendizaje desde una perspectiva contemporánea, las prácticas de enseñanza; los desarrollos de las tecnologías educativas (TE); su incorporación al ámbito educativo; como los entrecruzamientos entre las prácticas de enseñanza y los entornos tecnológicos, contemplados como Ambientes de Alta Disposición Tecnológica (AADT).

Los antecedentes de investigaciones en el área a nivel internacional: Canales & Marqués (2007); Área Moreira, San Nicolás Santos & Fariña Vargas (2008); Cabrero & Romero (2010); Colás & Casanova (2010), mostraron que en el desarrollo de buenas prácticas docentes con TIC incidió la implementación de políticas institucionales; destacándose el rol docente en las innovaciones, donde promovían principalmente la interacción y comunicación, dimensiones clave del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Como debilidades los antecedentes mostraron que el cambio en las actividades no aparece enmarcado por mejoras en las condiciones laborales de los docentes.

En la región la temática se encontró de forma interesante a partir del abordaje interpretativo de las buenas prácticas docentes en AADT en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y en la



Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMP), donde identificaron prácticas recreadas en

Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMP), donde identificaron prácticas recreadas en AADT reconociendo su valor y avanzando en la construcción de categorías analíticas que enriquecen el campo de la TE.

A nivel nacional los antecedentes se centraron en la Udelar y otra Institución de educación superior. En el segundo caso detacamos los efectuados por Téliz (2014); Rombys (2012) y Mazotti (2009); quienes mostraron cómo incide la actitud docente frente a la implementación de las tecnologías y desarrollo de buenas prácticas de enseñanza, así como que las actividades más utilizadas en los cursos fueron de comunicación asincrónica en un fomato lineal.

Las investigaciones efectuadas específicamente sobre el EVA de la Udelar en general están dirigidas a la actividad estudiantil en el entorno, pero se destaca el inicio de investigaciones en otros sentidos. Por una parte Rodés, et. al (2014) que investigaron cómo se organizaron los servicios para integrar los EVA en la Udelar, encontrando que adoptaron la innovación tecnológica en tres fases marcadas por el impulso central de la Udelar; la generalización de lineamientos y planificación estratégica; y por la institucionalización formalizando la gestión de los sistemas tecnológicos.

Por otra parte Rodríguez & Barbieri (2014) investigaron sobre el cumplimiento de los criterios de calidad en los cursos dictados en modalidad semipresencial con uso del EVA en Facultad de Enfermería. Las investigadoras encontraron que se dieron altos niveles de uso incluyendo diversos recursos. Los indicadores de calidad mayormente cumplidos fueron los referidos al modelo pedagógico y administración de los cursos, manteniéndose los los niveles de calidad educativa estandarizados por el servicio.

En referencia particular a los estudios existentes sobre didáctica universitaria en nuestra área de interés, enmarcados en la Maestría en Enseñanza Universitaria (MEU) desarrollada por el área social en conjunto con la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Udelar mostraron diversidad: en algunos casos se encontró que el EVA es utilizado básicamente como repositorio y vía de comunicación; en otros consideraron que posibilitó crear un dispositivo pedagógico y didáctico potente relacionado a la didáctica específica de la disciplina; y la determinación de que se intentó utilizar el EVA para desmasificar pero no fue logrado.

La Udelar, en un proceso de transformación educativa desde el año 1994, implementa diferentes estrategias para promover la calidad de la educación. En los últimos 15 años avanzó en la inclusión de las TIC como política educativa y en el desarrollo del EVA desde hace seis





años. Fueron claros los avances encontrados en la Udelar en este sentido; aun así, el uso del EVA se ha dado forma disímil, según el servicio, dependiendo de factores de diversa índole. En algunos casos los cursos han sido creativos, con claros aspectos didácticos en su diseño e inclusión de actividades constructivistas; en otros casos se realizó un uso limitado, como ser el de mero repositorio.

Consideramos necesario ampliar la construcción de conocimiento desde un sentido didáctico de las prácticas de enseñanza desarrolladas en este ambiente, en vías de fortalecer la calidad educativa, a partir de la revisión de buenas prácticas para así desde ellas orientar procesos de enriquecimiento.

En este marco creemos resulta importante desarrollar esta investigación como forma de contribuir a las políticas de educación y a la formación docente.

Esta investigación se enmarcó en el campo de la didáctica universitaria, abordando prácticas de enseñanza en el área de las Ciencias de la Salud, a partir de cursos de grado de tres diferentes servicios que efectuaron sus propuestas utilizando una modalidad semipresencial.

El objetivo general del trabajo fue construir conocimiento didáctico sobre prácticas de la enseñanza enriquecidas, que incluyeran desarrollos de las TIC en la Udelar. Para alcanzar este objetivo general nos propusimos diferentes objetivos específicos, como ser identificar buenas prácticas de la enseñanza en los cursos semipresenciales con el uso de EVA del área salud, pertenecientes a tres diferentes servicios; reconstruir las prácticas desde un abordaje narrativo como trama que permitiera comprender sentidos didácticos originales; y construir categorías de análisis que dieran cuenta de prácticas de la enseñanza enriquecidas y profundizaran el marco de una didáctica del nivel superior.

La metodología utilizada se centró en un abordaje cualitativo, utilizando la narrativa desde una propuesta crítico-interpretativa, y construyendo dimensiones de análisis didáctico. Se integraron en el diseño de investigación los métodos de entrevista focalizada y observación de aulas virtuales.

Esta tesis se organizó en seis capítulos. El primero de ellos expone los antecedentes de investigaciones en la didáctica para educación superior centrados en las áreas de la didáctica





universitaria y los AADT, organizados a nivel internacional, regional y nacional. El segundo capítulo reseña el marco referencial del trabajo desde la perspectiva de las políticas de inclusión de tecnologías en las prácticas de enseñanza de la Udelar; las características del área de conocimiento de las Ciencias de la Salud, como la de los servicios que participan en nuestra investigación. En el tercer capítulo se abordan las bases teóricas de nuestra obra vinculadas con el aprendizaje, la enseñanza y las tecnologías. El cuarto capítulo define el problema de investigación como la metodología efectuada para el desarrollo de la investigación. En el quinto capítulo se centran los resultados y análisis. Por último, el sexto capítulo expone las consideraciones finales surgidas de los aspectos analizados, que permitieron construir conocimiento didáctico sobre prácticas de la enseñanza enriquecidas.





Capítulo 1. Antecedentes

Las investigaciones en el área de la didáctica universitaria como ocurre con las TE han tenido

una tendencia a aumentar en los últimos años. En este sentido la MEU iniciada en el año

2007, desarrollada por el área social en conjunto con la CSE de la Udelar, Uruguay, ha sido

fundamental para impulsar el desarrollo de este tipo de investigaciones a nivel de la educación

superior pública.

La didáctica para la educación superior estudia las prácticas de la enseñanza, teniendo

generalidades y especializaciones según las áreas de estudio. En nuestra investigación se

cruzan las áreas de la didáctica universitaria (y específicamente de las ciencias de la salud) y

las TE, para la cual el análisis de los AADT es muy relevante. Por consiguiente nos

centramos en las investigaciones que hacen referencia a estos temas.

En este sentido presentamos este capítulo de antecedentes, mencionando los que

consideramos aspectos más relevantes de las investigaciones a nivel internacional y regional,

los nacionales y los que determinamos como de la disciplina: refiriéndonos específicamente

en dicho apartado a las investigaciones efectuadas en el marco de la didáctica universitaria en

el EVA de la Udelar.

1.1. Internacionales y regionales

Realizamos una vasta búsqueda de investigaciones relacionadas a la didáctica universitaria

con especial énfasis en nuestro tema de investigación (experiencias de buenas prácticas de

docentes universitarios en entornos virtuales). Nos enfocamos en particular en los trabajos y

antecedentes generados en un país a nivel internacional y otro de la región que tuvieran

características similares a las del contexto del Uruguay. Es así que nos centramos en los

antecedentes de investigaciones generados en España, y Argentina.

En el caso de España toma mayor relieve la investigación en la línea específica a partir del

año 2007, reconociendo cuatro estudios con particular interés. En primer lugar Canales &

Marqués (2007) encontraron que en el desarrollo de buenas prácticas docentes con TIC





incidió el compromiso de los equipos directivos de las instituciones, la motivación de los docentes y la disposición de altas dotaciones tecnológicas.

En segundo lugar Área Moreira, San Nicolás Santos & Fariña Vargas (2008) efectuaron la investigación que entendemos como la más cercana a nuestra línea. Estos investigadores estudiaron las buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria semipresencial en la Universidad de La Laguna, desarrollada en un entorno Modular Object Oriented Dynamic Learning Enviroment (Moodle). Los autores concluyeron que en las aulas se desarrollaron dimensiones clave del proceso de enseñanza y de aprendizaje como ser la presentación de contenidos y actividades en diversas modalidades y desarrollo de procesos comunicativos. Destacaron el esfuerzo docente en innovar en actividades que pomovieron la interacción y comunicación.

En tercer lugar Cabrero & Romero (2010) investigaron sobre el tema en docentes de las universidades andaluzas, encontrando como fortalezas la comunicación y el trato personalizado. Como debilidades destacaron las condiciones laborales de los docentes dado que las actividades efectuadas por el entorno supusieron una sobrecarga de trabajo. Los docentes reclamaron formación no solamente tecnológica, sino también didáctica.

En cuarto lugar Colás & Casanova (2010), si bien dirigieron su investigación a docentes de nivel primario y secundario, destacaron las dimensiones personales y contextuales dentro de sus resultados, asociadas al desarrollo de buenas prácticas con TIC. Estas dependieron de la responsabilidad e implicancia docente en las actividades, como lo hizo el rol del referente en TIC de las instituciones.

Pasando al referente regional seleccionado, Argentina, tanto en la UBA como en la UNMDP existen líneas de investigación educativas en el plano de las buenas prácticas docentes desde un abordaje interpretativo, con un interesante desarrollo.

UBA XXI realiza investigaciones cuantitativas de rendimiento de los estudiantes y otros aspectos de AADT, similares a los desarrollados en la Udelar, tanto a nivel central como por los diferentes servicios.

El estudio de buenas prácticas docentes en AADT se desarrolla particularmente en la Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Educación, en el marco del Programa "Una nueva agenda para la Didáctica". Podemos ver en la siguiente reseña una síntesis de las investigaciones efectuadas en este sentido:



En el transcurso de esos años se desarrollaron los proyectos con subsidio UBACYT que sentaron las bases para la consolidación de la Tecnología Educativa en la Argentina desde una perspectiva crítica y en articulación con la Didática, entre los que se contaron: "Diseños didácticos con tecnologías: las propuestas de autor" (Subsidio UBACYT 2008-2010); "La clase inaugural y la clase ilustrada: nuevas perspectivas para el análisis de las configuraciones didácticas del aula universitaria" (Subsidio UBACYT 2004-2007); "Las prácticas de la enseñanza y las nuevas tecnologías en el debate didáctico contemporáneo" (Subsidio UBACYT 2001-2003); "El impacto de las tecnologías en las configuraciones didácticas de la enseñanza universitaria y en el marco de una nueva agenda de la Didáctica" (Subsidio UBACYT 1998-2000); "Una nueva agenda para la Didáctica" (Subsidio UBACYT 1995-1997); "Las prácticas de la enseñanza y las nuevas tecnologías en el debate didáctico contemporáneo" (Subsidio UBACYT 2001-2003); "Configuraciones didácticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Universidad" (Subsidio UBACYT 1991-1994) y "Los organizadores anticipantes perceptivos como facilitadores de procesos cognitivos" (Subsidio UBACYT 1989-1991). Estos proyectos trabajaron sistemáticamente en reconocer, describir y valorar los diseños didácticos que incluyen la utilización de tecnologías que llevan a cabo los profesores. En todos los casos inscribimos estos diseños en buenas prácticas, favorecedoras de procesos comprensivos en la disciplina o el campo en cuestión, originales en su concepción, creativos y desafiantes en su implementación. Como antecedente inmediato el proyecto continúa la línea del proyecto "Nuevos entornos tecnológicos y transformaciones en la narrativa didáctica" de la Programación Científica UBACYT 2011-2014 dirigido por Hebe Roig y co-dirigido por Mariana Maggio. (Maggio, Lion, 2013, pp. 5-6)

Maggio y Lion (2013) se encuentran en la actualidad desarrollando la investigación referida a "Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica" subsidio UBACYT 2013-2016.

En estas investigaciones identifican prácticas recreadas en AADT reconociendo su valor y avanzando en la construcción de categorías analíticas que enriquecen el campo de la TE.

#### 1.2. Nacionales

Las investigaciones con mayor relación a la temática específica de nuestra investigación a nivel nacional las encontramos en la Udelar, en el contexto de las desarrolladas en la MEU, las cuales detallaremos en un apartado específico referido a la disciplina.

En el contexto de otras investigaciones de educación superior del Uruguay encontramos escasos estudios donde confluyen las prácticas docentes y los AADT. Destacamos tres investigaciones en particular. La investigación de Téliz (2014) abordó el uso didáctico de las TIC en las buenas prácticas de enseñanza de la Matemática a partir de las concepciones docentes de secundaria. Entre sus hallazgos destacó la actitud favorable de los docentes a incluir las tecnologías en sus prácticas con un escaso uso desde una perspectiva constructivista. Las variables institucionales fueron un factor condicionante del desarrollo.





Rombys (2012) investigó sobre la integración de las TIC para una buena enseñanza a partir de opiniones docentes en un instituto de formación de formadores. Constató la existencia de docentes proclives y otros no a incorporar las TIC en sus prácticas, y en base a esta categorización sus visiones a favor o en contra de los aspectos analizados, como ser capacitarse al respecto, la comunicación con los estudiantes, el carácter de herramienta de las

Mazzoti (2009) por su parte, se centró en reconocer las buenas prácticas de enseñanza mediadas por tecnología en educación superior a nivel de posgrado, describiendo cómo enseñaban los docentes a partir de foros en cursos a distancia. Categorizó los estilos docentes y determinó que los foros se inscribían en propuestas educativas de educación a distancia inscriptas en un formato lineal.

Existen investigaciones específicas al EVA de la Udelar, en general efectuadas desde una persectiva cuantitativa y dirigidas en su mayoría a la actividad estudiantil. Fuera de esta lógica se destacan dos investigaciones. Por una parte Rodés, et. al (2014) indagaron respecto a las características de los modelos de organización de cambio institucional en la Udelar para integrar los EVA. Los investigadores encontraron que la adopción de la innovación tecnológica propuesta se dio en tres fases marcadas por: el impulso central de la Universidad para su desarrollo; la generalización de los lineamientos y planificación estratégica estipulada; y por último la institucionalización a partir de formalizar las funciones y roles de los actores que se vinculan a la gestión de los sistemas tecnológicos.

Por otra parte Rodríguez & Barbieri (2014) investigaron sobre el cumplimiento de los criterios de calidad en los cursos de grado y posgrado dictados en modalidad semipresencial con uso del EVA en Facultad de Enfermería. Las investigadoras encontraron que en treinta y tres cursos efectuados se dieron altos niveles de uso incluyendo diversos recursos. Los indicadores de calidad mayormente cumplidos fueron los referidos al modelo pedagógico y administración de los cursos. Se mantuvieron los niveles de calidad educativa.

### 1.3. Disciplina

TIC, entre otros.

Como dijimos anteriormente nuestra investigación se inscribe en el campo de la didáctica universitaria. En este sentido podemos observar que las investigaciones en este campo en el







Uruguay, relacionadas con los entornos virtuales de aprendizaje surgieron a partir de la MEU y se enmarcaron en los cursos de grado de diferentes áreas y servicios de la Udelar.

Por su parte Bhül (2013) investigó sobre los recursos y actividades que contenían los cursos identificados como generadores de buenas prácticas. Encontró que en general el entorno era utilizado básicamente como repositorio de materiales. Consideramos que se destacan dentro de sus resultados en primer lugar la comunicación, tanto como una de las actividades más valoradas por docentes y estudiantes, como por el surgimiento de nuevas estrategias de comunicarse. En segundo lugar, los docentes señalaron la necesidad de formación en tecnología y pedagogía relacionada a las disciplinas que enseñaban.

Por otra parte la investigación de Gómez (2013) es la que consideramos más se acerca en algún sentido a nuestra investigación, dado que se desarrolló en un servicio del área de la salud y surge un aspecto que emerge en nuestra investigación, referente a la didáctica específica del área de las ciencias de la salud: el razonamiento clínico. La autora investigó sobre los roles de los tutores docentes y tutores pares estudiantiles, destacando entre sus resultados que el uso del EVA posibilitó crear un dispositivo pedagógico y didáctico donde se reprodujo la actividad de resolución de problemas clínicos a través de la construcción colectiva, tal como se realiza en forma presencial.

En último término, la investigación más reciente fue la realizada por San Martín (2014), centrada en la temática de masividad e innovación educativa, donde dentro de sus conclusiones consideró que la utilización del EVA no desmasifica, siendo para la autora el aporte más notorio la accesibilidad que brindó a los materiales de estudio.

El conjunto de estos aportes nos permite reconocer que es necesario seguir profundizando en la investigación de aquellos aspectos que se han identificado como determinantes del desarrollo de buenas prácticas de enseñanza, donde los docentes y las estrategias que llevan adelante son destacados en las investigaciones que hemos citado, como generadores de dispositivos pedagógicos y didácticos eficaces con el uso de TIC.



## Capítulo 2. Marco Referencial

Como hemos mencionado precedentemente nuestra investigación se encuadra en tres servicios pertenecientes al área de las Ciencias de la Salud de la Udelar, Uruguay. Referenciar nuestro estudio requiere en primer término contextualizar a la Universidad pública del Uruguay como Institución de educación superior, en el marco de sus políticas educativas y sus prácticas de enseñanza. En segundo término presentamos cómo se conforma su organización académica por áreas de estudio, dentro de las que se encuentra la que particularmente nos interesa: el área de las Ciencias de la Salud. En tercer término nos referimos a los servicios que son de particular interés para nuestra investigación, presentando sus características.





Udelar

2.1. Políticas de inclusión de tecnologías en las prácticas de enseñanza de la

La Udelar es la principal Institución de educación superior en el Uruguay; pública y cogobernada; desempeñando funciones de enseñanza, investigación y extensión.

En su carácter de Institución política y social con ocho siglos de historia, ha transitado entre cambios y transformaciones, pero al mismo tiempo ha dado continuidad a sus características institucionales y académicas originarias, aun introduciendo innovaciones y reformas a lo largo de ese mismo tiempo. Las transformaciones de los últimos años provocaron un reposicionamiento de la Udelar frente a temas inherentes a ella misma, como ser su misión social, su función pública y la manera de gobernar sus acciones.

La realidad nacional, enmarcada en el escenario latinoamericano, muestra características similares con los demás países y al mismo tiempo particulares en relación algunos aspectos vinculados a su carácter preponderante, casi monopólico, a nivel del escenario educativo superior uruguayo.

Consideramos útil para definir sintéticamente a la Udelar hacer referencia a la síntesis expresada por Rodríguez et. al (2010):

La UR es la universidad pública del Uruguay, una institución de tipo complejo, también denominada macrouniversidad. Según el censo universitario del año 2007 en ese momento contaba con 81.774 estudiantes cursantes. Tiene una historia prolongada: luego de un proceso fundacional que comienza en 1833, inicia su funcionamiento efectivo inaugurándose en el año 1849, cumpliendo con las funciones universitarias en múltiples ramas del conocimiento (Sitio de la UDELAR). Cuenta con una estructura federada, con un régimen cogobernado, de naturaleza estatal, con diseminación territorial. Está constituida por Facultades, Institutos y Escuelas. Este conjunto de instituciones, constituye un sistema con una estructura orgánica que permite el comportamiento sistémico. (p.1)

La Udelar aspira a que la educación llegue a todos de forma tal que los estudiantes puedan tramitar y elegir los caminos de la formación y educación de una manera autónoma, compatible con estándares regionales e internacionales, alcanzables y evaluables por mecanismos de acreditación, mejorando la docencia, y abarcando una creciente demanda estudiantil. Para lograr estos objetivos ha recurrido a la formación de nuevos escenarios





descentralizados, procurando ampliar las opciones de aprendizaje; promoviendo que sea de forma autónoma y con uso de nuevas modalidades, tanto a nivel de grado como del posgrado; buscando una alta calificación docente e institucional, que requiere de la evaluación externa y a su vez de la aprobación ciudadana. Se ha ampliado la posibilidad de ingreso a partir de diversidad de propuestas educativas, nuevas modalidades de enseñanza tales como la semipresencialidad, que atiendan la masificación, requiriendo un cuerpo docente capacitado, actualizado y comprometido con la enseñanza. Pretende favorecer una formación de grado más integralista y generalista, que pueda dar una respuesta a la sociedad más rápida con titulaciones más breves, y a su vez posibilitar el libre tránsito entre carreras e instituciones, debidamente acreditadas nacional e internacionalmente.

Es en este sentido que la Udelar en su proceso de transformación educativa viene aplicando desde el año 1994 diferentes estrategias para accionar sobre la calidad de la educación, implementando políticas educativas organizadas de forma central, relacionadas con la formación docente y dentro de estas, específicas en didáctica universitaria.

A medida que la Udelar iba dando su proceso de transformación paralelamente tomaba fuerza la idea de la revolución tecnológica.

Se está dando una transformación cultural a partir de un nuevo paradigma desde los años 70', la cual ha tomado mayor fuerza a partir de los años 90'. Este paradigma, denominado tecnológico, se organiza en tornos a las tecnologías de la información. La revolución de las tecnologías de la información se caracteriza por la aplicación del conocimiento y de la información a la generación de conocimiento, dándose una retroalimentación acumulativa entre la innovación y sus usos. La difusión de la tecnología le da poder al ser apropiada y redefinida por los usuarios (Castells, 2002).

En la revolución tecnológica se basan profundos cambios desarrollados en América Latina en los últimos años en sistemas como los productivos, organizativos, culturales, entre otros. Esta tercera revolución genera en las universidades nuevas demandas. Para satisfacerlas se debe intentar pasar de una pedagogía de masas a una enseñanza basada en la comunicación de saberes, donde las cualidades deben estar centradas en el proceso de descubrimiento del estudiante. A través de la diversificación y flexibilización del proceso de enseñanza y de aprendizaje, se busca brindar acceso a diferentes modalidades de educación innovadoras, adquiriendo un papel importante el uso de las Tecnologías Educativas (TE). Tratando de lograr así una participación activa del estudiante en su proceso formativo, fomentar la interactividad, motivación, interés y atención en el proceso. Pretendiendo articular el empleo de los recursos tecnológicos con los modelos de enseñanza convencional, facilitar el acceso a servicios de información y recursos remotos, proporcionando ofertas educativas acordes a las



situaciones particulares del estudiantado, tanto a nivel del grado como del postgrado. (Rodríguez & Doninalli, 2011, p.46).

El Plan Estratégico de la Universidad de la República (PLEDUR) desde su conformación en el año 2000 y lo reafirmó en el año 2005, estableció políticas específicas al respecto, las que fueron llevadas adelante a nivel central por la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), donde se incursionó en experiencias de integración de las entonces conocidas como TIC.

Se desarrollaron por tanto diversas acciones en este sentido, como la asesoría realizada por Pedró & Martin en el año 2003 a la CSE, en la línea de desarrollar EVA de forma unificada, como estrategia global, dado que ya existían estrategias aisladas desde el año 2000, pero centradas en escasos servicios como ser Facultad de Ingeniería y Facultad de Química.

En el PLEDUR 2005-2010 se enmarcó y desarrolló el subproyecto "Uso educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza de grado." Dependiente del Programa Mejora de la Enseñanza. Este permitió el desarrollo de actividades de fortalecimiento de los procesos de generalización del uso educativo de TIC, financiándose 83 propuestas de diferentes servicios en el marco del llamado a presentación de propuestas educativas semi presenciales u otras basadas en la incorporación de TIC y recursos educacionales abiertos (REA).

Es así que en el año 2007 se presentó el proyecto TICUR, que fue financiado por la Agencia Española de Cooperación y Desarrollo (AECID) con contraparte de la Udelar, ejecutándose del año 2008 al 2010.

(...) desde febrero de 2008 a diciembre de 2010 se llevó adelante la implementación del Proyecto "Generalización del uso educativo de TIC en la Universidad de la República" (Proyecto TICUR), financiado por la AECID con contraparte de la UDELAR. El proyecto incluyó la creación del Departamento de Apoyo Técnico Académico (DATA) localizado en la Comisión Sectorial de Enseñanza, encargado del desarrollo de plataformas tecnológicas sobre las cuales los docentes universitarios han podido generar distintas aplicaciones con fines educativos. El proceso de selección, instalación y desarrollo de la plataforma educativa, inició en abril del 2008 con una evaluación del uso educativo de TIC en la UDELAR en sus experiencias más exitosas , la lógica de su desarrollo organizacional así como la oferta tecnológica global de Sistemas de Gestión del Aprendizaje basados en Software Libre. Como consecuencia se decidió montar un sistema de gerenciamiento de cursos y contenidos basado en el software MOODLE (http://moodle.org), para el desarrollo del que pasó a denominarse Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA). (DATA, 2011, 3)



En el Departamento de Apoyo Técnico Académico (DATA), se centralizó la articulación, coordinación, asesoramiento, y formación de actores de los diferentes servicios; administración del servidor central del EVA de la Udelar; y se efectuó formación docente por medio del Programa de formación de formadores en TIC.

En el año 2009 el DATA, como parte de Proyecto, promovió la creación de un grupo de trabajo, denominado Articuladores. Estos fueron docentes seleccionados por los servicios con el objetivo de que se desempeñaran como nexos entre el DATA y los grupos de docentes de cada Institución en las que se encontraban desarrollando procesos de integración de TIC a sus acciones educativas. La figura del articulador se mantuvo en los servicios en diferentes modalidades al finalizar el apoyo financiero desde el Proyecto, pero en todos ellos quedó instalada la figura del referente en TE.

Al momento de creación de este Proyecto no existía en la UR un sistema unificado de formación ni de acceso a plataformas virtuales. El DATA desarrolló el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de la UR que tiene su anclaje en el servidor central de la CSE y también los diferentes servicios universitarios disponen de una categoría que autoadministran. Asimismo, la CSE implementó un Plan de formación de formadores "innovación, educación, TIC", dirigido a docentes universitarios de todas las Áreas, independientemente de sus grados académicos, responsables de materias e integrantes de las Unidades Académicas, interesados en la mejora de la enseñanza de grado en la UR. (Rodríguez et.al, 2010, p.2).

En el año 2011, fruto de la evaluación del Proyecto TICUR realizado por el equipo del DATA, el Consejo Directivo Central (CDC), máximo órgano de gobierno de la Udelar, aprueba el documento elaborado: Programa para el desarrollo de Entornos Virtuales de Aprendizaje en la Universidad de la República. Es en este documento que se expresa la denominación que la Udelar toma para referirse a los EVA:

Con la denominación Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) se hace referencia al uso educativo de una serie de aplicaciones accesibles a través de la Internet, integradas a través de una red federada de servidores de LMS (Learning Management System) distribuído en los Servicios Universitarios. (DATA, 2011, p.2).

A partir de la oferta de formación docente, la posibilidad unificada de los servicios de utilizar un EVA y las propuestas financiadas por Proyectos y la existencia de los referentes en los servicios es que se inicia un proceso de generalización y consolidación del uso de los EVA en la Udelar.





Actualmente el EVA de la Udelar cuenta con un servidor central administrado por el DATA, el cual nuclea a la mitad de los servicios, y la mitad restante posee un servidor propio, trabajando en un sistema en red. El entorno se desarrolla de forma estandarizada, a partir del uso de Moodle, con un diseño y estética común.

Como informó el DATA (2015) los EVA de la Udelar se encuentran entre los cinco Moodle registrados con más usuarios en el mundo. A la fecha integran a los servicios universitarios, incluyendo las sedes del interior.

Podríamos catalogar los cursos con uso del EVA en la Udelar en tres grandes modalidades:

- Exclusivamente a distancia
- Semipresencial, donde la enseñanza se imparte tanto por medio de actividades presenciales como a distancia por el EVA, existiendo un rediseño de las propuestas para adapatar los cursos a esta metodología. Se sustituyen horas de actividad presencial por virtual en relación a las propuestas convencionales
- Cursos presenciales con uso intensivo de EVA como apoyo (la mayoría).

En el marco de los desarrollos de la Udelar en referencia a una política educativa centralizada en la inclusión de TIC en la enseñanza presentaremos a continuación los servicios que son parte de nuestros casos de estudio.

En el año 1999 la Udelar organizó el funcionamiento de las facultades, institutos y escuelas que la conforman en áreas de conocimiento (Udelar, 2008) siendo estas al 2015 tres: Ciencias de la Salud, Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat, y Ciencias Sociales y Artística.

El área de las Ciencias de la Salud actualmente se encuentra compuesta por cuatro Facultades (Medicina, Odontología, Enfermería y Psicología), un Instituto (Superior de Educación Física) y tres Escuelas (Nutrición y Dietética, Parteras y Tecnología Médica). La primera de las Escuelas citadas depende del CDC y las dos restantes de la Facultad de Medicina (Fmed). Pasaremos a describir las características de los servicios de interés particular para nuestra investigación.



2.2. Facultad de Enfermería

La Enfermería inició su desarrollo en la Udelar con la creación de la Escuela Universitaria de

Enfermería (EUE) en el año 1947 bajo la dependencia de la Fmed.

En el año 1996 la EUE se transforma en Instituto Nacional de Enfermería asimilado a

Facultad, dejando de depender de Fmed y funcionando académica y administrativamente

como otro servico más de la Udelar; y en el año 2004 se convierte en Facultad de Enfermería

(FdeE).

La Enfermería inició sus cursos en 1950 con un Plan de Estudios (PdeE) que tenía una

duración de un poco más de tres años y emitía el título de Enfermera Universitaria.

Posteriormente hizo actualizaciones de sus PdeE en 1954, 1961 y 1971. Este último tenía una

duración de cuatro años y un trimestre y fue el cual estuvo vigente hasta la creación del PdeE

1993; el que tiene desarrollo actual con una duración de cuatro años y medio y 4248 horas,

brindando el título de Licenciado en Enfermería.

Actualmente cuenta con un nuevo PdeE aprobado a nivel del servicio en el año 2014, el cual

se encuentra en etapa de aprobación en los organos de gobierno correspondientes de la Udelar.

La misión de la FdeE expresa que tiene la responsabilidad de formar profesionales de

Enfermería con criterios de excelencia académica y valores éticos; buscando incidir en el

mejoramiento de la calidad de vida de la población con una concepción integral del ser

humano, cumpliendo con las funciones sustantivas de la Udelar.

El perfil del Licenciado en Enfermería es definido (PdeE, 1993) como el profesional que

conduce el proceso de atención realizado por el equipo de Enfermería en los diferentes niveles

de atención, asumiendo la responsabilidad de enseñanza en acciones de salud dirigidas a la

población; brinda cuidados directos con conocimiento y capacidad para la toma de decisiones;

y planifica, dirige y controla servicios de Enfermería.

El curso seleccionado se enmarca en la carrera regular de Licenciado en Enfermería, que

desarrolla como hemos citado anteriormente el PdeE 1993. Este plan vigente se basa en los

núcleos integradores de Enfermería y su práctica profesional, centrando en las diferentes áreas

de Enfermería otras asignaturas, organizado en cuatro ciclos: Enfermería en el proceso salud y





enfermedad; Salud y enfermedad en los diferentes grupos etarios; Enfermería de Atención de pacientes con estados críticos de salud y grupos de población; y práctica preprofesional.

La asignatura se denomina Diagnóstico de Salud Individual y Colectiva y se ubica en el primer ciclo de la carrera, segundo semestre, efectuándose durante el primer año académico. Cuenta con 200 horas (140 horas prácticas y 60 horas teóricas), correspondiente a 22 créditos. En el periodo 2012 el curso tuvo 150 estudiantes que cursaron la asignatura.

Esta es la segunda asignatura con contenidos específicos de la disciplina Enfermera que cursa el estudiante luego que ingresa a la Facultad, siendo considerada por los docentes la primera, que tiene experiencia de campo importante, trabajando en el área práctica directamente con usuarios y grupos de población. Continúa a un curso que es muy conceptual según entienden los docentes que imparten ambos cursos.

Los docentes aseveran que se da la integración en la práctica de lo aprendido en otras asignaturas que el estudiante ha tenido durante el año. Se encuentra a cargo del Departamento de Enfermería Comunitaria. Es un curso teórico-práctico.

El objetivo del curso se centra en el diagnóstico de enfermería de una persona en particular, y posteriormente de un grupo poblacional. Se busca el desarrollo de un enfoque integral e integrador del ser humano y de la participación comunitaria así como también los restantes componentes de Atención Primaria de Salud (APS). El estudiante se inicia en la atención de Enfermería a personas adultas en forma individual y en forma grupal; en el conocimiento del proceso salud y enfermedad; y en el diagnóstico de su situación de salud y enfermedad.

#### 2.3. Facultad de Medicina

La Fmed se fundó en el año 1875, comenzando sus cursos al año siguiente. El primer PdeE de la carrera fue aprobado en el año 1887 con una duración de cinco años, brindando la titulación de Doctor en Medicina y Cirugía. En el año 1952 se creó la Escuela de Graduados que pasó a desarrollar los posgrados de la Facultad. En 1968 la Fmed desarrolló un nuevo PdeE con una duración de ocho años, brindando el Título de Doctor en Medicina. Actualmente la Fmed desarrolla el PdeE 2008, brindando el título de Doctor en Medicina, con una duración de siete





años y 741 créditos. La carrera se organiza en tres etapas, siendo estas las Bases de la Medicina Comunitaria; Medicina General Integral y el ejercicio preprofesional.

La misión de la Fmed se centra entre otros fines en la contribución a la formación de cuidadanos, su perfeccionamiento y el desarrollo de recursos humanos con diveros perfiles profesionales para la promoción, cuidado y rehabilitación de salud. Contribuir con el desarrollo de un sistema nacional de salud, protección y cuidado integral de la salud de las personas y las comunidades.

El perfil del Doctor en Medicina es definido en institucionalmente en 1995 y vigente a la actualidad:

Un médico responsable, con sólida formación científica básico-clínica, capaz de realizar diagnósticos correctos, tomar decisiones clínicas precisas, capaz de comunicarse en su misión de prevenir, curar y derivar adecuadamente; profundamente humanista, crítico, preparado para investigar, educar y educarse, dispuesto siempre a aprender, proporcionándole durante su preparación las herramientas metodológicas imprescindibles a tal fin; comprometido con la ética, preparado conscientemente para trabajar en un sistema que priorice la atención primaria de la salud, adiestrado para interactuar armónicamente con los otros profesionales de la salud, que es en definitiva lo que demanda nuestra sociedad. (Fmed, Udelar, 1995).

La asignatura seleccionada como caso de estudio se ubica en la primera etapa, Bases de la medicina comunitaria. Se denomina Habilidades Comunicacionales y se continúa a lo largo de toda la carrera como una única asignatura con diferentes estadios. El estadio estudiado se ubica en el primer año de la carrera, primer semestre, Ciclo introductorio de Ciencias de la Salud, conformando parte de los 40 créditos que se le atribuyen al Ciclo. Se configura como asignatura en el nuevo PdeE de Facultad de Medicina, que comenzó a desarrollarse en el año 2009. En el año 2012 el curso tuvo 1800 estudiantes incriptos.

El objetivo del curso es promover el desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo y el desempeño profesional, dando énfasis en el valor del trabajo interdisciplinario, las habilidades comunicacionales y los aspectos éticos. El curso promueve el desarrollo de habilidades comunicacionales, dándoles la posibilidad a los estudiantes de forma teórico-práctica de incorporar y entender la herramienta de la entrevista.



#### 2.4. Escuela de Nutrición

La EN inició su desarrollo en el año 1945 formando parte de la FMed, dentro de la Cátedra de Nutrición y Gastroenterología, donde se brindaba el curso para Dietistas, con una duración de dos años. En el año 1956 se transformó en la Escuela de Dietistas, manteniendo su dependencia académica y administrativa de Fmed. En 1973 con la aprobación de un nuevo PdeE el CDC de la Udelar creó la Escuela de Nutrición y Dietética (ENYD), pasando a otrogar el título de Nutricionista-Dietista, el cual tenía una duración de cuatro años. En 1998 el CDC aprueba el PdeE vigente que otorga el título de Licenciado en Nutrición, con una duración de cinco años. Es en el año 2011 cuando se transformó la ENYD en EN, dependiente del CDC. En este momento se encuentra en creación un nuevo PdeE de la carrera.

Según establece el PdeE 1998 en su versión ajustada (EN, 2007) la misión de la EN es la contribución al alcance de la seguridad alimentaria y nutricional de la población del Uruguay, por medio de la enseñanza superior, promoviendo el derecho a que se asuma una alimentación adecuada en cantidad y calidad. Con este fin forma profesionales que presten servicios de calidad en todos los niveles de atención, tanto en la producción como industralización de alimentos. Propicia la formación a lo largo de la vida profesional.

Define al Licenciado en Nutrición como:

Es un profesional capaz de evaluar el estado nutricional de la población a nivel colectivo e individual, administrar programas de alimentación, nutrición y educación. Está capacitado además para realizar planes y programas de gestión de calidad, realizar investigación en estas áreas, e integrarse a equipos multiprofesionales para incidir significativamente en la situación alimentario-nutricional mediante acciones de prevención, promoción y atención. (EN, Udelar, 2007, p.7)

El PdeE vigente se estructura en tres ejes principales siendo estos los alimentos, el hombre y la nutrición. La carrera se organiza en cuatro niveles siendo estos básico, intermedio, avanzado y profesional. Cuenta con una carga total de 4280 horas distribuidas en 10 semestres académicos.





El curso que tomamos como caso se se denomina Nutrición Clínica Médica y Quirúrgica en el Adulto, ubicado en el tercer nivel de la carrera, nivel avanzado, desarrollado durante un semestre, con una carga horaria total 400 horas.

Se ubica en el cuarto año de la carrera, siendo la primera vez que el estudiante comenzará a ver lo que es patología en sí. El curso es teórico-práctico con ejercicio en el terreno asistencial. Los docentes consideran que es cuando se inicia realmente la instancia de práctica hospitalaria. En el año 2012 el curso tuvo 180 estudiantes.

El objetivo del curso es que el estudiante identifique la importancia de la atención nutricional en el paciente hospitalizado y ambulatorio, adquiriendo destreza en la solución de situaciones clínicas. Se espera favorecer la la adquisición gradual de un criterio profesional fundamentado científicamente. Buscan que los estudiantes adquieran habilidades para el vínculo con el paciente y así realizar el análisis de situaciones clínicas. Deben adquirir habilidades en diferentes áreas, como comunicacional, donde deben adquirir aspectos de la entrevista, tomar decisiones en función de un paciente real.

Dadas las características de los cursos referenciados consideramos que logramos abordar tres cursos que se dictaron en los niveles inicial, primer contacto del estudiante con la disciplina, y de finalización de las carrera, en tres servicios diferentes del área salud.



Capítulo 3. Marco Teórico

Al investigar en el marco de la didáctica universitaria sobre experiencias de buenas prácticas docentes en AADT, se entrecruzan perspectivas diversas relacionadas a los procesos de aprendizaje; las prácticas de la enseñanza como objeto de la enseñanza; las TIC y las TE. Es así que estructuramos nuestro Marco Teórico, mostrando la relación que encontramos entre estas perspectivas. En primer lugar exponemos las perspectivas sobre el aprendizaje y el conocimiento desde una perspectiva constructivista y, en segundo lugar, las prácticas de la enseñanza como objeto, un punto central en nuestra investigación. En tercer lugar consideramos necesario encuadrar las tecnologías en el momento actual de nuestros tiempos y cómo se introdujeron en el ámbito educativo. En cuarto y último lugar abordaremos las prácticas de la enseñanza en ambientes tecnológicos.

3.1. Aprendizaje y conocimiento desde una perspectiva constructivista

Nos referimos al aprendizaje desde una perspectiva constructivista, caracterizada por asumir que diferentes personas pueden dar significado a una misma información de múltiples formas, donde el conocimiento puede tener diferentes grados de incertidumbre. Su adquisición implica transformación de contenidos aprendidos y existentes, generando una innovación en el conocimiento. La concepción constructivista sobre la cognición enfatiza la naturaleza personal y social de los conocimientos (Coll, 1997). En este enfoque constructivista es el estudiante quien pasa a dirigir gran parte del proceso de aprendizaje, haciendo la búsqueda de su camino.

El aprendizaje útil y genuino, el cual puede desarrollar un conocimiento generador que enriquezca a los individuos, se centra en la reflexión. Se define el conocimiento desde un sentido amplio, que incluye diferentes tipos de conocimiento como el fáctico, las habilidades,





la reflexión, técnica, familiaridad con los problemas, entre otros. Es necesario un aprendizaje reflexivo, desarrollando un concepto de escuelas inteligentes: estas son aquellas que están informadas, son dinámicas, actúan de forma reflexiva. En ellas debe predominar el pensamiento con un marco pedagógico donde el aprendizaje gire en torno al pensamiento. Las metas educativas deben dirigirse a la comprensión, retención y uso activo del conocimiento; en la dirección opuesta a los signos y síntomas propios del conocimiento frágil: conocimiento olvidado, ritual e inerte (Perkins, 1992).

El aprendizaje debe situarse en el contexto, estructura y motivación a los conocimientos y habilidades aprendidas, utilizando lo descripto por Perkins (1992) como una pedagogía para la comprensión. Debemos enseñar a comprender, entendiendo la comprensión como un estado de capacitación, donde las actividades realizadas con ese conocimiento se constituyen en actividades de comprensión. Se debe contar con ejemplos propios para relacionarlos con los conceptos nuevos y los conocimientos previos.

Si relacionamos la producción de conocimiento a partir del desarrollo de una pedagogía de la comprensión, podremos llegar a obtener un conocimiento de orden superior, definido como la forma de organización de los conocimientos a partir de cómo pensamos y aprendemos. Para lograrlo por una parte los estudiantes deben participar en actividades de comprensión (explicar, ejemplificar, fundamentar, usar representaciones potentes); por otra parte los docentes deben dominar el aprendizaje, trabajo colaborativo, perfecccionándose para promover estos cambios. El buen aprendizaje es el producto del compromiso reflexivo del estudiante con el contenido de la enseñanza (Perkins, 1992).

Debemos entonces propender a desarrollar un aprendizaje constructivo:

Se trata de un proceso en el que lo que aprendemos es el producto de la información nueva interpretada a la luz de, o a través de lo que ya sabemos. No se trata de reproducir información sino de asimilarla o integrarla en nuestros conocimientos anteriores, lo que no solo nos hará encontrar la organización interna de ese material del aprendizaje, sino que al relacionarlo –y no solo asociarlo— con otras representaciones, nos ayudará a reorganizar nuestras representaciones (lo que implicará cambiar nuestros conocimientos previos). (Pozo, 2008, p. 275)

Al promover un aprendizaje constructivo y un conocimiento de orden superior se ven potenciados los procesos cognitivos y metacognitivos, donde nos parece interesante relacionar el concepto de cognición repartida de Salomon, Globerson & Perkins (citados en





Perkins,1992) y sus efectos con la tecnología. Los autores entienden el término de cognición repartida como la habilidad adquirida al disponer de la tecnología. Lo entienden como un fenómeno que surge del sistema conformado por la persona y el entorno. En esta perspectiva participa la cognición como vehículo del pensamiento, y al ser parte del pensamiento sostiene parte del aprendizaje. Al referirnos al entorno, este puede ser un papel, un procesador de texto, una vía de comunicación sincrónica o asincrónica, puede ser una plataforma educativa.

Repartiendo el funcionamiento cognitivo se desarrolla una cognición compleja que requiere otros esfuerzos. Estos esfuerzos no pueden estar a cargo de las tecnologías y los estudiantes, dado que por sí solos no es posible que construyan estas transformaciones. Son los docentes los que deben asumir la responsabilidad de cumplir con un papel mediador para el adecuado desarrollo de una cognición repartida. Perkins (1992) afirma:

El problema no reside en los medios sino en la falta de mediación. Para poder discernir las oportunidades se necesita una guía y los maestros pueden proporcionarla, ayudando a los estudiantes a descubrir las posibilidades que ofrecen recursos técnicos tales como ordenadores o calculadoras y estableciendo de ese modo pautas fructíferas de acción recíproca en los grupos cooperativos. (p.148)

Y para cumplir con este papel mediador y lograr generar un aprendizaje reflexivo los docentes deben realizar prácticas reflexivas, debemos conocer, haber vivido las experiencias y estilos de aprendizajes que queremos transmitir. El modelo debe partir de la propia experiencia. Si se quiere enseñar a reflexionar los docentes deben reflexionar también, incluyendo sus propias prácticas. "La escuela inteligente alienta a los maestros a reflexionar sobre lo que enseñan y sobre las razones por las que lo hacen, y les proporciona el tiempo y la información necesarios para que puedan llevar a cabo su empresa." (Perkins, 2010, p.98).

Pero lograr generar cognición compleja, a la que vinimos haciendo referencia anteriormente no es simple y en general los docentes la intentan generar con estrategias de integración en pequeñas dosis, lo que podrían ser cursos puntuales. Para expandir estas estrategias sería necesario desarrollar lo denominado por Perkins (1992) como una economía cognitiva intensa la cual se alcanza desplegando experiencias de motivación; pedagogía de la comprensión; desarrollo de niveles superiores de comprensión; enseñar a transferir; y promover la inteligencia física, social y simbólicamente repartida.

Pero esto requiere una inversión:





[...] la expansión de los programas de perfeccionamiento docente, el reordenamiento de las viejas normas de adminsitración, la preparación de los alumnos para que se adapten a la nueva pauta, la recolección de los materiales adecuados, etcétera, significan una alto costo inicial en esfuerzos y, en menor medida, en dinero. Con frecuencia, la transición es muy dura y eso explica en parte la falta de una economía cognitiva intensa en las escuelas. (Perkins, 2010, p.167)

Por otra parte, direccionarnos a generar un aprendizaje reflexivo es generar diferentes experiencias de aprendizaje, un aprendizaje pleno el cual Perkins (2010) define y explica desde la metáfora de dar un juego completo. En este juego completo, el autor menciona que surge el sentido de abordar la complejidad de las actividades y temas de una forma diferente, con participación activa de los estudiantes, pensando la enseñanza y el aprendizaje distinto, dándole otro significado. Para mejorar el aprendizaje de los aspectos complejos estos debe descontruirse, individualizando las partes difíciles, practicarlas por separado, con estrategias de abordaje diferentes y luego incorporarlas al juego completo. Una forma de hacerlo es aprendiendo en colaboración.

El juego completo se da con estrategias como las de aprendizaje basado en problemas, desarrollando aspectos como la indagación; justificar; explicar una situación, retroalimentación que surge a través de la evaluación; retroalimentación dada por los docentes, por los pares, por el propio sujeto al autoevaluarse; debatir. Perkins (2010) destaca que aprendemos a hacer haciendo: "El enfoque del aprendizaje pleno es marcadamente constructivista y adhiere a la idea de que, en algún sentido, las personas siempre construyen sus propios significados a partir de sus experiencias de aprendizaje." (p.39).

El aprendizaje reflexivo se ve promovido por el trabajo colaborativo, entre pares, entre docentes y estudiantes; y en el sentido inverso. Los estudiantes deben aprender en equipo, trabajando de esta manera y observando a sus pares hacerlo.

Según Burbules (citado por Gvirtz & Necuzzi 2011) el aprendizaje se ha vuelto ubicuo, definiéndolo como el impacto que las nuevas tecnologías tienen en los diversos lugares donde el aprendizaje se da. El aprendizaje en la actualidad sucede en cualquier lugar o momento. Según el autor el monopolio del aprendizaje ya no está en la escuela como sucedía en otros tiempos. Para el autor en la actualidad la escuela ahora ayuda al aprendizaje a integrar el aprendizaje que se da en otros ambientes. Un rol central como antes pero diferente.



innovadoras.

Las fuentes de aprendizaje están ahora a disposición de los estudiantes, con la oportunidad para los docentes de producir un ambiente más creativo, encontrar estrategias didácticas

Es necesario para dar un salto cualitativo en los aprendizajes integrar diversas perspectivas docentes en una misma aula, convergiendo; generar formas de participación digital activa; descentralizar las formas de comunicación entre la escuela y los estudiantes generando espacios que fomenten el contacto. Piscitelli (citado por Gvirtz & Necuzzi, 2011).

En el sentido de estos cambios en el aprendizaje Cobo & Moravec (2011) plantean la idea de reconstrucción de un nuevo paradigma educativo, al cual definen como aprendizaje invisible, incorporando diversas ideas y perspectivas del aprendizaje:

Este enfoque toma en cuenta el impacto de los avances tecnológicos y las transformaciones de la educación formal, no formal e informal, además de aquellos metaespacios intermedios. Bajo este enfoque se busca explorar un panorama de opciones para la creación de futuros relevantes para la educación actual (p.23)

Este aprendizaje invisible pretende nuevas aplicaciones de las TIC en un marco amplio de habilidades donde incluyen competencias, conocimientos y destrezas. Pero las TIC no son el elemento central del aprendizaje invisible, sino las dimensiones teóricas y conceptuales entorno al aprendizaje. Pretenden hacer uso de los espacios invisibles para construir conocimiento práctico y valioso no solo a nivel personal, sino también a nivel social. Para ellos la clave está en cómo se aprende en lugar de en qué se aprende (Cobo & Moravec, 2011).

Por su parte Maggio (2012) destaca el desarrollo del aprendizaje colaborativo dentro del enfoque socio cultural de la educación:

Aprendemos en colaboración, con la ayuda del otro y de otros, con sus miradas, sus aportes, sus puntos de vista. El enfoque sociocultural de la educación pone su principal énfasis en este argumento. No es igual aprender con otro que no hacerlo. Con el otro uno crece en perspectiva, puede mirar con otros ojos y cuando lo hace aprende, que todo es relativo (p.77).



El aprendizaje en la actualidad se da de forma en que las personas pueden adquirir habilidades en sus tiempos, al ritmo que determinen, solos o con otros, con diversas formas de certificación. Una persona ya no tiene por qué ser educada de un mismo modo preestablecido. Los medios digitales ofrecen acceso a temas y habilidades importantes de una forma que es posible llegar a dominarlos (Gardner & Davis, 2013).

Los autores hablan del aprendizaje digital a partir de las aplicaciones educativas y expresan que su estudio al respecto sugiere que estas fomentan los objetivos educativos tradicionales a través de medios digitales.

Los usuarios no solo crean sus propios significados y el conocimiento que valoran personalmente, sino que constituyen el epítome de la afirmación cognitivista de que el aprendizaje se produce cuando tomamos la iniciativa, cuando cometemos errores (con frecuencia instructivos) por el camino y, entonces, a partir de los comentarios de uno mismo y de los demás, corregimos la trayectoria y seguimos avanzando. (Gardner & Davis, 2013, p.139)

El aprendizaje a pasado a estar en una caja cognitiva objetivada como lo es la computadora, fuera del individuo, permitiendo una cognición compleja y distribuyendo la inteligencia, la que pasa a ser colectiva. En la actualidad los individuos no tienen que aprender el saber porque este está a su alcance, lo que tienen que hacer es desarrollar su inteligencia inventiva, su subjetividad cognitiva (Serres, 2013).

En otro orden, Pardo (2014) plantea que en estos tiempos se está dando una construcción autónoma del conocimiento, donde el aprendizaje es un proceso personal, donde los individuos lo hacen de forma diferente. Por tanto considera que los espacios donde se pone en práctica el aprendizaje debe adaptarse a las necesidades de los estudiantes, dándose dinámicas diversas. Particularmente en la educación superior entiende que se debe desarrollar una pedagogía que promueva la tutorización, proyectos basados en resolución de problemas; espacios donde el docente sea un facilitador de los procesos de aprendizaje.

Cobo y Pardo en 2013 (citados por Pardo, 2014) diseñaron una serie de pautas y competencias específicas, vinculadas, según los autores, a desarrollar estrategias de aprendizaje vinculadas a la formación que es necesaria en la actualidad. Entre estas pautas y competencias incluyen fomentar la pedagogía entre pares, promover la creación conjunta de contenidos y capacitar en la abstracción.





Desde el inicio de este apartado nos centramos en la teoría de que el centro del aprendizaje es la reflexión. Hemos explicitado en su desarrollo, cómo ese aprendizaje reflexivo genera cogniciones complejas, que son las que llevan a un aprendizaje significativo, pleno. Finalizamos esta sección en el mismo sentido que lo iniciamos, considerando que el aprendizaje y el conocimiento, desde un sentido amplio, sigue estando centrado en la reflexión. Como mencionamos el aprendizaje no se da por sí solo, requiere de un mediador. Ese mediador para nosotros es el docente que cumple este rol a partir de las prácticas de enseñanza que despliegue. Por tanto es que consideramos debemos seguir adelante tomando las prácticas de enseñanza como objeto.

#### 3.2. Las prácticas de enseñanza como objeto

Habiendo determinado el tipo de aprendizaje que consideramos contemporáneo, y pasando a considerar las prácticas de enseñanza como objeto, entendemos que se debe promover un modelo de enseñanza el cual introduzca a los estudiantes en experiencias diferentes desde el inicio, experiencias que así generarán resultados diferentes, con profundidad cognitiva.

Idealmente las versiones para principiantes proporcionan a los estudiantes lo que denominamos en la introducción experiencias umbral, experiencias que los introducen en nuevos mundos [...] se trata de conceptos clave que, una vez comprendidos brindan a los estudiantes un sentido más profundo y amplio de una disciplina. (Perkins, 2010, 61)

Es por medio de las versiones para principiantes que promoveremos acciones como el pensamiento crítico para la selección, colectivizar sus hallazgos, argumentar y fundamentar.

Jackson (2002) estudia la práctica de la enseñanza desde el quehacer docente y su relación con la enseñanza. Se centra en un enfoque de la enseñanza que define como evolutivo, en el que ubica a la enseñanza como la última fuente de significado y significación en una red de relaciones. Para el la enseñanza es una actividad que podemos ver desde diversas perspectivas, no pudiendo juzgar su calidad fuera del contexto en el que tiene lugar.





Por otra parte el autor clasifica las prácticas de la enseñanza en dos grandes vertientes centradas en el rol docente y su relación con el estudiante. Estas son definidas como mimética y transformadora, las que desarrollaremos para dar a entender por qué consideramos que las

prácticas de enseñanza más adecuadas a nuestros tiempos son las transformadoras.

La tradición mimética la define como aquella en la que se da una transmisión del conocimiento fáctico y metodológico del docente al estudiante de forma imitativa, donde se estipula claramente la superioridad del docente hacia el estudiante. Podemos decir que este es el estilo con mayor desarrollo, ligado a las prácticas más convencionales de transmisión del conocimiento.

La tradición transformadora se centra en actitudes, valores e intereses, siendo considerada más perdurable. No está clara la superioridad del docente desde el punto de vista de propietario del conocimiento. La tradición transformadora de la enseñanza se enfoca en el cambio del rol docente, pasando a ser un facilitador.

La enseñanza, según el enfoque evolutivo de Jackson (2002), se ubica en una red de relaciones, siendo el lugar de la enseñanza en esta red su fuente de significado y significación. El enfoque evolutivo nos muestra que no podemos juzgar la calidad de la enseñanza sin tomar en cuenta el contexto en el que tiene lugar, entendiendo como contexto el ambiente físico, las nociones, supuestos previos, y sucesos que influyen en la actividad. El autor destaca dentro de las líneas de avance de la enseñanza el autogobierno del estudiante, el cual debe ser promovido para que la enseñanza avance, por medio de aprender a aprender, y elegir aprender. Al referirse a aprender a aprender el autor plantea que debemos enseñar al estudiante a razonar, emitir juicios, elaborar sus propios argumentos y familiarizarse con el uso de diferentes materiales didácticos: debemos enseñar al estudiante a pensar y actuar de forma autónoma.

Para enseñar a los estudiantes a aprender a aprender, la adecuada selección de estrategias de enseñanza para la reconstrucción teórico-práctica del aprendizaje debe ser efectuada por los docentes. En este sentido Litwin (1997) una clara observación:

La primera observación es que las estrategias que el docente selecciona no constituyen una mera sumatoria de tareas o de elaboración de instrumentos como resultados de conocimientos particulares, sino una reconstrucción compleja teórico-práctica que se efectúa con el objeto de que los alumnos aprendan. [...] La utilización de los medios incluidos en las estrategias metodológicas constituye, en el caso de las prácticas universitarias, resoluciones personales que dan cuenta del pensamiento del docente en relación con la construcción del conocimiento [...]. (p.65)





Las estrategias metodológicas y los medios para llevarlas a cabo, específicamente en las prácticas universitarias, son para la autora necesariamente una dimensión de análisis dado que estas resoluciones son las que dan cuenta del pensamiento docente relacionado, nada más ni

nada menos, que a la construcción del conocimiento.

Vemos la idea expresada por Litwin (1997) en consonancia con la tradición transformadora que citamos anteriormente, dado que destaca la importancia de las estructuras mediadoras, dadas por ejemplo por los AADT, y las interacciones que se generan por medios de este tipo desde el trabajo docente. La autora desarrolla la idea del conocimiento situado construido desde la colaboración, el diálogo, los desafíos. El entorno organiza, puede incluir elementos del medio, generar relaciones sociales, utilizar diversas herramientas y producir representaciones simbólicas. Se dan nuevos usos inteligentes al permitir la interacción en entornos virtuales y determinar cómo esta se da es considerado como un aspecto vital.

Entendemos que lo anteriormente citado es complejo se dé a gran escala, en una situación inicial, pero como cita Perkins (1992) lo que ocurre en pequeña escala tiene una gran importancia dado que permite consolidar cuánto y cómo aprenden los estudiantes. De las experiencias puntuales, entiende, se pueden aprender algunos aspectos y aplicarlos, replicarlos a mayor escala.

En general se trabaja a pequeña escala tomando como centro las experiencias consideradas como generadoras de buenas prácticas. Tomaremos para definir buenas prácticas la realizada por Litwin (1997), quien se basa en la definición de Fenstermacher (citado por Litwin, 1997), para luego ampliarla:

[...] la palabra 'buena' tiene tanta fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda. (p.93)

La especificación de Litwin (1997) consiste en determinar que:

Esta definición de la buena enseñanza implica la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de enseñanza. Se trata de valores inherentes a la condición humana, pero resignificados según condiciones sociales y contextos diversos, en el marco de las contradictorias relaciones de los actores en los ámbitos educativos. Por ende, esta recuperación filosófica no se inscribe ni se agota en un





planteo individual. No implica guiar una práctica desde lo que es bueno para el hombre en un tiempo indiferenciado o lo que es bueno desde la perspectiva del conocimiento, como si este fuera el desarrollo de prácticas sin historia ni futuro. Tampoco se trata de un nuevo tema o contenido para la enseñanza [...] sino que se refiere a actitudes, conductas y una manera de vincularse a los alumnos en la clase. (p.93)

La autora relaciona entonces la enseñanza con la acción docente y estas acciones las define como configuraciones didácticas, siendo la forma por la cual el docente favorece el proceso por el cual se construye el conocimiento. Litwin (1997) afirma que las configuraciones didácticas implican la forma como el docente aborda las temáticas de su campo disciplinar; trata y selecciona los contenidos; qué ideas tiene sobre el aprendizaje; como los métodos que utiliza. Para ella las configuraciones didácticas reflejan la intención de enseñar, generando así procesos de construcción del conocimiento.

En el marco de un abordaje teórico actual de la enseñanza Maggio (2012) expresa que hay rasgos que distinguen la enseñanza, que favorece comprensiones profundas y duraderas; y en este escenario define la enseñanza poderosa: "da cuenta del estado del arte, del modo de entender un tema en la actualidad con todo lo que ello pueda implicar de debate, controversia, dificultad o matices" (p. 46).

La autora destaca entre los rasgos de esta enseñanza que favorece pensar el modo de las disciplinas; mirar en perspectiva, dado que enseña a cambiar de puntos de vista. La enseñanza poderosa crea el hecho de mirar la enseñanza como objeto, observando en perspectiva las propuestas pedagógicas; es un acto de creación controlado por el docente; y se formula en tiempo presente, a partir de una estructura original.

La potencia de la enseñanza aparece cuando ayuda a reconstruir lo conocido, lo pensado, lo aprendido previamente; cuando interpela el sentido común y el mal sentido en el acercamiento a la sabiduría. Esta concepción requiere que desarrollemos propuestas que den cuenta de ella de modo coherente. Y aquí es donde volvemos a mirar hacia atrás para decir, entonces, que la enseñanza poderosa también se disitngue por su coherencia. Es posible poner en juego un análisis de la coherencia en cada clase, para analizar nuestras prácticas críticamente y enriquecerlas de modo sistemático. Esto exige descentrarnos de la situación de estar enseñando y mirar la clase a la luz de su enfoque didáctico, para entenderlo e interpretarlo en su consistencia, para reconstruirlo y seguir generando conocimiento acerca de las prácticas de enseñanza. En estos recorridos por las prácticas de la enseñanza, es posible reconocer la coherencia o su ausencia. (Maggio, 2012, p.63)

Podemos sintetizar el desarrollo de este apartado habiendo afirmado a partir de las voces de los diferentes autores que las prácticas de enseñanza on un objeto que debemos estudiar, para a partir de su reconstrucción generar propuestas con profundidad cognitiva, desde una





tradición transformadora de la enseñanza; sin olvidar que su lugar en una red de relaciones es

la de dar significado.

Es el docente el que debe enseñar al estudiante en aprender a aprender, para construir un

conocimiento que favorezca comprensiones que perduren y trasciendan el mero acto

educativo puntual.

Enseñar en tiempo presente nos obliga a mirar nuestro entorno, nuestro contexto. Por tanto,

enseñar en los tiempos que nos tocan vivir, es dificultoso sin tener en cuenta las tecnologías

de la información y la comunicación. Entender el desarrollo de las tecnologías y su relación

con la enseñanza es necesario para ver cómo podemos relacionarlas para generar una

enseñanza poderosa:

la mirada que propongo para la enseñanza poderosa a través de la tecnología exige un trabajo sistemático de construcción de conocimiento sobre las prácticas de enseñanza. En esta mirada, los docentes crean propuestas pedagógicas en la tendencia tecnológica, y construyen conocimiento didáctico al mismo tiempo. El acceso de todos a la tecnología se vuelve una oportunidad para la

calidad educativa. (Maggio, 2012, 167)

En este apartado hemos mostrado cómo consideramos la enseñanza: un objeto generador de

aprendizaje contemporáneo, visto desde el quehacer docente, con un enfoque evolutivo a

partir de su vertiente transformadora. Definimos qué entendemos por buena enseñanza y su

relación con la acción docente. Consideramos la posibilidad de construir conocimiento a

través del análisis de las prácticas de enseñanza como muestra Maggio (2012) desde una

enseñanza poderosa, generando estructuras originales con propuestas pedagógicas pensadas

en tiempo presente.

Como mencionamos para enseñar en los tiempos que nos tocan vivir, debemos hacerlo

teniendo en cuenta las TIC y en contexto social en el que se enmarcan. Las TIC en un breve

periodo de tiempo han variado y mucho. Verlas en el contexto social nos ayudará a

dimensionar las formas de enseñar.





# 3.3. Las tecnologías de la información y la comunicación y la sociedad actual

En un breve periodo de tiempo, aproximadamente cuarenta años, la tecnología ha ido cambiando, evolucionando y concomitantemente ha variado la relación de las tecnologías con la sociedad. Pasó de ser algo utilizado por algunos, a determinar que aquellos que desconocían su uso se convirtieran en los nuevos analfabetos: analfabetos digitales. Mutó de ser una elección a una necesidad. Desde el surgimiento de la tecnología informática la forma de organizarse en la era de la información ha cambiado de tal manera que es necesario observar cómo se desarrolla en los tiempos que nos tocan vivir.

Castells (2001) expresa cómo la red es la forma organizativa que caracteriza a la era de la información, siendo su base tecnológica internet.

Una red es un conjunto de nodos interconectados. Las redes son formas muy antiguas de la actividad humana, pero actualmente dichas redes han cobrado nueva vida, al convertirse en redes de información. Impulsadas por Internet. Las redes tienen extraordinarias ventajas como herramientas organizativas debido a su flexibilidad y adaptabilidad. Características fundamentales para sobrevivir y prosperar en un enlomo que cambia a toda velocidad. [...] actualmente la introducción de tecnologías de información y comunicación de base informática, y en especial de Internet, permite que las redes desplieguen su flexibilidad y adaptabilidad, afirmando así su naturaleza evolutiva. Así, estas tecnologías permiten la coordinación de tareas y la gestión de la complejidad. De todo ello se deriva una combinación sin precedentes de flexibilidad y eficacia en la realización de tareas, de toma de decisiones coordinada y ejecución descentralizada, de expresión individualizada y comunicación global y horizontal. Lo que permite el desarrollo de una forma organizativa superior de la actividad humana (p.15-16).

Los orígenes de internet se sitúan en el año 1969 con la creación una red de ordenadores conocida como ARPANET, perteneciente a la Agencia de Proyectos de Investigación Avanzada (ARPA), fundada por el Departamento de Defensa de Estados Unidos. Fue creada con la finalidad de alcanzar una superioridad tecnológica militar, para lo cual movilizó recursos universitarios. En 1983 ARPANET se convirtió en ARPA-INTERNET y pasó a dedicarse a la investigación, siendo desmontada en 1990, cuando la tecnología, para crear redes informáticas, se abrió al dominio público. Internet en el mismo año pasa a abarcar a todo el planeta con el desarrollo de una aplicación para compartir información: la world wide web (www). A partir de allí se dieron una serie de avances tecnológicos, fruto de instituciones



gubernamentales, centro de investigación y universidades, derivando en el nacimiento formal de internet en el año 1995 y su propagación mundial.

En este sentido la tecnología ha seguido mutando y cobrando nuevos usos.

Los nuevos usos de la tecnología, así como las modificaciones efectuadas en dicha tecnología, son transmitidos de vuelta al mundo entero, en tiempo real. Así, se acorta extraordinariamente el lapso de tiempo transcurrido entre los procesos del aprendizaje por el uso y la producción mediante el uso, como resultado de lo cual nos embarcamos en un proceso de aprendizaje mediante la producción, en un círculo virtuoso que se establece entre la difusión de la tecnología y su perfeccionamiento. Esta es la razón por la que Internet creció y sigue creciendo, a un ritmo sin precedentes, no sólo en el número de redes, sino también en la variedad de sus aplicaciones. (Castells, 2001, p. 43).

El cambio tecnológico acompaña transformaciones de los seres humanos y, concomitantemente, los cambios socioculturales. Internet se configuró en un medio de comunicación y difusión de fuentes de información, pasando a ser una Nueva Tecnología de la Información y la Comunicación (NTIC).

En relación a la mencionada evolución tecnológica y su relación con la sociedad, Piscitelli (2009) manifiesta que existe una brecha emocional y cognitiva entre aquellos que nacieron antes y después en las que denomina tecnologías cognitivas; relacionadas a internet, teléfonos celulares, redes sociales. Esta brecha, para el autor, tiene diversas implicancias entre las que se encuentran las cognitivas y pedagógicas.

Aquellos que fueron creciendo junto con el desarrollo de las NTIC a partir de la década del 90' son los inmigrantes digitales. Nativos digitales son aquellos que nacieron con estas tecnologías.

Los nativos digitales aman la velocidad cuando de lidiar con la información se trata. Les encanta hacer varias cosas al mismo tiempo. Todos ellos son multitasking y en muchos casos multimedia. Prefieren el universo gráfico al textual. Eligen el acceso aleatorio e hipertextual a la información en vez del lineal propio de la secuencialidad, el libro y la era analógica. Funcionan mejor cuando operan en red, y lo que más aprecian es la gratificación constante y las recompensas permanentes (que en muchos casos pueden ser desafíos todavía más grandes que los que acaban de resolver). Pero, sobre todo, prefieren el juego al trabajo serio y envarado. Los inmigrantes digitales no ven (y mucho menos admiran) la TV, no valoran la capacidad de hacer varias cosas al mismo tiempo propia de los milenaristas (despreciando su supuesto bajo espesor de conocimiento histórico), detestan los videojuegos (por difíciles, no por estúpidos, Gee, 2003), tienen problemas de todo tipo para fundirse en interfaz con la computadora, o para sacarle el jugo a sus múltiples funcionalidades sin pedirle antes permiso a un dedo para usar el otro. (Piscitelli, 2009, p. 48)



Transitamos a hablar de los seres humanos en relación a las tecnologías como aquellos que son nativos digitales, inmigrantes, hasta el término acuñado por Gardner & Davis (2013) de la generación APP:

Nuestra teoría es que los jóvenes de ahora no solo crecen rodeados de aplicaciones, sino que además han llegado a entender el mundo como un conjunto de aplicaciones, a ver sus vidas como una serie de aplicaciones ordenadas o quizás, en muchos casos, como una única aplicación que se prolonga en el tiempo y les acompaña de la cuna a la tumba (hemos llamado 'superapp' a esta aplicación global). (p. 7)

Los autores mencionan cómo las generaciones se fueron definiendo inicialmente por claves biológicas, luego claves sociológicas (los acontecimientos relevantes de su época como ser militares, políticas o económicas), siendo a partir de ahora las tecnologías una forma más de definir las generaciones; la tecnología digital en general da lugar a una generación forjada por la tecnología, con una conciencia diferente a las de sus predecesores. Una sola década puede llegar a albergar, según Gardner & Davis (2013) a varias generaciones tecnológicas o por otra parte, un único cambio tecnológico marcar varias décadas, como lo hizo internet.

Podría ser que nos encontrásemos en una era excepcional, en un período particularmente determinado (curiosamente, sin precedentes y, quizás único) por las innovaciones tecnológicas. [...] Si es cierto que nuestra era se define en términos tecnológicos, entonces las generaciones pueden llegar a ser muy breves, porque deberíamos entender una generación como una era en la que las tecnologías concretas en este auge y, especialmente, una era en la que los jóvenes (normalmente los 'primeros adoptantes') llegan a emplear una tecnología concreta de un modo pleno, natural y fluido: es decir, 'nativo'. Adoptemos este programa y aderecémoslo con generosidad, para reflexionar sobre la aparición y el uso sucesivo y generalizado de las siguientes tecnologías y medios de comunicación, tanto electrónicos como digitales. (Gardner, & Davis, 2013, p. 35).

En los tiempos que nos tocan vivir los niños, esos niños que llegan al ámbito educativo, tienen otra relación con las tecnologías a la que tenían cuando eran niños sus docentes.

Estos niños viven, pues, en lo virtual. Las ciencias cognitivas muestran que el uso de la Red, la lectura o la escritura de mensajes con los pulgares, la consulta de Wikipedia o Facebook no estimulan las mismas neuronas ni las mismas zonas corticales que el uso del libro, de la tiza o del cuaderno. Pueden manipular varias informaciones a la vez. No conocen ni integran, ni sintetizan como nosotros, sus ascendientes. Ya no tienen la misma cabeza." (Serres, 2013, 21).

Serres (2013) expresa que en un intervalo breve de tiempo nació un nuevo ser humano con un cuerpo y una esperanza de vida diferente; el que se comunica y percibe el mundo de otra forma; habita otro espacio; conoce y escribe de otro modo; mutó su lengua y su labor. En tanto la existencia de un nuevo ser no podemos pretender brindarles una enseñanza que no





pertenece a sus tiempos, que no reconocen. La pedagogía cambia con las nuevas tecnologías.

La cognición que antes era interna pasó a estar en una caja cognitiva objetivada.

El autor nos habla metafóricamente de este nuevo ser como Pulgarcita, la cual ha sido

decapitada, su cabeza es ahora su computadora:

subjetividad cognitiva." (Serres, 2013, pp.38-40).

"Entre nuestras manos, la caja-computadora contiente y hace funcionar, en efecto, lo que en épocas remotas llamábamos nuestras 'facultades': una memoria, mil veces más poderosa que la nuestra; una imaginación equipada con millones de íconos; también una razon, puesto que tantos programas pueden resolver cientos de problemas que no habríamos resuelto solos. Nuestra cabeza está arrojada ante nosotros, en esa caja cognitiva objetivada. Tras la decapitación, ¿qué nos queda sobre los hombros? La intuición innovadora y vivaz. El aprendizaje, caído dentro de la caja, nos deja la alegría incandescente de inventar. [...] De ahora en más, la cabeza descabezada de Pulgarcita difiere de las viejas, más hechas que llenas. Ya no tiene que trabajar duro para aprender el saber, puesto que ahí está, arrojado, ante ella, objetivo, recolectado, colectivo, conectado, accesible cuando se desea, ya revisado y controlado diez veces, Pulgarcita puede, entonces, volverse hacia el muñón de ausencia que sobrevuela su cuello cortado. [...] Allí reside el nuevo genio, la inteligencia inventiva, una auténtica

Así se comportan las tecnologías que nos tocan vivir: accesibles, cambiando los procesos cognitivos. Nos encontramos frente a generaciones tecnológicas, conformadas por nativos e inmigrantes digitales, por aquellos que entienden el mundo como una aplicación y las pulgarcitas decapitadas.

En esta realidad tecnológica yen estos sujetos culturales es que debemos enmarcar la educación de nuestros días.

# 3.4. La introducción de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo

El término tecnologías tiene múltiples acepciones y una evolución histórica que nos interesa destacar en nuestro marco teórico con su relación a la educación. Las tecnologías asociadas a la educación ha pasado por múltiples definiciones y ha evolucionado en un breve periodo de tiempo en cuanto a sus usos. La incorporación de las tecnologías se asocian a la educación en un inicio como medios que permitieron brindar información y comunicación.

Es así que en el año 1982 se empezó a utilizar en término de NTIC definido por la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) como:





Conjunto de disciplinas científicas, tecnológicas, de ingeniería y de técnicas de gestión utilizadas en el

manejo y procesamiento de la información; sus aplicaciones, los computadores y su interacción con hombres y máquinas; y los contenidos asociados de carácter social, económico y cultural. Raitt (citado por Yanes, 2000, p.33)

Dado su proceso evolutivo y el tiempo transcurrido pasamos a hablar de NTIC a TIC. Las TIC por una parte en la educación presencial permitieron ampliar las herramientas educativas existentes a favor de las metodologías utilizadas. La incorporación de la imagen y el sonido amplió el acceso y diversificó las modalidades y colaboró a introducir en el aula aspectos que se podían visualizar o escuchar en otros ámbitos.

Por otra parte en la educación a distancia permitió que sujetos de diferentes países, realidades, sociedades interactuaran al unísono en un proceso educativo compartiendo sus realidades, diferencias y experiencias, lo que enriqueció el proceso educativo.

A medida que hemos avanzado en su aplicación estas tecnologías utilizadas al inicio básicamente para brindar información y comunicación consideramos han pasado a utilizarse más ampliamente, por lo que correspondería cambiar su denominación a TE. Es más, en nuestros días se da el fenómeno que podemos describir como TIC-TAC-TEP referido al pasaje de las TIC, a las Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento y posteriormente a Tecnologías de Empoderamiento y Participación.

Es así que a lo largo de esta sección podremos encontrar como sinónimo el uso de las terminologías de NTIC, TIC y TE dependiendo de los autores o los periodos en los que hicieron sus investigaciones.

Volviendo a la aplicación de las tecnologías en la educación hubo un momento donde se convirtieron: "Las nuevas tecnologías se han convertido en un problema educativo, un desafío, una oportunidad, un riesgo, una necesidad...todo eso [...]" (Burbules & Callister, 2000, p.16).

Para estos autores la aplicación de las tecnologías en la educación dejó de ser una opción pasando a ser indispensables en las prácticas de enseñanza. Se centran en la idea que las tecnologías dejan de ser un conjunto de herramientas sino un entorno donde se producen interacciones humanas, donde lo más nuevo no son las tecnologías sino los cambios que acompañan su incorporación.





Las tecnologías, esas herramientas, pasaron a convertirse en un medio:

...sigo considerando esos elementos medios y no tecnologías. Los veo como maneras de representar el mundo y de comunicarse, y procuro entender estos fenómenos como procesos sociales y culturales más que como procesos fundamentalmente técnicos. Las tecnologías —o las máquinas— son, sin duda, parte de esta historia, pero no deben concebirse simplemente como un conjunto de dispositivos neutros: muy por el contrario, son determinados de maneras particulares por los intereses y las motivaciones sociales de las personas que los producen y los usan. (Buckingham, 2008, p.13).

Y dentro de estos medios se encuentran los que conocemos también con diferentes ascepciones: plataformas de aprendizaje; Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA); Espacios Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) entre otros.

Pero ¿qué son las plataformas de aprendizaje?

En esencia, las plataformas de aprendizaje brindan un medio en línea para que maestros, alumnos y padres compartan recursos didácticos y materiales curriculares; para llevar a cabo evaluaciones y actividades diagnósticas automatizadas; para reunir datos relativos al desempeño del alumno y efectuar un seguimiento de sus progresos; para que las partes se comuniquen entre sí. Por regla general, las plataformas de aprendizaje se conectan con los sistemas de información administrativa de las escuelas, que se usan para controlar la asistencia y los resultados obtenidos en los exámenes, así como facilitar la generación automática de informes y la comunicación con los padres. [...] Al mismo tiempo, las plataformas de aprendizaje también prometen reflejar 'los estilos de aprendiaje' individuales de los aprendientes y hacer realidad, como consecuencia, la 'personalización'. (Buckingham, 2008, pp.48-49)

El uso que en general dan los docentes a las aulas virtuales de estas plataformas educativas es identificado en tres grandes modelos por Área & Adell (2009), siendo estos el modelo de docencia presencial con Internet: el aula virtual como complemento o recurso de apoyo; docencia semipresencial: el aula virtual como espacio combinado con el aula física; y modelo de docencia a distancia: el aula virtual como único espacio educativo. En el primer modelo los autores describen que las actividades que se realizan en el aula virtual son un anexo de la actividad docente tradicional. El aula se convierte en un recurso más, generalmente transmisora de información o materiales. Lo relevante sigue siendo la actividad presencial.

En el segundo modelo, el cual particularmente nos interesa, refieren que se da la yuxtaposición de procesos de enseñanza y de aprendizaje presenciales con otros a distancia: enseñanza semipresencial. Las acciones de enseñanza y de aprendizaje se dan tanto en las actividades que se planifican presencialmente como a distancia.

En el tercer modelo descrito se actualiza la modalidad clásica de educación a desarrollarse exclusivamente a distancia, desarrollada en entornos virtuales.





Para nosotros estos entornos, en línea con el Marco Teórico que venimos exponiendo, se convierten en AADT. Como expresa Buckingham (2008) se está dando una convergencia de medios, una fusión de diferentes tecnologías y prácticas culturales, usos. Los entornos se transforman en medios que permiten proporcionar y producir contenidos, relaciones, comunicación, distribuirlos.

Retomando en tanto los procesos de transformación de la enseñanza que nos llevan a generar un aprendizaje constructivo, con el desarrollo de una cognición compleja, repartida en un sistema conformado por el individuo y el entorno; sumada a la incorporación de las tecnologías al ámbito educativo, y el rol que debe cumplir el docente en estos; es inevitable pensar en que deben darse aspectos didácticos, propios en tanto a estas características a una didáctica específica entorno a las tecnologías.

Al hablar de procesos de enseñanza y de aprendizaje no podemos dejar de lado los aspectos didácticos, por el contrario, los entendemos fundamentales en las experiencias educativas y en cualquier metodología o herramienta que utilicemos para el proceso de enseñanza y de aprendizaje, donde las tecnologías educativas no son una excepción.

Como destacaba Litwin (1997) la ampliación de las experiencias de aprendizaje ha sido posible a partir de la revolución tecnológica y los procesos de innovación, destacando el impulso del uso de las tecnologías en las aulas. Es así que consideramos que debemos continuar nuestra exposición en base a las tecnologías en las aulas; tecnologías educativas y la didáctica tecnológica que vemos implícita en estas.

# 3.5. Prácticas de la enseñanza en entornos tecnológicos: interrogantes y entrecruzamientos.

No es nueva la afirmación de que los aspectos didácticos son fundamentales en las experiencias educativas y en cualquier metodología o herramienta que utilicemos para el proceso de enseñanza y de aprendizaje; y las TE no son una excepción.





Como expresó Litwin (2005) la TE, como campo de conocimiento, fue alcanzando una definición de sí misma lindera con la didáctica, diferenciándose en sus alcances, siendo el entendimiento de la incorporación de medios y materiales a las prácticas del aula. Es necesario determinar estrategias de uso desde el punto de vista didáctico.

Reconocemos por tanto, un cuerpo teórico ausente que nos lleva a considerar la falta de una didáctica tecnológica, lo que alude más a un déficit que a un hallazgo. Este déficit se inscribe en la necesidad de generar estudios didácticos y de tecnología educativa, en tanto carecemos de un análisis referido a las estrategias de enseñanza-cuestión del campo de la didáctica-en estrecha consonancia con el de la tecnología educativa, puesto que se trata de estrategias referidas a la utilización de los nuevos medios." (Litwin, 2005, pp.17-18)

La realidad expresada por la autora ha ido transformándose y se ha avanzado en el análisis de estas estrategias de enseñanza, si bien sigue siendo una construcción de carácter incipiente en la región. Definimos el campo de la didáctica tecnológica a partir de la definición efectuada por Litwin (2005):

[...] cuerpo de conocimiento referidos a las prácticas de la enseñanza configuradas en relación con los fines que le dan sentido al acto de enseñar. Ese cuerpo de conocimientos, construido a la luz de experiencias que significan buenas propuestas de enseñanza, reconoce la influencia de las nuevas tecnologías en aquella, y de las características de las estrategias docentes cuando son mediadas tecnológicamente. (p.18)

En la clásica tríada didáctica donde se ubican estudiantes, contenidos y docentes, la autora identificó tres diferentes usos tecnológicos dentro de los que se encuentra el lugar que se le asigne al docente y el sentido con el que se atiende el contenido de la enseñanza.

El docente es vital a la hora de establecer el diseño instruccional del curso, la mirada didáctica, la implementación del mismo. Conocer la visión de sus cursos en perspectiva, desde su propia narración, puede ayudarnos a determinar si existen estrategias de uso del EVA desde el punto de vista didáctico.

El problema no reside en los medios sino en la falta de mediación. Para poder discernir las oportunidades se necesita una guía y los maestros pueden proporcionarla, ayudando a los estudiantes a descubrir las posibilidades que ofrecen recursos técnicos tales como ordenadores o calculadoras, y estableciendo de ese modo pautas fructíferas de acción recíproca en los grupos cooperativos. (Perkins, 1997, p.148).





Podemos sintetizar de la idea de Litwin (2005) que las TE y la didáctica tecnológica se ocupan de las prácticas en el aula pero a la tecnología le corresponde entender la incorporación de los medios y materiales.

Pero si bien puede parecer muy clara la idea de la existencia de una didáctica tecnológica esto es producto de un trabajo de síntesis y estudio específico en la temática. La síntesis que efectúa Litwin (2005) nos sirve de base de sustento para referenciar lo que ha sido la evolución histórica y conformación de una didáctica tecnológica. Esta surge junto con la idea de la TE, la cual nace como campo de conocimento en 1950, con intención de dar respuesta a los sucesos que se estaban dando a partir de la incorporación de diferentes materiales y medios tecnológicos a la enseñanza. Se originó con una derivación claramente conductista, reconceptualizándose posteriormente a partir de diversas críticas y nuevas posturas. El surgimiento de investigaciones en el área de la psicología cognitiva, progresivamente fue ganando espacio y apartando la teoría conductista de los diversos proyectos educativos que utilizaban tecnologías. Así fue que la que la TE fue limitando su campo de conocimiento hasta alcanzar una definición propia.

Consecutivamente en 1980 se pasó a entender la TE como una teoría que se encontraba conformada con un cuerpo de conocimiento pedagógico y didáctico, construido por derivaciones de diferentes campos disciplinares, referidos a la práctica de la enseñanza, en la que los desarrollos tecnológicos producen su efecto. Se carecía de un cuerpo teórico, no había una idea de didáctica tecnológica, pero si se había identificado su ausencia y fue surgiendo la necesidad de generar estudios didácticos y TE dada la carencia de un análisis de las estrategias de enseñanza (un tema claramente enmarcado en el campo de la didáctica) en consonancia con las TE, dado que se trata de estrategias sobre el uso de los nuevos medios.

A partir de la década de los 90' empiezan a conocerse múltiples estudios con nuevas tecnologías, con bifurcaciones a estudios lingüisticos sumado a los cognitivos que se habían empezado a desarrollar. Surgen estudios sobre las concepciones de los docentes sobre las tecnologías, emergiendo una nueva concepción de la TE.

Inicia entonces el surgimiento de un cuerpo teórico que mostraba el desarrollo de la narrativa en la enseñanza con un acercamiento cada vez mayor con la didáctica.

La construcción de la didáctica tecnológica debe incorporar según expresaba Litwin (2005) las mejores tradiciones de las TE y los trabajos de base empírica. "La observación y el registro de las prácticas de la enseñanza son el camino necesario, desde una perspectiva





metodológica, para generar teoría acerca de las prácticas de la enseñanza." (Maggio, 2012, p. 86).

En muchos casos las tecnologías están siendo utilizadas como herramientas para favorecer la comprensión. Jackson (2002) sostiene que los debates sobre tecnologías son los que permitieron reconocer que mostrar las experiencias modela la conducta y las formas de pensar. Lo que mostramos de una experiencia se convierte en un modelo de una forma de razonamiento.

Las TE han constituido un área de expansión en la que han pasado de ser un soporte a mostrar las posibilidades que su utilización con sentido didáctico pueden brindar.

Las prácticas con tecnologías nos permiten acceder a nuevas maneras de producir conocimiento por trabajos en colaboración, como posibles modos de producción, sosteniendo la calidad pedagógica de la propuesta y científica de los materiales utilizados.

# Capítulo 4. Definición del problema de investigación y metodología empleada

# 4.1. Definición del problema

Son claros los avances de la Udelar en la utilización de un ambiente de alta disposición tecnológica en educación superior a partir de una política de inclusión de las TIC desde una estrategia central. Aun así, a la fecha el uso del EVA se da de forma disímil, según el servicio, dependiendo tanto del apoyo específico brindado por cada uno de ellos, como de las





capacidades, tiempos e interés de los docentes que dictan los cursos. En algunos casos los cursos son muy creativos, con claros aspectos didácticos en su diseño e inclusión de actividades constructivistas. En otros casos se realiza un uso limitado, como ser el de mero repositorio.

Un Informe realizado por el DATA (2013) mostró fortalezas y debilidades de la aplicación del EVA a la fecha. Dentro de las fortalezas destacó la generalización de su uso en los centros universitarios; la mejora de las experiencias en los casos que existieron referentes en tecnologías en los servicios; cómo el apoyo político, en los servicios que existió, ayudó a garantizar la continuidad de las acciones; y el fortalecimiento de los resultados en los casos que se generó trabajo en equipo. Dentro de las debilidades destacaron que no se había consolidado en todos los servicios de la Udelar el funcionamiento de igual forma; servicios en los que se desarticularon los equipos de trabajo conformados a partir del Proyecto TICUR; las temáticas referidas al EVA no estaban en las agendas de discusión política de todos los servicios; y la inexistencia en general de financiamiento claro para este tipo de actividades.

Existen diversos informes de los servicios y a nivel central de los niveles de uso desde un punto de vista cuantitativo del EVA. Es necesario ampliar la construcción de conocimiento desde un sentido didáctico de las prácticas de enseñanza que se desarrollan con el uso de TIC, en vías de fortalecer la calidad y la inclusión educativa, a partir de la revisión de buenas prácticas para así desde ellas orientar procesos de enriquecimiento. Como expresa Maggio (2012) es fundamental encontrarle a las tecnologías un sentido didáctico potente.

Han pasado en la Udelar seis años de unificación del uso del EVA. Consideramos necesario iniciar una nueva etapa incursionando en la determinación de categorías cualitativas de su uso, generando así conocimiento sobre si ha cambiado la manera de enseñar y de aprender, qué fortalezas y debilidades didácticas tiene el uso de estos ambientes.

# 4.2. Preguntas de indagación

Nos planteamos en tanto el problema identificado diferentes interrogantes:





¿Cuál es el enriquecimiento didáctico de los cursos que utilizan el EVA en el área de las ciencias de la salud?

¿Qué intervenciones didácticas buscan los docentes al implementar sus cursos en esta metodología?

¿En qué sentido se enriquece la enseñanza con el uso sistemático de tecnologías de la información y la comunicación?

# 4.3. Objetivos y metodología

### 4.3.1. Objetivos

Objetivo general

Construir conocimiento didáctico sobre prácticas de la enseñanza enriquecidas que incluyen desarrollos de las tecnologías de la información y la comunicación en la Universidad.

### Objetivos específicos

Identificar buenas prácticas de la enseñanza en los cursos semipresenciales con el uso de entornos virtuales de aprendizaje del área salud, pertenecientes a tres diferentes servicios.

Reconstruir las prácticas desde un abordaje narrativo como trama que permite comprender sentidos didácticos originales.

Construir categorías de análisis que den cuenta de prácticas de la enseñanza enriquecidas y profundicen el marco de una didáctica del nivel superior.





# 4.3.2. Diseño de investigación

Las tradiciones en investigación se relacionan en tradiciones disciplinares, donde en el campo de las ciencias sociales y humanas el estilo de investigación cualitativa y métodos como la etnografía o investigación-acción se encuentran presentes en profesiones del área de la salud, como ser la psicología y enfermería. Sandín, M. (2003). De igual modo, la investigación cualitativa se relaciona con otras ciencias sociales como lo es la didáctica.

En particular en la investigación educativa, la narrativa ha ido tomando cada vez mayor relevancia, singularmente en las disciplinas como la psicología cognitiva, lingüística e historia. Gudmundsdottir (1998).

Son varias de estas tradiciones que se encuentran en nuestra investigación: trabajamos en el campo de las ciencias sociales; efectuamos una investigación educativa, desde un abordaje didáctico; nos centramos en aspectos clave de la psicología cognitiva; y la contextualizamos en disciplinas del área de las Ciencias de la Salud.

Fue en tanto que teniendo en consideración estos aspectos, consideramos para nuestra investigación realizar un abordaje cualitativo con la lógica de investigación de un proceso inductivo, utilizando la narrativa.

Exponemos a continuación la lógica de investigación cualitativa que seguimos; nuestro enfoque de abordaje; su fundamento epistemológico y la visión de la narrativa como práctica de investigación educativa.

La lógica metodológica de investigación cualitativa que consideramos adecuada se dirige a los procesos de comprensión, a la validez de las especificidades y a la fortaleza de trabajar con pocos casos para a partir de ellos profundizar en los significados de los hechos:

es la que está más cerca de enfatizar la inducción analítica y de buscar la generación de teoría, la comprensión, la especificidad y las verdades hipotéticas. Es la que habla de trabajar con pocos casos para profundizar el significado que la población le otorga al hecho social; la que habla de construir la dialéctica de los procesos de comprensión de una totalidad, más que desgajarla en variables. Es la que busca construir los esquemas conceptuales más adecuados a las realidades en estudio a partir de la información empírica más que verificar hipótesis predeterminadas de relación causal entre variables. No busca explicar; busca comprender, holísticamente, en un sentido de totalidad, dialécticamente, por qué un hecho social deviene o es de esta manera y no de otra. Se busca la esencia por detrás de las apariencias. Es la que trabaja con la implicación del investigador en la realidad estudiada; es la que no habla de neutralidad valorativa sino por el contrario de la existencia de supuestos ideológicos que





deben explicitarse, de emociones que son parte de la construcción del dato científico. (Sirvent, 2006, p.19).

Nuestro enfoque de abordaje de la modalidad cualitativa fue desde una perspectiva didáctica, crítico-interpretativa, donde no buscamos la generalización de los resultados, por el contrario: pretendemos determinar el surgimiento de propuestas de excepción, enriquecidas en el campo de enseñanza abordado, produciendo hipótesis tentativas de comprensión y conceptos transferibles.

Basamos el fundamento epistemológico de este hecho social de investigación en su construcción:

El interés central está en la construcción de los significados que las personas le atribuyen a los hechos y sucesos, en sus acciones e interacciones dentro de un contexto histórico y social determinado y en la construcción de dichos significados por el investigador. El estudio de los seres humanos supone una perspectiva interpretativa. Crean y construyen interpretaciones significativas sobre el ambiente físico y social que los rodea. (Sirvent, 2006, p.16).

Pero, ¿Por qué investigamos a partir de la narrativa de los docentes y construimos relatos didácticos? ¿Qué entendemos por narrativa y relato?

Dentro de las principales áreas de aplicación práctica de la narrativa en el campo educativo encontramos la descripción de los contenidos de la enseñanza y la investigación educativa:

...la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias. (Connelly & Clandinin, 1995, pp.11-12)

Existen diversas definiciones y sentidos de ver y desarrollar la narrativa. Gudmundsdottir, (1998) en base a lo descrito por Herrenstein-Smith (1981) define la narrativa como una actividad incorporada al accionar humano, constituida por una serie de actos conductuales, simbólicos y verbales, que se van hilvanando con la finalidad de contar algo que sucedió. Según esta definición para comprender y desarrollar la narrativa debemos tener en cuenta el contexto social en el que se da el relato; los motivos por los cuales el narrador cuenta su historia; y quién forma parte de su audiencia.





El valor de los contenidos; de la enseñanza y del aprendizaje; y de las prácticas docentes son los que brindan el fundamento para entender el saber pedagógico a partir de la narrativa. La narrativa pasa a ser un instrumento de interpretación de las prácticas docentes; le da un sentido, coherencia e integridad a lo acontecido; permitiendo el descubrimiento de nuevos

sentidos al asimilar la experiencia a un esquema narrativo (Gudmundsdottir, 1998).

Por su parte Conelly y Clandinin (1995) detallan específicamente su visión de la narrativa docente:

[...]vemos la narrativa de los profesores como metáforas para las relaciones de enseñanzaaprendizaje. Entendiéndonos a nosotros mismos y a nuestros alumnos desde un punto de vista educativo, necesitamos entender a las personas con una narrativa de las experiencias de vida. [...] La tarea central es evidente cuando se comprende que la gente está viviendo sus historias en un continuo contexto experiencial, y al mismo tiempo, está contando sus historias con palabras mientras reflexionan sobre sus vivencias y se explican a los demás. (pp.16 y 22).

Pozo (2008) como Bruner (1997) y Sperber (1996) expresan que el lenguaje ha evolucionado a una mente simbólica donde las narraciones e historias son los formatos, las representaciones dominantes para reconstruir episodios.

Muchas veces se confunde la narrativa con el relato, se los utiliza como sinónimos o se les atribuyen diversos significados. Autores ya citados por nosotros, como ser Conelly & Clandinin (1995) entienden la narrativa tanto como el fenómeno, como el método de investigación y establecen la distinción entre relato y narrativa atribuyendo el término relato al fenómeno o historia, y narrativa a la investigación.

En nuestro caso utilizamos de una forma diferente los términos de narrativa y relato. Hemos expuesto ya qué entendemos por una narrativa, pasamos ahora a desarrollar qué entendemos por relato.

Los relatos, los vemos como una construcción. En este caso el investigador construye el relato dando una interpretación a lo narrado por el docente, debiendo conocer para elaborarlo el contexto y la materia de lo que se presenta. Así se da lugar a una interpretación pedagógicamente significativa, generando un texto pedagógico. El suceso narrado asume la forma de un relato adquiriendo sentido a través de la reflexión, generando de esta manera





conexión cognoscitiva sistemática. Para comprenderr la historia narrada, debemos reconstruirla (Gudmundsdottir, 1998).

Si los investigadores interactúan con los docentes como oyentes interesados, llegan a conocer el mundo del aula y a saber cómo son los profesores y qué saben estos. A medida que los investigadores indagan y orientan con sus preguntas, las historias de los maestros se van convirtiendo inevitablemente en una producción conjunta. Este proceso es dinámico. Las experiencias pasadas no se entierran como si fuesen tesoros arqueológicos, sino que el pasado es recreado a medida que se dice (Gudmundsdottir, 1992). A través de este diálogo narrativo entre reflexión e interpretación, la experiencia se transforma en saber pedagógico sobre los contenidos. El estudio de los relatos y las narrativas de los docentes nos lleva directamente al corazón mismo del saber pedagógico sobre los contenidos, con toda su variedad y riqueza. Ese estudio debe concentrarse en las cuatro dimensiones de las narrativas dentro del saber pedagógico sobre los contenidos: la experiencia práctica, la interpretación, la reflexión y la transformación (Shulman, 1987). (Gudmundsdottir en McEwan y Egan, 1998, p. 10).

De este modo fue que interpretando las prácticas docentes a partir de sus narraciones y la observación de sus aulas virtuales en el EVA, construimos los que consideramos relatos didácticos.

Pero para construir conocimiento didáctico significativo, a partir de las experiencias docentes, reconociendo la existencia de una enseñanza enriquecida, consideramos que debíamos hacerlo inscripto en un diseño de buenas prácticas. Ya hemos citado en nuestro Marco Teórico qué entendemos por buenas prácticas de enseñanza, sin embargo estimamos conveniente recordar en este apartado que lo hicimos a partir de la definición dada por Litwin (1997):

Esta definición de la buena enseñanza implica la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de enseñanza. Se trata de valores inherentes a la condición humana, pero resignificados según condiciones sociales y contextos diversos, en el marco de las contradictorias relaciones de los actores en los ámbitos educativos. Por ende, esta recuperación filosófica no se inscribe ni se agota en un planteo individual. No implica guiar una práctica desde lo que es bueno para el hombre en un tiempo indiferenciado o lo que es bueno desde la perspectiva del conocimiento, como si este fuera el desarrollo de prácticas sin historia ni futuro. Tampoco se trata de un nuevo tema o contenido para la enseñanza [...] sino que se refiere a actitudes, conductas y una manera de vincularse a los alumnos en la clase. (p.93)

Con motivo de lo anteriormente expuesto construimos relatos individuales de docentes, identificados como aquellos que desarrollan buenas prácticas de enseñanza. Estos relatos individuales posteriormente se configuraron en un relato global al unirse sus partes. Los entrecruzamos para generar la globalidad, para propiciar un círculo hermenéutico:

Los acontecimientos relatados en una historia toman sus significados del relato global. Pero el relato global es algo que se construye con sus partes [...] 'círculo hermenéutico' y es lo que hace que los





relatos estén sometidos a la interpretación, no a la explicación. No se puede explicar un relato; todo lo que se puede hacer es darles interpretaciones variadas. (Brunner, 1997, p.140).

La historia que presentamos configura entonces un relato global de las buenas prácticas de docentes dictando cursos en el EVA en modalidad semipresencial, en un entorno que entendemos como de alta disposición tecnológica.

Para nuestra investigación tomamos como referencia metodológica la utilizada por el equipo de investigación de la Universidad de Buenos Aires (UBA) del Proyecto "Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica" dirigido por la Maggio y codirigido por Lion. Esta investigación se enmarca en el subsidio UBACyT 2013-2016.¹

Por consiguiente trabajamos sobre un encuadre metodológico ya definido, probado desde la investigación de este equipo, la cual replicamos en otras condiciones, efectuando variantes y adecuándolas al contexto educativo de la Udelar.

La construcción de los relatos didácticos la efectuamos siguiendo las etapas del equipo de investigación mencionado, donde los investigadores elaboran un relato de la entrevista en primera persona por el entrevistador; dan una lectura del relato validado incluyendo impresiones del entrevistador; determinan un título fantasía para el relato; se da una relectura del relato a partir de las impresiones del entrevistador colocando un segundo título orientado a una categoría teórica. Posteriormente determinan cinco palabras clave aludidas en el relato; extraen párrafos o frases representativas y por último escriben una carilla de un análisis descriptivo recuperando las ideas centrales que se señalan.

En nuestro caso para la conformación de los relatos incorporamos los registros surgidos de la observación de las aulas virtuales en el EVA de cada docente entrevistado.

Construir un relato de las experiencia vivida, analizarlo teóricamente, revisarlo enfocando diferentes acontecimientos críticos en distintos momentos, recoger y dar a conocer las voces de sus actores constituyen modos privilegiados de entender y enriquecer la práctica docente (Maggio, 2005, p.59).

En virtud de los objetivos que nos marcamos integramos dos métodos en el diseño de investigación: la entrevista focalizada y la observación. Entendemos que la combinación de

1 Los UBACyT son proyectos de investigación acreditados y con financiación de la UBA con la finalidad de contribuir al conocimiento de temáticas de investigación que contribuyan a la formación de investigadores.





estos métodos nos permitió contar con perspectivas diferentes de una misma realidad y enriquecer los resultados, potenciando los significados e interpretaciones de los acontecimientos.

En primer lugar el desarrollo de las entrevistas focalizadas nos permitió captar la práctica desde el relato docente, recuperándola desde la impronta narrativa.

En segundo lugar la observación de las aulas nos cedió la posibilidad analizar los registros allí existentes, identificando los aspectos didácticos a partir de sus contenidos y organización. Fue posible así reconocer la modalidad de enseñanza donde se interacciona e intercambia, negocia, se ven otros significados. Nos centramos en observar aspectos enfocados desde la mirada disciplinar, estrategias didácticas utilizadas, diseño de las aulas y sus actividades, como también dimos una mirada didáctica integral.

Previa ejecución del trabajo de campo consideramos pertinente efectuar una prueba exploratoria para evaluar si era pausible de aplicación la metodología basada en la narrativa y elaboración de relatos, planteada en el contexto de la Udelar. Analizamos las buenas prácticas de tres docentes de la FdeE de la Udelar, quienes utilizaban el EVA para dictar sus cursos, tomando los mismos criterios de selección que determinamos para la investigación. Estos docentes correspondieron a equipos diferentes al tomado para la investigación del referido servicio.

Aplicamos el instrumento de entrevista partiendo de una pauta semiestructurada generada con base a una de las utilizadas por el equipo de investigación tomado como referencia metodológica, la cual adecuamos a los cursos y a la realidad de la educación superior en Uruguay. Luego de su aplicación lo rediseñamos efectuando los ajustes que consideramos necesarios. En último término fue validado por los expertos internacionales que participaron en la etapa de validación externa.

La pauta de observación de las aulas virtuales también fue ajustada posterior a su aplicación. El desarrollo de esta prueba exploratoria nos permitió por una parte poner en práctica el ejercicio de la metodología crítica interpretativa, y por otra parte ajustar los métodos del diseño de investigación seleccionados.



#### 4.3.2.1. Selección de casos

Definimos una estrategia de selección de los casos de estudio en base a un muestreo teórico, tomando el criterio de selección de casos ideales, incluyendo a su vez informantes calificados. El criterio de selección de casos ideales según Goetz & LeCompte (1988) se refiere a criterios de comportamiento seleccionados por el investigador. En este caso de los cursos y de los docentes.

Consideramos pertinente tomar pocas experiencias en el entendido de que estas tienen la potencia de mostrar no la generalidad, sino lo que esta herramienta podría estar transmitiendo para una modalidad con mucha presencialidad y horas de trabajo virtual por los estudiantes.

Los criterios de selección de casos ideales que determinamos se basaron en trabajar con tres equipos docentes pertenecientes a tres servicios diferentes del área salud. Intentábamos al contar con diferentes docentes de un mismo equipo conocer heterogéneas visiones y perspectivas de una misma experiencia.

Tomamos como referencia investigar sobre cursos que hubiesen finalizado su dictado de forma de que los docentes narraran una experiencia ya vivida y no se estuvieran dando cambios en el proceso ni en la estructura de las aulas virtuales. En lo posible pretendíamos tomar cursos en tres momentos diferentes del curriculum (uno que fuera del inicio de la carrera, otro a nivel intermedio y el tercero finalizando la carrera).

En particular los casos debían contar con: un equipo docente que hubiera realizado un curso semipresencial en EVA en el período 2012, debiendo ser identificado como generador de buenas prácticas; debía haber docentes del equipo con experticia en los contenidos que enseñaban e integrado por algún docente con formación en TE; en el curso se debían haber sustituido horas de actividad presencial por virtual en relación a las propuestas convencionales; el uso del EVA no debía haber sido utilizado únicamente como apoyo del curso, y por último debíamos contar con la posibilidad de acceso a las aulas virtuales de dichos cursos para efectuar la observación.

Quedarían excluidos docentes del equipo que tuvieran escasa experiencia en el área disciplinar y dictado del curso, y aquellos que no validaran el relato elaborado o no se reconocieran en él a pesar de dar su aval.





Dados los antecedentes existentes en la Udelar de los servicios del área salud con mayor desarrollo en cursos semipresenciales seleccionamos los siguientes servicios:

Facultad de Enfermería

Facultad de Medicina

Escuela de Nutrición

A partir de esta preselección establecimos contacto con aquellos que constituimos como informantes calificados en cada servicio, determinando que estos fueran los referentes en TE, solicitándoles su participación formal en la investigación bajo este rol. Fue así que les brindamos los criterios de selección de los casos ideales y solicitamos establecieran la existencia de equipos docentes que cumplieran con estos en sus respectivos servicios.

Consideramos pertinente explicitar que en el caso de FdeE el informante calificado fue uno de los investigadores, por cumplir ese rol en la Institución. Según el tipo de investigación esto no lo entendemos como un sesgo sino como una fortaleza en el sentido descripto por Strauss & Corbin (2002): "La piedra angular de la experiencia propia puede ser un indicador más valioso para una empresa de investigación potencialmente exitosa que otra fuente más abstracta. (p. 42)

Teniendo en cuenta los criterios determinados los informantes calificados escogieron los casos ideales de sus servicios y establecieron los contactos pertinentes. Fue así que entablamos una comunicación inicial con la Dirección del Departamento docente a cargo del cual se encontraba el curso explicando el objetivo del estudio y la metodología de abordaje. Al dar su consentimiento estos nos derivaron con los coordinadores de los cursos.

### 4.3.2.2. Unidad de análisis

Trabajamos con tres cursos de los servicios seleccionados, entrevistando a tres docentes de cada uno de ellos. Pasamos a describir los cada uno de los cursos correspondientes a cada servicio.

Facultad de Enfermería:





El curso tomado como caso de estudio fue el denominado Diagnóstico de Salud Individual y Colectiva, dictándose en el primer año de la carrera, cuando ha avanzado en su curricula inicial, siendo la primera experiencia con la disciplina enfermera y contacto con los usuarios.

Los docentes dieron el nombre del curso al aula virtual en el EVA. La modalidad del curso es semipresencial efectuando diferentes actividades, tanto presenciales como virtuales, a nivel de contenidos teóricos como prácticos. Se dio un diseño claro apoyado de forma gráfica, ordenado y siguiendo una secuencia lógica en su desarrollo. Agradable para el acceso del estudiante e interacción con el espacio. Las aulas virtuales de la FdeE contienen un diseño institucional general, con un formato común de forma de guiar a los estudiantes en los diferentes cursos y dar identidad institucional. Este formato es creado por la Unidad de Enseñanza Virtual de Aprendizaje.

El curso se creó en su totalidad previo inicio del dictado, utilizando la base de años anteriores y se dedican a actualizarlo durante el mes previo al inicio del Curso.

Los contenidos en el aula virtual iniciaron con una sección de comunicación asincrónica con diferentes Foros, organizados como de novedades; consultas generales del curso; presentación de estudiantes, y Café.

Posteriormente expusieron una Guía Curricular que ofició de contrato didáctico con el estudiante, conteniendo información general del curso, equipo docente, objetivos, destinatarios, unidades didácticas, metodología a desarrollar, modalidad de acreditación, cronograma de las actividades presenciales y virtuales del inicio a la finalización del curso y bibliografía.

La organización del aula virtual continúa con un área de sitios de interés referidos a temáticas del quehacer como estudiante universitario y del servicio, información sobre áreas de apoyo como la Unidad Pedagógica, blog educativo de la Cátedra y página institucional de la FdeE en Facebook. Acto seguido desarrollaron una unidad de repaso de actividades concernientes al manejo del EVA dirigida a prever dificultades de este tipo al iniciar con los contenidos académicos de la materia.

A partir de allí el aula se organizó en seis unidades temáticas, siguiendo una secuencia lógica y variando los contenidos según la organización dada. Utilizaron los foros no solo con el sentido de responder consultas o brindar novedades, sino también para el debate de temas







disciplinares, como para cumplir con actividades de búsqueda de materiales en formato de videos o imágenes en la web con su posterior análisis.

Utilizaron múltiples materiales y formatos en un volumen pensado en los tiempos del curso y de estudio de los estudiantes.

Efectuaron encuentros presenciales, donde se promovió la reflexión y el análisis; y realizaron la síntesis de los temas abordados en primera instancia de forma virtual. Realizaron seminarios, talleres y ejercicios, así como la práctica en unidades de APS y tutorías presenciales.

En el aula virtual los docentes abordaron fuertemente las temáticas del campo disciplinar, dando un tratamiento adecuado a los contenidos tanto en su calidad, pertinencia, formato y extensión, realizándose un recorte adecuado de los materiales para que no sean excesivos y priorizando aquellos contenidos más relevantes. Observamos una alta vinculación entre los aspectos teóricos y prácticos. A su vez pudimos ver cómo se organizaron por medio del aula los grupos de estudiantes para las actividades prácticas y seguimiento de la comunicación entre docentes y estudiantes en instancias presenciales y virtuales. Relacionaron la elaboración de actividades presenciales con las virtuales de forma intensa. Brindaronn a los estudiantes el material a dictar en el teórico previo dictado en el aula virtual.

Se dio una alta interacción entre docentes y estudiantes; y entre pares (docentes y estudiantiles). La comunicación fue muy activa en el transcurso del curso, respondiéndose los estudiantes dudas entre ellos, referenciándose al espacio donde encontrar la respuesta a sus dudas. En un periodo no mayor a 24 horas los estudiantes obtuvieron la respuesta de los docentes a sus consultas. Se trataron aspectos académicos del curso, brindaron novedades de este y de otras actividades dirigidas a los estudiantes de ingreso y a la vida universitaria.

Al finalizar el curso los docentes habilitaron un formulario de respuesta anónima en el cual solicitaron a los estudiantes evalúen tanto las actividades virtuales como presenciales del curso, relacionando la pertinencia de los recursos utilizados con los contenidos disciplinares.

Facultad de Medicina:





En Fmed el curso determinado se denominó Habilidades Comunicacionales. Este curso se da en el transcurso de la carrera, pero tomamos el dictado en ciclo introductorio de Ciencias de la Salud, primer semestre de la carrera.

Con referencia al diseño y organización del aula virtual del Curso en el EVA pudimos observar que el curso se denominó Ciclo de Introducción a las Ciencias de la Salud. Como tal se incluyeron en el aula las diferentes asignaturas del Ciclo, con una sección para cada una de ellas. El aula tuvo un diseño claro, apoyado de forma gráfica, ordenado y siguiendo una secuencia lógica en su desarrollo. El aula virtual fue diseñada en su totalidad previo inicio del Ciclo, lo que permitió a los docentes tener una visión global del diseño y organización de las unidades.

Una primera sección estuvo orientada a la organización general del Ciclo, continuando las unidades restantes a la organización por materias. Cada sección fue organizada de forma diferente tanto en su organización como en las actividades que se realizan, contando con una sección de novedades y documentos importantes.

Se brindó desde un inicio a los estudiantes una rúbrica que incluye los criterios de evaluación que se aplicaron en las actividades.

Existieron diferentes Foros dentro de los que se encontraron el Foro de novedades, solución de problemas con el entorno, cronograma del Curso de inicio a fin, contrato didáctico, materiales específicos para uso de herramientas a utilizar y foro para consultas de todos los contenidos de este espacio.

En la unidad determinada para la asignatura Habilidades Comunicacionales encontramos una clara organización que guió a los estudiantes por las diferentes etapas a cumplir de forma organizada. Observamos una relación entre práctica y teoría. El curso tuvo un formato semipresencial claro, con actividades virtuales y presenciales. La teoría fue manejada y coordinada con las actividades prácticas consignadas.

Contó con materiales, actividades, diferentes espacios de comunicación sincrónica y asincrónica, potenciando la participación y actividades tanto individuales como grupales. Existió una motivación intrínseca en los participantes y extrínseca generada por la atención permanente de los docentes. La información brindada fue clara y continua, dándose diferentes instancias que promovieron una práctica reflexiva.



Los docentes profundizaron con las actividades virtuales en EVA los contenidos presenciales, utilizando recursos como videos con casos clínicos y diferentes tareas. Por cada taller se efectuó una tarea autogestionada a realizar los estudiantes, consistiendo en actividades grupales, donde debieron generar un producto común que fue anexado en un espacio para

Los docentes promovieron el pensamiento activo por medio del tipo de actividades determinadas, encontrándose entre estas el uso de representaciones a partir de videos donde simbolizaron diferentes situaciones reales, a partir de las cuales los estudiantes debieron desarrollar el pensamiento activo, reflexión y determinación de prioridades y uso del pensamiento crítico; buscando las diferencias entre las situaciones y fundamentando cual era la más adecuada.

Generaron un fuerte entorno de apoyo a los estudiantes en diferentes áreas y secciones las cuales estuvieron adecuadamente identificadas. La forma de interactuar y vincularse de los docentes con los estudiantes fue muy fluida, con un alto grado de uso del Foro de Novedades. Participaron diferentes docentes y en un rango de 24 a 72 horas hubo un nuevo mensaje para ellos. Se trataron aspectos académicos del curso, brindándose novedades de este y de otras actividades dirigidas a los estudiantes de ingreso y a la vida universitaria.

La interacción por medio de la comunicación asincrónica fue muy directa y fluida ente docentes y estudiantes, siendo las consultas respondidas dentro de las 24hs de efectuadas.

El abordaje de las temáticas del campo disciplinar se dio seleccionando los contenidos brindados teniendo en cuenta su presentación, extensión, accesibilidad y calidad. Hubo una creación original de la mayoría de estos para el curso, siendo seleccionados y conocidos por los docentes que dictaron la materia.

El curso se centró en el curriculum establecido siguiendo sus pautas de forma acorde a la organización académica.

Hubo diferentes formas de retroalimentación informativa. Por una parte en las respuesta de docentes y estudiantes a las consultas en los Foros e interacción en espacios de trabajo; por otra parte en las devoluciones realizadas por los docentes de las diferentes actividades las cuales fueron evaluadas y los estudiantes contaron con su calificación en cada instancia.

Escuela de Nutrición:

subir tareas.



En el caso de la EN trabajamos sobre el curso denominado Nutrición clínico médico y quirúrgico en el adulto. El curso se encuentra en el tercero de los cuatro niveles de la carrera, denominado nivel avanzado.

La modalidad del curso fue semipresencial con diferentes actividades, tanto presenciales como virtuales. El aula virtual del curso contó con un diseño ordenado, estructurado y bien organizado y estuvo listo en su totalidad desde el inicio del mismo.

Dieron una organización y secuencia por unidades, permitiendo a los estudiantes familiarizarse con la organización del aula y no perder tiempos en intentar descubrir la lógica del espacio, sino que es muy clara desde el inicio.

El curso se inició con una Unidad preliminar de presentación del mismo, presentación de los docentes, información general del Curso (conteniendo lista de estudiantes, bibliografía, programa y cronograma). Existieron tres foros generales para uso de estudiantes y docentes, siendo estos de Novedades; Foro Café, y Foro de dudas y consultas. También existió un Foro de uso docente en exclusividad.

El resto del curso se organizó en 18 temas con una lógica común, conteniendo cada uno de los temas: consigna de trabajo para las actividades; nombres de los docentes de apoyo responsables; detalle de actividades a realizar; materiales obligatorios y complementarios; actividades en formato de foros o espacios para subir tareas y autoevaluaciones estudiantiles.

Se desarrollaron virtualmente lecturas dirigidas; discusión de aspectos teóricos; atención directa a los estudiantes por medio de Foros con actividades específicas; realización de ejercicios prácticos; autoevaluaciones estudiantiles por unidad y plenarios presenciales.

Promovieron el pensamiento activo de los estudiantes por medio de uso de representaciones, realización de ejercicios basados en situaciones reales con resolución de problemas. Generaron en el aula virtual un entorno de apoyo, donde se brindó respuesta y atención a los estudiantes a sus necesidades, referentes tanto al curso como realización de las tareas determinadas. Relacionaron los contenidos teóricos y clínicos, como así también las actividades presenciales con las no presenciales.

Los docentes se vincularon con los estudiantes de diferentes maneras: por medio del aula virtual a partir de los diferentes foros determinados, organizados para responder a las







diferentes consultas de forma ordenada y clasificada dependiendo de la actividad; en encuentros presenciales, tanto en actividades de plenario como una vez a la semana en la clínica.

Las actividades presenciales fueron teóricos, plenarios de los ejercicios prácticos, así como la práctica en Unidades de Hospitalización, reuniones con docentes y presentaciones de casos. Estas actividades fueron de asistencia obligatoria. También los estudiantes contaron con una instancia semanal en la clínica acompañados por un docente. Realizaron en plenarios presentación de casos clínicos seleccionados por los estudiantes de su experiencia práctica.

En el aula virtual abordaron fuertemente las temáticas del campo disciplinar del curso, dándose un tratamiento adecuado a los contenidos tanto en su calidad, pertinencia, formato y extensión, realizándose un recorte adecuado de los materiales para que no fueran excesivos y priorizando aquellos contenidos más relevantes y pausibles de ser analizados sin la interpretación necesaria del docente. Se dio una alta vinculación entre los aspectos teóricos y prácticos.

Los docentes brindaron a los estudiantes el material a dictar en el teórico previamente en el aula virtual, con la finalidad de que sea conocido con anterioridad a la instancia presencial, donde se dio una dinámica de discusión y no de clase magistral.

Se habilitó un Foro de dudas teóricas, siendo respondido por los docentes diariamente. Se establecieron actividades prácticas de realización grupal de cuatro integrantes.

La modalidad del curso se dio a conocer a los estudiantes desde el inicio del mismo, generando el contrato didáctico necesario. Los estudiantes dispusieron de las pautas de desarrollo de todo el curso, dinámica, organización, estructura del curso, cronograma, equipo docente y bibliografía.

Habiendo descripto los tres cursos de estudio consideramos pertinente pasar a la descripción de la técnica de análisis utilizada en nuestra investigación.

#### 4.3.2.3. Técnica de análisis





Como ya citamos al describir el diseño de investigación, la técnica de análisis dio inicio desde el momento de construcción de los relatos a partir de un enfoque didáctico.

Nuestra técnica de análisis se basó en un proceso en espiral dado por la combinación del análisis y la información durante el proceso de investigación. Por consiguiente efectuamos un método comparativo constante, desarrollando análisis interpretativo.

Generamos construcciones interpretativas recreando las prácticas de enseñanza. Fue así que el proceso de análisis de la investigación discurrió en tres etapas.

En la primera etapa nos centramos en construir la evidencia empírica a partir de la realización de entrevistas focalizadas y observación directa del fenómeno a observar: la narrativa docente y las aulas virtuales de los cursos. A partir de ambos insumos construimos los relatos.

La segunda etapa la concentramos en el análisis interpretativo de los relatos construyendo dimensiones didácticas. El procedimiento que utilizamos para la organización de los datos textuales y su codificación fue el software MAXQDA 11, software de análisis cualitativo de datos, donde efectuamos un microanálisis, el cual consiste en la separación de los datos para recomponerlos formando un esquema interpretativo.

Dada la codificación necesaria para el uso del software MAXQDA, esta la generamos haciendo referencia a los relatos a partir de la especificación del servicio que correspondieron, materia y cargo del docente entrevistado. Los relatos los codificamos por número de docente entrevistado, siendo denominados Relato Docente 1 (D1) a Docente 8 (D8) consecutivamente. Los primeros tres relatos (D1, D2 y D3) correspondieron a docentes y curso de FdeE, Diagnóstico de Salud Individual y Colectiva, Departamento de Enfermería Comunitaria. En el primer y segundo relato (D1 y D2) las docentes implicadas fueron las Coordinadoras del Curso (Profesoras Adjuntas). En el relato restante (D3) participó una Docente Asistente del curso.

Los tres relatos siguientes (D4, D5 y D6) correspondieron al curso y docentes de EN, curso Nutrición clínico médico y quirúrgico en el adulto. El primer relato de este servicio (D4) correspondió a una Docente Asistente, el segundo (D5) a una Profesora Adjunta y el tercero (D6) a la Coordinadora del Curso, siendo también Profesora Adjunta.

Los dos últimos relatos correspondieron a docentes y curso de Fmed, Habilidades Comunicacionales, Departamento de Psicología Médica. El primer relato del servicio (D7)





correspondió a la coordinadora del curso, Profesora Adjunta, y el relato restante (D8) a una Docente Asistente del curso.

En la tercera etapa desarrollamos un análisis comparativo e interpretativo. Buscábamos la consolidación de las dimensiones creadas y el surgimiento de nuevas que reflejaran las recurrencias existentes entre las dimensiones de la etapa anterior. En consecuencia fuimos descubriendo los datos inespecíficos que se volvían relevantes, comunes, reiterados.

Tanto en la segunda como en la tercera etapa de análisis incorporamos la técnica de comparaciones teóricas para aclarar el conocimiento.

# 4.3.2.4. Fases de la investigación

La investigación la constituimos en tres diferentes fases, las cuales consideramos relevante describir, dado que se van entrecruzando con las etapas de la estrategia de análisis.

#### Primera fase

En primer lugar efectuamos el trabajo de campo realizando las entrevistas y observación directa de las aulas virtuales. Fue así que realizamos nueve entrevistas y observamos tres diferentes aulas virtuales en el EVA correspondientes a los cursos desarrollados en el año 2012. De aquí surgió la evidencia empírica para la construcción de nuestros relatos, los que se convirtieron en el insumo fundamental de nuestro análisis.

Inicialmente establecimos vínculos con los referentes en tecnologías educativas de cada servicio y posteriormente con los Directores de Cátedra a cargo de los cuales estaban los cursos referenciados como los que cumplían con los criterios de inclusión. Obtenidos los avales correspondientes accedimos a los equipos docentes y estos nos brindaron acceso a las aulas virtuales de sus cursos en el EVA.

Efectuamos observación directa de las aulas virtuales en dos momentos: previa y posterior entrevista a los docentes. Analizamos las actividades realizadas en las aulas virtuales en estos diferentes momentos dado que:







El análisis de estos registros posibilita revisar el modo en que se aprendió, acompañado por la mirada atenta de un docente que, en el marco del proceso de interacción y de negociación de significados, pasa de ser un expositor a transformarse en un guía experto de los procesos de aprendizaje (Maggio, 2012, p.13).

Por consiguiente las perspectivas y los hallazgos fueron diferentes al observar las aulas virtuales sin conocimiento previo de la visión del expositor, en este caso los docentes que narraron sus experiencias. Estos docentes al recuperar sus prácticas se transformaron en nuestros guías expertos de la experiencia y fue con este insumo que observamos nuevamente las aulas con una mirada diferente, enriqueciendo el producto, destacando que al ser tres docentes de cada curso la visión de un misma experiencia se vió potenciada desde diferentes

De las aulas virtuales confeccionamos diversos tipos de registros de índole textual, visual y de imágenes, observando la participación de los estudiantes y docentes.

El formato de entevista lo conformamos por preguntas amplias, de forma de brindar flexibilidad para explorar el fenómeno, identificándolo y focalizándonos en el objeto y lo que deseábamos saber sobre él. En la pauta de entrevista integramos aspectos relacionados a tres ejes principales que se enfocaron en los aspectos del curriculum de los cursos; experiencia y formación del docente entrevistado, y relación del docente y del curso con las tecnologías educativas. La pauta pretendió llevar al docente a recordar el evento educativo del curso semipresencial seleccionado, rememorando la situación de educación puntual, promoviendo el repensar de sus prácticas (ver Apéndice Nº1).

Antes de realizar las entrevistas, dimos a conocer a cada docente el diseño de nuestra investigación. Este aspecto sumado al intercambio posterior de los relatos conformados con los docentes implicó para nosotros lo descripto por Litwin, E. (1997) como un valor de transparencia al modelo de trabajo.

Luego que efectuamos las entrevistas y la observación, elaboramos los relatos de cada docente en primera persona e incorporamos registros de los elementos de las aulas virtuales de aquellos aspectos narrados por los entrevistados tomando como guía lo descripto por Litwin (1997):



Se incorporó en el análisis de los registros el estudio de los segmentos de la clase. Los segmentos constituyen unidades de sentido didáctico que se identifican a lo largo de las clases. Los segmentos nos permitieron reconocer diferencias en las explicaciones o en las interacciones que se establecían, asociadas a las maneras como un docente identifica la comprensión de determinados contenidos." (p.72).

Elaborados los relatos, iniciamos el proceso de validación interna. Este consistió en la validación del relato construido por el docente implicado en el. Algunos docentes hicieron nuevos aportes, los que fueron incorporados y por tanto reestructurado el relato con una nueva instancia de validación docente. Los nueve relatos fueron validados, con un aspecto distintivo: en uno de los casos la docente no se reconocía en el relato. Dado que habíamos considerado este aspecto dentro de los criterios de exclusión, fue que consideramos exindir del relato de ese docente y a partir de esta etapa trabajar con ocho de los nueve relatos generados.

Es así que se dio la validación interna de la investigación teniendo como significado fundamental su característica, dado que muestra la aceptación de los docentes implicados, del análisis efectuado y la visión del investigador en su experiencia. Se dio así un proceso de reconstrucción crítica y colaborativa entre el investigador y el prestador del objeto empírico.

Esta primera etapa de creación de los relatos se fue constituyendo en una etapa de análisis por sí misma, integrando aspectos de la primera capa de análisis interpretativo.

# Segunda fase

En esta segunda fase pudimos visualizar más claramente el entrecruzamiento con la segunda etapa de análisis. Centralizamos la fase en el análisis interpretativo del material empírico existente. Fuimos buscando las recurrencias, persistencias, reiteraciones. Analizamos los relatos individualmente en una primera instancia y posteriormente comenzaron a entrecruzarse, a hacerse uno, en conjunto con el resto de la información recabada: entrevistas, observaciones, participaciones, intercambios, textos, tareas, actividades, imágenes, videos. De esta manera fuimos creando las dimensiones didácticas y elaborando tres niveles primarios de categorizaciones con sus respectivas dimensiones.





En esta etapa de investigación desarrollamos una validación externa de las dimensiones y categorías construidas.

La validación externa se dio a partir de diversas sesiones de validación y supervisión con investigadoras integrantes del equipo de investigación del Proyecto "Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica" siendo estas la Dra. Carina Lion, Mgtr. María Verónica Perosi (docentes investigadoras de la UBA) y Mgtr. Miriam Kap (UNMP).

Este modelo de validación lo tomamos del desarrollado por Litwin (1997):

Entendemos la validación de nuestros trabajo como la manera de reconocer la correspondencia, la relación y el sentido entre nuestro conocimiento construido y la realidad estudiada. El papel de los especialistas, en tanto jueces externos, implicó dar cuenta de nuestras conceptualizaciones a partir de los casos o las situaciones que reconocíamos en la empiria. (p. 71).

Posteriormente al proceso de validación retomamos el análisis con los insumos obtenidos, integrando sus miradas, sus observaciones. Las dimensiones y categorías fueron corregidas y reelaboradas.

### Tercera fase

Profundizamos en esta tercera fase en el análisis, por medio de la consolidación de las dimensiones creadas y avanzando al establecer un nuevo nivel, donde las recurrencias existentes entre las dimensiones de la etapa anterior tuvieran puntos en común. Así surgió un nivel más profundo, con nuevas dimensiones que se entrecruzaron, avanzando en el marco interpretativo.



Capítulo 5. Resultados y análisis

En esta sección damos cuenta de lo que construimos a partir de las entrevistas a los docentes, la observación de sus aulas en el entorno virtual y los relatos creados con estos insumos. Los relatos fueron validados por cada docente implicado en el. En el transcurso de este capítulo realizamos citas textuales de los relatos los cuales referenciamos según la denominación que aclaramos dábamos a estos en el subcapítulo de unidad de análisis del capítulo metodológico.

Desarrollamos para el análisis la incorporación de registros de los relatos, interpretando la empiria, identificando persistencias, recurrencias, buscando reiteraciones en las diferentes unidades de análisis (Litwin, 1997).



Nuestro estudio es de corte interpretativo, como explicamos en el capítulo metodológico y aborda las preguntas de investigación. Trabajamos con capas interpretativas dentro de las que se encuentran las que denominamos superficial, intermedia y profunda. El proceso de análisis lo iniciamos desde los relatos considerados como la primera capa, profundizándolo en el transcurso del abordaje de las capas siguientes.

Pretendiendo una mejor comprensión del conjunto y favorecer una lectura ágil presentamos la primera capa de análisis en apéndice (Apéndice N°2) y en este capítulo exponemos la segunda y tercera capa. En ambas elaboramos dimensiones didácticas que son las que titulan las secciones.

## 5.1. La inclusión de tecnologías en las prácticas de enseñanza en la Universidad: contextos y condiciones

La enseñanza con el uso de tecnologías educativas se situó en un contexto particular.

Las condiciones de la Institución donde se despliegan, fortalecen o debilitan el desarrollo de las propuestas, inclusive aquellos aspectos que pueden ser vistos de forma inicial como negativos en realidad pueden abrir nuevas puertas.

Situar la enseñanza es entender cómo se insertan las tecnologías en un contexto curricular particular, determinado por condiciones institucionales que lo enmarcan.

Es evidente que el impacto de la tecnología depende de una amplia variedad de factores contextuales, que a su vez interactúan de maneras complejas. Esos factores van desde 'macro' factores, como políticas sociales, estrategias comerciales y diferentes formas de provisión institucional, hasta 'micro' factores, tales como el lugar físico donde se sitúan las computadoras, la cantidad de equipos disponibles y las maneras que los docentes y estudiantes acceden a ellos. [...] queda claro que la tecnología no tiene 'efectos' por sí sola: por el contrario, el impacto que produzca —ya sea bueno o malo— depende en gran medida de los contextos en los que se usa, las motivaciones de quienes la usan y el propósito con que intentan usarla. (Buckingham, 2008, pp.102-103).

## 5.1.1.- El acompañamiento docente a una política educativa





Los docentes relataron la existencia de condiciones institucionales relacionadas a las políticas públicas y de educación superior desarrolladas en la Udelar. La mayoría de los docentes hizo mención de forma recurrente a estas condiciones y cómo inciden en sus prácticas.

La política de la Udelar de impulsar centralmente y de forma unificada la enseñanza con la incorporación de las tecnologías fue, sin dudas para los docentes, un factor que potenció su inclusión y desarrollo. Expresaron disposición para acompañar y adaptarse a la política establecida.

D4: Decidimos incluir estas tecnologías al curso un poco por ir acompasando la formación con los tiempos actuales de manera de renovar la forma de trabajo y adaptarnos a lo que propone la Universidad, creo que fue esa la iniciativa. Como una forma de potenciar los recursos también.

La Udelar puso a disposición de sus servicios la herramienta para su optativa implementación. Estos docentes demostraron su acompañamiento a la política incorporándola a sus cursos siendo en general los primeros en sus servicios en implementar el EVA curricularmente, llevando un promedio de cuatro años de desarrollo de forma ininterrumpida (2008 a 2012) al momento de la realización de nuestro trabajo de campo. El período condice con el que la Udelar llevó a la práctica la política de uso del EVA de forma unificada.

Perkins (2008) habla de los procesos de cambio que se dan en los logros ocasionales, expresando que son los que hacen posible propiciar condiciones favorables para cambios mayores. Estos cambios, expresa, se ponen en funcionamiento a partir de experiencias puntuales, las que generalmente llevan un periodo de instrumentación de por lo menos tres años; experiencias como las que exponemos en nuestra investigación: "En ese lapso, los profesores estudian el nuevo enfoque o lo desarrollan por su cuenta. Por lo general hacen ambas cosas a la vez. Lo ponen a prueba dentro del contexto del aula, descubren los problemas y tratan de solucionarlos." (Perkins, 1992, p. 213).

Los docentes consideraron que si bien se potenció el uso del entorno, este se dio con diferentes niveles dependiendo del servicio, surgiendo como factor potenciador que el docente que ya ha adquirido destrezas y experiencia en su uso, lo naturalice y sea quien extienda su aplicación.





D3: A nivel de la Universidad me ha pasado de ahora ser docente en otros servicios, que no la usan, entonces me extrañó, porque para nosotros es como algo normalizado, lo tenemos incorporado, ellos siguen con aquello del Power Point, que les dejan las fotocopias, por ejemplo.

Los cambios son posibles cuando los docentes sienten respaldo para llevarlos adelante; respaldo jerárquico, de iniciativas institucionales con fines específicos; así es posible lograr cambios trascendentales Buckingham (2008). Quedó evidenciado en el discurso docente el inicio de un proceso de cambio generado en la Udelar.

## 5.1.2.- La formación docente como estrategia inclusiva

Los docentes de nuestros relatos tenían vasta experiencia en el área disciplinar de desarrollo, tanto como docentes como a nivel asistencial. Por otra parte contaban en su mayoría con estudios de posgrado finalizados o en curso.

Los docentes consideraron que la formación faltante para asumir el uso del EVA fue en TE, pedagogía y didáctica. Excepto en un caso, el resto de los docentes tenían relación con las prácticas tecnológicas previo uso del EVA, las que fueron resignificadas. Eran docentes que innovaban antes de la llegada del entorno virtual. Pero por otra parte, la oportunidad de poder contar con una plataforma educativa no solo facilitó su uso, en algunos casos fue la forma como los docentes iniciaron su vínculo con las tecnologías, potenciado por la oportunidad de formación en el área. Sintieron un apoyo de la Universidad para afrontar el nuevo desafío que incluía tener que adquirir formación específica.

Los docentes de la muestra valoraron el estímulo central desde la CSE y de los servicios, al brindarles capacitación en el entorno que se estaba brindando, sintiendo que les hizo perder el miedo a lo desconocido y fue una oportunidad para tomar de ejemplo la experiencia e iniciar sus cursos. Acordaron que los referentes de los servicios en tecnologías educativas los guiaron, fortalecieron y apoyaron, siendo su disponibilidad y entusiasmo, fundamental para afrontar los nuevos desafíos y la solución a las dificultades en el proceso de implementación.

D2: Realicé todos los cursos de formación con tecnologías dictados en Facultad de Enfermería, tres, las tres oportunidades, los tres cursos que hubieron participamos. Las instancias de formación fueron buenas y han sido las herramientas para estar hoy trabajando en la plataforma, no en vano al ser un





cambio y ser un mundo desconocido personalmente, fue bueno porque si no hubiera sido difícil. A

cambio y ser un mundo desconocido personalmente, fue bueno porque si no hubiera sido dificil. A través de esas herramientas hoy puedo estar entrando y trabajando en la plataforma tranquila y sin miedos.

Los docentes apreciaron la posibilidad de tener una experiencia previa al dictado de sus cursos cumpliendo un rol de estudiantes, contando con un espacio práctico de trabajo; aprender herramientas concretas con un diseño ajustado a sus necesidades; vivir el ejercicio de ser estudiantes frente a un contenido y herramienta desconocidos; encontrarse en la situación que sus estudiantes se encontrarían más tarde con ellos como docentes. Estos aspectos fueron los relatados por los docentes como los que les hicieron valorar la actividad de aprendizaje y entender cómo podrían sentirse sus estudiantes posteriormente, y prever esas situaciones. Refirieron comprender, luego de haberlo vivido desde ese rol, por qué los estudiantes se inhiben, tienen vergüenza de opinar, temen enfrentarse a un contenido desconocido, el esfuerzo que esto les implica.

D5: incluso uno vive lo que los estudiantes te decían, el hecho que te da vergüenza opinar. Había textos de autores que comentaba que no son autores que lees habitualmente, yo todo lo que es la parte pedagógica no sé y realmente es un esfuerzo conectarse con un lenguaje diferente que uno dejó hace muchos años, porque no ha sido el área de su trabajo. Entonces a veces que te invitaban a opinar de un texto, y a mi, veía a los que opinaban de psicología y a mi me faltaban hasta las palabras. ¿Viste cuando no te podés apropiar de las palabras porque te resultan ajenas? Entonces el hecho de vivirlo como estudiante te hace entender, por qué los chiquilines se inhiben, no contestan, uno le tira ideas para que discutan y participen y de pronto aquello es un silencio, creo que eso está bueno en todos los sentidos.

Los docentes refirieron que los conocimientos que obtuvieron como estudiantes y el diseño de los cursos y actividades vistos, los volcaron posteriormente a sus cursos donde cumplieron el rol de docentes. Consideraron necesario mantener su formación con carácter continuo, profundizando en aspectos operativos, pedagógicos, didácticos y uso de nuevos recursos acordes a los objetivos educativos.

Quedó evidenciado en el discurso de estos docentes lo sostenido por Maggio (2012) sobre que brindar acceso y formación en tecnologías a los docentes crea condiciones para su inclusión en la enseñanza:





Si se garantiza el acceso de los docentes y se les da formación adecuada para que puedan usar la tecnología como sostén de su propia profesionalidad, estaríamos creando las condiciones para que la incluyeran de modo auténtico en sus prácticas de la enseñanza. Un docente, como cualquier otro profesional para quien la tecnología configura su propio modo de especialización, necesariamente llevará esto al plano de sus prácticas. La actualización a la que llega por esta vía, los ejemplos que encuentra, las ideas que comparte y las redes de las que participa irán encontrando su modo de expresión en el plano de sus prácticas de la enseñanza. (Maggio, 2012, p. 120).

## 5.1.3.- La resolución de un problema: masificación estudiantil

Los docentes recurrieron en la existencia de masificación estudiantil y su relación con la enseñanza, expresando que el uso del EVA les permitió desmasificar.

Fue reiterada la necesidad de resolver la masificación estudiantil para poder brindar enseñanza de calidad. La incorporación del EVA fue vista por ellos como una posible solución al problema, que les permitió mantener un vínculo entre estudiantes y docentes, el que sentían perdido a consecuencia de la masividad. Lo vieron como una forma de sostener el proceso educativo.

D7: Introdujimos el uso de la plataforma en el curso un poco por la masividad, porque esto verdaderamente desmasifica, permite que haya un trato personalizado.

Los docentes expresaron haber visto reducidas dificultades como conocer los problemas de comprensión de los estudiantes, intercambio y contacto con ellos. Este último no solo referido al dado con los docentes sino también con diferentes recursos y el área específica de formación, contacto que sin el EVA en la presencialidad consideraron no tendrían.

D2: Es real que cuando las clases eran solo presenciales con la masividad que teníamos o tenemos, es muy difícil saber si fulanito entendió, pero sin embargo en la propuesta actual hace que virtualmente en doce horas tengamos respuesta de este fulanito, entendiendo y el hecho de que haya respondido ya me parece que demuestra un interés.

D3: Creo que dado el nivel de masificación nos dan un contacto que sino no tendríamos, están en contacto con vídeos de lavado de manos, de exploración del paciente, y eso para ellos es súper interesante, porque es el primer contacto con el área específica de la Enfermería.

D7: Se optimiza mucho y logramos mucho porque la plataforma lo sostiene.





Por otra parte, los docentes relataron que dentro de las estrategias que generaron para desmasificar con el uso de la plataforma persistió el haber utilizado la división de los estudiantes en subgrupos, estrategia que entendieron no hubiesen podido incorporar sin el apoyo tecnológico, no lo hubiesen hecho sin la organización que el EVA les brindó. Esta estrategia, entre otras como los foros, son las que para ellos generaron el cambio. A su vez pretendieron generar sentido de pertenencia de los estudiantes a un grupo, apreciando la diferencia en su repuesta frente al dictado de clases en la masividad ante subgrupos pequeños.

D3: También el hecho de que son grupos muy grandes, en las clases presenciales, no se produce el intercambio que si se da a través de los foros, por ejemplo.

D8: Aquella cosa de tener doscientos estudiantes en una clase, es la sensación ahora como un liceo privado, porque tenemos grupos de a veinte. Ellos cursan la materia con esos veinte estudiantes, no tienen esa sensación de estar disueltos en una masa enorme y eso se siente mucho.

D6: Entonces por allí fue: la comunicación con los gurises; la masificación, cómo llegar a todos de alguna manera; y de la mano de eso los pocos tiempos que tenemos para todo lo que tendríamos que dar de información. Entonces creo que fueron los tres componentes.

Más allá de estos cambios mencionados, los docentes reconocieron algunos límites y dificultades, como ser que contaron con el medio pero no una mejora de las condiciones para aprovecharlo. Fue así que enumeraron lo que fueron para ellos dificultades: recursos disponibles en la Udelar considerados insuficientes, siendo estos tanto humanos como materiales, abarcando estructura, infraestructura edilicia, bibliografía, disponibilidad horaria, condiciones laborales y tiempos para la enseñanza. Expresaron que estas dificultades limitaron la enseñanza y fueron una de las causas que hizo potenciaran el uso de las tecnologías. Las dificultades mencionadas (condiciones laborales y de estructura) evaluaron que persisten.

D5: Es un curso largo, nos distribuíamos las tareas para hacerlo más llevadero y por un tema de planta física porque a veces estamos en distintos lugares. Incluimos el uso de la plataforma en los cursos quizás por la masividad. Yo no sé si hubiéramos tenido tanto apuro por cambiar si no hubiéramos tenido una matrícula en aumento. Entonces: la relación docente-estudiante, la planta física donde a veces el estudiante no llega a ver el pizarrón, hay que tener y poder proyectar, hay que tener cosas prepensadas para que la discusión en el salón sea más productiva. Ese fue el principal motor. Que después fuimos viendo que tenía bondades y ventajas, bárbaro, el hecho que más nos apuro fue eso. El hecho de tener que cambiar la dinámica que veníamos haciendo, creo que fue eso porque era imposible hacerlo de la otra manera.





Fue constante la percepción en los docentes de que la inclusión de las tecnologías les trajo aparejados cambios en sus prácticas laborales, generando condiciones de trabajo que requieren ser adaptadas para acompasarse con la promoción de uso de las tecnologías, refiriendo que este ajuste es necesario para poder dar un adecuado uso al entorno. Consideraron que los cambios en las modalidades de enseñanza deberían estar acompañados, para ser efectivos, de transformaciones en las realidades laborales: realidades que se centran en un modelo de enseñanza anterior, que ha cambiado y su mantenimiento dificultó el desarrollo de las nuevas circunstancias.

D4: Un aspecto un poco negativo, pero no es por la modalidad, puede ser las condiciones en que trabajamos en la Universidad. Creo que la plataforma o el uso de las tecnologías requiere una dedicación, mucho más que si fuera presencial, porque uno tiene que estar pendiente de lo que los estudiantes hacen, estimularlos, motivarlos para que hagan las actividades que uno les propone. Y si uno a eso lo usa como un depósito de contenidos, no lo está utilizando con la finalidad de intercambiar y generar actividades de discusión y aporte con los estudiantes, ese intercambio que necesitan, es como que no tienen actividad. Y a veces lo que pasa es que con la masificación que tenemos, el número de estudiantes que manejamos -por ejemplo en este semestre tuvimos 180 estudiantes- hay actividades que si bien uno puede planificarlas o darles seguimiento, no puede hacerlo de la manera que quisiera, porque no tenemos el recurso docente para estar a la altura de esas necesidades. No me parece que sea una limitación del recurso sino de las condiciones en las que trabajamos.

Los datos expuestos en esta sección ponen en evidencia la importancia atribuida por los docentes a las políticas educativas desarrolladas por la Udelar con un impulso centralizado, lo que potenció su inclusión y desarrollo al sentirse respaldados. Relataron un claro acompañamiento a estas políticas y disponibilidad para adaptarse.

A su vez señalaron áreas de mejora destacando entre estas la formación docente en áreas que consideraron relevantes como pedagogía, didáctica y tecnologías; y la posibilidad de contar con un medio que les permitió incidir sobre la calidad educativa al utilizar un medio que les dio la oportunidad de desmasificar.

# 5.2. Enriquecimiento en las prácticas de enseñanza a partir de la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación





Con nuestro trabajo encontramos recurrencias en los relatos referidas al tipo de uso que dieron a las TE como medio para potenciar los contenidos considerados fundamentales en el curriculum, no como recurso accesorio. Estas recurrencias permiten dar cuenta de situaciones de enriquecimiento en las prácticas de enseñanza a partir de la inclusión de las TIC. Los cambios reales percibidos por los docentes fueron las estrategias didácticas, didácticas tecnológicas dado que sin la tecnología como medio no hubiesen sido concebidas ni implementadas. La tecnología jugó un papel claramente potenciador, enriquecedor. Esto es lo que consideraron los docentes; sentido que surgió de los relatos, brindado por el uso de las tecnologías: profundizar el conocimiento de los estudiantes aplicando actividades originales.

### 5.2.1.- Reconocimiento de la condición de los estudiantes

Entre los docentes surgieron coincidencias respecto a las condiciones de los estudiantes: estas cambiaron y así lo hicieron con la forma en que se les debe enseñar. Los docentes reconocieron transformaciones radicales en pocos años: manejo, acceso, capacidades, criterio. Refirieron que los estudiantes ya están habituados al uso de las tecnologías y utilizarlas para la enseñanza fue una forma de motivarlos, adaptar las modalidades educativas a su lenguaje, adecuar el conocimiento teniendo en cuenta sus habilidades, lo que generó mayor efectividad. Los docentes reiteraron que el utilizar las tecnologías para la enseñanza les pareció que provocó entusiasmo en los estudiantes, valoración de las prácticas educativas, concibiendo una alta participación en el proceso.

D4: (...) para motivar a las nuevas generaciones, porque es el lenguaje que ellos manejan, de manera que nosotros podamos adaptar el conocimiento a esa forma de comunicación es como que vamos a ser más efectivos en el alcance que tengamos.

D3: En general lo que uno ve es que ellos se entusiasman con esto, porque es algo que ellos manejan continuamente, y a veces es como una sorpresa para ellos estar usando algo que ellos manejan, en el buen sentido de la palabra. Porque lo ves en los foros, porque siempre lo valoran como interesante. Tienen alta participación.

Surgió entre los docentes el reconocimiento de la posibilidad estudiantil de combinar actividades, la capacidad de ejecutar varias tareas al mismo tiempo. Esta capacidad es centrada por Buckingham (2008) dentro de las características del contexto actual:





convergencia. La tecnología, desde esta perspectiva, fusiona prácticas que antes eran independientes.

D6: Hoy por hoy los estudiantes están chateando con tres amigos a la vez, leyendo lo que va para mañana y viendo un vídeo en YouTube que recién se subió. Esa capacidad de estar en tres cosas a la vez y realmente después tener un producto.

Estos docentes destacaron la inserción temprana al sistema educativo de las tecnologías como un potenciador del cambio. Sintieron que los estudiantes se comunican de forma diferente en la actualidad, más naturalmente, estimulados por las redes sociales. Consideraron que esta característica estimula la comunicación grupal a lo que es su propia generación, la de los docentes.

D2: A mí lo que me tiene fascinada es el cambio radical con respecto a la enseñanza y que en pocos años haya habido esto, que es magnífico. Vemos que los niños ya lo manejan y tienen acceso a determinados recursos desde Ceibal, determinadas bases de datos, llegan más rápido al conocimiento, me parece, que a través de un libro.

D5: Además son generaciones, que entre las XO...son generaciones que van a vivir y uno no lo vivió, desde Facebook, ya tienen por el hecho de comunicarse a través de otras tecnologías, de manera más natural que seguramente mi generación, fuera de lo que es enseñanza y docencia. En la vida no es lo que uno usó como comunicación entre grupo.

Los docentes expresaron que se sintieron obligados a cambiar las formas de generar conocimientos y desarrollar la enseñanza a partir de las capacidades estudiantiles que les reconocieron, del acceso que tuvieron a la información y a su capacidad de búsqueda.

D6: (...) no le podemos seguir llegando al estudiante parándonos adelante y que nuestra verdad es la absoluta. No los podemos subestimar en la capacidad que tienen de búsqueda bibliográfica, de tener criterio, de saber distinguir qué cosa está bien y qué está mal. Una de las cosas que me inquietaba ya hace muchos años, era la forma de llegarle al estudiante. Creo que ahora vamos por el camino correcto.

Para los docentes la forma de motivar la interacción estudiantil fue hacerlo por vías no convencionales; relataron sentir el haber promovido el entendimiento, la producción, la participación estudiantil.

D7: En clase presencial son tímidos y pasan desapercibidos, decís "guau" en EVA, no me lo esperaba de este estudiante y es de una riqueza extraordinaria.





Los docentes encontraron que los estudiantes tenían un manejo de las tecnologías, una experiencia personal de uso que podía ser útil para su aplicación en el ámbito educativo; entendieron que debían enseñarles a aprender con las tecnologías, dado que estaban acostumbrados a usarlas para la dispersión, comunicación, diversión. Estas características aplicadas a la educación, para los docentes favorecerían el proceso, considerando que solo debían ayudarlos a comprender que son útiles para la educación formal y cómo manejarse en su uso cuando estuvieran en un espacio académico y cuando lo hicieran para un uso personal.

D1: Las personas y estudiantes que llegan a la Facultad de Enfermería tienen dieciocho, diecinueve años y son muy jóvenes, y si bien tienen su experiencia de vida, tienen su experiencia con las tecnologías; tienen -muchas veces- una experiencia restringida con las tecnologías ya que la utilizan -hasta el momento que ingresan- como diversión y conocen muy poco de cómo aprender con las tecnologías y hay que ser novedosos e innovadores porque no hay cosa más aburrida para un joven que llegar y que el docente le muestre cosas que hace años que se muestran.

Los docentes reconocieron condiciones sociales de los estudiantes que los llevaron a no poder adaptarse a las dinámicas convencionales: trabajan, deben administrar sus tiempos, familia, otras actividades, donde el estudio es una más y no la actividad principal. A estas condiciones también concibieron que deben adaptarse. Son otros los tiempos y deben administrarse de forma diferente.

D1: Nosotros tenemos muchos estudiantes que trabajan, y bueno, si vas a hacer un esfuerzo, hacélo durante dos días, vení dos días y vení entero, no part-time. No llegues tarde, venimos temprano y nos vamos en hora y ajustamos de cinco teóricos presenciales a dos. Lo que no impide después que en forma virtual el estudiante haga las tareas en el tiempo que tiene, en el tiempo que quiere o porque tiene trabajo, tiene hijos, otros compromisos.

Los docentes sintieron que la aplicación de las tecnologías fue la manera que tuvieron de comunicarse y mantener grupos diversos.

## 5.2.2. La emergencia de una didáctica recreada: aperturas

Muchas fueron las reflexiones docentes que surgieron de visualizar sus propias prácticas, de relatarlas. Marcas que quedaron, que trascendieron la experiencia puntual y reutilizaron para





continuar enseñando más allá de la herramienta. La percepción de un cambio del rol docente, promoción de la colaboración, trabajo en equipo e intercambio de experiencias fueron de los aspectos que los docentes destacaron de estas propuestas, lo que les quedó más allá del curso puntual.

#### 5.2.2.1. Estructuración con sentido pedagógico

El utilizar el EVA llevó a los docentes a buscar nuevas estrategias de enseñanza y contenidos que motivaran a los estudiantes. Se dio en estos casos lo definido por Maggio (2012) como inclusión genuina, en el marco de las prácticas de enseñanza que incorporan tecnologías. Son docentes que las construyeron. Tomaron decisiones de propuesta pedagógica.

Incluso autores que miran con buenos ojos el uso de la tecnología suelen llegar a la conclusión de que no es la tecnología en sí lo que provoca cambios en los resultados; en el mejor de los casos, la introducción de tecnología hace posibles otros cambios en los métodos de enseñanza, y son esos otros cambios los que tienden a explicar cualquier mejora que pueda producirse. (Buckingham, 2008, p. 98).

Los docentes incorporaron las tecnologías como estrategia legítima para desarrollar un proceso educativo donde se potenciaron los tiempos de enseñanza de una forma más dinámica, ajustando los contenidos a la modalidad: unos para las actividades a distancia y otros en los encuentros presenciales. Esto circunscribe un proceso docente de determinación de los contenidos asociados a las actividades, diseño diferente de los cursos. Los docentes sintieron que los materiales brindados por las tecnologías enriqueció la forma de enseñar.

Discurrieron en que incluir las tecnologías fortaleció el aprendizaje y se relacionó con las características del modelo profesional actual y las situaciones del campo laboral a la que los futuros profesionales se enfrentarán. No fue visto por ellos como una opción, fue visto como una necesidad propia de las particularidades de las actividades profesionales, un ejercicio preprofesional. Los docentes coincidieron en que el actual acceso generalizado a internet facilitó el desarrollo de la modalidad, y los recursos multimedia utilizados acercaron a los estudiantes al área específica de la profesión.



D2: Decidimos usar las tecnologías porque hay que crecer y generar el fortalecimiento desde el aprendizaje y sabemos que lo virtual es lo que prima, no podemos quedarnos atrás, es más, si estamos pensando que enfermería está trabajando en escritorio electrónico es como de cajón que el estudiante maneje las tecnologías. Evaluamos siempre si tienen posibilidades de ingresar a internet, si tiene computadora en casa. Y para nuestra sorpresa hace dos generaciones que todos tienen acceso a Internet.

Fueron considerados cambios importantes la incursión en diferentes estrategias didácticas a partir de la incorporación de las tecnologías, sustituyendo modalidades convencionales consideradas insuficientes por diferentes causas como la masividad y escasos tiempos educativos. Los docentes ejemplificaron con la inclusión de simulaciones realizadas por ellos mismos una consulta de un usuario a un profesional.

D1: Antes de trabajar con las tecnologías las clases había que presentarlas prácticamente a todos, casi todo era presencial, se dejaba material de lectura, y se hacían las experiencias en el Instituto Tecnológico, que bueno, en general como que son insuficientes, porque son muchos estudiantes y pasan poco tiempo. Entonces eso creo que ha sido un cambio importante, todo lo que tiene que ver con las técnicas de enfermería, que se pueden manejar a través de vídeos. La consulta de enfermería, donde las compañeras le muestran un vídeo de una enfermera y un usuario a través de la plataforma facilita mucho. Porque eso antes había que hacerlo de forma presencial y viendo que pudieran estar todos los estudiantes. Creo que tenemos más llegada a los estudiantes.

Estos docentes vieron la inserción de diferentes herramientas brindadas por la plataforma como contribuciones a los procesos de aprendizaje, ofreciendo como valor agregado la generación de habilidades y vínculo de difícil desarrollo con las actividades convencionales. Fueron recursos que les permitieron identificar experiencias que dieron identidad profesional.

D5: los estudiantes están adquiriendo las habilidades para el vínculo con el paciente y análisis de situaciones clínicas. Tienen que adquirir habilidades en diferentes áreas, no solo tienen que aprender a investigar y buscar información, porque no todas las patologías están siempre vistas en un curso, tienen que aprender todo lo que es la entrevista y el vínculo con el paciente, aprender a tomar decisiones en función de un paciente real que conjuga distintas patologías, tienen que ver en el momento que se acercan a ese paciente.

Los docentes expresaron que la incorporación de las tecnologías les permitió legitimar un contenido social de la profesión el cual en general es resistido por el estudiante dado que llega en busca de contenidos asociados a aspectos biológicos y no de esta índole.





D7: A nosotros nos sumó mucho trabajar con las tecnologías porque somos un curso que a veces es bastante resistido, porque el estudiante llega a Facultad de Medicina deseando ver Biología, Anatomía y se encuentra con un semestre muy social, con una impronta muy social; de conciencia, de ir a la comunidad y entender las problemáticas de salud más generales y globales, sociales, y es un impacto. Además se encuentra con un curso que le enseña cómo comunicarse más adecuadamente, por eso tiene bastante resistencia.

De forma unánime los docentes consideraron haber transformado la programación y el diseño de sus cursos: pensándolo en base a las características de los estudiantes y su desarrollo en el EVA; promoviendo la participación; y efectuando la evaluación de diferentes actividades. Sintieron que algo cambió, algo fue distinto; hubo una apertura de los estudiantes, creación de su parte y a la vez cumplimiento de los objetivos que los docentes se habían marcado. Los docentes refirieron sentirse seducidos por la participación activa de los estudiantes. Fueron descubriendo otras propiedades y posibilidades que les brindaba el EVA, considerando que lograron acercarse a los estudiantes. Expresaron que lo hicieron aquellos docentes que perdieron el miedo a comunicarse, a adoptar las tecnologías educativas en sus cursos.

De igual modo fue unísono y reiterado el sentir docente de que el diseño de los cursos cambió a cuando no se utilizaba el entorno virtual. Generaron contenidos didácticos específicos, actualizados, adaptados a la modalidad. Produjeron en equipo, pensaron el curso desde otra perspectiva. Tomaron en cuenta tiempos diferentes para el aprendizaje dependiendo de las estrategias desarrolladas, fueron "otros" tiempos. El período a adjudicar a las actividades dependió de si eran presenciales, virtuales, individuales, grupales; si se requería reflexión a producción. Incluyeron el lapso que les llevaba esperar que se generaran y responder las consultas. Hubo una espera a la respuesta del otro, una consideración de sus espacios. Expresaron planificar teniendo en cuenta quién, cómo y cuándo se respondería a los estudiantes; lo que no hacían en la propuesta convencional.

Los docentes de la muestra afirmaron que el diseño del curso en otros formatos les permitió actualizar los contenidos que consideraron desactualizados debido a planes de estudios que no habían finalizado sus procesos de revisión y plantearon en algunos casos reiteraciones de contenidos, metodologías de enseñanza inefectivas, como ser la clase magistral.

D2: Al diseñar el curso el objetivo es el mismo que en el formato convencional, porque no ha habido cambios en la curricula, nosotros no podemos cambiar los objetivos, se apunta a los mismos contenidos pero desde la modernidad, me parece. En realidad cambios han sido el hecho de buscar materiales virtualmente, nos da cosas que son diferentes a como están planteados en un Plan de Estudios que es viejo y que sabemos que está en proceso de cambios. Entonces sin escaparnos del





objetivo que está atrazado y no podemos cambiar, hay cosas que están más modernas por supuesto. Antes eran clases tipo magistrales, donde hablaba una sola persona y uno veía que podía haber motivación por parte del estudiante o no, porque el curso nuestro se caracteriza mucho por enfatizar esto de la salud, en los hábitos saludables, como ser el lavado de manos. Era como reiterativo para aquel estudiante que tenía una solvencia, se levantaban y se iban. Entonces a veces uno se frustraba, no era seductor hablar de una dieta saludable, porque en realidad en general son cosas que todos conocen. El hecho de que una sola persona hablara con una presentación de power point hacía que más de uno se fuera de clase.

Los docentes relataron haber optimizado los espacios según los objetivos buscados. Consignaron la presencialidad para aquellas actividades en las que entendieron que era estrictamente necesario, pasando a la virtualidad aquellos contenidos que consideraron podían ser brindados de otra forma, optimizando la atención y adquisición de los conocimientos: virtualmente con actividades y materiales pensados y elaborados para ello. Fue asi que estos contenidos fueron considerados como un plus, los sumaron a los que brindaban convencionalmente. Las actividades fueron diferentes, planificaron unas para la presencialidad y otras para la virtualidad.

Asimismo buscaron diseños sencillos, visuales, múltiples contenidos y actividades en diversos formatos, incorporando imágenes, videos, ejercicios. De igual modo especificaron los contenidos básicos y los complementarios, brindaron las fuentes para que indagaran en el conocimiento. Intentaron diseñar los cursos, sus contenidos y recursos, guiando al estudiante, ambicionando que el acceso a los contenidos por medio de la herramienta no interfiriera con la comprensión.

Acorde a la idea de Litwin (1997) se distribuyó la inteligencia por medio de la estructura mediadora en que se constituyó el entorno, organizador de la actividad. Encontraron por medio de esta estructura favorecido el proceso de construcción de conocimiento, en el sentido dado por la autora: por medio de las acciones docentes. Estas fueron las configuraciones didácticas, la forma como los docentes abordaron los contenidos, las temáticas del campo disciplinar, su selección, los métodos para hacerlo. Abordaron aquí dimensiones propias de la didáctica clásica.

Cuanto mejor diseñados estén los artefactos, más sencillo será lograr que ejerzan las funciones que se les han atribuido. Las herramientas inteligentes [...] y las prácticas de los hombres y mujeres que las utilizan constituyen patrones de razonamiento previo; no son amplificadoras de la cognición sino reorganizadoras del funcionamiento mental." (Litwin, 1997, p.81).





En las experiencias docentes de esta investigación se dieron las condiciones expresadas por Perkins (1992) necesarias para motivar a los estudiantes a aprender: se les brindó una información clara de lo que se buscaba; ocurrió una práctica reflexiva por medio de actividades que la fomentaron; hubo una retroalimentación informativa por medio de las devoluciones realizadas por los docentes a los estudiantes, las que apuntaron a mejorar el rendimiento y se dieron actividades interesantes, atractivas.

5.2.2.2. Enriquecimiento didáctico

Profundizar, integrar, insertar, desarrollar: fueron recurrencias presentes. Desarrollar temáticas y utilizar materiales que "no pudieron" dar en clase y observar su evolución. Los docentes expresaron que el uso del entorno virtual les permitió conocer aspectos no explorados previamente a los cuales accedieron por medio de las tecnologías y fueron considerados necesarios para el desarrollo de las capacidades actuales de las profesiones. Anteriormente no podían hacerlo, no veían cómo hacerlo. Expresaron que profundizaron en términos curriculares con la plataforma. Replantearon su propuesta didáctica teniendo a la tecnología como medio. No usaron la tecnología para hacer lo mismo, lo reelaboraron.

D1: es un buen curso para trabajar virtualmente, poder ir insertando otros conocimientos, trabajar este tema que decíamos, cómo profundizamos en el conocimiento dado en clase o cómo desarrollamos una temática que no dimos en clase. [...] Podíamos profundizar conocimiento y manejar otro tipo de materiales que no se los podemos mostrar en clase. [...] Ese tema de ver cosas que antes no lo veíamos.

D6: los pocos tiempos que tenemos para todo lo que tendríamos que dar de información.

Los docentes expresaron que desarrollaron actividades y temáticas por medio del EVA que en la presencialidad no utilizaban, profundizaron el conocimiento. Dieron sus ejemplos relatando las experiencias diferentes, las que no usaban presencialmente. Son rasgos que interesan y se dan de diferentes formas en cada docente, de forma singular. Fueron cambios en sus prácticas, transformaciones que emergieron al relatar las experiencias.



Los docentes narraron haber transformado su enseñanza al abrirse a nuevas formas de enseñar; por medio de incrementar la comunicación con los estudiantes para desmasificar; al invertir las estrategias para adelantarse a los obstáculos de aprendizaje que podían prever. Estos docentes reiteraron su consideración de que revirtieron los conocimientos al reciclar estrategias que utilizaban de forma convencional, con el sentido de que los estudiantes se pudieran autogestionar con la colaboración de sus pares. Promovieron la evaluación al aplicarla de diversas formas, incorporando la autoevaluación estudiantil como una oportunidad de aprendizaje.

En las diferentes experiencias relatadas por los docentes hubieron aspectos que se reiteraron y otros que fueron propios de cada situación. Por una parte reiteraron haber promovido la participación activa de los estudiantes, el trabajo grupal, intercambio y creación de espacios de discusión; la generación de instancias que promovieron reflexión colaborativa. Recurrió la búsqueda de fortalecer la comunicación, la visión de un cambio del rol docente, la inclusión de la autoevaluación y reflexión estudiantil de las experiencias educativas, la replanificación de las instancias presenciales lo que conllevó a un debate presencial enriquecido por la actividad virtual previa.

Por otra parte, ente los aspectos interesantes propios de la singularidad surgió la promoción docente del pensamiento crítico de sus estudiantes, fomentar la argumentación y fundamentación; trabajar sobre los errores; trabajo conjunto entre docentes y estudiantes durante el proceso de las actividades planteadas; invertir las actividades a la propuesta convencional; potenciar las actividades profundizando su desarrollo y pasando de un único producto a varios; integrar la evaluación formativa promediando actividades intermedias para la evaluación del curso en lugar de una única evaluación final; tomar propuestas estudiantiles evaluadas positivamente y desarrollarlas en próximos cursos y nuevas formas de tomar examen.

Las singularidades relatadas por los docentes, en sus experiencias, vistas en paralelo fueron las que mostraron la transformación. Transformación desde lo común y lo disímil. Consideramos valioso ver algunos ejemplos de estas experiencias individuales, para evidenciar la aparición de los rasgos comunes y los singulares que no se encuentran en un único docente. Aquí entonces, algunas de las experiencias con las que los docentes profundizan sus prácticas. Aclaramos que no corresponden a casos de análisis, sino a





situaciones particulares que se dieron dentro de estos cursos. No son presentadas aquí como dimensiones de carácter general, sino como situaciones que permiten ilustrar experiencias de enriquecimiento didáctico.

### 1. A. Abriendo la puerta a nuevas formas de enseñar

"quizás el juego nos estaría abriendo la puerta para ir a enseñar, creativamente" (Maggio, 2012, p.101).

La docente refirió que esta implicó que los estudiantes de primer año realizaran una búsqueda en la web de un procedimiento técnico de la disciplina, promoviendo el pensamiento crítico para la selección. Luego de la búsqueda debieron colectivizar el contenido y argumentar su selección; fundamentar ante sus pares y docentes por medio de un Foro en el EVA.

La docente relató que consideraba compleja la enseñanza práctica de un procedimiento desde la teoría sin poder supervisar la actividad estudiantil, lo que la llevaba a efectuar actividades presenciales no efectivas, sumado a las características de los estudiantes que son de reciente ingreso a la carrera. No veía otra forma que reiterar lo existente en la literatura, considerando que así utilizaba el tiempo de forma improductiva.

D1: ¿Cómo enseñás técnicas y procedimientos? Repetís lo que está en el libro, no tenés manera. ¿Pero qué pasaba si no dábamos la clase y no lo leían? Hacíamos las actividades y no lo tenían leído. ¿Qué hacíamos? Nosotros ocupábamos el tiempo con actividades presenciales y los estudiantes también en cosas que no eran necesarias.

Propuso entonces una actividad que no se realizaba antes, promoviendo la participación activa de los estudiantes en internet, incentivando la diversión y la búsqueda de un material en un formato diferente:

D1: Busque un vídeo donde se vea bien el lavado de manos-. Y el estudiante sale a buscar y le decimos que ponga motivos por el cual lo eligió, y no hay hoy lo que no esté colgado, difícil no encontrar. Eso generó diversión en la búsqueda del vídeo, es distinto a buscar un material escrito.





Los estudiantes cumplieron con la consigna realizando la búsqueda del material, compartiéndola con sus pares y docentes, demostrando conocimiento del material y tema al marcar lo que consideraban aciertos y desaciertos.



## 2. B. Antónimos: disminuyendo la masificación al incrementar la comunicación

La docente relató que el equipo desarrolló una actividad en sentido contrario a la realizada convencionalmente. Incluyeron por medio del EVA la actividad práctica de realización de ejercicios por subgrupos, con generación de un espacio de comunicación entre estudiantes y docentes por medio de un Foro. Lo allí trabajado fue luego discutido en un encuentro presencial. En la modalidad convencional los ejercicios eran realizados por el docente presencialmente con los estudiantes sin previo intercambio, donde la comunicación se daba en el momento con la participación de unos pocos y generalmente los mismo estudiantes.

Esta docente expresó que re-planificaron la instancia presencial al ver que podía potenciarse con una actividad virtual. Luego del proceso llevado adelante en la plataforma, cuando el estudiante llegó a la instancia presencial sintieron que lo hizo de forma diferente, más seguro, sin miedo a lo desconocido, al poder consultar previamente o ver las consultas de sus pares, estableciendo una interacción con los docentes.



La docente expresó que considera que aumentar la comunicación con los estudiantes desmasifica. Por tanto generaron espacios de discusión, intercambio, consulta, Sntió que abandonaron el proceso de reflexión en solitario y pasaron a compartirlo. La docente entendió no solo que se potenció la actividad con la apertura de un espacio de comunicación, sino que cambió su sentido, como lo hicieron las características de la actividad presencial.

La docente refirió que surgió lo invisible, el error latente sobre el cual se pudo trabajar, aprender, que enriqueció. Al contrario del sistema tradicional consideró el error como paso previo a la construcción del conocimiento. Sintió que se adelantaron a los errores que veían al final del proceso cuando no ya no podían incidir, como era la intancia del parcial o examen. La docente sintió que descubrieron los errores previamente y pudieron a partir de ellos, antes de llegar a la instancia final de evaluación. Expresó que pudieron así actuar durante el proceso, antes de llegar a los resultados finales.

D4: Antes por ejemplo lo que pasaba, más que nada en las instancias prácticas, era que los estudiantes iban al práctico sin resolver el ejercicio, lo resolvían diez personas que siempre eran las mismas, y siempre eran las que pasaban adelante y ahora, por ejemplo, lo que pasa es que tenemos muchísimos más aportes que antes y vemos más errores que antes, que tal vez no los veíamos, hasta llegado las pruebas parciales o exámenes. Al ver ejercicios resueltos por todos, es como que estás viendo un montón de cosas. Antes generalmente eran los que más o menos trabajaban, entonces los que presentaban mayores errores no llegábamos a ver y ahora es como mucho más enriquecedor, porque claro, podemos ver muchas cosas sobre las cuales trabajar y mejorar y ellos mismos se dan cuenta.

La docente entendió que se dio un cambio en la enseñanza de los contenidos prácticos, logrando pasar de una actitud pasiva de los estudiantes en la clase presencial a una activa con la inserción de actividades prácticas en la plataforma y posterior debate en el encuentro, cambiando la dinámica y la actividad.

Imágenes de interacción de los sujetos del conocimiento en Foro de ejercicio práctico







Los docentes se involucraron con los estudiantes en el proceso, proceso que se vio expandido al darse más tiempo que en una instancia presencial puntual, dando lugar a intercambios grupales. La docente elaboró con el producto del debate virtual, un contenido para todo el grupo, utilizado en el debate presencial. Insumos múltiples, construcción colectiva y construcción propia, volcados nuevamente al colectivo. Debate presencial enriquecido desde la producción previa volcada al resto. Nuevas formas de pensar y hacer que aumentan la comunicación y cambian las prácticas.

#### 3. C. Reciclando estrategias para convertir conocimientos

Esta docente relató cómo convirtieron una metodología utilizada presencialmente para trasladarla al EVA. La docente refirió que convencionalmente para evaluar el proceso educativo del estudiante en el curso, solicitaban la generación de un único producto final. Esto lo convirtieron en diferentes tareas virtuales, consideradas "columna vertebral del proceso", fundamentales en el cambio de estrategia educativa. Los docentes centraron la actividad en estas tareas con seguimiento y apoyo de su parte.



D7: En el curso tienen cinco tareas virtuales que son la columna vertebral de lo que realmente hacen, siendo una entrevista en comunidad en subgrupos de tres o cuatro estudiantes. Esa entrevista es posible y supervisada por el docente, a través de las tareas y los foros. Porque si fuera con cinco encuentros presenciales en exclusividad sería imposible. Dividimos la tarea entrevista que años anteriores a la plataforma era una carpeta única, la dividimos en partes. La primera tarea es cómo se conformaron como grupo y marco teórico de la entrevista. La segunda es a quién van a entrevistar y en qué áreas quieren indagar. La tercera es la entrevista. La cuarta es ya la entrevista desgrabada, que se resisten muchísimo, pero la desgraban y la analizan. La quinta es una reflexión sobre el aprendizaje, qué se logró.

La docente relató cómo se relacionaron las diferentes actividades llegando así a un producto final con estadios intermedios; entendiendo que estas actividades hubiesen sido imposibles de desarrollarse sin ser implementadas en el EVA, por la metodología educativa vinculada. Destacó que se incluyó una reflexión estudiantil del proceso de trabajo grupal en la actividad realizada, las que fueron volcadas al EVA. En estas reflexiones los estudiantes valoraron: las tareas auto gestionadas, el debate generado, la modalidad de enseñanza, trabajo en grupos reducidos y la colaboración que se dio.

Estudiante VV. Tarea virtual 5: Autoreflexión acerca de su proceso de aprendizaje Las tareas autogestionadas fueron las instancias que más me gustaron debido a que en ellas desarrollamos la capacidad de autogestión y trabajo en grupo. También debido al hecho de que en estas instancias discutíamos de manera informal las consignas planteadas compartiendo opiniones y

conocimientos, respetando a los compañeros, y tomando en cuenta sus opiniones y aportes.

Estudiante MA. Tarea virtual 5: Autoreflexión acerca de su proceso de aprendizaje

La experiencia que tuve al haber trabajado en un grupo reducido con 2 compañeras más en lo que refiere a las tareas virtuales fue muy buena, mis compañeras me han ayudado en ocasiones necesarias, he podido interactuar de forma muy buena con ellas, formamos un equipo de trabajo muy comprometido con lo que hace y responsable, trabajábamos todas siempre, además siempre pudimos expresar alguna disconformidad con algún trabajo con el motivo de mejorarlo, siempre aceptamos las críticas constructivas de una hacia otra integrante del grupo sin problemas.

#### 4. D. Evaluando desde la pluralidad de medios: perdiendo el factor sorpresa

Esta docente refirió que por medio del EVA incorporaron una nueva modalidad de tomar examen: utilizando videos. En el aula virtual previo examen, ofrecieron a los estudiantes modelos de cómo sería para que practicáran. Ofertaron videos utilizados para exámenes previos con algunas preguntas, replicando la experiencia de evaluación que tendrían. La práctica la hicieron en el aula virtual. El estudiante llegó al examen conociendo la experiencia, qué tipo de prueba se aplicaría, habiéndola practicado.



D7: Nosotros por ejemplo hacemos exámenes usando videos, se proyecta un video de unos diez minutos y se hacen veinticinco preguntas de múltiple opción, sobre la situación de comunicación que observaron en el video. Es analizar la situación, qué falló, qué miraba. EVA nos permite que nosotros le pongamos exámenes viejos, un pedacito del video y tres o cuatro preguntas que fueron para el examen y ellos se practican ahí.

Las estrategias docentes de los cuatro ejemplos presentados anteriormente, muestran como expresó Litwin (1997) una reconstrucción teórico-práctica de la práctica, una transformación:

[...] las estrategias que el docente selecciona no constituyen una mera sumatoria de tareas o de elaboración de instrumentos como resultados de conocimientos particulares, sino una reconstrucción compleja teórico-práctica que se efectúa con el objeto de que los alumnos aprendan (p. 65).

Finalizada la exposición de los relatos de las experiencias diferentes continuamos con las categorías generadas referentes a la transformación de las prácticas de enseñanza. Estas situaciones particulares dan cuenta de situaciones de enriquecimiento de carácter particular. A partir de aquí retomaremos el análisis de las recurrencias.

## 5.2.2.3. Acciones y efectos que fortalecen el aprendizaje

La diversión, el desafío, sumar, placer, vínculos, contacto, comunicación, son acciones y efectos que surgieron de esta propuesta, por medio de las cuales los docentes consideraron que se llegó al aprendizaje. Se aprende, según ellos, mejor al comunicarse, intercambiar, interactuar, lo que va más allá del curso. Llegaron a estos efectos por el curso y se trasladó más allá de sus límites.

Fue unánime en estos docentes el placer referido de trabajar con las tecnologías. Expresaron que les invitaron a la creación e innovación, que los mantuvieron actualizados, priorizando que generaron una comunicación particular, imposible para ellos lograr previamente. Les entusiasmó, desafió, divirtió. Consideraron que es a lo que tienen que apostar y que trabajar con las tecnologías siempre les suma, es motivador.

D2: Me gusta trabajar con las tecnologías, me desafían, en realidad yo soy de la época del papel carbónico, para mi ha sido un desafío trabajar en la PC y si cuando me formé me decían que a esta altura iba a trabajar enfermería vía internet hubiera dicho que no. Como que eso no podría existir.

D1: Todas las instancias fueron productivas, de todas aprendí algo. En algunas aprendí más, donde se generaron más intercambios; en otros era más en solitario, un aprendizaje más mío y ya está, así que







digamos que tiene esa riqueza. Algunas más como aprendizaje personal y otras más en lo grupal, en esto de aprender jugando, porque uno vuelve a ser un niño, reírse de los errores, de sentarse con una compañera y decirle -vení que te ayudo o te explico-. Me parece que esas cosas generan diversión en el trabajo, diversión en el estudio, cosa que está muy buena.

Surgió el sentido de jugar para enseñar, aprender jugando:

jugar para enseñar podría ser la metáfora que lo resume y carga de significado. Porque cuando juego vuelvo a pensar en términos culturalmente próximos a aquellos a quienes educo, lo cual es de enorme valor para la enseñanza (Maggio, 2012, p.100).

Los docentes mencionaron que buscaban una mejor forma de la que tenían para dialogar con los estudiantes, comunicarse, y la encontraron en el entorno. Fue recurrente la afirmación del cambio en la comunicación. Los tranquilizó sentir que lo que querían transmitir a los estudiantes de esta forma les llegó, poder comunicarse con "todos", escucharlos, acceder a la demanda enstudiantil y dar respuesta. Consideraron que fomentaron la comunicación, no solamente entre docentes y estudiantes, sino también entre pares (estudiantiles y docentes). Los docentes entendieron que promovieron un tipo de comunicación más directa, pudiendo optar entre mensajes visibles y aquellos personalizados que viera solo el docente y estudiante implicado, lo que generó un contacto inexistente previamente, ampliado, continuo, fluido, frecuente, personalizado. Reseñaron que el contacto que resultó les permitió detectar dificultades en los estudiantes y accionar al respecto.

De igual modo, los docentes apreciaron un cambio en la interacción, la que se hizo más fluida según ellos. Lo vivieron como una oportunidad, una posibilidad que generó intercambio entre los estudiantes y docentes. Expresaron que los unió, valorando esta unión como un promotor de un efecto positivo del proceso educativo. Este intercambio habían intentado generarlo previamente, pero lo lograron, apartir del EVA. Tuvieron la finalidad de intercambiar y generar actividades de discusión y aporte porque sintieron que fue necesario y coincidieron en que lo lograron. Expresaron que alcanzaron un vínculo diferente.

D4: Creo que cambió la interacción docente-estudiante comparado a cuando el curso no se daba con las tecnologías porque plantean todo el tiempo dudas que contestamos, dudas del teórico, del práctico. Participan muchísimo y están con constante exigencia hacia nosotros, porque todo el contenido está plasmado allí, entonces tienen más posibilidades de ver cosas, de ver si todo está en coherencia para





plantear si el material coincide, tienen mucho más instancias de cuestionar que antes solo con lo presencial.

D8: Considero que no hay ni punto de comparación en la interacción de los docentes con los estudiantes comparado con los cursos donde no se utiliza la herramienta.

Los docentes entendieron que se vieron favorecidas destrezas y capacidades en los estudiantes y en ellos mismos con la implementación de las tecnologías en los cursos.

En los estudiantes mencionaron la integración de conocimientos, capacidad de interaccionar, descubrimiento, búsqueda, autogestión, autonomía. Expresaron que estas destrezas y capacidades favorecidas potenciarán sus destrezas profesionales.

Reconocieron diversidad de capacidades en los estudiantes lo que los obligó a diversificar las capacidades didácticas.

D1: Yo creo realmente que al estudiante le abre otro panorama y el hecho de decirle -vas a ser un profesional, una persona responsable en el cuidado de la salud de otras personas-, que no es menor. Lo queremos preparar como investigador, que sea curioso, que descubra cosas, y si no las descubre que actúe siempre con lo último que se sabe y que no sea una persona anclada en su formación personal.

Los docentes destacaron entre otras la capacidad de cuestionamiento estudiantil, apareciendo como un aspecto distinto, necesario de abordar desde sus aristas efectivas como de aquellas desaprobadas. A partir de las efectivas el considerar que los estudiantes desde la interacción asincrónica, lograron plantear dudas a sus pares y docentes de los diferentes contenidos y actividades. Se animaron a cuestionar los contenidos, su coherencia, desarrollando la capacidad de pensamiento crítico. Estos docentes percibieron una constante exigencia desde los estudiantes, la que valoraron positivamente. En cambio los docentes desaprobaron las aristas que citaron de posturas humanas frente a los vínculos, propias de lo que entendieron actitudes sociales de nuestros tiempos, que se reflejaron en el relacionamiento en el curso; actitudes que fue necesario abordar porque demuestran un vínculo particular que debe corregirse, dado la directa relación que estos tendrán en su desarrollo profesional.

Para los docentes promover la evaluación de las actividades por los estudiantes fue un insumo para mejorar el desarrollo de los cursos y una forma de generar habilidades. "utilizando la evaluación, va aprendiendo a evaluar y, en consecuencia, adquiere nuevos conocimientos y habilidades que le servirán tanto para el aprendizaje como para la clarificación de sus intereses y las expectativas" (Bordas & Cabrera, 2001, p. 34).





Favorecer las capacidades anteriormente citadas, ejercitar a los estudiantes en las actividades que se busca desarrollar es según Perkins (1992) desarrollar la capacidad de comprensión y esta capacidad permitirá usar de forma activa el conocimiento. Se promovió aquí, como en la escuela inteligente descripta por el autor citado, los cuatro niveles de comprensión referentes al contenido, resolución de problemas, nivel epistémico (generación de práctica y conocimiento sobre la asignatura) e investigación (entendida como la práctica y conocimiento sobre la forma en que se discuten los resultados y la construcción del nuevo conocimiento).

Los docentes encontraron, al solicitar la evaluación por medio del entorno, una mayor respuesta estudiantil viabilizada por el acceso y el anonimato que la herramienta les permitió. Sintieron que encontraron la forma de dar validez a los resultados obtenidos.

Relataron que se vio favorecido entre docentes el trabajo en equipo, distribuyéndose las actividades y organizando los tiempos de ingreso al EVA para atención de los estudiantes. Fue así que realizaron acuerdos, implementaron normas básicas que compartieron con los estudiantes y entre ellos para organizar la actividad. Descubrieron la posibilidad de trabajar en equipo, potenciada a partir de las capacidades y destrezas diferentes de sus integrantes, cada uno desarrollando sus habilidades sumado al conjunto.

D5: le fuimos tomando el gustito, descubriendo otras propiedades, otros usos, y bueno uno practicando y agarrándole la mano. No soy muy hábil en innovar, en diseñar, lo que de alguna manera mi rol es hacer el seguimiento de los foros, el seguimiento de las consultas, el diseño de las preguntas que otra compañera sube, tal vez no sea la mas habilidosa metiendo mano, pero bueno he estado en distintas etapas.

Los docentes reflexionaron sobre sus prácticas viendo las fortalezas y debilidades. Reconocieron que no siempre lograron cumplir los objetivos que se plantearon y una necesidad de búsqueda de dinámicas educativas constantes. Consideraron que aun deben vencer resistencias de otros docentes para poder generar dinámicas similares a las utilizadas para los contenidos teóricos. Entendieron que es necesario expandir este tipo de prácticas, pues les permitieron optimizar sus cursos, potencializarlos frente a la propuesta anterior.

Los docentes identificaron los espacios en que se encontraban sus estudiantes para comunicarse, esa capacidad favorecida que repercute en el aprendizaje. Esos espacios eran las redes sociales, tan natural para los estudiantes como novedoso para los docentes, según







expresaron. Hubo un descubrimiento docente, una percepción inicial de que allí se encuentran

y es hacia donde deberían ir para fortalecer la comunicación.

Los docentes pronunciaron haber visualizado que los estudiantes realizaban un paralelismo entre el espacio en el EVA y Facebook. Algunos docentes ya incursionaron en ese espacio, reconociéndolo, apropiándose de su manejo para su posterior uso.

D1: (...) lo que los estudiantes habían generado era un Facebook. no era de manejo docente sino estudiantil y bueno si bien no queríamos meternos, por otro lado queríamos meterle mano, porque veíamos.

D2: Desde la experiencia este año particularmente, vemos que los estudiantes prefieren las redes sociales (Facebook) y no utilizan EVA o el foro café; por ejemplo para comentarios y consultas, sobretodo entre ellos. La delegada tiene un manejo fluido de ambos y nos consulta a nosotros las dudas y ella publica en Facebook, quizás sería otra forma...de comunicación, pero no nos da la seguridad de EVA.Creo que los estudiantes necesitan algo, en este aspecto como privado, que les garantice que es exclusivo de ellos, ¿no? por eso crean otra forma de relacionarse....( hay un comentario que hacen de la profesora de microbiología porque no les entregó notas de un parcial, y lo hacen donde se supone que no lo vemos).

Autores como Buckingham (2008), Sued (en Piscitelli, et.al, 2010), y Maggio (2012) exponen la importancia de la convergencia en la educación de los medios convencionales y no de comunicación. Por una parte Buckingham (2008) expresa que es fundamental que las escuelas se ocupen de las experiencias culturales que viven los jóvenes fuera del aula, las que hoy en día están muchas veces vinculadas a los medios digitales. Por otra parte Sued (en Piscitelli, et.al,2010) habla de cómo los medios funcionan como un sistema:

Para comprender la convergencia de medios, audiencias, culturas en Facebook, primero tenemos que entender que los medios funcionan como un sistema. De este modo, al considerar los medios como un todo, observamos que los nuevos medios no surgen por generación espontánea ni independientemente, sino que lo hacen de manera gradual, por la metamorfosis de los medios antiguos. Cuando surgen nuevas formas, las más antiguas tienden a adaptarse y continúan evolucionando, en vez de morir. Los medios coevolucionan y coexisten dentro de un sistema complejo, coadaptativo, adaptativo, en expansión (Fidler, 1998). (Sued en Piscitelli, et.al, 2010, p.66).

Maggio (2012) menciona a las redes sociales como creadoras, dueñas de una potencialidad pedagógica que no podemos dejar pasar:

Las redes sociales marcan nuestra época como fenómeno social y cultural que trasvasa sociedades y grupos, clases y estilos. Su fuerza consiste en crear formas en las que interactuamos y que se constituye un marco para las actividades más diversas, desde el entretenimiento a la educación. (p. 102)





En este apartado vimos entonces las acciones que los docentes consideraron fortalecieron el aprendizaje y la forma cómo ajustaron sus prácticas de enseñanza para promover que estas acciones se siguieran dando: la forma de promoverlas, extenderlas.

Los docentes encontraron efectos del aprendizaje que fueron más allá de sus cursos, como plantea la perspectiva constructivista del aprendizaje, en la que ya hemos referido en nuestro marco teórico que nos basamos. Surgió el aprendizaje ubicuo, a partir de los impactos que los docentes relataron se dieron en el aprendizaje con la aplicación de las tecnologías.

Pasamos ahora a otro de los enriquecimientos que encontramos en estas prácticas de enseñanza.

#### 5.2.2.4. Autoevaluación como oportunidad de aprendizaje

[...] los estudiantes pueden aprender tanto siendo evaluados como evaluando. Dar una retroalimentación exige adoptar una postura reflexiva y lograr una articulación específica de problemas; de este modo, los estudiantes desarrollarán habilidades evaluativas que también pueden aplicar a su propio trabajo (Perkins, 2010, p. 114).

Los docentes reiteraron en sus relatos que implementaron la evaluación con otro sentido, efectuando evaluación continua, diferente, enriquecida. Los docentes refirieron haber incluido la evaluación como parte del proceso educativo, incorporando otras formas de evaluar no utilizadas anteriormente para los cursos, con la tecnología como medio, como una oportunidad de enseñanza con participación activa de los estudiantes.

Enumeraron diferentes formas de evaluar desarrolladas, como la regulación formativa interactiva; evaluación participativa y por pares; evaluación de actividad grupal, considerando el producto final y la actividad de los participantes durante el proceso; autoevaluación, y evaluación de los participantes a los docentes y curso.

Los docentes coincidieron en que las modalidades de evaluación que llevaban a cabo de forma tradicional generalmente se dirigían a evaluar el final del proceso, no dándose una evaluación continua.

D7: No teníamos las instancias intermedias que iban promediando, como tenemos ahora. Era una evaluación final con la carpeta. Ganamos en hacer evaluaciones parciales.





Los docentes relataron múltiples experiencias donde se dio la incorporación de la autoevaluación estudiantil como oportunidad para evaluar a los estudiantes de formas diferentes, para anexar la reflexión de sus prácticas, las que tuvieron en cuenta para la acreditación del curso. Los docentes entendieron la autoevaluación estudiantil como una

nueva forma de aprendizaje que pusieron a disposición del estudiante. Su empleo lo expresaron como una forma de fortalecer el aprendizaje. Lo acompañaron de un apoyo

docente por medio de los Foros. En particular los docentes vieron como una ganancia el uso

de la autoevaluación, algo con lo que no habían contado previamente, una forma de reforzar

los contenidos, y lo hicieron por el EVA.

Implementaron la evaluación entre pares estudiantiles en las actividades de discusión de casos clínicos, potenciando la miradas desde diferentes ópticas, pararse en otro lugar.

D6: Cuando están en la práctica hospitalaria un grupo de estudiantes elige un paciente, lo presenta, lo traen resuelto teóricamente, hipotéticamente, no teóricamente, lo resuelven. Se lo damos a otro grupo de estudiantes para que lo corrija y le damos los mismos lineamientos por los cuales nosotros corregimos. Para que vivan en carne propia lo que es corregir y siempre les digo que es una forma de que ellos puedan entender la típica -qué es lo que querés que te conteste-, esa cosa de estar en otro lugar y saber que si yo cometo ciertos errores, y los identifico con un par es mucho más fácil y es un aprendizaje. Entonces cuando yo propuse esta dinámica de autocorreción, la propuesta era yo recibo el caso que tú resolviste, lo leo, lo interpreto, lo analizo y hago un comentario de la resolución y los subían a la plataforma, con una crítica constructiva de si estaban de acuerdo.

Los docentes reiteraron que las nuevas propuestas educativas aplicadas enriquecieron la enseñanza. Encontraron como valor agregado un vínculo entre docentes y estudiantes que generó un gran intercambio. Vieron una apropiación estudiantil de las actividades e interacción entre ellos. Insistieron en que pudieron cumplir objetivos de enseñanza que alcanzaban con modalidades convencionales.

D1: Creo que se enriqueció la actividad del curso a partir del uso de las tecnologías y me parece que más que nada es este tema de la unión entre docentes y estudiantes. A veces queremos generar ese intercambio un poco antes, pero no nos ha dado el tiempo y sí se ha podido generar con el curso en la plataforma.

D8: Salir nosotros los docentes de escena y que ellos interactúen. Esos efectos de la tecnología que a nosotros nos encantan, lo hemos visto, a veces cuando uno lo intenta no lo logra, pero, cuando se hace espontáneamente a veces funciona así.



Los docentes valoraron el tiempo que dedicaron a planificar actividades para el entorno, dado que su desarrollo en el le dio la posibilidad de cumplir con el dictado de los contenidos que de forma convencional no les daba el tiempo. Apreciaron estos docentes la oportunidad de interactuar con los estudiantes, estar en contacto con ellos, poder responder sus dudas.

Resaltaron el poder visualizar situaciones que antes no gracias a la tecnología.

D1: Al tener un mes y medio de tiempo para trabajar casi exclusivamente con la plataforma educativa tenemos la posibilidad y la oportunidad de interactuar mucho, podemos desarrollar todas las actividades virtuales. Con los estudiantes se generan ruidos en la comunicación y la plataforma abierta nos genera la posibilidad de estar cotidianamente, responder y aclarar dudas, jugar y aprender. [...]

Ese tema de ver cosas que antes no lo veíamos, así que para mí sirve mucho.

Los docentes vieron un cambio en su rol, apreciando que dejaron de ser quienes transmitían el conocimiento, unidireccionalmente, pasando a cumplir un rol estimulador, orientador, articulador, para colaborar a que el estudiante integrara el conocimiento. A su vez valoraron

los aportes del estudiante fueron valorados.

Estos docentes pasaron a utilizar la autoevaluación como tarea y estrategia de comunicación entre pares; promoviendo el cambio de roles: ponerse en el lugar del otro, salir el docente del centro de la actividad. En muchos casos los estudiantes efectuaron las actividades entre pares, ingresando el docente posteriormente con un rol diferente al que desarrollaba

convencinalmente: de consultor, supervisor.

D8: Ellos tienen incluso tareas autogestionadas que son tareas coordinadas por un monitor estudiantil, un integrante del mismo grupo que es elegido para coordinar la actividad en esa ocasión específica. Las tareas autogestionadas ocurren sin la presencia del docente, los estudiantes las realizan en grupo, en la hora y media antes o después de comenzar el taller presencial con el docente. Podría parecer que es una cuestión de que no hay docentes para ese horario, pero la actividad es riquísima y al final del

curso es lo que más aprecian, es como que aprendieron a trabajar solos sin el docente.

Hubo casos donde los docentes identificaron fortalezas educativas en actividades generadas espontáneamente por los estudiantes. Estas actividades fueron valoradas y tomadas por los docentes para realizarla en próximos cursos. Así se dio una bidireccionalidad del sentido de

las prácticas.

D8: El año pasado me pasó que en la última tarea les pedimos una reflexión individual. Un grupo comenzó a subir fotos, todos pusieron como caratula la foto de ellos, cada uno una foto de ellos con su estilo, y además pusieron la foto del grupo. A mi me facilitó muchísimo, ahí corregí las tareas





mirándolos, los conocía perfectamente. Me parece que me sentí más segura, corregir y poner la nota final, sobre todo en la continua que es un promedio. Más allá de la nota fue una foto de ellos que me creó un vínculo y probablemente para ellos también por poder mostrar sus fotos en esa situación y que fue una experiencia interesante.

Imagen de tarea estudiantil realizada donde incorporaron naturalmente la comunicación visual







Estos docentes cambiaron la forma de ver la enseñanza, como mencionamos en el Marco Teórico según lo expuesto por Jackson (2002) desde la tradición mimética a la transformadora.

Los docentes han expandido sus propuestas, trasladando a otros grupos en que trabajan la experiencia adquirida, generándose nuevas propuestas que a su vez han retroalimentado los cursos anteriores. Puntualizaron que lograron integrar docentes expertos y nóveles al equipo. La ayuda a sus pares, el sentir que se encontraban en un mismo nivel, potenció el trabajo en equipo según expresaron. Todos los docentes de los equipos participaron en el aula virtual, teniendo acceso a los contenidos del curso, pudiendo participar abiertamente. Modificaban los contenidos, los actualizaban de forma colaborativa, intercambiando, compartiendo sus conocimientos.

D6: Conozco otros docentes que enseñan de forma similar, el grupo que nosotros integramos en el Departamento, algunas fuimos las que empezamos a generar este espacio, después se fueron acoplando con miedo las más viejas, la gente nueva y joven se enganchó divinamente y con rapidez, más ágil que la nuestra, a manejar la plataforma. Yo creo que el grupo nuestro tiene el mismo espíritu, tal vez transmitido, entre todas, pero sí, tiene el mismo espíritu. De otros grupos, yo coordino el taller de valoración nutricional, que se hace a través de tres áreas, nutrición básica, clínica y poblacional y allí escuchás distintas cosas, tuve el placer de que compañeras que no usaban la plataforma a punto de partida de que yo propuse ingresar el taller en la plataforma y empezar a usarla lograron cosas muy buenas, que fueron referencia para mi, de gente que no conocía, y empezamos a usarlas juntas y generaron en sus propios cursos cosas que hoy las incorporé al mío.





En este apartado dimos cuenta de prácticas de enseñanza que con inclusión de tecnologiías generaron un enriquecimiento didáctico. Los docentes lo hicieron al reconocer nuevas condiciones en los estudiantes, teniéndolas en cuenta para ajustar sus prácticas y que se vieran favorecidas.

Los docentes recrearon sus propuestas desde el punto de vista didáctico, estructuraron sus cursos con sentido pedagógico y dieron un enriquecimiento al profundizar e integrar nuevos contenidos con estrategias que coincidieron y otras que fueron singulares.

Los docentes enriquecieron sus prácticas tomando la autoevalución como una oportunidad y encontraron acciones y efectos que entendieron empoderaban el aprendizaje y los desarrollaron.

## 5.3. La enseñanza en perspectiva

En este nivel de análisis surgen nuevas dimensiones producto de las recurrencias emergentes de los entrecruzamientos del nivel de análisis anterior.

Al poner la enseñanza en perspectiva surgieron propiedades diferentes, capacidades que convirtieron la enseñanza con aspectos propios de una cognición compleja: la transformación que se da a partir de la comprensión y la reflexión. Aspectos de una enseñanza transformadora que es la que genera una pedagogía de la comprensión.

Reconocemos incorporaciones legítimas, donde se promueve una tradición transformadora de la enseñanza. Contemplamos una resignificación didáctica que da significado renovado a las prácticas de enseñanza, el lugar que le corresponde en la red de relaciones.

Percibimos una propagación, una transmisión de las reflexiones y reconstrucción de la enseñanza que se da en colaboración, donde surgen conocimientos construidos a partir de inteligencias múltiples que convergen en el sentido de compartir el enriquecimiento generado.



## 5.3.1. Capacidades que convierten la enseñanza

Transformación, reflexión, comprensión: se cruzaron, son relaciones, capacidades que surgieron entre las diferentes dimensiones. Los docentes pretendieron transformar el contexto acompañando una política educativa para resolver el problema de la calidad de enseñanza que sintieron perjudicada por la masividad estudiantil. Para lograrlo convirtieron sus prácticas, aprovechando la transformación que reconocieron en los estudiantes actuales: sus capacidades y destrezas, las que pretendían potenciar.

Al haberse dado transformación, reflexión y comprensión, se dio una conversión en las formas de enseñar y aprender, promoviendo el cambio. Estamos en tanto frente a acciones que a partir del entendimiento de una realidad diferente, utilizaron su criterio para generar un cambio educativo, conviertiendo las prácticas de enseñanza.

## 5.3.1.1. Transformación

Los docentes pretendieron transformar el proceso educativo promoviendo la reflexión, la comprensión, transmitiendo lo que ellos habían vivido y los motivó, transformó.

Transformaron sus conocimientos, el modelo docente para adaptarse a esa realidad. Lo hicieron formándose, trabajando en equipo, expandiéndose, cambiando su rol.

D5: incluso uno vive lo que los estudiantes te decían, el hecho que te da vergüenza opinar. Había textos de autores que comentaba que no son autores que lees habitualmente, yo todo lo que es la parte pedagógica no sé y realmente es un esfuerzo conectarse con un lenguaje diferente que uno dejó hace muchos años, porque no ha sido el área de su trabajo. Entonces a veces que te invitaban a opinar de un texto, y a mi, veía a los que opinaban de psicología y a mi me faltaban hasta las palabras. ¿Viste cuando no te podés apropiar de las palabras porque te resultan ajenas? Entonces el hecho de vivirlo como estudiante te hace entender, por qué los chiquilines se inhiben, no contestan, uno le tira ideas para que discutan y participen y de pronto aquello es un silencio, creo que eso está bueno en todos los sentidos.

Con respecto a la formación docente, como expresa Maggio (2012) los docentes para cambiar el sentido de uso de las tecnologías en enseñanza deben tener una triple experticia compuesta por conocimiento del contenido que enseñanza, tecnologías y didáctica. Es parte del





desarrollo profesional docente, de la profesión académica. Surgió de los relatos fuertemente la formación de los docentes y se marcaron claramente las tres áreas de conocimiento planteadas, entrecruzándose. Es así que transformaron la forma de ver el rol docente, sus competencias, sus obligaciones, sus objetivos.

D4: Los cursos que tuve para mi fueron buenísimos porque fueron el arranque para conocer esas tecnologías y como fueron presenciales nos daban la posibilidad de ya ir trabajando, no era algo abstracto. Entonces ya íbamos trabajando, haciendo los recursos que se podían manejar, de qué manera y proyectando cómo podría insertar eso en su materia. Creo que tal vez tengamos que tener más formación en cuanto a lo didáctico, en cuanto cómo hacer que sea específico y didáctica aplicada a la plataforma. Porque a veces a uno se le ocurren determinadas cosas que se pueden hacer, pero después para el estudiante implica tanto stress que no termina siendo desde el punto de vista didáctico algo efectivo. Porque recursos tiene miles para formar, pero el tema es saber usarlos y con la finalidad que hay que buscar. Entonces en ese sentido me parece que estaría bueno y no sé si hay, algo específico de didáctica en las tecnologías.

Estos docentes transformaron los contenidos: profundizándolos, desarrollándolos de forma diferente, diversa, renovada, reciclada, convertida. Potenciaron los contenidos fundamentales del curriculum, dando un cambio real por medio de las estrategias didácticas. Hicieron converger sus prácticas por medio de la tecnología.

D7: En el curso tienen cinco tareas virtuales que son la columna vertebral de lo que realmente hacen, siendo una entrevista en comunidad en subgrupos de tres o cuatro estudiantes. Esa entrevista es posible y supervisada por el docente, a través de las tareas y los foros. Porque si fuera con cinco encuentros presenciales en exclusividad sería imposible. Dividimos la tarea entrevista que años anteriores a la plataforma era una carpeta única, la dividimos en partes. La primera tarea es cómo se conformaron como grupo y marco teórico de la entrevista. La segunda es a quién van a entrevistar y en qué áreas quieren indagar. La tercera es la entrevista. La cuarta es ya la entrevista desgrabada, que se resisten muchísimo, pero la desgraban y la analizan. La quinta es una reflexión sobre el aprendizaje, qué se logró.

Docentes que transformaron la estructuración de sus cursos buscando sentido pedagógico; la forma de ver la enseñanza, su forma de actuar, llegando a nuevos efectos por medio de la comunicación convertida, enriquecida por el intercambio y la interacción. Cambiaron sus dinámicas, las actividades, la construcción. Generaron nuevas formas de pensar y hacer.

D1: La forma de programar el diseño del curso es distinta a cuando no usabamos las tecnologías. Primero que nada hay que tomar el tiempo, el tiempo que el estudiante tiene para acceder a la temática en forma virtual y el tiempo para poder digerir lo que les estamos pidiendo, porque no es el mismo tiempo en que uno lo hace de forma presencial, si uno lo que le pide es grupal. Hubo que tomar en cuenta el tiempo, no porque se prolongara, sino porque hay que tomar en cuenta otros tiempos, y después simplemente hay que hacer el espacio al uso de las tecnologías, hay que hacerle el espacio. Se





debe pensar -esto lo subimos en tal fecha, para que esté disponible en tal semana, ahora lo bajamos, o subimos tal otra-, esa programación lleva otro trabajo, no es que sea mucho trabajo. Lleva el tema de estar atento a qué preguntan, las consultas, lleva a que tengas obligatoriamente una entrada diaria o dos, o tres.

Los docentes transformaron sus prácticas laborales para cumplir los objetivos.

No obstante hubieron transformaciones que consideraron deberían haberse dado y no sucedió, referidas a las condiciones laborales, el acompasamiento de los tiempos y las modalidades de trabajo a las metodologías y medios educativos que la Universidad.

A pesar de considerar las transformaciones que no se han dado como un conflicto, transformaron su forma de abordar las dificultades; buscaron resolverlas desde la aplicación de nuevas estrategias, potenciando y cambiando su rol. No se quedaron en una postura pasiva de crítica, sino que encontraron en la oferta de una política educativa una forma de resolver la dificultad que conllevó un cambio importante en sus prácticas, el cual estuvieron dispuestos a asumir.

Estos docentes transformaron la forma de ver su realidad, contextualizada. Transformaron las formas de comunicarse, relacionarse con sus pares y con los estudiantes; su forma de ver al estudiante, evolucionando, sintiéndolo un par, valorando sus capacidades y destrezas, considerando sus características para enseñarles.

D6: no le podemos seguir llegando al estudiante parándanos adelante y que nuestra verdad es la absoluta. No los podemos subestimar en la capacidad que tienen de búsqueda bibliográfica, de tener criterio, de saber distinguir qué cosa está bien y qué está mal.

Los docentes transformaron la forma de ver sus propias prácticas, de evaluarse, de rediseñar, sus consignas, su manera de transmitir. Transformaron la forma de profundizar el conocimiento: no fue brindando más volumen de contenidos en reiterados formatos, fue de forma diferente, renovada, distribuida, hibridada. Valoraron otras estrategias para profundizar con otros contenidos.

D1: poder ir insertando otros conocimientos, trabajar este tema que decíamos, cómo profundizamos en el conocimiento dado en clase o cómo desarrollamos una temática que no dimos en clase. Y a su vez son jóvenes, preguntamos si tenían acceso a internet, sí tienen la posibilidad de hacerlo y nosotros vamos viendo como evolucionan.





Los docentes transformaron la modalidad de abordar la diversidad y complejidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje cambiando el significado. Transformaron la evaluación para verla como una oportunidad, ganancia, medio de aprendizaje, superación. Los docentes revisaron el sentido de la evaluación pasando a ser de sumativa a formativa, de final a continua, de individual a colaborativa, de informativa a productiva. No solo cambiaron la forma de hacerla, sino de entenderla.

D7: Nosotros por ejemplo hacemos exámenes usando vídeos, se proyecta un vídeo de unos diez minutos y se hacen veinticinco preguntas de múltiple opción, sobre la situación de comunicación que observaron en el vídeo. Es analizar la situación, que falló, qué miraba. EVA nos permite que nosotros le pongamos exámenes viejos, un pedacito del vídeo y tres o cuatro preguntas que fueron para el examen y ellos se practican ahí.

D8: Nosotros corregimos las tareas por ejemplo les ponemos un mensaje, un largo mensaje, de bueno me parece esto, aquello y tal vez podrían hacer tal cosa, les decimos que nos gustó y que es lo que pueden mejorar de la tarea. Eso genera que nos manden mensajes, que nos pregunten, y a ver no entendí, como que eso genera feed back, que ellos vuelvan a preguntar.

## 5.3.1.2. Reflexión

La reflexión nos permite desarrollar un ejercicio de introspección, prestando atención y considerando los sucesos vividos. Nos da la oportunidad de pensar, evaluar y así ponderar las actividades realizadas. Las instancias de reflexión son vitales para el proceso educativo. Reflexionar es reparar en tres tiempos: ver en el presente lo sucedido en el pasado, para poder mirar hacia el futuro.

Los docentes en estos relatos expresaron que ellos convergieron en sus experiencias: las intercambiaron; reflexionaron sobre sus prácticas; trabajaron en equipo; colaboraron; cambiaron su rol. Esto se dio con formación, adaptación a las realidades del contexto, aprendiendo a dar otro uso a las tecnologías: desaprendiendo para aprender con sentido pedagógico. Son sujetos del conocimiento los docentes, los estudiantes y los vínculos que se generan: entre pares, docente-estudiante, bidireccionales y con uno mismo, empoderándose del conocimiento. Es así que por una parte se dio una convergencia entre los sujetos y por otra se potenció del vínculo tecnológico.

D6: Conozco otros docentes que enseñan de forma similar, el grupo que nosotros integramos en el Departamento, algunas fuimos las que empezamos a generar este espacio, después se fueron







acoplando con miedo las más viejas, la gente nueva y joven se enganchó divinamente y con rapidez, más ágil que la nuestra, a manejar la plataforma. Yo creo que el grupo nuestro tiene el mismo espíritu, tal vez transmitido, entre todas, pero sí tiene el mismo espíritu. De otros grupos, yo coordino el taller de valoración nutricional, que se hace a través de tres áreas, nutrición básica, clínica y poblacional y allí escuchás distintas cosas, tuve el placer de que compañeras que no usaban la plataforma a punto de partida de que yo propuse ingresar el taller en la plataforma y empezar a usarla lograron cosas muy buenas, que fueron referencia para mi, de gente que no conocía, y empezamos a usarlas juntas y generaron en sus propios cursos cosas que hoy las incorporé al mío.

Los docentes reflexionaron sobre el contexto en el que se encontraban, lo que pudieron cambiar de él y lo que no; reflexionaron sobre sus prácticas y aprendizajes. La reflexión que los docentes efectuaron la valoraron positivamente y trasladaron el ejercicio a los estudiantes, intentando generar desde la práctica su capacidad reflexiva.

Los docentes reflexionaron sobre el enriquecimiento didáctico que encontraron en sus propias prácticas de enseñanza; sobre su rol y el de los estudiantes. Sintieron que desde la propuesta educativa se anticiparon al proceso de reflexión, potenciando por medio de la tecnología, habilidades interpersonales efectivas en los estudiantes.

Estos docentes destacaron la existencia de una reflexión estudiantil del proceso educativo, objetivos invisibles que se volvieron palpables. Reflexiones de las propias prácticas que promovieron conocimientos de orden superior. Dieron un seguimiento docente a las actividades en el proceso, considerado inviable con la propuesta convencional. En los relatos surgieron nuevamente aspectos del juego completo: generar actividades de reflexión, promover el trabajo grupal, búsquedas críticas de contenidos, fundamentación, autogestión.

### Estudiante VV. Tarea virtual 5: Autoreflexión acerca de su proceso de aprendizaje

Las tareas autogestionadas fueron las instancias que más me gustaron debido a que en ellas desarrollamos la capacidad de autogestión y trabajo en grupo. También debido al hecho de que en estas instancias discutíamos de manera informal las consignas planteadas compartiendo opiniones y conocimientos, respetando a los compañeros, y tomando en cuenta sus opiniones y aportes.

La modalidad escrita ha sido la más utilizada para comunicarnos a nivel académico. Al reflexionar sobre las prácticas generalmente pensamos únicamente en este tipo de comunicación. Para estos docentes brindar la oportunidad a los estudiantes de desarrollar otras modalidades, promoviendo otro tipo de habilidades, les permitió enseñar de manera diferente, generando productos diversos, enriquecidos.





Para los docentes sus estudiantes se atrevieron a expresar sus reflexiones y vivencias por el modelo de enseñanza impartido, habiéndoles mostrado que otras formas de expresión eran válidas.

Estos docentes sintieron que generaron procesos reflexivos. Como señala Perkins (2010) la mejor forma de construir conocimiento es desarrollar procesos reflexivos, dando un nivel de comprensión epistemológico, resolución de problemas, consideración de ideas previas de los estudiantes, construcción de ideas potentes. Según el autor son características interesantes para la enseñanza universitaria. Aspectos que llevan al concepto de pedagogía de la comprensión. Para el la reflexión es la clave del aprendizaje útil y genuino.

### 5.3.1.3. Comprensión

"Comprendemos algo cuando podemos pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabemos, en lugar de solo repetir información y ejecutar habilidades rutinarias". (Perkins, 2010, p.74)

Los docentes comprendieron el contexto en el que se encontraban y las políticas que se promovieron, los beneficios, las limitaciones, las potencias y las debilidades. Comprendieron un cambio en los estudiantes, en las disciplinas, en los tiempos. Promovieron la comprensión de sus estudiantes considerando que era la forma de alcanzar un conocimiento de orden superior.

D6: Hoy por hoy los estudiantes están chateando con tres amigos a la vez, leyendo lo que va para mañana y viendo un vídeo en YouTube que recién se subió. Esa capacidad de estar en tres cosas a la vez y realmente después tener un producto.

Hablamos de docentes que percibieron que había nuevos estilos de comunicación e interacción y que el objetivo de su enseñanza es el estudiante. Los docentes se acercaron al nuevo modelo educativo referido por (2008) cuando hace mención a los postulados clave enunciados por Tapscott, al argumentar que la tecnología genera cambios amplios:





El aprendizaje a través de la Red es interactivo, más que un tema de transmisión. Mientras que la educación al viejo estilo era autoritaria y estaba dominada por el docente, la educación por medios digitales es no lineal y tiene como eje al educando; no se basa en el suministro de información sino en el descubrimiento. La Red transforma al docente en un facilitador cuyo aporte debe adaptarse a las necesidades del educando. (p.120)

Los docentes dieron cuenta de una transformación hacia el modelo definido por Perkins (2010) como de enseñanza para la comprensión.

## 5.3.2. Incorporaciones educativas legítimas

Se dieron en las propuestas de profundización planteadas por los docentes incorporaciones educativas legítimas, las cuales condicen con lo descripto por Maggio (2012) como inclusiones genuinas:

[...] al justificar su decisión de incorporar las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza decían que se debía a que reconocían su valor en los campos del conocimiento disciplinar objeto de la enseñanza. [...] La inclusión genuina alcanza los propósitos de la enseñanza y sus contenidos, pero adquiere su mejor expresión en la propuesta didáctica cuando emula en este plano de la práctica el entramado de los desarrollos tecnológicos en los procesos de producción del conocimiento en el campo al que esté referido. [...] la incorporación de la tecnología en la enseñanza como inclusión genuina es de orden epistémico. Reconoce el complejo entramado de la tecnología en la construcción del conocimiento en modos específicos por campo disciplinar y emula ese entramado en el plano de la práctica de la enseñanza. (p. 19-21)

Los docentes elaboraron consignas genuinas, de las que surgieron usos originales bien diferentes y potentes. Los usos originales según lo descripto por Perkins (2008) son entendidos como nuevas formas de desarrollar actividades por los docentes con el uso de las tecnologías como medio. Estas formas de innovar generan, al decir del citado autor, cogniciones complejas en los estudiantes, asociando estos usos originales a un desarrollo de los niveles superiores de comprensión, alcanzados por innovaciones que tienen que ver con lo pedagógico.

En estos relatos las incorporaciones legítimas se dieron a partir de los usos originales. En general no fueron actividades complejas, sino que se potenció la integración de saberes, recursos y habilidades mediadas por la tecnología y potenciadas por la oportunidad de comunicación. En la simpleza está la riqueza, la motivación, la aceptación y adquisición. Los docentes por medio de las tecnologías encontraron una forma de cambiar las prácticas





forma.

convencionales, por medio otros usos que permitieron alcanzar objetivos existentes de mejor

Prácticas de enseñanza enriquecidas. Aperturas didácticas en educación superior: área ciencias de la salud, Universidad de la República

Se trata de generar un espacio creativo donde se creen abordajes para el desarrollo de innovaciones pedagógicas enriquecidas para las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Dicho de otro modo: se busca generar una práctica diferente como espacio para crear otras propuestas y prácticas que también lo sean. (Maggio, 2012, p. 156).

entro de los usos originales existentes algunos de ellos pueden ser vistos en el sentido de una forma de dar un juego completo, un aprendizaje pleno:

En los ámbitos de aprendizaje, un juego completo es por lo general alguna clase de indagación o desempeño en un sentido amplio. Implica la resolución de problemas, la explicación, la argumentación, la recolección de pruebas, una estrategia, una habilidad, un arte [...] Nunca se trata solo de contenidos. Los alumnos tratan de mejorar el hacer algo. (Perkins, 2010, p. 52)

Estos usos originales implicaron no solo un juego completo, sino también utilización de recursos de la realidad; aprender divirtiéndose, explorando, perdiendo el sentido de rigidez; diseño de estrategias de abordaje que abrieron nuevas etapas con la posibilidad de profundizar; potenciar por medio de la tecnología habilidades interpersonales efectivas; reflexiones de las propias prácticas que promueven conocimientos de orden superior; generar capacidades metacognitivas en el estudiante por medio de la tecnología; desarrollar otro tipo de habilidades, enseñar de manera diferente genera productos diferentes y enriquecidos.

El uso original también consistió en utilizar los recursos de la realidad, cómo ven otros qué es un procedimiento, un contenido específico, destreza a ser adquirida como profesional. Buscar y traer esa visión de la realidad para reflexionar y fundamentar lo correcto o no, desde otro lugar: lo aprendido del deber ser. Los docentes contrapusieron así la creencia popular y lo académico. Observaron lo que sucedía en la realidad, generando así una propuesta más poderosa.

D1: Busque un vídeo donde se vea bien el lavado de manos-. Y el estudiante sale a buscar y le decimos que ponga motivos por el cual lo eligió, y no hay hoy lo que no esté colgado, difícil no encontrar. Eso generó diversión en la búsqueda del vídeo, es distinto a buscar un material escrito.



Los docentes vieron la inclusión de actividades diferentes por medio del entorno virtual como contribuciones a los procesos de aprendizaje, ofreciendo como valor agregado la generación de habilidades y vínculo de difícil desarrollo con las actividades convencionales. Encontraron recursos que les permitieron identificar experiencias que dan identidad profesional.

D8: Muchos estudiantes evalúan que pueden autogestionarse, ellos hacerse cargo de trabajar con el colega y no tanto con el docente, que me parece que eso si, la propuesta virtual tomada así en eso contribuye, uno como que está guiando y no está tan encima. Porque sino la atención se centra en el docente.

# 5.3.3. Resignificación didáctica

Los docentes relataron resignificación de sus prácticas y estrategias de enseñanza, replanteando su quehacer con sentido didáctico. Se dio una relación docente con las prácticas: estos fueron docentes que en general innovaban antes, resignificaron sus prácticas y generaron una hibridación, en sentido de un nuevo organismo producto del cruce de otros dos organismos distintos, con cualidades diferentes: mezclaron lo disciplinar con las tecnologías para llegar a lo pedagógico. Los docentes entrecruzaron aspectos disciplinares considerados básicos para el ejercicio profesional, con contenidos complejos de enseñar de forma convencional, que se vieron enriquecidos con el uso de contenidos ya existentes y accesibles gracias a la tecnología. Se sumó el desarrollo de habilidades específicas en los estudiantes.

D1: Cada unidad puede corresponder a una o dos clases, eso depende de cómo los vamos diseñando, a veces lo abrimos más o lo comprimimos, pero tratamos que sea muy simple, muy sencillo, donde el acceso es muy visual, es fácil, tiene generalmente las clases. Las clases no son presenciales pero es una presentación fácil de leer, también se la ponemos. Y siempre va acompañado de material bibliográfico y a veces con algún otro material de apoyo que puede ser o bien una página de internet, donde pueden viajar, o un link o un hipervínculo, o a veces son foros donde tienen actividades concretas que realizar. Que después constatamos por su presencia o no si la hizo.

Los docentes de estos relatos demostraron preocupación didáctica, tomaron decisiones de propuesta pedagógica, efectuando un cambio interesante: la inversión de la práctica y la teoría. Este es un rasgo o una construcción de sentido didáctico. El impacto de las propuestas pedagógicas vuelve a las prácticas modificándolas, dándose una utilización superadora. Allí la



riqueza, la muestra de que el vehículo los llevó a un destino que quizás no esperaban, no visualizaron en una primera instancia.

Hubo una transmutación de las prácticas para llegar a la fusión, al proceso donde los diferentes núcleos se unen para formar algo nuevo, diferente, potenciado por la unión de los diferentes núcleos con sus características propias.

¿Por qué son algunos docentes los que se atreven a resignificar sus prácticas y no todos si el contexto es el mismo? Burbules & Callister (2000) responden de la siguiente manera:

Hay predisposiciones y actitudes personales que también determinan el uso eficaz y es posible que estas sean mucho más difíciles de desarrollar mediante cursos. Ciertos tipos de personas o grupos pueden tener predisposiciones y actitudes opuestas a las necesarias que no desean cambiar o dejar de lado. (p. 47).

Por otra parte, el sentido de resignificación didáctica surgió en otras dimensiones, como el contexto educativo. Los docentes consideraron que incursionar en políticas que reforman las modalidades educativas, en busca de un estudiante más autónomo, con manejo de otros tiempos, debería estar acompañado de cambios en sus condiciones laborales. Acordaron en que formar estudiantes flexibles y con capacidad de producción incluiría que los docentes vieran flexibilizadas sus condiciones de trabajo. Para los docentes una modalidad de cursado semipresencial requeriría tiempos docentes diferentes a los invertidos para las actividades convencionales. Para permitir que el estudiante desarrolle las actividades en sus tiempos deben flexibilizarse los tiempos de acceso docente a darles respuesta y que no lo sientan como una acción que efectúan en sus tiempos personales, sino que es parte de su actividad docente. Resignificar las prácticas de todos los actores del proceso educativo promoverá un aumento de la resignificación didáctica que consideraron fue iniciada.

Los docentes coincidieron en determinadas características contextuales del curriculum específico donde reflexionaron que les fue útil utilizar las tecnologías. Se dio en el inicio o a nivel avanzado de las carreras, con un fuerte componente disciplinar, comunicacional y contacto con la profesión. La didáctica específica de las ciencias de la salud incluye este tipo de organización del aprendizaje, donde se busca potenciar las estrategias de enseñanza por medio de las tecnologías en un aspecto que les es común, como el razonamiento clínico.





El razonamiento clínico se define como el proceso de razonamiento y de toma de decisiones que permite al clínico efectuar una acción que fue juzgada como la más útil o pertinente en un contexto específico. Se considera esencial en toda práctica profesional en ciencias de la salud (Charlin et al., 2003). Es un proceso complejo, que no está totalmente definido aún y que carece de un modelo teórico unánimemente aceptado. [...] El razonamiento clínico, los conocimientos en ciencias básicas y clínicas, y las habilidades técnicas, interpersonales y clínicas constituyen los tres componentes de la competencia clínica. El aprendizaje del razonamiento clínico es una de las actividades principales de la enseñanza de la medicina. Necesita del ajuste permanente de los procesos a través de la devolución a los estudiantes de sus propios procesos (evaluación formativa), así como de mostrarles cómo se piensa (metacognición). (Gómez, 2013, p. 83)

Los aspectos inmersos en el razonamiento clínico convergen con la idea de situar la enseñanza en el contexto que condiciona su uso, dando como resultante procesos evolutivos que enriquecen. Están trabajando, diseñando con didácticas específicas. Al decir de Camilloni (citada en Litwin, 2005) las didácticas específicas quedan más ligadas a una determinada teoría del aprendizaje con mayor especificidad, intentan enseñar algo específico. La programación de la enseñanza de las asignaturas (dentro de las que podemos incluir las metodologías, diseño y herramientas) se debe realizar teniendo en cuenta la didáctica específica. Estos docentes pensaron en este sentido. Tanto al inicio o cercanamente a la finalización de los cursos estos tuvieron en común la importancia de sus contenidos, contacto con el usuario y el vínculo que el docente consideró necesario establecer. Es una forma de entender el aprendizaje, una cultura del aprendizaje propio de características compartidas de los profesionales de esta área. Un aspecto de la didáctica específica de las ciencias de la salud.

De esta forma-si toda la cultura tiene una pedagogía implícita, como señalan Premack y Premack, 1996-, el aprendizaje ha debido de ser siempre, en todas las culturas una actividad socialmente organizada. Toda sociedad, entre las representaciones compartidas que definen su cultura (Sperber, 1996), tiene una cultura del aprendizaje que le es propia, una forma de organizar el aprendizaje y de gestionar el conocimiento. (Pozo, 2008, p.93).

# 5.3.4. Propagación colaborativa

"Las pequeñas acciones coordinadas de muchos generan emergencia y transformación social" (Pardo, 2014 p.14).

En las diferentes dimensiones que surgieron de los relatos se reiteró el trabajo colaborativo, gracias al cual se propagaron las experiencias, los aspectos novedosos y quedaron aspectos







para seguir avanzando. Se promovió un aprendizaje colaborativo que se dio entre las autoridades y los docentes al ofertar y poner en práctica una política educativa.

D4: Decidimos incluir estas tecnologías al curso un poco por ir acompasando la formación con los tiempos actuales de manera de renovar la forma de trabajo y adaptarnos a lo que propone la Universidad, creo que fue esa la iniciativa. Como una forma de potenciar los recursos también.

Surgió la colaboración entre los pares docentes al trabajar conjuntamente para llevar adelante nuevas propuestas; se entabló entre estudiantes para el logro de una educación diferente; brotó entre docentes y estudiantes al los primeros utilizar las propuestas de los segundos para rediseñar las estrategias educativas.

Los docentes colaborativamente intentaron resolver dificultades educativas, elevar la calidad de la enseñanza, propender un aprendizaje más efectivo. La Udelar de forma colaborativa intentó llevar adelante su política educativa de inclusión de las tecnologías a la enseñanza y que se propagara. Lo hizo brindando los medios, capacitando, integrando a docentes y estudiantes. No lo impuso, lo ofertó, brindó la oportunidad de propagarlo y los docentes lo hicieron por elección, colaborando entre ellos.

Los docentes relataron extender sus experiencias personales de trabajo colaborativo en sus procesos de formación a sus prácticas y replicarlo, promoviéndolo entre sus pares y en sus estudiantes. Profundizaron en términos curriculares colaborando entre ellos para hacerlo, generando la colaboración entre estudiantes.

El conocimiento se construyó con el sentido de inteligencia distribuida entre los diferentes sujetos del conocimiento. Lo hicieron con estrategias que profundizaron, con usos originales y se innovó desde lo conocido.

Los docentes reconstruyeron sus propuestas educativas para el EVA en equipo. En casi la totalidad de los relatos las tecnologías fueron utilizadas como medio efectuando actividades colaborativas entre los estudiantes. Al reconocer las condiciones actuales de los estudiantes entendieron que estos ya no trabajan en solitario; lo hacen en equipo, en red, interactuando activamente y comunicándose de una manera renovada. Este cambio percibido por los docentes fue tenido en cuenta y trasladado a las estrategias educativas.



Surgió también el sentido de evaluación en colaboración, pasando a darle un uso formal, válido, participativo, por pares. Se dio lugar a la evaluación como parte del proceso educativo, con otros usos, con la tecnología como medio; consonante con una definición de evaluación formativa que pretende estimular las actividades metacognitivas de los actores.

La enseñanza, el aprendizaje y la evaluación deben constituirse en una unidad indisoluble (Coll, Martín y Onrubia. 2001), de manera tal que la evaluación sirva para explicar tanto los aprendizajes de los estudiantes como la actividad instruccional del maestro. [...] La relación estrecha entre enseñanza, aprendizaje y evaluación se ejemplifica con el diseño y la ejecución de actividades de evaluación que se constituyan de la forma más semejante posible en ejemplos de los objetivos reales de aprendizaje. De tal manera, las actividades de enseñanza se convierten en actividades de evaluación (Esquivel, 2009, pp.126-132).

Promover la autoevaluación es hacer pensar al estudiante sobre su propio proceso y medirse, observarse críticamente. Pasar de una evaluación formativa a formadora paulatinamente, entendida esta última modalidad de evaluación como emergente del estudiante, desde su autoaprendizaje, su proceso reflexivo, de sus propios aciertos y errores. Esto mejora sus resultados y actividad cognitiva.

Los docentes estructuraron sus cursos colaborativamente, integrando docentes experientes y nóveles, actuálizando sus cursos, reciclándolos, renovándolos, incorporando los aportes del colectivo. Diseñando con sentido didáctico y colaborativamente.

D1: Nos combinamos con las docentes para ver quién entra ahora, y después para tener más o menos cubierto y reglas básicas: los domingos no se contesta, se contesta el lunes aunque sepamos la respuesta el mismo día. No trasladar esto a que como uno está disponible, sea un abuso. Sí, se programa distinto, quizás sí por la búsqueda de materiales, la búsqueda de elementos innovadores, pero bueno allí uno tiene otros ojos, otros colaboradores que te dicen —me acordé de ustedes, del Curso de DSIyC, te mando un link de una cosa importante que vimos-, y así se va retroalimentando.

Quedó la reflexión de las prácticas, experiencias que se propagan al trascender la actividad puntual. Se sintieron enriquecidos al pasar a cumplir un rol diferente, renovado: el de colaboradores de los estudiantes en su proceso educativo.

D5: Intentamos que las respuestas en los foros sean una guía de cómo razonar, no contestarles sino decirles cómo resolver esta situación, ¿qué deberían buscar primero? No darles a través de la respuesta del foro una metodología para llegar a la resolución, para cuestionarse si lo que hicieron está bien, ¿está bien que haya puesto...? Pregúntate, ¿cumple con los objetivos?, ¿el paciente entiende el plan?





Creo que nos permite acercarles reflexiones y comentarios que les dejen una manera que no sea tan caduca de razonar, que les pueda servir para la vida, ese es el espíritu

Los docentes valoraron las acciones y efectos surgidos de las propuestas que consideraron los llevaron al aprendizaje. Fueron acciones que surgieron de la interacción, del intercambio, de trabajar en equipo. Trasladaron, propagaron estos efectos más allá de los cursos. ¿Qué efectos? El vínculo, contacto, comunicación y placer.

# Capítulo 6. Consideraciones finales

En nuestra investigación indagamos y analizamos experiencias docentes de enseñanza en el área de la salud, que incluyeron la utilización del EVA de la Udelar, inscripto en un diseño de análisis de buenas prácticas, para reconocer la existencia de enriquecimiento didáctico en ellas. Con este sentido interpretamos las prácticas docentes a partir de los relatos didácticos elaborados. En particular, pretendimos determinar el surgimiento de propuestas de excepción, enriquecidas en el campo de enseñanza abordado, produciendo hipótesis tentativas de comprensión y conceptos transferibles. Intentamos determinar la existencia de una articulación entre los conocimientos disciplinares, las tecnologías educativas y la didáctica.

Los resultados muestran como en las experiencias estudiadas se dio un enriquecimiento didáctico, donde los docentes de estos cursos han cambiado la forma de enseñar. Asimismo encontramos propuestas de excepción válidas de replicar, imitar, conocer; y al mismo tiempo generamos categorías didácticas que reconocen la existencia de una didáctica tecnológica. Las buenas prácticas que encontramos y el análisis expuesto de sus fortalezas y debilidades, creemos que ofrecen insumos para replicar, extender y difundir experiencias de este tipo para potenciar los aspectos enriquecedores y trabajar en la resolución de las debilidades encontradas.

Debemos tener en cuenta que uno de los propósitos de nuestra investigación se centraba en generar categorías didácticas, un enfoque cualitativo para abordar la enseñanza en ambientes





de alta disposición tecnológica; otro de nuestros propósitos era ayudar a pensar al docente, en si enriqueció el abordaje de su disciplina. Iniciando por el final entendemos que el abordaje disciplinar de estos docentes se vio claramente enriquecido y las categorías didácticas

generadas nos brindan no solo conocimiento, sino también comprensión de las situaciones y

transferir su aplicación a otras experiencias nos permitirá conocer en un futuro si estas

propuestas de excepción en realidad son escasas o invisibles en el contexto universitario.

Consideramos pertinente retomar en esta etapa las preguntas que guiaron nuestra

investigación:

¿Cuál es el enriquecimiento didáctico de los cursos que utilizan el EVA en el área de las

ciencias de la salud?

¿Qué intervenciones didácticas buscan los docentes al implementar sus cursos en esta

metodología?

¿En qué sentido se enriquece la enseñanza con el uso sistemático de tecnologías de la

información y la comunicación?

La investigación se desarrolló acorde a su diseño metodológico y aborda diferentes aspectos

de un campo en construcción.

Retomadas estas preguntas sentimos que sus respuestas están dadas en las categorías

didácticas generadas, por tanto retomar aspectos de la segunda y tercera capa de análisis nos

valdrá de base para demostrarlo.

La segunda capa de análisis nos permite identificar cómo se da la inclusión de las tecnologías

en las prácticas de enseñanza en la Udelar, siendo la inclusión de estas el medio para

transformar las prácticas citadas. Nos hace notar la emergencia de una didáctica recreada a

partir de aperturas de diversa índole.

La tercera capa nos muestra que hay capacidades y destrezas que convierten la enseñanza,

como lo hacen las inclusiones genuinas y los usos originales, la resignificación didáctica y la

propagación colaborativa de las buenas prácticas.





Si extendemos lo que nos muestran estas capas encontramos que la inclusión del EVA en la Udelar tuvo condiciones que la debilitaron y otras que la fortalecieron. En particular fortaleció su inclusión el impulso de una política, promovida desde el nivel central y desarrollada de forma unificada, accesible a todos, disponible; la disposición y apoyo docente para desarrollar esta política, al entender que se estaba iniciando un proceso de cambio; la formación

centralizada en tecnologías educativas, didáctica y el EVA, como estrategia inclusiva.

Debilitó su oportunidad de mayor profundización límites que persisten y otros que surgen: persisten las dificultades logísticas que forman parte del contexto educativo, surgen limitantes en las condiciones laborales que no se adecuaron a las características de una enseñanza diferente. Pero comprender el contexto con sus fortalezas y debilidades nos permite avanzar. Comprender los cambios en las características de los actores, de las disciplinas, de la sociedad.

Con sus fortalezas y debilidades la inclusión de las tecnologías a partir del EVA fue un medio para transformar las prácticas de enseñanza de estos cursos. Es así que los docentes de estas experiencias profundizaron el conocimiento con sentido pedagógico a partir de usos originales pensados para su aplicación con tecnologías educativas: innovando, transformando, incorporando otros usos para promover la metacognición. Este es un aspecto propio de la didáctica tecnológica.

Los docentes utilizaron criterios de carácter pedagógico, emergiendo una conciencia didáctica que en general resulta invisible. Esta conciencia es recreada a través de estructurar la enseñanza con sentido pedagógico por medio de la tecnología. Cambiaron sus métodos de enseñar, de generar contenidos, de trabajar en equipo. Ajustaron los contenidos y los tiempos a la modalidad de enseñanza, a las características de los estudiantes y de las disciplinas que enseñan, en el marco de un perfil profesional que se ve renovado. Desarrollaron otras habilidades, enseñan diferente, diseñan propuestas pedagógicas diferentes, construyen con otro sentido.

Demuestran una preocupación didáctica, tomando decisiones de propuesta didáctica, generando cambios interesantes en los que dan un cruce disciplinar con la tecnología y así se enriqueció el proceso educativo. Los docentes se animan a generar propuestas diferentes donde asumen riesgos, invierten el sentido. Trabajan fuertemente desde la idea de un nuevo diseño centrado en aspectos didácticos.





Los aspectos de una didáctica tecnológica surgen según lo expresado por Litwin (1997) a partir de experiencias que significan buenas propuestas de enseñanza, donde se reconoce la influencia de las tecnologías y las estrategias docentes. Es claro para nosotros que en las experiencias aquí investigadas se cumplen estos aspectos, con lo que podemos afirmar que cumplen claramente con aspectos definidos dentro de la didáctica tecnológica.

Hay un desarrollo de estrategias didácticas inconscientes en algunos casos, con una conciencia incipiente en otros, y en otros consciente en menor medida.

Los docentes advirtieron por medio de las tecnologías que las condiciones de los estudiantes cambiaron, habiendo desarrollado capacidades convergentes que les obliga a los docentes a cambiar. Decidieron aprovechar las características descubiertas en los estudiantes para reconstruir los vínculos, transformar la manera de comunicarse y relacionarse con ellos y el conocimiento.

Los docentes convirtieron sus prácticas de enseñanza a partir de visualizar de forma diferente su realidad, buscando resolver las dificultades de calidad educativa potenciaron y cambiaron su rol. Reflexionaron sobre sus prácticas promoviendo así conocimiento de orden superior. Convirtieron la enseñanza desplegando capacidades como la transformación, reflexión y comprensión. Capacidades que deben ser desarrolladas por docentes y estudiantes y promovidas continuamente.

La posición acerca de los aprendizajes que subyace a estas trasformaciones recupera una posición constructivista, donde surgen varios de los aspectos citados en el marco teorico; como ser Perkins (1992) los docentes de estos equipos centran, entre otros aspectos la reflexión como una de las claves de la enseñanza, lo que para el autor es la clave de un aprendizaje útil y genuino.

Jackson (2002) habla de un enfoque evolutivo de la enseñanza al citar la relación de la enseñanza de los docentes basada en su capacitación y desempeño. Los docentes de estos equipos centran el cambio en que han tenido posibilidad de formación para hacerlo y expresan que consideran que deben y quieren continuar formándose.

Estas prácticas docentes se sustentan en la búsqueda de un estudiante independiente, reflexivo, crítico, considerando el cambio de sus características.







Se da un enriquecimiento didáctico al haber cambiado estos docentes su forma de ver la enseñanza, pasando de una tradición mimética a una transformadora, análogas quizás de las

visiones de la enseñanza tradicional y enriquecida.

Por medio del EVA, porque a esta altura podemos afirmar que fue un medio para lograr aplicar estrategias que podrían haberse desarrollado sin él, surgió la transformación en la

forma de ver la enseñanza por los docentes.

Las intervenciones didácticas que buscan los docentes son múltiples: buscan intervenciones que generen el desarrollo de acciones y efectos que fortalezcan el aprendizaje y así lo hicieron: promovieron habilidades y capacidades en docentes y estudiantes que favorecieron las destrezas profesionales y evolucionan hacie el enfoque de enseñanza expresado por Jackson (2002) donde se busca un estudiante independiente, crítico, autogobernado, para que

aprenda a aprender.

Enriquecen la enseñanza transformándola, profundizando. Interpelan la resolución de la masividad estudiantil a partir del aumento de la comunicación, interacción y calidad de la

enseñanza. Enriquecen las actividades de instancias presenciales a partir del uso del EVA.

El cambio de actitud estudiantil en estos casos surge en respuesta a un cambio en el modelo

de enseñanza impartido.

Estos docentes entendieron que el camino es converger hacia donde se encuentran los

estudiantes, no en el sentido inverso.

Otro de los aspectos particulares que surgen de nuestra investigación son las incorporaciones educativas legítimas que se cruzan con el sentido de las inclusiones genuinas descriptas por Maggio (2012), a partir de consignas potentes que generaron cogniciones complejas, potenciando la integración de saberes. Utilizaron recursos cotidianos, reconocibles, palpables, que llaman a los saberes previos para construir un nuevo conocimiento, buscando alcanzar

una zona de desarrollo próximo, en consonancia con la teoría de aprendizaje de Vygotski.

Los docentes de estas experiencias se centraron en las destrezas profesionales propias de las disciplinas del área salud: confluyen, se encuentran, se dan en los tres cursos de los diferentes servicios estudiados. Buscaron la identidad profesional, cambiar la enseñanza de los contenidos complejos, de los aspectos disciplinares considerados básicos, sumando el desarrollo de habilidades específicas. Surge como aspecto común de estos cursos, que





debemos recordar fueron identificados por sus servicios como generadores de buenas prácticas, el potenciar por medio del EVA la inversión de la práctica y la teoría.

Son experiencias con fuertes componentes disciplinares, con énfasis en la comunicación y el contacto profesional que deben desarrollar.

Consideramos que toma fuerza aquí el aspecto ya detectado por Gómez (2013) en su investigación en referencia al razonamiento clínico, como aspecto propio de la didáctica de las ciencias de la salud y que es compartido por las profesiones del área, por lo menos con tres de ellas como reafirmaría nuestra investigación.

La organización del aprendizaje que estaría siendo propia de la didáctica específica de las ciencias de la salud se podría estar viendo potenciada por las estrategias de enseñanza que desarrollan con la tecnología como medio. Se entrecruzaría aquí la didáctica tecnológica con la disciplinar. El estilo de aprendizaje que el área de la salud requiere quizás se vea potenciado por una didáctica tecnológica.

Por último encontramos la categoría de que denominamos propagación colaborativa, dado que sobresale el trabajo colaborativo en varios sentidos, que propaga y se programa. Se dio en diferentes niveles y direcciones; articulando a los sujetos del conocimiento, a las políticas y a las estrategias.

La propagación colaborativa muestra una renovada estrategia de interactuar, relacionarse, replicar. Discurrió en múltiples direcciones, yendo en diferentes sentidos y volviendo en otros, dejando como producto la resignificación del relacionamiento humano y la riqueza que este puede generar.

En virtud de lo ante dicho propagaron en colaboración la resolución de las dificultades educativas: extendieron sus experiencias para replicar las estrategias de enseñanza renovadas utilizadas, promoviéndolas entre sus pares y estudiantes. Es así que dieron un sentido de inteligencia distribuida construyendo conocimiento con estrategias que profundizan. Replantearon sus propuestas en equipo.

La idea de diseño y estructura de cursos pasó de ser individual a colaborativa, integrando las potencialidades de cada integrante para un producto enriquecido.



Consideramos que el análisis interpretativo de estas experiencias de buena enseñanza nos permitió reconocer transformaciones, diseños y preocupaciones con sentido didáctico de los docentes.

Observamos que cuando las condiciones institucionales aparecen emergen las propuestas enriquecidas. Es así que en estas experiencias distinguimos que se renovó el significado de las prácticas de enseñanza para fortalecer así el sentido didáctico, que emerge más allá de los medios y debe propagarse.

Estas construcciones nos permiten interpretar que es posible utilizar como medio los ambientes de alta disposición tecnológica para enriquecer la enseñanza, para generar cambios; pero a su vez nos muestran que no puede quedar en la voluntad de los docentes innovadores únicamente: requiere políticas educativas que resignifiquen la enseñanza; programas de formación docente en línea con los resultados buscados.

En vez de pensar en el estudiante con las características que estamos buscando, sería bueno pensar en cómo formarlo para que llegue a ser el que encontramos.

Si observáramos las prácticas de estos docentes aisladamente quizás podríamos considerar que obtuvieron logros ocasionales. Sin embargo, reflexionamos que de cotejar más de un logro ocasional emerge que se han logrado cambios mayores, que tienen algo en común, que ha hecho que dejen de ser logros ocasionales, sino logros que pueden tener una continuidad. Que "hubo algo que cambió" como ellos expresaron.

Podemos concluir que al enfrentarnos a estas experiencias investigadas nos encontramos delante de un escenario definido por Maggio (2012) como enriquecido:

Es aquel donde la inclusión de nuevas tecnologías a la enseñanza se produce en formas complejas, que requieren un compromiso enorme, habilidades tecnológicas específicas y una clara comprensión del sentido de esas incorporaciones en relación con la enseñanza y lo que se busca promover en términos de conocimiento. (p. 26)



**6.1. Sugerencias** 

Entendemos que brindar algunas recomendaciones a tener en cuenta en futuras investigaciones puede ser útil, dado que a partir del análisis se abren nuevas líneas de investigación posibles para profundizar.

Dar a conocer las buenas prácticas y sus resultados podría inspirar nuevas prácticas enriquecidas o replicar las existentes. Sistematizar actividades inspiradoras sintetiza maneras potentes, probadas de enseñar. Las creaciones ejemplares nos permiten ver un modo diferente de mirar la realidad educativa.

Replicar experiencias de este tipo para potenciar los aspectos enriquecedores y trabajar en la resolución de las debilidades encontradas.

Generar propuestas de forma centralizada de formación docente continua que desarrollen contenidos de tecnologías educativas y didáctica tecnológica, que generen un cambio disruptivo, formando a los docentes para el cambio que esperamos producir en los estudiantes.

Trabajar en la adecuación de condiciones laborales, contexto y metodologías de enseñanza en consonancia con los objetivos buscados al implementar politicas educativas que incluyen la posibilidad de generar cambios potentes.

Tomar las transformaciones emergentes, los rasgos comunes que surgieron y otros singulares y desplegarlos. Quizás potenciar esas condiciones expanda las buenas prácticas.

Extender esta metodología de investigación al resto de las carreras del área de la salud como manera de continuar la línea iniciada en la investigación de Gómez, A. (2013) y que resurge en nuestra investigación en relación a aspectos particulares de la didáctica específica de las ciencias de la salud potenciadas con la didáctica tecnológica.



# Citas Bibliográficas

- Área Moreira, M., San Nicolás Santos, M. & Fariña Vargas, E. (2008). Buenas Prácticas de Aulas Virtuales en la Docencia Universitaria Semipresencial. *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 11(1), 7-31. Recuperado de: http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/5787/5817
- Área Moreira, M. & Adell, J. (2009). ELearning: Enseñar y Aprender en Espacios Virtuales. En J. de Pablos (Coord.), *La tecnología educativa en el siglo XXI*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Bordas, M. & Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*. Año LIX, enero-abril, n. 218. Pp. 25 a 48.
- Brunner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor fotocomposición.
- Burbules, N. & Calllister, T. (2000). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Bs. As.: Gránica.
- Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Bs. As.: Manantial.
- Bühl, V. (2013). Los entornos virtuales de aprendizaje y sus usos en la enseñanza universitaria. Estado de situación y buenas prácticas en las Facultades de Química e Ingeniería de la Universidad de la República. [Tesis de Maestría inédita]. Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Recuperado de:

  file://localhost/<http/::posgrados.cse.edu.uy:sites:posgrados.cse.edu.uy:files:tesis\_vale
  ry\_buhl.pdf>
- Cabero Almenara, J. & Romero Tena, R. (2010). Análisis De "Buenas Prácticas" Del E-Learning En Las Universidades Andaluzas. *Education In The Knowledge Society*





(EKS), 11(1), 283-309. Recuperado de:

http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/6293/6306

- Canales, R. & Marqués, P. (2007). Factores de buenas prácticas educativas con apoyo de las TIC. Análisis de su presencia en tres centros educativos. [online], 2007, Núm. 39, p. 115-133. Recuperado de:
  - <u>file://localhost/<http/::www.raco.cat:index.php:Educar:article:view:76748 ></u>
- Castells, M. (2002). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Madrid: Siglo XXI.
- Castells, M. (2001). La Galaxia Internet. Barcelona: Plazo & Jan"s Editores, S. A.
- Cobo Romaní, Cristóbal. & Moravec, John W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Barcelona: Publicacions Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Colás Bravo, P. & Casanova Correa, J. (2010). Variables Docentes y De Centro Que Generan Buenas Prácticas con Tic. *Education In The Knowledge Society (EKS)*, *11*(1), 121-147. Recuperado de: <a href="http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/5791/5863">http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/5791/5863</a>
- Coll, C. (1997). ¿Qué es el constructivismo? Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Conelly, F. & Clandinin, D. (1995). Narrativa e investigación educativa. Relatos de Experiencias e Investigación Narrativa. Barcelona: Laertes SA.

Departamento de Apoyo Técnico Académico, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República (2015). Los EVA de la UDELAR entre los 5 Moodle con más usuarios del mundo. Recuperado de: <a href="mailto:file://localhost/">file://localhost/</a> <a href="http://localhost/style-roeva.edu.uy:noticias:los-eva-de-la-udelar-entre-los-5-moodle-con-mas-usuarios-del-mundo:">file://localhost/style-roeva.edu.uy:noticias:los-eva-de-la-udelar-entre-los-5-moodle-con-mas-usuarios-del-mundo:</a>





Departamento de Apoyo Técnico Académico, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. (2013). Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje. Análisis de su estructura de Recursos Humanos y propuestas para su consolidación. Recuperado de: <a href="file://localhost/">file://localhost/</a> <a href="http://localhost/">http/::proeva.edu.uy:files:2015:02:informe-estructura-RRHH-PROEVA-para-CDC.pdf">http/::proeva.edu.uy:files:2015:02:informe-estructura-RRHH-PROEVA-para-CDC.pdf</a>

- Departamento de Apoyo Técnico y Académico, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. (2011). Programa para el desarrollo de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) en la Universidad de la República. Recuperado de: <a href="http://data.cse.edu.uy/sites/data.cse.edu.uy/files/proeva.pdf">http://data.cse.edu.uy/sites/data.cse.edu.uy/sites/data.cse.edu.uy/files/proeva.pdf</a>
- Escuela de Nutrición y Dietética, Universidad de la República. (2007). Plan de Estudios. Licenciatura en Nutrición. Recuperado de: <a href="file://localhost/<">file://localhost/</a>
  <a href="http/::nutricion.edu.uy:wp-content:uploads:2012:07:Plan-de-Estudios-1998.pdf">http/::nutricion.edu.uy:wp-content:uploads:2012:07:Plan-de-Estudios-1998.pdf</a>>
- Esquivel, JM. (2009). Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada. En Martín, E & Martínez Rizo, F. Organización de Estados Ibroamericanos para la Educación la ciencia y la Cutltura (OEI), *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: Fundación Santillana.
- Facultad de Enfermería. Universidad de la República. (1993). Plan de Estudios Carrera Licenciado en Enfermería. Recuperado de: <a href="mailto:file://localhost/<">file://localhost/</a><a href="http/::www.fenf.edu.uy:index.php:depto-educacion:99-el-plan">http/::www.fenf.edu.uy:index.php:depto-educacion:99-el-plan</a>
- Facultad de Medicina, Universidad de la República. (2008). Plan de Estudios Carrera Doctor en Medicina. Recuperado de:

  file://localhost/<http/::www.bedelia.fmed.edu.uy:nuevoplandeestudios.html>
- Gardner, H. & Davis, K. (2014). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad*, *su privacidad e imaginación en el mundo digital*. (versión epub). ISBN: 978 -84-493-3005-6. Barcelona: Paidós.
- Gvirtz, S. & Necuzzi, C. (Comp). (2011). *Educación y tecnologías : las voces de los expertos*. Buenos Aires: Anses.





Gómez, A. (2013). *Enseñanza en la virtualidad. Tutorías entre pares estudiantiles y docentes.* [Tesis de Maestría inédita]. Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.Recuperado de:

file://localhost/<http/::posgrados.cse.edu.uy:sites:posgrados.cse.edu.uy:files:tesis alicia gom ez.pdf>

Jackson, P. (2002). Práctica de la enseñanza. Bs. As: Amorrortu.

- Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior. Bs. As.: Paidós.
- Litwin, E. (Comp.). (2005). Tecnologías educativas en tiempos de internet. Bs. As.: Amorrortu.
- Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En McEwan, H. & Egan, K. (Comp), *La narrativa en la enseñanza*, *el aprendizaje y la investigación* (pp. V-XVII) Buenos Aires: Amorrortu.
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Bs. As.: Paidós.
- Maggio, M. & Lion, C. (2013). Proyecto Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. UBACYT 2013-2016.
- Mazzotti, W. (2009). Prácticas de enseñanza mediadas por la tecnología. Cómo enseñan los docentes en los foros de discusión de cursos que se desarrollan en modalidad a distancia. [Tesis de Maestría inédita]Universidad ORT, Montevideo, Uruguay. Recuperado

de:file://localhost/<http/::ie.ort.edu.uy:innovaportal:file:11504:1:cuad16\_cap2.pdf>





- Pardo Kuklinski, H. (2014). *Opportunity Valley. Lecciones <aun> no aprendidas de treinta años de contracultura digital*. Barcelona: Outliers School.
- Perkins, D. (2010). El aprendizaje pleno: principios de la enseñanza para transformar la educación. Bs. As.: Paidós.
- Perkins, D. (1992). La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona: Gedisa.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos Digitales. Dieta cognitiva*, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación. Buenos Aires: Santillana.
- Piscitelli, A.; Adaime, I. & Binder, I. (Comp). (2010). *El Proyecto Facebook y la Posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje.* Madrid: Ariel y Fundación Telefónica.
- Pozo, JI. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

- Rodés, V., Pérez, A., Lorier, L., Correa, N., Budiño, G., Fager, J. & Podetti, M. (2014). *Un Modelo del Cambio Organizacional para la Integración del uso Educativo de Tecnologías en la Universidad*. IX Conferencia Latinoamericana de Objetos y Tecnologías de Aprendizaje. LACLO 2014. Colombia. Recuperado de: file://localhost/<http/::www.laclo.org:papers:index.php:laclo:article:viewFile:254:236
- Rodríguez Enríquez, C. & Barbieri, A. (2014, noviembre). Cursos de Facultad de Enfermería dictados en modalidad semi presencial: aplicando criterios de calidad. *Revista Uruguaya de Enfermería*. Recuperado de:

  file://localhost/<http/::rue.fenf.edu.uy:images:articulos:noviembre 2014:trabajo1.pdf>





Rodríguez Enríquez, C., Czerwonogora, A., Lorier, L., Bühl, V., Pérez Caviglia, G., Busió, G., Raggio, L., Burjel, M. & Cabrera, D. (2010). Una experiencia de trabajo colaborativo para la creación de un objeto de aprendizaje por el equipo de articuladores de la Universidad de la República , Uruguay, Quinta Conferencia Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje LACLO. Recuperado de: <a href="http://200.13679.4/LACLO2010">http://200.13679.4/LACLO2010</a>

Rodríguez Enríquez, C., Czerwonogora, A., Verde, J. & Doninalli, M. (2014). *Evaluación formativa y herramientas tecnológicas: aportes transversales más allá de las aulas.*Montevideo: Ediciones universitarias.

Rodríguez Enríquez, C. & Doninalli, M. (2011). Unidad de Enseñanza Virtual de Aprendizaje.

\*Revista Uruguaya de Enfermería, 6 (1), 46-52. Recuperado de:

\*file://localhost/<http/::fenf.edu.uy:rue:sitio:num11:11 art05 rodr

\*%25C3%25ADguez.pdf>

Rombys, D. (2012). *Integración de las TIC para una buena enseñanza: opiniones, actitudes y creencias de los docentes en un instituto de formación de formadores*. [Tesis de Maestría inédita]. Universidad ORT, Montevideo, Uruguay. Disponible en: file://localhost/<https/::bibliotecas.ort.edu.uy:bibid:73059:file:535>

Sandín, MP. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamento y tradiciones.* Madrid: Mc. Graw. Hill.

San Martín, B. (2014). *El empleo de la plataforma EVA como estrategia innovadora de enseñanza ante la masividad: un estudio de caso*. [Tesis de Maestría inédita].

Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Recuperado en:

file://localhost/<http/::posgrados.cse.edu.uy:sites:posgrados.cse.edu.uy:files:tesis\_beat\_riz\_san\_martin.pdf>



- Serres, M. (2013). Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, Instituciones, una manera de ser y concoer...Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antoquía: Universidad de Antoquía.
- Téliz, F. (2014). Uso Didáctico de las TIC en las buenas prácticas de enseñanza de la Matemática Estudio de las opiniones y concepciones docentes en Educación Secundaria en el departamento de Artigas. [Tesis de Maestría inédita]. Universidad ORT, Montevideo, Uruguay. Disponible en: <a href="file://localhost/<">file://localhost/</a> <a href="https/::bibliotecas.ort.edu.uy:bibid:79240:file:1241">https/::bibliotecas.ort.edu.uy:bibid:79240:file:1241</a>
- Unidad de Capacitación, Prorectorado de Gestión Administrativa, Universidad de la República. (2008). Compilación de normas relacionadas con la Administración de personal de la Universidad De la República. Disponible en: < <a href="http://www.capacitacion.edu.uy/files/institucional/normativa/compilacion\_normas.pdf">http://www.capacitacion.edu.uy/files/institucional/normativa/compilacion\_normas.pdf</a>
- Universidad de la República. Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República. 2000-2004. (2000). Montevideo, Uruguay. Disponible en:

  file://localhost/<http/::www.universidad.edu.uy:renderPage:index:pageId:102

  heading 295.>
- Universidad de la República. Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República. (2005) 2005-2009. Montevideo, Uruguay.Disponible en:

  file://localhost/<http/::www.universidad.edu.uy:renderPage:index:pageId:102

  heading 295. >
- Yanes, J. (2000). *Las TIC y la Crisis de la Educación. Algunas claves para su comprensión.* Biblioteca digital Virtual Educa. Bajo licencia Creative Commons.



# **Apéndices**

#### Pauta de Entrevista a docentes

¿Qué materia dicta y hace cuánto tiempo?

¿Cómo se ubica esta materia en el Plan de Estudios de la carrera?

¿Cuánto tiempo hace que ejerce como docente?

¿Trabaja en otra Institución?

¿Cuál es su máximo nivel de estudio terciario alcanzado?

¿Le gusta trabajar con la tecnología? ¿lo divierte, lo desafía, incomóda?

¿En qué diría que le suma o le resta la tecnología?

¿Desde cuando se vincula con la tecnología?

¿Realizó alguna instancia de formación con tecnologías?

¿Fueron de modalidad virtual, presencial o semipresencial? ¿Dónde lo cursó? ¿Cuál fue la duración? ¿Cómo evalúa las instancias de formación con las tecnologías que tuvo? ¿En qué le gustaría o cree necesario seguir formándose?

¿De qué manera aprendió a usar las tecnologías que hoy incorpora en su curso?

¿Por qué decidió incluir en sus clases estas tecnologías?





¿Tomó como referencia alguna experiencia que le haya resultado inspiradora?

¿De qué se trata la propuesta del curso que Ud. dicta?

¿Cuánto hace que incluyó a su curso aspectos vinculados con las tecnologías?

¿Puede comentarme cómo está diseñado el curso?

¿La forma de programar el diseño del curso es igual que cuando no utilizaba tecnologías?

¿Qué tipo de tareas determina en el curso?

¿Cómo enseñaba antes estos mismos contenidos?

¿Considera que se enriqueció la enseñanza del curso a partir del uso de las tecnologías?

¿Sucedió en el curso algo que no esperaba tanto desde un punto de vista positivo como negativo?

¿Hubo algún aspecto a destacar en la respuesta de los estudiantes en el curso que le haya llamado la atención?

¿Cambió la interacción docente con los estudiantes comparado a cursos donde no se utiliza esta tecnología?

¿Aconteció algo diferente en el curso si lo compara con otros cursos semejantes que haya dictado, tanto en modalidad presencial o semipresencial?

¿Conoce algún otro docente que enseñe de manera similar?

¿Tuvo intercambios con docentes que enseñen de forma similar a la suya?

¿Utiliza otras tecnologías en su vida cotidiana? ¿Para qué?



# Relatos

## Docentes Facultad de Enfermería

#### Relato D1

Coordino la asignatura Diagnóstico de Salud Individual y Colectiva (DSIyC) desde hace más de diez años. La materia se ubica en el primer año de la carrera. Es una asignatura particular porque viene a ser la primera Enfermería que tiene experiencia práctica importante. Y es la única directamente con usuarios y con grupos de población. Para el estudiante es la primera vez que realiza actividades conrectas relacionadas a la carrera: colocarse el uniforme, atender y hacer de enfermeros. Para nosotros es un curso muy importante, uno de los cursos bisagra porque en definitiva viene a ser la aplicación en la práctica de lo aprendido en otros cursos que el estudiante ha tenido durante el año.

El docente tiene que ser en la práctica un estimulador y orientador -y siempre estamos tratando de alentar que así sea- en lo que tienen los estudiantes que hacer. Hacerles ver de por qué dieron Salud Mental, por qué vieron Microbiología, por qué vieron Metodología Científica, por qué vieron Epistemología, Sociología, asignaturas humanísticas, por qué vieron ESFUNO. O sea, ir ayudándolos a que esto se concretice; en esto, que es Enfermería, ayudarlos a integrar. Nos ha llevado mucho tiempo hacer eso, primero le pedíamos al estudiante que integrara, pasado el tiempo nos dimos cuenta que es el docente el que debe de ser el articulador, luego el estudiante tendrá más facilidades para integrar. Hay estudiantes que integran más que otros, y esto se ve porque la relación del docente de práctica con el estudiante es una relación muy cercana. Se realiza una experiencia que va desde setiembre a





diciembre, donde se genera un vínculo importante, ya que se encuentran de lunes a jueves, durante esos meses todo el grupo de práctica. Eso genera una interacción importante.

Hace bastante que ejerzo como docente. Ingresé a la Cátedra en el año 1988, hace como veinte y pico de años. Trabajo también en otra Institución, en una policlínica de la Intendencia Municipal de Montevideo, no en el área docente, sino en el área asistencial. Respecto a mis estudios soy estudiante de la Maestría de Administración y Gestión, estoy preparando mi Tesis, estamos analizando datos.

Me gusta trabajar con las tecnologías, me parece que es algo bueno. Me invitan a la creación e innovación, me mantienen actualizada. Con las tecnologías soy algo curiosa, me gusta lo que tiene que ver con la información y con la comunicación, me parece muy interesante, porque son innovadoras y han generado una comunicación que antes era imposible tener.

En general me divierten y entretienen. Las uso personalmente como diversión, dispersión e información.

Antes, cuando usaba solamente los medios masivos de comunicación, sentía que había cosas que siempre se recortaban y que yo no me enteraba e intentaba enterarme por otros medios, que en ese tiempo eran revistas o publicaciones más del tipo mensuales, semestrales. Pero con el avance de internet he dejado de usar esos otros medios y me parece que las tecnologías lo que hacen, aparte de generan diversión, es enriquecernos en la posibilidad de elegir. Algo a destacar es que hay que saber leer críticamente, porque también escriben cualquier cosa.

Me parece que a los efectos personales las tecnologías me suman y no me restan, creo que generan mayor comunicación, podemos comunicar cosas que antes eran un poco más complicadas.

Creo que a ciertas personas las tecnologías les restan un poco, porque está también impregnado con otras cosas; está impregnado por el tema del consumismo, el individualismo, pero esas personas ya lo traen de por sí. Con la tecnología o sin ella, lo iba a tener igual, con la tecnología se hace evidente -esa soledad- en la que puede estar el ser humano.

Hace muchos años me vinculo con la tecnología. Me parece que la primera computadora a la que tuve acceso fue en Facultad de Enfermería, después tuve una computadora personal. Ahora no le pasa así a los niños, ni a los jóvenes que tienen una computadora personal. La computadora era tipo esas que tienen letras verdes como las de Matrix, me llegó a entusiasmar tanto..., hice cursos para aprender a trabajar y lo hacía por tantas horas que cuando me iba, veía rosado, y me asusté porque tenía un problema de colorimetría, y no, era de tanto ver verde, en el contraste veía rosado. Y bueno, me entusiasmó mucho... fue en 1991 o en el 92'. Realicé varias, varias instancias de formación con las tecnologías. Fueron algunas presenciales, otras semipresenciales y otras virtuales. Luego tuve algunas formaciones autodidactas, de comprarme un libro y leerlo para entender cosas. Los cursos los hice algunos en instituciones privadas y en forma particular, el resto todas acá en Facultad de Enfermería y muchos por el Centro de Posgrado. Si hablamos de duración todos fueron cortos, menos de un año, y algunos eran de un mes, de una vez a la semana durante un mes; era un entrenamiento en una herramienta concreta, y los más largos eran de seis meses u ocho meses. Todas las instancias fueron productivas, de todas aprendí algo. En algunas aprendí más, donde se generaron más intercambios; en otros era más en solitario, un aprendizaje más mío y ya está, así que digamos que tiene esa riqueza. Algunas más como aprendizaje personal y otras más en lo grupal, en esto de aprender jugando, porque uno vuelve a ser un niño, reírse de los errores, de sentarse con una compañera y decirle -vení que te ayudo o te explico-. Me parece que esas cosas generan diversión en el trabajo, diversión en el estudio, cosa que está muy buena. Hay muchas cosas en las que creo necesario seguir formándome o me gustaría. A esta altura siento que tengo formación, que hay mucha cosa que ya está inventada, si bien hay cosas nuevas, algunas son modificaciones de las anteriores. Las personas y estudiantes que llegan ( a la Facultad de Enfermería) tienen dieciocho, diecinueve años y son muy jóvenes, y si bien





tienen su experiencia de vida, tienen su experiencia con las tecnologías; tienen —muchas veces- una experiencia restringida con las tecnologías ya que la utilizan -hasta el momento que ingresan- como diversión y conocen muy poco de cómo aprender con las tecnologías y hay que ser novedosos e innovadores porque no hay cosa más aburrida para un joven que llegar y que el docente le muestre cosas que hace años que se muestran.

Yo creo que al avance en la ciencia es fundamental en la disciplina y el avance en el conocimiento de las tecnologías también, tenemos que estar actualizados y aplicar lo último que se sabe, no lo que se descubrió hace dos años que —capaz- ya caducó. Para formar a los profesionales uno tiene que "aggiornarse". En la enseñanza de Enfermería es importante porque me parece que puede mostrarnos nuevas formas de enseñar y cosas que para ellos pueden ser atractivas, innovadoras... a los jóvenes hay que estimularlos a estudiar.

Las tecnologías que incorporamos en el curso casi todas las aprendimos con los cursos de EVA, digamos que de pronto había una experiencia previa participando en el foro, o alguien que se presenta y dice tengamos un chat. También tuve un curso en el cual aprendí bastante, curso virtual por OPS, y que allí ves cómo se maneja el otro, yo como estudiante, cómo se maneja el otro como docente, como docente tutor. Fue todo virtual, entonces era ver lo que pasa desde el otro lado, no como docente sino lo que nos pasaba desde este lado como estudiante. Y bueno, esos tres o cuatro cursos fueron los que más me enseñaron.

En el 2012 a mi me parecía que era importante incluir en las clases de este curso las tecnologías porque tenemos un primer período en el que el estudiante tiene la posibilidad de hacer un pasaje por un área de este Facultad de Enfermería que es el Instituto Tecnológico (es como un laboratorio de simulación). Allí no pueden ir todos a la vez, es un espacio físico muy reducido, y se nos generaba que entre que todos los estudiantes pasaban, pasaba un mes. Pero el estudiante pasa un día, y pensamos: el resto del mes ¿que hacíamos?

Nos parecía que era importante trabajar virtualmente porque no podíamos dar clases en ese período, clases presenciales. Entonces dijimos -es un buen curso para trabajar virtualmente-, y poder ir insertando otros conocimientos, trabajar este tema que decíamos, cómo profundizamos en el conocimiento dado en clase o cómo desarrollamos una temática que no dimos en clase. Y a su vez son jóvenes, preguntamos si tenían acceso a internet, sí tienen la posibilidad de hacerlo y nosotros vamos viendo como evolucionan.

Hasta el año pasado teníamos algunos estudiantes que tenían alguna dificultad, pero no de accesibilidad a la computadora o a internet, me refiero a las dificultades vinculadas por no poder trabajar bien con las TIC en la enseñanza ya que la mayoría solo conoce internet para redes sociales o para jugar. Al tener un mes y medio de tiempo para trabajar casi exclusivamente con la plataforma educativa tenemos la posibilidad y la oportunidad de interactuar mucho, podemos desarrollar todas las actividades virtuales. Podíamos profundizar conocimiento y manejar otro tipo de materiales que no se los podemos mostrar en clase. Luego cuando comienzan con la experiencia práctica la plataforma nos sirve como una manera de contacto con los coordinadores de curso, porque de repente tenemos diecinueve grupos o trece grupos. Nosotros podemos ir a visitarlos, pero generalmente vamos a visitar a los docentes más nuevos que necesitan más apoyo y no podemos visitar a los diecinueve o trece grupos, somos dos coordinadoras.

Con los estudiantes se generan ruidos en la comunicación y la plataforma abierta nos genera la posibilidad de estar cotidianamente, responder y aclarar dudas, jugar y aprender: subir un chiste, subir una foto para ver cómo estamos, todo lo que generaba por ejemplo subir la foto de la consulta -mirá cómo tiene el uniforme, mirá cómo tiene el pelo-. Ese tema de ver cosas que antes no lo veíamos, así que para mí sirve mucho.





# Dx 51vC2012 -> No Holall Como están??

# Imagen de interacción docente en los Foros



A mi me pareció que era importante que se estimulara, acá en Facultad de Enfermería, comenzar a formarnos como educadores, con una formación a nivel de las tecnologías de la comunicación. Y lo otro, que me parece que era un imperativo de la realidad. La realidad nos fue como empujando a tener un primer curso donde comienza y aprende cómo manejarse con la plataforma, cómo colgar esto, como hacer lo otro. Y claro, ese fue el disparador de hagámoslo que es interesante y creativo y se puede manejar mejor el aprendizaje y detectar al estudiante que a veces presenta dificultades, y que lo podemos apoyar incluso desde la distancia. Así que ese primer curso de EVA fue el detonante de: vamos, pongámoslo en práctica, hagámoslo realidad.

El curso tiene, primero que nada, todo el programa. El estudiante tiene a disposición el programa todo el tiempo. Debe matricularse, es un curso cerrado, tiene que hacer y usar obligatoriamente el foro de presentación. Tiene un foro de consultas y tiene un foro de novedades que solo lo manejamos los docentes.



# Imagen Foros generales del Curso



Es una manera de comunicarnos y como lo ponemos con aviso obligatorio les llega siempre al correo, por lo tanto si no llega a abrir la plataforma le llega a su correo algo que puede ser importante. Sino lo que los estudiantes habían generado era un facebook, o un blog, que no funcionaba bien, antes de EVA, era un problema constante, porque se borraban los materiales, subían cosas o las bajaban, no era de manejo docente sino estudiantil y bueno si bien no queríamos meternos, por otro lado queríamos meterle mano, porque veíamos. Después había problemas al presentarse a un prueba, te decían -esto no lo habían puesto como material. Si lo pusimos-, decíamos. Ese tipo de cosas nos parecían que estaban mal porque generaban mucho ruido en lo que respecta al curso.

Imagen participación docente en Foro en referencia a publicación de contenidos del Curso en Facebook





Después el estudiante tiene distintas unidades temáticas que se les van habilitando en la medida que las van cursando. Tienen las clases presenciales, la clase virtual, el power point, la presentación que se utilizó o lo que sea. Y después tiene materiales que generalmente los manejamos así, on line, donde a veces también le generamos una copia papel, porque siempre hay un estudiante, que quiere tenerlo en soporte papel. Cada unidad puede corresponder a una o dos clases, eso depende de cómo los vamos diseñando, a veces lo abrimos más o lo comprimimos, pero tratamos que sea muy simple, muy sencillo, donde el acceso es muy visual, es fácil, tiene generalmente las clases. Las clases no son presenciales pero es una presentación fácil de leer, también se la ponemos. Y siempre va acompañado de material bibliográfico y a veces con algún otro material de apoyo que puede ser o bien una página de internet, donde pueden viajar, o un link o un hipervínculo, o a veces son foros donde tienen actividades concretas que realizar. Que después constatamos por su presencia o no si la hizo.

Después manejamos recursos como multimedia, por ejemplo vídeos, también foros de profundización, o foros de búsqueda, por ejemplo -busque un vídeo donde se vea bien el lavado de manos-. Y el estudiante sale a buscar y le decimos que ponga motivos por el cual lo eligió, y no hay hoy lo que no esté colgado, difícil no encontrar. Eso generó diversión en la búsqueda del vídeo, es distinto a buscar un material escrito.

# Imágenes de actividad de buscar video de procedimientos







### Carolina Rodríguez

Prácticas de enseñanza enriquecidas. Aperturas didácticas en educación superior: área ciencias de la salud, Universidad de la República



Participación estudiante 2 martins, 14 de agosto de 2012, 16:55



Los errores que encontré en el video es que el Médico cuando toma la presión arterial al terminar de inflar el manguito suelta la pera de goma, y eso no se debería hacer ya que la presión puede variar. El obo encuetar es que el médico no tiene mucha relación con la paciente, cosa que tendría que esta patemendo els presión y para mayor comodidad tendría que estar sentado.

- 2 aciertos:

- a auconomio el mangulato se debe colocar 2 o 3cm por encima del pliegue de codo. -el paciente debe estar sentado, tranquilo y su brazo debe estar a la eltura del corazón. -También cuando le sube la manga de su remera a la paciente, no debe comprimir el br nprimir el brazo la manga

Espero que este bien.

Mostrar mensaje anterior | Editar | Borrar | P



si vamos a habilar de signos vitales este video tiene muchas cosas muy positivas ejemplo:

- 1 El lavado de manos muy bien malizados antes y después del procedimiento 2 El termómetro muy bien usado y desinfectado el secado de la axila es muy importante para tomar la temperatura ya que en muchos videos no se los ve. Las cosas negativas no son muchas casi nada pero como estamos hablando de signos vitales .
- En el video no se le controlo la frecuencia respiratoria al paciente me parece muy importante controlarlo.
   Quizá la palpación del pulso debería ser tomada de otra forma la posición del brazo del paciente para el otro lado para que la pulso se sienta mejor.

Mostrar mensaje anterior | Editar | Borrar | Re-







Due lindo que ha estado este foro!! Nos ha gustado mucho como han participado y la cantidad de videos Incluso en esta última parte, son muy jugosos los comentarios sobre por ejemplo: el peor y el mejor video... Se nota que les ha gustado buscar videos por que vimos una cantidad Realmente las posibilidades de compartir esto en un curso está Estamos cerrando este foro y abrimos uno nuevo!! Felicitaciones a todos los que participaron!!

Quisimos incursionar en los que son las wiki pero eso fue un poco más difícil. Básicamente el curso está disponible cuando el estudiante está cursando y disponible hasta unos meses después que el mismo termina y a veces se lo volvemos a habilitar previo al examen. Vuelven a releer los materiales desde allí, que a veces no los guardó o no los tiene, sirve para todo eso. Aplicamos un formulario de evaluación donde el estudiante puede contestar de forma virtual pero obligatoria, nosotros lo hacemos de esta manera. Son una serie de preguntas que nos surgen a partir del curso: qué apoyo recibió de estos temas en forma virtual, qué cosas le ofrecieron las clases presenciales. Allí hemos aprendido que hay cosas que sí vamos a repetir y otras que no. Cosas que están en el libro que lo lean del libro; este año hemos cambiado con respecto a eso. Las clases presenciales fueron dos en la primera semana, en vez de una semana de lunes a viernes, bajamos tres clases presenciales a dos, pero sí con un compromiso de llegar en hora, estar en hora, pasar la lista. Entonces se vuelven dos clases muy productivas y las otras a través de internet si vamos a repetir lo del libro. Ajustamos la programación de las clases presenciales. Todos estamos más ocupados, todos tenemos nuestros tiempos que son importantes. Nosotros tenemos muchos estudiantes que trabajan, y bueno, si vas a hacer un esfuerzo, hacélo durante dos días, vení dos días y vení entero, no part-time. No llegues tarde, venimos temprano y nos vamos en hora y ajustamos de cinco teóricos presenciales a dos. Lo que no impide después que en forma virtual el estudiante haga las tareas en el tiempo que tiene, en el tiempo que quiere o porque tiene trabajo, tiene hijos, otros compromisos. De la evaluación primaria se ve que los estudiantes están contentísimos, dicen -"¿sabe qué nos aburre profesora? sentarnos y ver que eso está en el material escrito que nos dieron"-.

Hará tres o cuatro años que incluimos estas actividades por medio de la plataforma al curso. La forma de programar el diseño del curso es distinta a cuando no usabamos las tecnologías. Primero que nada hay que tomar el tiempo, el tiempo que el estudiante tiene para acceder a la temática en forma virtual y el tiempo para poder digerir lo que les estamos pidiendo, porque no es el mismo tiempo en que uno lo hace de forma presencial, si uno lo que le pide es grupal. Hubo que tomar en cuenta el tiempo, no porque se prolongara, sino porque hay que tomar en cuenta otros tiempos, y después simplemente hay que hacer el espacio al uso de las tecnologías, hay que hacerle el espacio. Se debe pensar -esto lo subimos en tal fecha, para que esté disponible en tal semana, ahora lo bajamos, o subimos tal otra-, esa programación lleva otro trabajo, no es que sea mucho trabajo. Lleva el tema de estar atento a qué preguntan, las consultas, lleva a que tengas obligatoriamente una entrada diaria o dos, o tres. Nos combinamos con las docentes para ver quién entra ahora, y después para tener más o menos





cubierto y reglas básicas: los domingos no se contesta, se contesta el lunes aunque sepamos la respuesta el mismo día. No trasladar esto a que como uno está disponible, sea un abuso. Sí, se programa distinto, quizás sí por la búsqueda de materiales, la búsqueda de elementos innovadores, pero bueno allí uno tiene otros ojos, otros colaboradores que te dicen —me acordé de ustedes, del Curso de DSIyC, te mando un link de una cosa importante que vimos-, y así se va retroalimentando.

Antes para enseñar esto mismos contenidos yo creo que éramos más pesadas, exigíamos una presencialidad cuando no era realmente o sumamente necesaria. Se le ocupaba al estudiante un montón de tiempo que no era productivo y generaba en algunos sentidos, como que este tema era una molestia, cansancio, aburrimiento. Uno intentaba cosas como juegos o espacios lúdicos y generaba repetición porque no había más remedio que decir lo que estaba en el libro con técnicas y procedimientos. ¿Cómo enseñás técnicas y procedimientos? Repetís lo que esta en el libro, no tenés manera. ¿Pero qué pasaba si no dábamos la clase y no lo leían? Hacíamos las actividades y no lo tenían leído. ¿qué hacíamos? Nosotros ocupábamos el tiempo con actividades presenciales y los estudiantes también en cosas que no eran necesarias.

Creo que se enriqueció la actividad del curso a partir del uso de las tecnologías y me parece que más que nada es este tema de la unión entre docentes y estudiantes. Primero al estudiante le llama muchísimo la atención todo lo que descubre a partir de —ahh, vi ese vídeo y me puse a buscar otras cosas y se me empezaron a abrir unas puertas que hasta ahora no había visto—, ahí se dio cuenta que tenía más apoyo para estudiar, más accesibilidad a temas que son complejos. Entonces no es solo lo que lo enriqueció para el curso, sino también para otra materia que de repente le estaba costando, encontró herramientas educativas que solo las usaba para la parte lúdica, divertida, como espacio personal. Y lo otro es que el estudiante tiene que comenzar a prepararse como un profesional, que tiene que estar al tanto de las novedades y de los espacios formales que hay en internet, por ejemplo —¿y tal cosa?, ah la encuentran en tal página que es solo de artículos científicos—, y comienza a manejarse con un mundo que hasta ahora no habían explorado. Estaba Google, Wikipedia y ya está, no había más; el mundo de internet se acababa allí y uno les puede mostrar que hay cosas en otros idiomas, sitios para bajar música, vídeos y facebook.

Yo creo realmente que al estudiante le abre otro panorama y el hecho de decirle -vas a ser un profesional, una persona responsable en el cuidado de la salud de otras personas-, que no es menor. Lo queremos preparar como investigador, que sea curioso, que descubra cosas, y si no las descubre que actúe siempre con lo último que se sabe y que no sea una persona anclada en su formación personal. Me parece que es mucho pedirle a un curso solo, pero sí podemos decir que se inicia, que se abre, de muestra que esto existe, después está en cada uno si lo puede explotar.

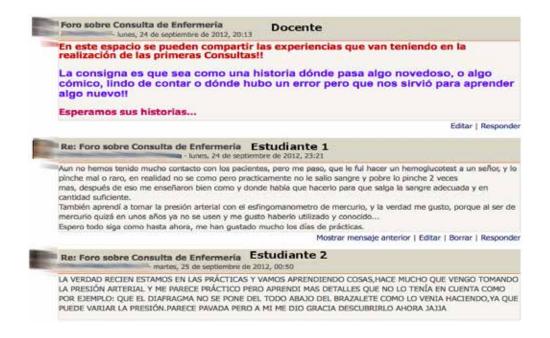
No hubo imprevistos relacionados al uso docente de la plataforma, sí estudiantes que no comprenden cómo se maneja, qué tipos de cosas puede decir en una plataforma, que es un espacio educativo. Hubo un estudiante que lo tomó como una denuncia. Usaba los foros de forma indistinta, le costó mucho entender para qué eran los espacios. En otra oportunidad ofrecía a la venta cosas, y bueno, le tuve que decir que eso no correspondía, había que estar continuamente como mostrándole el camino. Bueno eso son cosas que uno no espera. Le costaba entender, eso fue un imprevisto que llevó trabajo porque tenía que leer, leer en los foros porque veía si él había escrito, haya iba y leía lo que había escrito, porque algo había que contestarle. Y después el estaba enojado con las delegadas del curso, porque le parecía que estaban manejando mal la información.



Cuando hacíamos el curso únicamente de forma presencial para que los estudiantes nos evaluaran les dábamos un formulario, pero era llenado por un porcentaje muy bajo, no teníamos capacidad, veíamos y no teníamos respuesta, realmente. Cuando larga uno una especie de encuesta, y es contestada por un porcentaje muy pequeño -yo ahora no me acuerdo de ese porcentaje pero creo que eran cerca del veinte por ciento-, no tiene validez. Ahora al hacerlo diferente, por la plataforma, tenemos muchísimas respuestas, en realidad son muy pocos los estudiantes que no contestan. Nosotros les pedimos que pongan su nombre y su cédula, más allá de que después no lo vamos a procesar, pero es una forma de notar que lo contestó. Y quedan muy pocos estudiantes que no contestan, que nosotros les decimos algo así como que puede estar retenida la nota. Igual ellos después se dan cuenta que no la retenemos nunca. Al estudiante le decimos que está el formulario disponible y comenzamos a ver, abro mi correo y llegan los que están en línea y ya está, lo contestó. Esa respuesta inmediata donde te llega el aviso desde la plataforma de que contestaron la encuesta es muy buena. Allí hacemos una valoración de lo presencial y de lo virtual, del curso, de la coordinación con el docente. Se tiene que analizar lo que contestan todos, no cada uno en forma individual, creo que el estudiante no siente que somos deshonestos, no le estamos buscando la vuelta.

Con respecto a la interacción entre docentes y estudiantes de repente antes el estudiante se quedaba con una interacción muy fuerte con su docente de práctica pero no con otros docentes, ni con el resto de sus compañeros, incluso algunos a veces les pedimos que vayan escribiendo parte de las experiencias.

Imágenes de interacción estudiantes en Foro compartiendo su experiencia en la práctica clínica





# Carolina Rodríguez

Prácticas de enseñanza enriquecidas. Aperturas didácticas en educación superior: área ciencias de la salud, Universidad de la República

#### Re: Foro sobre Consulta de Enfermería Estudiante 3

martes, 25 de septiembre de 2012, 08:43

Nos paso que había una muchacha a la cual consultamos que tenía una enfermedad crónica, pero ella no sabía que lo era y cuando anotamos en enfermedades crónicas su enfermedad puso una cara de susto muy grande! pero con mis compañeras la tranquilizamos y le explicamos qué era una enfermedad crónica y que no había porque temerle! Al final todo bien.

Luego hicimos una consulta a una señora muy simpática la cuál nos dijo que menos mal que había venido porque se entero que era obesa y no lo sabía y comenzó a reír.

La gente muy simpática y prestada a todo! La verdad no tuvimos problema con ninguna persona y ha sido un placer tratar con todos ellos. Saludos

Mostrar mensaje anterior | Editar | Borrar | Responder

#### Pequeña anécdota

#### Estudiante 4

martes, 25 de septiembre de 2012, 15:17

Buenas les cuento que las practicas van muy bien, ya hemos realizado varias valoraciones, en una de ellas estábamos con un paciente y en la parte en que le preguntamos si fuma, él responde "no yo soy fumado pasivo" por lo que le pregunté quien fumaba en su entorno familiar, a lo que responde "nadie". Resulta que el señor fumaba una caja de 20 cigarrillos por día pero como según él " no tragaba el humo" se consideraba fumador pasivo :P Obviamente pasamos a explicarle los riesgos de fumar, y que le hacia daño de cualquier manera, etc. MUCHAS VECES LA GENTE TIENE UN CONCEPTO ERRÓNEO DE LO QUE IMPLICA LLEVAR UNA VIDA SALUDABLE O NO TIENE NOCIÓN DE LO QUE SERIAN HÁBITOS SALUDABLES. SEGUIMOS TRABAJANDO EN ESO. Saludosss

Mostrar mensaje anterior | Editar | Borrar | Responder

## Re: Foro sobre Consulta de Enfermería Estudiante 5

martes, 25 de septiembre de 2012, 21:54

HOLA!!.. bueno las practicas estan muy buenas.. me encanta el contacto con la gente y poder ayudarla..! Una experiencia graciosa q me paso fue que mientras realizaba la consulta a una señora de 76 años iba todo re bien.. hasta que llegue a la parte que le tenia que preguntar si tenia actividad sexual jaja y me dio mucha verguenza preguntarle y en el momento le dije a mi compañera q lo hiciera y al final no era para tanto jaja.. la señora nos conto todo.. que nunca se habia casado, y nunca habia tenido relaciones!... Aprendi que no tenemos q tener verguenza, ya que si se pregunta de buena manera y educadamente la gente responde de igual forma! :)

#### Re: Foro sobre Consulta de Enfermería

#### Docente

Me encantan las experiencias que están compartiendo!!

Algunas las leo y me hacen acordar a mis primeras experencias... hay cosas que nunca se olvidan, no? Por ej: el primer pinchazo, la primera consulta...

Ouedan marcadas en nuestro cerebro



Se les llaman **EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS.** Buenas y malas, pero que "MUEVEN" realmente algo adentro y vieron que generalmente tienen que ver con cosas que "HACEMOS" mas que leemos...

Preciosos momentos! A disfrutarlos!

Saludooosl

Mostrar mensaje anterior | Editar | Borrar | Responder

# Re: EXPERIENCIA EN CONSULTA DE ENFERMERIA DOCENTE

Hola Gerardo!!

SIII!! Tal cual ... nos reíamos con la profesora Ana Arada cuando lo vimos editado... me olvidé de repasar el autoexámen de mamas, le dije!!



parece que no, pero me puso nerviosa la filmación



y nos pareció bueno, por que es parte también deldía a día, lo que no veo hoy con la usuaria lo debo ver otro día, no? Pensamos: deberia estar reflejado en el PAE, no?...



Así es que consideramos que todo el material audiovisual es EDUCATIVO

Muy buena tu apreciación!!

Saludos







Es extenso el curso y ellos vienen de un año muy largo también, iniciaron en marzo y es trece de diciembre y están en prácticas. A veces queremos generar ese intercambio un poco antes, pero no nos ha dado el tiempo y sí se ha podido generar con el curso en la plataforma.

Conozco otros docentes que enseñan de forma similar, incluso que han logrado innovaciones como por ejemplo, hacer tipo concursos en el curso -¿cómo vas a hacer un concurso?, Vamos a hacer un concurso a la mejor foto-, y me parece una cosa genial, poder generar redes con determinado aprendizaje o grupos que puedan producir determinado conocimiento y que lo suben, y eso me parece que hay docentes que se manejan de forma estupenda.

#### Relato D2

Coordino el curso llamado Diagnóstico de Salud Individual y Colectiva (DSIyC) desde el año 2008, soy docente en la Cátedra de Enfermería Comunitaria desde el año 2000 y participo en todos los cursos que se dictan. DSIyC es la segunda materia de enfermería que hace el estudiante luego que ingresa a la Facultad. Tiene la característica de que es la primera vez que el estudiante enfrenta al usuario o a un grupo, tiene el desafío de conocer qué es la enfermería. En realidad ellos vienen cargados de otras materias, que no saben cómo las van a aplicar en esta profesión -Epistemología, Metodología Científica-, entonces cuando uno viene a trabajar con ellos en esto de Diagnóstico Individual hacen como un despertar de lo que es la carrera realmente.

Aparte de ser docente de Facultad de Enfermería tengo un cargo de Enfermería Comunitaria por ASSE de la RAP en el área metropolitana en ciudad del Plata. Tengo el curso de Gestión de Servicios de Salud de Ciencias Económicas que lo hice en la generación 2007. Estoy cursando, o tratando de acreditar, la Maestría de EC desde el 2010. Ya estamos en la etapa de Tesis.

Me gusta trabajar con las tecnologías, me desafían, en realidad yo soy de la época del papel carbónico, para mi ha sido un desafío trabajar en la PC y si cuando me formé me decían que a esta altura iba a trabajar enfermería vía internet hubiera dicho que no. Como que eso no podría existir.

Utilizo las tecnologías para mi vida cotidiana porque el despertar nos obliga, por ejemplo en ASSE también hay una plataforma.

Las tecnologías me suman siempre, suman porque nos hace ponernos a tono con la generación, personalmente lo vi desde mi propia familia, ya con nietos, poder de alguna manera compartir con niños en casa esto de la ceibalita, en fin, y después con el propio estudiante, porque sino no acompasamos este cambio como docente, quedás atrás. Es el cambio, es el futuro y tenemos que estar, es así.

Realicé todos los cursos de formación con tecnologías dictados en Facultad de Enfermería, tres, las tres oportunidades, los tres cursos que hubieron participamos. Las instancias de formación fueron buenas y han sido las herramientas para estar hoy trabajando en la plataforma, no en vano al ser un cambio y ser un mundo desconocido personalmente, fue bueno porque si no hubiera sido difícil. A través de esas herramientas hoy puedo estar entrando y trabajando en la plataforma tranquila y sin miedos. Me parece que lo que me falta es poder profundizar más en esto de los ejercicios, de buscar material, porque es muy amplio y uno cae a veces en páginas que no son las adecuadas.

Fue como una aventura usar las tecnologías que hoy usamos en el curso. Estábamos en el curso de TIC con una compañera y ella dijo -voy a llamar a la docente y le voy a preguntar-, y





bueno vamos, y así fue que comenzamos hace tres años a publicar discretamente alguna clase y hoy en día ya hay solamente dos clases presenciales y lo demás es virtual.

Decidimos usar las tecnologías porque hay que crecer y generar el fortalecimiento desde el aprendizaje y sabemos que lo virtual es lo que prima, no podemos quedarnos atrás, es más, si estamos pensando que enfermería está trabajando en escritorio electrónico es como de cajón que el estudiante maneje las tecnologías. Evaluamos siempre si tienen posibilidades de ingresar a internet, si tiene computadora en casa. Y para nuestra sorpresa hace dos generaciones que todos tienen acceso a Internet.

Las compañeras de la Unidad Pedagógica y las que dictaron los cursos de TIC en Facultad de Enfermería fueron quienes nos guiaron, a través de ellas fue que nos sentimos fortalecidas como para utilizarlas.

El curso es el Diagnóstico de una persona en particular, y después de un grupo. Lo que hacemos en el curso es que el estudiante tenga la aproximación y pueda valorar a un individuo sano y después también, entre comillas, a un grupo "sano". Desde ese aprendizaje podrá después aterrizar en los conocimientos, en la búsqueda de patologías, fisiopatologías de otros o del área que sea. Pero en esta instancia es valorar a un individuo sano y después trabajar con un grupo de un barrio o un grupo de personas de las mismas características, que si los miramos están bien, no necesitan una asistencia directa. Se trabaja desde la prevención y la promoción de salud.

Hace tres años o cuatro incluimos al curso el uso de las tecnologías. El curso en la plataforma comienza con una presentación del nombre, después hay un índice, sería como mirar un libro donde se plantean los objetivos. Quiénes son los docentes, los objetivos del curso, la metodología a aplicar, cuál es el programa, cómo va a ser la evaluación. Después hay algunos sitios que nombramos para saber cómo ingresar a la plataforma, cómo se ingresa a la página de Facultad de Enfermería, son anexos como para ubicarse en la plataforma universitaria. Y después las unidades, cada una de ellas donde uno pone el contenido, con una bibliografía que es como la obligatoria y bibliografía complementaria. Y ahora estamos en esto de agregar vídeos educativos.

# Imagen Diseño del curso virtual



Al diseñar el curso el objetivo es el mismo que en el formato convencional, porque no ha habido cambios en la curricula, nosotros no podemos cambiar los objetivos, se apunta a los mismos contenidos pero desde la modernidad, me parece. En realidad cambios han sido el hecho de buscar materiales virtualmente, nos da cosas que son diferentes a como están planteados en un Plan de Estudios que es viejo y que sabemos que está en proceso de



cambios. Entonces sin escaparnos del objetivo que está atrazado y no podemos cambiar, hay cosas que están más modernas por supuesto. Antes eran clases tipo magistrales, donde hablaba una sola persona y uno veía que podía haber motivación por parte del estudiante o no, porque el curso nuestro se caracteriza mucho por enfatizar esto de la salud, en los hábitos saludables, como ser el lavado de manos. Era como reiterativo para aquel estudiante que tenía una solvencia, se levantaban y se iban. Entonces a veces uno se frustraba, no era seductor hablar de una dieta saludable, porque en realidad en general son cosas que todos conocen. El hecho de que una sola persona hablara con una presentación de power point hacía que más de uno se fuera de clase. Y en este sentido ahora con este cambio, utilizando las herramientas, uno puede colgar determinada línea de estudios o bases y el estudiante va participando. Tiene una calificación cada vez que ingresa al foro, y uno va viendo que ellos se esmeran en buscar material, y también nos muestran vídeos. Contestan la consigna y además hay como una apertura. Ha cambiado, es distinto, me siento como una tutora de aquellos contenidos que sabemos que tienen que tener. Es como que ellos crean y lo hacen logrando el objetivo también.

La experiencia es positiva desde la apertura que se da en los estudiantes y que logran superar el objetivo planteado y como negativo es que uno se va seduciendo y se pasa en la computadora, uno se limita horarios, porque ellos preguntan cosas, y uno esta más tiempo del que debería, pero también eso pasa porque uno ponga límites y trabaje cuando se debe, y en realidad no es tan negativo.

A mi lo que me tiene fascinada es el cambio radical con respecto a la enseñanza y que en pocos años haya habido esto, que es magnífico. Vemos que los niños ya lo manejan y tienen acceso a determinados recursos desde Ceibal, determinadas bases de datos, llegan más rápido al conocimiento, me parece, que a través de un libro. Quizás lo negativo como siempre si uno no lo limita, comienzan a recortar y pegar y no siempre están profundizando en el contenido. Pero de todas maneras cualquiera tiene acceso a materiales que antes no los tenía.

Considero que se enriqueció la enseñanza por varios motivos. La biblioteca en Facultad de Enfermería no es muy rica, siempre estamos con ejemplares mínimos, textos mínimos y no todos tienen acceso, aparte por suerte, nuestros estudiantes trabajan, entonces, el hecho de poder utilizar vía internet el material, lo hacen en horarios que no está la biblioteca. Yo creo que la interacción docente-estudiante está más presente, más presente porque a la distancia nos conocemos, capaz que nos cruzamos en los pasillos y no nos saludamos porque no sabemos quién es quién, pero resulta que de alguna manera, por frases o algunas manifestaciones a través de los foros nos conocemos. A mi me ha pasado que dicen -¿quién es D2?-, y resulta que estuvieron conmigo toda la tarde y sin embargo pasa esto, que virtualmente me conocen y no presencialmente.

Imagen de presentación docente coordinador en Foro



Dx 55yC2012 -> Foro de presentación de estudiantes -> Holal!

Como están?

Me presento: Soy Licenciada en Enfermería, Especialista en Enfermería Comunitaria y curse una Maestría en Administracion, para terminaria me falta solo la Tesia y estamos trabajando en elicil.

Tengo dos hijas de 14 y 11 años, me gusta nadar, hacer cerámica, y manualidades, me gustan mucho las artesanias y viajár ( a quien no?, sa).

Estudió Enfermería pero me gustaban un montón de cosas: Veterineria, polcología, arquitectura, historia, bellas artes... me enganché y me di cuenta que soy buena en esto, me encanta ser enfermera y trabajar con y para las personas... Tambien soy talienta en espression plastica y me gusta la informatica!

Companto esto porque me parece que la construccion de la profesion es lenta y que no siempre estamos segunos de que esto es lo que verdadesamente queremos... Para apsyvatios y deciries que si bien hay muchas cosas que cambiar podemos bacerlo desde la propia Enfermería!! Tener sueños esta bueno y miejor es compartirio, a ver si se hacen

A mi me da la impresión que rápidamente en la semana nosotros podemos estar evaluando si ellos entendieron o no. Es real que cuando las clases eran solo presenciales con la masividad que teníamos o tenemos, es muy difícil saber si fulanito entendió, pero sin embargo en la propuesta actual hace que virtualmente en doce horas tengamos respuesta de este fulanito, entendiendo y el hecho de que haya respondido ya me parece que demuestra un interés. Después evaluaremos el contenido, pero al menos participó, cosa que cuando era general para todos, no todos participaban y lo evaluavamos recién en la propia experiencia, o a lo largo del tiempo en un escrito o parcial.

En general acá en el Departamento la mayoría utilizamos las herramientas y participamos. Todos los docentes tienen acceso a la plataforma y al material, que está para todos y el que quiere agregar algo, si lo hacemos de manera coordinada lo hace también, se puede participar abiertamente.

Antes de comenzar el curso desde la coordinación vemos cuales son los lineamientos, lo conversamos con los compañeros, hay propuestas de quienes trabajan más en la parte operativa, de cosas que saben que tienen que cambiar, porque todo cambia, todo cambia. Las compañeras dicen -no, no, mirá que ahora esto es de tal manera-, y es así que vamos modificando. Después la propuesta se limita a lo que el Plan de Estudios nos exige. No nos podemos mover mucho, pero si tratamos de actualizar permanentemente.

Desde la experiencia este año particularmente, vemos que los estudiantes prefieren las redes sociales (facebook) y no utilizan EVA o el foro café; por ejemplo para comentarios y consultas, sobretodo entre ellos. La delegada tiene un manejo fluido de ambos y nos consulta a nosotros las dudas y ella publica en facebook, quizás sería otra forma... de comunicación, pero no nos da la seguridad de EVA. Creo que los estudiantes necesitan algo, en este aspecto como privado, que les garantice que es exclusivo de ellos, ¿no? por eso crean otra forma de relacionarse ....( hay un comentario que hacen de la profesora de microbiología porque no les entregó notas de un parcial, y lo hacen donde se supone que no lo vemos).

Relato D3





Soy docente de la materia Diagnóstico de Salud Individual y Colectiva (DSIyC) que está en el primer año de estudio, continua a un curso que es muy conceptual que es Salud Individual y Colectiva (SiyC) y aquí es cuando el estudiante tiene el primer contacto con lo que es la profesión.

Soy docente desde el 2009. Trabajo también a nivel asistencial en la red de atención del primer nivel de ASSE, a nivel central ahora. Mi máximo nivel de estudio terciario es la Licenciatura en Enfermería.

Me gusta trabajar con las tecnologías, me divierten y me desafían.

En el caso particular de este curso nos permite tener un contacto más fluido con el estudiante. Como los cursos son masificados me permite y nos permite un contacto, una experiencia que van a tener en el futuro cercano, pero a través de las tecnologías. Creo que dado el nivel de masificación nos dan un contacto que sino no tendríamos, están en contacto con vídeos de lavado de manos, de exploración del paciente, y eso para ellos es súper interesante, porque es el primer contacto con el área específica de la enfermería.

Me vinculo con las tecnologías a partir de hacer un Curso de TIC acá en Facultad de Enfermería, eso fue como el primer contacto. Realmente era como un tema desconocido, fue un poco por curiosidad, después fui enganchándome en todos los cursos que siguieron a ese. Los cursos han sido algunos virtuales casi exclusivamente y otros semipresenciales. Eran casi todos de cuarenta horas.

Fueron instancias interesantes, interesantes por el poder acceder a la luz de las tecnologías, aprender a sacarle todo el jugo a la plataforma, y también desde ese otro punto de vista que es estar en contacto con aspectos que van más con la pedagogía, que se vuelven una necesidad para nosotros. Te das cuenta de la poca formación que tenemos en el área pedagógica.

Todos los cursos que hemos hecho de TIC nos han servido de referencia para el nuestro, y yo este año hice el curso y soy estudiante en un curso de pedagogía universitaria, que eso también creo que va ayudar y las dos cosas se complementan. De los cursos de TIC tomamos mucho. Aprendí a usar las herramientas que hoy utilizamos en el curso como autodidacta, muchas cosas fueron a partir del curso, pero me doy cuenta que con cuarenta y cinco años manejo mejor la tecnología hoy que hace quince años atrás, pero creo que es el uso intensivo que hacemos de ella hoy. Los cursos también ayudaron y la práctica de ir colaborando en los cursos también.

Me gustaría seguir acompañando lo que es la movida del uso de las tecnologías, no se me ocurre algo en particular, pero es estar al tanto del uso de las mismas en la Universidad.

Yo soy ayudante y colaboradora en todo esto, pero creo que es algo adecuado para trabajar con los jóvenes, son estudiantes de primer año, por algo son la generaciones de las tecnologías, entonces es un poco no quedar por fuera de eso, y sí utilizar las herramientas que ellos utilizan cotidianamente. Eso así como una gran cosa, después las ventajas que te dan el poder comunicarte con todos en los foros, escuchar la opinión de todos, que sería imposible manejarlas en grupos tan grandes y clases presenciales. Y después la posibilidad que te da de acercarlos y acercarnos al área específica de lo que es la enfermería, en los vídeos, en las imágenes, porque es lo que quieren además

La propuesta del curso es acercar a los estudiantes a la primera experiencia de enfermería, donde aprenden temas básicos de valoración de una persona y comunidad para hacer un diagnóstico de salud, de la persona o la comunidad.

Incluimos el uso de las tecnologías en el curso desde el 2009 más o menos. El curso está armado en unidades temáticas. En cada unidad temática tienen material de lectura, las clases, que se organizan casi siempre con diferentes contenidos. Se muestran a través de pdf., a partir de un power point, muchos foros, muchos vídeos para mostrar cosas técnicas de enfermería y



hay inmediatamente un foro para consultas, para debate, con preguntas disparadoras para la reflexión sobre eso.

Pensar el diseño del curso en base a la plataforma creo que ordena un poco, pero este Departamento ha sido históricamente de mucha planificación de las clases, creo que no queda nada por fuera de planificación y consulta con los estudiantes, esas instancias se dan.

Antes de trabajar con las tecnologías las clases había que presentarlas prácticamente a todos, casi todo era presencial, se dejaba material de lectura, y se hacían las experiencias en el Instituto Tecnológico, que bueno, en general como que son insuficientes, porque son muchos estudiantes y pasan poco tiempo. Entonces eso creo que ha sido un cambio importante, todo lo que tiene que ver con las técnicas de enfermería, que se pueden manejar a través de vídeos. La consulta de enfermería, donde las compañeras le muestran un vídeo de una enfermera y un usuario a través de la plataforma facilita mucho. Porque eso antes había que hacerlo de forma presencial y viendo que pudieran estar todos los estudiantes. Creo que tenemos más llegada a los estudiantes.

Video creado por docentes del Curso sobre consulta de Enfermería



Creo que se enriqueció la enseñanza del curso a partir del uso de las tecnologías por todo lo que dije, creo que ha facilitado mucho y ha enriquecido, teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes que son, son como 200 estudiantes. Para las instancias teóricas son dos o tres docentes, ya en las instancias prácticas hay un docente cada nueve estudiantes, van a los servicios de salud.

En general lo que uno ve es que ellos se entusiasman con esto, porque es algo que ellos manejan continuamente, y a veces es como una sorpresa para ellos estar usando algo que ellos manejan, en el buen sentido de la palabra. Porque lo ves en los foros, porque siempre lo valoran como interesante. Tienen alta participación.

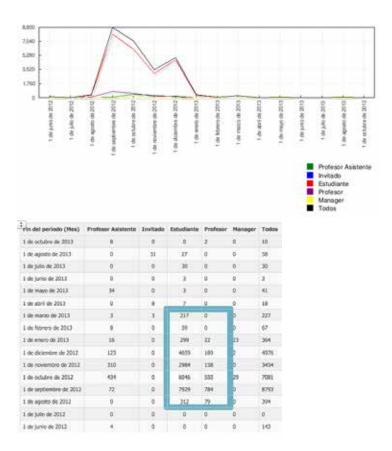
Informe de participación en el Aula virtual del Curso





# Carolina Rodríguez

Prácticas de enseñanza enriquecidas. Aperturas didácticas en educación superior: área ciencias de la salud, Universidad de la República



# Participación de los estudiantes en los Foros







No sé como se está manejando el resto de Facultad de Enfermería, pero creo que hay otras Cátedras que lo están usando. A nivel de la Universidad me ha pasado de ahora ser docente en otros servicios, que no la usan, entonces me extrañó, porque para nosotros es como algo normalizado, lo tenemos incorporado, ellos siguen con aquello del ppt, que les dejan las fotocopias, por ejemplo.

Haber si puedo resumir algunas ideas principales de por qué pienso que es importante esta modalidad de uso de TIC en DSIyC:

- Son estudiantes jóvenes, habituados al uso de las tecnologías. Paralelamente a la plataforma ellos crean páginas de facebook, blogs, etc para facilitar su comunicación e intercambiar materiales.
- Las herramientas que nos brinda la plataforma son muy interesantes para contribuir al aprendizaje, por ejemplo los foros que se proponen, los obliga de alguna manera a leer, a sintetizar, y a expresar sus opiniones y dudas. En ellos se da la posiblidad de intercambio entre los estudiantes. El material audiovisual les permite acercarse a algunas técnicas de enfermería, antes de ir al espacio del INSTEC. Esto es muy importante, dado que son estudiantes de primer año, y es la primera instancia concreta de ver y experimentar algo que ellos identifican fuertemente con la profesión.
- -También el hecho de que son grupos muy grandes, en las clases presenciales, no se produce el intercambio que si se da a través de los foros, por ejemplo.



#### Docentes Escuela de Nutrición

#### Relato D4

Soy docente del Curso Nutrición en Enfermedades Médicas y Quirúrgicas. Soy docente y pertenezco al Departamento desde el año 2009. La carrera es de cinco años y esta materia está ubicada en el nivel avanzado que vendría a ser el tercer año, durando todo un semestre. Está inserta en el primer semestre del año y los estudiantes cuando la cursan es la única materia que tienen, o sea que tiene una exigencia bastante importante.

Comencé como docente en este curso y no trabajo en otra Institución que no sea la Universidad. Sí tengo consultas particulares y fui docente de enfermería hace poco. Ahora estoy cursando un Posgrado de Especialización en Enfermedades Crónicas no Transmisibles, que lo empecé hace un mes.

Me encanta trabajar con las nuevas tecnologías, me divierten y me parece un desafio permanente, que es a lo que tenemos que apostar para motivar a las nuevas generaciones, porque es el lenguaje que ellos manejan, de manera que nosotros podamos adaptar el conocimiento a esa forma de comunicación es como que vamos a ser más efectivos en el alcance que tengamos.

Uso mucho la tecnología en mi vida cotidiana, me encanta todo lo que sea de tecnología, me parece que son formas de comunicación que tienen un montón de alcance para innovar y hacer y crear nuevas modalidades de trabajo y de comunicación.

A mi modo de ver creo que trabajar con tecnología siempre es una sumatoria porque las cosas que tienen que ser presenciales sí o sí se trabajan, la tecnología no las sustituye, no es que uno cuelga una cosa allí y deja al azar que los estudiantes se manejen como puedan. Al contrario, es el contenido que uno maneja siempre más esto que es como un plus; me parece a mi de lo que sería material didáctico; entonces creo que siempre es para enriquecer, no le veo un aspecto negativo, será porque a mi me gustan demasiado las nuevas tecnologías y me siento enganchada y muy comprometida con las actividades que tengan que ver con eso. Por eso no le veo el aspecto negativo, ni desde uno como docente, ni desde el estudiante, porque me parece que el estudiante recibe mucho más de lo que recibíamos nosotros cuando eramos estudiantes, y vo no hace tanto que fui estudiante. Un aspecto un poco negativo, pero no es por la modalidad, puede ser las condiciones en que trabajamos en la Universidad. Creo que la plataforma o el uso de las tecnologías requiere una dedicación, mucho más que si fuera presencial, porque uno tiene que estar pendiente de lo que los estudiantes hacen, estimularlos, motivarlos para que hagan las actividades que uno les propone. Y si uno a eso lo usa como un depósito de contenidos, no lo está utilizando con la finalidad de intercambiar y generar actividades de discusión y aporte con los estudiantes, ese intercambio que necesitan, es como que no tienen actividad. Y a veces lo que pasa es que con la masificación que tenemos, el número de estudiantes que manejamos -por ejemplo en este semestre tuvimos 180 estudiantes- hay actividades que si bien uno puede planificarlas o darles seguimiento, no puede hacerlo de la manera que quisiera, porque no tenemos el recurso docente para estar a la altura de esas necesidades. No me parece que sea una limitación del recurs sino de las condiciones en las que trabajamos.

Me vínculo con las tecnologías desde que hice el primer curso de manejo de la plataforma en el 2010 y ya en el 2011 fue que insertamos el curso en la plataforma. Las instancias de formación que hice fueron presenciales por un proyecto que había armado la Escuela de Nutrición para que los docentes se formen en ese recurso. Se hizo en la Facultad de





Odontología con docentes de Nutrición y Odontología. El curso duró como tres meses. Después que hicimos ese al año siguiente hicimos otro de profundización y ahora voy a hacer con el docente que esta a cargo de esto, GS, una capacitación de diseño, porque en realidad los cursos que tenemos en la plataforma. Yo participé en el armado de los diseños virtuales y esa es una actividad que me encanta realizar. En la parte de armado de contenidos y búsquedas bibliográficas fue un trabajo en conjunto con mis compañeras. Y anualmente vamos revisando y actualizando, e incluso vamos ajustando el tipo de propuestas de trabajo en la plataforma.

Los cursos que tuve para mi fueron buenísimos porque fueron el arranque para conocer esas tecnologías y como fueron presenciales nos daban la posibilidad de ya ir trabajando, no era algo abstracto. Entonces ya íbamos trabajando, haciendo los recursos que se podían manejar, de qué manera y proyectando cómo podría insertar eso en su materia.

Creo que tal vez tengamos que tener más formación en cuanto a lo didáctico, en cuanto cómo hacer que sea específico y didáctica aplicada a la plataforma. Porque a veces a uno se le ocurren determinadas cosas que se pueden hacer, pero después para el estudiante implica tanto stress que no termina siendo desde el punto de vista didáctico algo efectivo. Porque recursos tiene miles para formar, pero el tema es saber usarlos y con la finalidad que hay que buscar. Entonces en ese sentido me parece que estaría bueno y no sé si hay, algo específico de didáctica en las tecnologías.

Decidimos incluir estas tecnologías al Curso un poco por ir acompasando la formación con los tiempos actuales de manera de renovar la forma de trabajo y adaptarnos a lo que propone la Universidad, creo que fue esa la iniciativa. Como una forma de potenciar los recursos también.

Para el armado del Curso no tomamos como referencia ningún otro, lo fuimos armando con los contenidos que aprendimos en el curso de formación, que fuimos aplicando, pero no fue que miramos un curso y lo hicimos así, fue todo como de cero. El curso está pensado en etiquetas. Cada etiqueta corresponde a un tema, por ejemplo diabetes, obesidad, hipertensión; cada etiqueta corresponde a un tema que es lo que se va dando en los teóricos. Después dentro de esa etiqueta grande hay material, están las diapositivas que se manejan en clase, tanto de tratamiento nutricional como de fisiopatología, porque es el abordaje que tiene cada tema. Y después hay material complementario donde manejamos toda la bibliografía actualizada que tenemos en formato digital. Eso es lo que sería la parte teórica, el curso tiene teórico, práctico y actividades en unidades de hospitalización.

Imágenes diseño instruccional del curso Teórico **Práctico** 

Actividades Hospitalización









La parte de práctico fue lo que más cambió con la plataforma. Antes nosotros teníamos instancias prácticas donde había un tema por ejemplo, obesidad que tenía tres ejercicios. Entonces, en forma presencial los estudiantes iban, resolvían ese ejercicio y después, se hacía un plenario donde había una puesta en común de criterios y manejos para esos prácticos.

Lo que hicimos al generar el curso en la plataforma fue que a esos estudiantes, tenemos este año 180, los dividíamos en grupos, dependiendo del número de estudiantes, grupos de entre tres, cuatro y cinco estudiantes. Cada estudiante a lo largo del curso se les asigno tener asignado la subida a la plataforma de un ejercicio en particular, que para cada grupo eran entre tres y cinco ejercicios con carácter obligatorio. Ellos tenían un foro donde podían hacer consultas, porque la instancia presencial de que ellos fueran a resolver la sacamos. Entonces tenían actividades para resolver y el foro con horarios establecidos para las respuestas docentes. Porque tampoco está bueno dar el recurso del foro y que el estudiante piense que son 24 horas, y nosotros tengamos que estar respondiendo. Lo pautábamos en horarios determinados y si respondían preguntaban después de ese horario la pregunta, iba a ser respondida al día siguiente en el horario determinado. Eso es como para establecer pautas de cómo vincularnos. Entonces allí los estudiantes tenían que subir en determinada fecha los ejercicios resueltos con los nombres de los integrantes del grupo y después nosotros nos dejábamos un margen de uno o dos días, de la subida al día del plenario para poder armarlos con los aportes que ellos realizaron. Hacíamos un plenario final para cada tema y en esa instancia, que sí era presencial, armábamos los ejercicios que resolvían con una para su discusión. La idea era que todos los demás que no tuvieran asignada la actividad hubieran resuelto ese ejercicio para tener en cuenta en lo que se está trabajando. Porque el plenario era como el cierre de la actividad.



Imágenes realización ejercicio práctico en Foro Re: Foro ejercicio desnutrición Estudiante Nº1 Grupo A1 - DESNUTRICIÓN od: Grupo all envia trabalo Grupo A1: Anamaría Alvalez Lucia Alza Foro ejercicio desnutrición Docente Nº1 Re: Foro ejercicio desnutrición Docente Nº2 Qué objetivos nutricionales se plantean en el caso de este paciente... Estudiante Nº2 ndo el ejercido de desnutrición me surgió una duda al calcular el requ ces al calcular el GMR te da determinado valor, luego hago una regla de 3 en que me planteo que el GMR es 1, entonces 0,7 cuanto sería ultado que me da de esa regla de 3 lo debo sumar al GMR que había calculado o es el valor final del requerir bula o al primero que calculé y luego sumar?? Desde ya, gracias. Estudiante Nº2 acordate que tenemos que hacer por lo menos 2 metodos si usas H-B para el calculo del GMR, la ecuacion te va a dar un valor, a ESE VALOR se le agregarian los. Pactores de act 30% en este caso porque desmbula, el factor de agresion 0.7 por deshutricion y como no bene fiebre es eso no mas, en suma X \* 1.37 ( porque sume los Factores) y creo que es esa para el requerimiento no mas espero que este bien lo que te digo Mostrer mensale anterior | Editar | Dividir | Borrar | Respo Estudiante Nº2 la otra es hacer HB y sumarie de 500 a 1000 Kcal acordate que HB siempre con peso actu paulatinamente, pero no se ul Mostrar mensaje anteror | Editar | Dividir | Borrar | Respondi Re: Foro ejercicio desnutrición Docente Nº3 Factor 0.7 POR INANICIÓN O AYUNO Este factor se usa en pacientes desnutridos que vienen con cuadros de inanición o 0.7 Como verán es un factor negativo ya que es menor a uno que es el valor de HB. Si lo expresaramos en porcentaje sería -30%, así que no lo po

Y esa es la parte práctica. Luego en la parte de unidades de hospitalización fueron al Hospital de Clínicas y al Maciel, donde más que nada las horas de dedicación fueron exclusivamente presenciales. Tenían un docente guía, por cada docente guía tenían asignado un foro en la plataforma donde podían hacerle preguntas sino las podían evacuar en la instancia presencial, era como ampliar la respuesta a eso. Otra cosa que tiene el curso también son autoevaluaciones. Por cada tema hay preguntas de autoevaluación. Se dicta el teórico y

Plan de Mené- A partir de la guia elaborada, deben realizar una distribución en tiempos de comida, y ejemplificar un menú para un día sin desglosar cantidades. Queremos q ejerciten como llevan eso que calcularon a un plato de comida





después del teórico hay un plazo de tres días para contestar la autoevaluación que es como una manera de que ellos no pierdan el hilo conductor del curso. Hacen la autoevaluación para ver si está bien o mal pero no lleva nota. Ellos ven si contestan bien o si contestan mal, solo eso.

La forma de programar el diseño del curso no es lo mismo que cuando no se usaban las tecnologías, porque justamente la idea fue cambiar la modalidad en que se trabajaba. Las horas de dedicación no son las mismas, tenés que pensar las cosas desde otra perspectiva, no es lo mismo. No es que digas esto antes lo hacíamos así y ahora de este manera, tenés que pensar si van a tener un foro, ¿cómo se van a manejar? ¿quién les va a responder? ¿quién va a estar pendiente?

Considero que se enriqueció la enseñanza del curso a partir del uso de las tecnologías. Antes por ejemplo lo que pasaba, más que nada en las instancias prácticas, era que los estudiantes iban al práctico sin resolver el ejercicio, lo resolvían diez personas que siempre eran las mismas, y siempre eran las que pasaban adelante y ahora, por ejemplo, lo que pasa es que tenemos muchísimos más aportes que antes y vemos más errores que antes, que tal vez no los veíamos, hasta llegado las pruebas parciales o exámenes. Al ver ejercicios resueltos por todos, es como que estás viendo un montón de cosas. Antes generalmente eran los que más o menos trabajaban, entonces los que presentaban mayores errores no llegábamos a ver y ahora es como mucho más enriquecedor, porque claro, podemos ver muchas cosas sobre las cuales trabajar y mejorar y ellos mismos se dan cuenta.

Lo que me sorpendió del curso fue la escasa respuesta del estudiante frente a lo que esperaba. Creo que es porque uno le pone toda la energía, ganas y piensa que esto es una nueva modalidad y que van a tener todo el material y va a estar disponible. Uno espera que la respuesta del estudiante sea otra, que esté más activo, que lea los materiales, que responda. Pero el estudiante sigue siendo el mismo, el estudiante no cambió, sigue teniendo la misma conducta, y a veces apostamos muchísimo y le damos un montón, y la respuesta, tal vez sí mejora en ese sentido pero no como nosotros pretendíamos, o como lo veo desde la óptica de cuando yo era estudiante. Reciben el curso armado y se adaptan a eso y responden de la manera que pueden, pero tal vez nosotros esperamos mucho más respuesta por parte de ellos, pero no se ve igual.

Creo que cambió la interacción docente-estudiante comparado a cuando el curso no se daba con las tecnologías porque plantean todo el tiempo dudas que contestamos, dudas del teórico, del práctico. Participan muchísimo y están con constante exigencia hacia nosotros, porque todo el contenido está plasmado allí, entonces tienen más posibilidades de ver cosas, de ver si todo está en coherencia para plantear si el material coincide, tienen mucho más instancias de cuestionar que antes solo con lo presencial.

# Relato D5

Soy docente en el curso de Nutrición en Enfermedades Médicas y Quirúrgicas, curso semestral en el nivel avanzado de la carrera que comienza en marzo y finaliza en julio. Los estudiantes están todo el semestre dedicados a este curso, tienen también el taller de ética pero dura tres semanas más o menos y no es todos los días. El curso tiene una carga horaria aproximada de seis horas diarias pero que no todas son presenciales, o sea que en ese sentido





el apoyo de la plataforma está en todo lo que son trabajos en foros, resolución de prácticos que luego suben. Tienen un trabajo virtual y otro presencial.

En la parte que más he estado es en el rol de guía directamente e inicialmente trabajando con los estudiantes en piso. He estado desde el rol de docente en las actividades prácticas de salón, de cálculo, donde los estudiantes aprenden a calcular guías de consumo para diferentes patologías. He estado en la parte de teóricos y este año 2013 fue la primera vez que me tocó coordinar el curso. MD ha sido la coordinadora hasta ahora y este año ha estado coordinando la parte de la práctica hospitalaria.

Es un curso largo, nos distribuíamos las tareas para hacerlo más llevadero y por un tema de planta física porque a veces estamos en distintos lugares.

El Plan de Estudios está actualmente en revisión, están habiendo modificaciones. Durante el curso de Nutrición clínica, los estudiantes están adquiriendo las habilidades para el vínculo con el paciente y análisis de situaciones clínicas. Tienen que adquirir habilidades en diferentes áreas, no solo tienen que aprender a investigar y buscar información, porque no todas las patologías están siempre vistas en un curso, tienen que aprender todo lo que es la entrevista y el vínculo con el paciente, aprender a tomar decisiones en función de un paciente real que conjuga distintas patologías, tienen que ver en el momento que se acercan a ese paciente.

No tienen todavía la responsabilidad de la decisión del tratamiento, eso lo tienen a partir del nivel avanzado, cuando ellos están a cargo de una sala, pero en esta etapa están en un ensayo, en un ejercicio, de decisiones más teórico-prácticas pero no que se ejecutan. También observan modelos: observan el modelo del colega de servicio, el modelo del docente. Y como hace muchos años estoy en el Departamento, me ha tocado estar en distintos lugares, desde que empecé como grado uno, hasta ahora. Es un curso que tiene muchos desafíos porque hay que prepararlos en muchas áreas diferentes, no solo es un curso que aprenden a calcular.

Yo empecé como docente honoraria en 1997 y después el cargo lo tuve en el año 1999. Trabajo en otros lugares, no tengo otro trabajo público. Trabajo en sistemas privados, hago consultoría externa en distintos lugares. El año pasado terminé una Maestría en Nutrición Clínica.

Me gusta trabajar con las tecnologías, creo que inicialmente fue una motivación, hablo desde lo personal de resolver también el tema de la masificación. De pronto fue eso que nos llevó a tener que apurar el implementar otras estrategias, porque la matrícula va creciendo e inicialmente este Plan de Estudios tuvo una generación más chiquita, donde el contacto docente-estudiante era mucho más cercano, había un docente guía en piso para quince estudiantes. Ahora ha aumentado muchísimo y tuvimos que mejorar las estrategias para mantener el vinculo, sostener ese proceso, que muchas veces los moviliza.

Como no me formé con las TIC, uno sigue valorando el contacto cara a cara, tiene otro plus, por lo menos yo lo sigo sintiendo así. De alguna manera creo que pudimos resolver el poder mantener ciertas cosas que creemos que son necesarias e imprescindibles como parte del curso a pesar de no tener un contacto cara a cara en ciertas actividades. Yo viví la otra etapa, entonces entiendo que tenía un plus el hecho, pero de alguna manera lo vamos resolviendo con este apoyo.

A nivel personal redes sociales no uso, uso mucho el correo electrónico, porque trabajo con los pacientes a través del email, les mando los planes de alimentación por email, o sea el email todo el día, redes sociales no, consulta de saldo de cuenta si, cines, teatros para información si, chateo con mi hermana. Lo que no uso son las redes sociales, no me metí, pero la computadora sí para otros usos, para la casa, la familia, y en ciertos vínculos, no soy





de la que más está metida...hay aplicaciones de la tecnología que no he incursionado, y por ahora no me he metido.

La tecnología creo que te suma porque es la manera que tenemos de mantener y conectarnos con este grupo de estudiantes, esta última generación fueron 180 y estamos hablando de equipos docentes que no han aumentado mucho en número, entonces es la manera de colectivizar, de darles otros tiempos para que ellos puedan revisar, de optimizar los tiempos docentes también. De pronto de aprovechar ese horario que es muy largo y que no es muy productivo. Sí fueron seis horas presenciales pero nadie mantiene la atención, que cada uno si tiene otra actividades también se pueda organizar, y pueda consultar la plataforma cuando quiera, después del trabajo. Nosotros no tenemos dos turnos de clases, tenemos un único turno y hay un porcentaje alto de estudiantes que trabajan y estudian. Entonces eso es también una manera de solucionar la falta de poder ofrecer otro horario, que se puedan autogestionar ellos el aprendizaje y poder consultar al docente en el momento que puedan, por supuesto que tenemos horas para el foro, momentos en que respondemos.

Mi vínculo con las tecnologías se dio cuando nosotros comenzamos a hacer los primeros cursos, en los cursos de las TIC, comenzamos con toda la formación del área de salud, con los cursos de Psicología, que ellos no tenían las nuevas tecnologías, pero ha habido todo un proceso desde la Universidad de formación docente, para el área salud, en pedagogía, en observar modelos.

En los cursos que nos formamos siempre teníamos un trabajo que hacer a distancia pero eran presenciales, hicimos en Facultad de Ingeniería, fundamentalmente eran esos y hubo participación de docentes de Argentina, o teleconferencias que se podían ver por la plataforma, y después mandábamos los trabajos, hubo apoyo sin duda que hubo apoyo. Las instancias de formación fueron buenas, creo que te daban las herramientas, luego vos las adaptas a tú servicio o a la realidad de los estudiantes. Los cursos siempre estuvieron buenos, incluso uno vive lo que los estudiantes te decían el hecho que te da vergüenza opinar. Había textos de autores que comentaba que no son autores que lees habitualmente, yo todo lo que es la parte pedagógica no sé y realmente es un esfuerzo conectarse con un lenguaje diferente que uno dejó hace muchos años, porque no ha sido el área de su trabajo. Entonces a veces que te invitaban a opinar de un texto, y a mi, veía a los que opinaban de psicología y a mi me faltaban hasta las palabras. Viste cuando no te podés apropiar de las palabras porque te resultan ajenas, entonces el hecho de vivirlo como estudiante te hace entender, porque los chiquilines se inhiben, no contestan, uno le tira ideas para que discutan y participen y de pronto aquello es un silencio, creo que eso está bueno en todos los sentidos.

Además son generaciones, que entre las xo...son generaciones que van a vivir y uno no lo vivió, desde facebook, ya tienen por el hecho de comunicarse a través de otras tecnologías, de manera más natural que seguramente mi generación, fuera de lo que es enseñanza y docencia. En la vida no es lo que uno usó como comunicación entre grupo.

Creo necesario seguir formándome en tecnologías desde lo operativo de la plataforma. Me falta muchísimo por aprender, sacarle el jugo a otros usos que sé que la plataforma tiene, y que no lo sé, a veces también aprender de ver si hay alguna otra manera, de crear otro tipo de recursos, otro tipo de recursos que sean más apropiados para el objetivo que uno está buscando.

Aquí desde la Escuela de Nutrición también ha habido cursos de formación docente en esa línea, yo no me acuerdo la primera vez, comenzamos con un blog, no me acuerdo el año. Ese fue el primer contacto, que era en realidad un depósito de información virtual. Aquí también los horarios de biblioteca son limitados y era donde dejábamos las fotocopias, en el histórico





# Carolina Rodríguez

Prácticas de enseñanza enriquecidas. Aperturas didácticas en educación superior: área ciencias de la salud, Universidad de la República

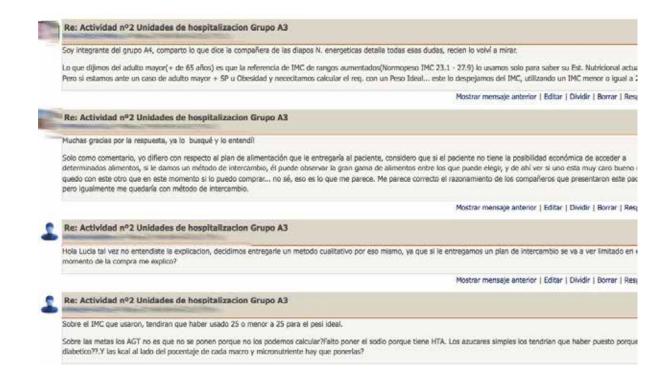
era así. Teníamos una carpeta con los materiales, lo dejábamos en un lado, no lo podían reproducir, se peleaban porque era más barato. El blog fue el esbozo de vínculo diferente con ellos.

Cuando pudimos hacer el curso en la plataforma, debe de hacer cuatro o cinco años, hicimos cursos inicialmente y aprendimos a manejarlo. Yo nula totalmente, o sea tuvimos un apoyo desde la Universidad para afrontar eso. Y luego le fuimos tomando el gustito, descubriendo otras propiedades, otros usos, y bueno uno practicando y agarrándole la mano. No soy muy hábil en innovar, en diseñar, lo que de alguna manera mi rol es hacer el seguimiento de los foros, el seguimiento de las consultas, el diseño de las preguntas que otra compañera sube, tal vez no sea la mas habilidosa metiendo mano, pero bueno he estado en distintas etapas.

Nosotros por ejemplo tenemos los ejercicios prácticos. Inicialmente nos juntábamos todos a calcular en el salón, ahora lo resuelven ellos, lo suben a la plataforma, los discutimos en el foro y luego tenemos un plenario y nos damos cuenta que no siempre le quedan los conceptos. Entonces para cumplir los objetivos tienen que tener destreza de cálculo, capaz que ese no está siendo el mejor recurso de apoyo.

Imagen discusión de estudiantes en foro de ejercicio práctico





Creo que el hecho de poder ver experiencias de otros, o cuestionarse, escuchar otras formas de resolver las cosas, creo que te pueden abrir la cabeza de decir tal vez esto sea más apropiado para el objetivo que yo estoy buscando que es más de aplicación, creo que en eso tengo mucho para seguir aprendiendo.

Las tecnologías que uso actualmente en el curso las aprendí en los cursos de capacitación que recibí. El curso tenía siempre una parte práctica y después se aprendía mucho del intercambio con los pares más hábiles.

Incluimos el uso de la plataforma en los cursos quizás por la masividad. Yo no sé si hubiéramos tenido tanto apuro por cambiar si no hubiéramos tenido la matrícula que cada vez va aumentando. Entonces la relación de docente estudiante, la planta física que a veces no ve el pizarrón, hay que tener y poder proyectar, hay que tener cosas pre-pensadas para que la discusión en salón sea más productiva. Ese fue el principal motor. Que después fuimos viendo que tenía bondades y ventajas, bárbaro, el hecho que más nos apuro fue eso. El hecho de tener que cambiar la dinámica que veníamos haciendo, creo que fue eso porque era imposible hacerlo de la otra manera.

El curso está diseñado en tres grandes áreas, una parte que es toda la parte teórica, son los ejercicios prácticos de cálculo, y una parte que es la práctica en terreno, entonces la plataforma unido en el tiempo los temas que vamos recorriendo.

En general comienzan con la patologías metabólicas, después van a la patologías digestivas, al paciente quirúrgico. O sea que esta organizado por los temas que se van dando en el año y en cada una de las pestañas por tema. Tienen lo teórico, lo práctico y los materiales de apoyo. Para lo práctico siempre hay un foro donde se van subiendo los ejercicios resueltos y donde se discuten. Hay otro foro en paralelo de consultas teóricas, que hay otro docente encargado de responderlo y hay un foro especial y una pestaña especial para lo que son unidades de hospitalización, donde allí también el docente guía va haciendo un seguimiento al grupo, donde van consultando cosas, donde suben y discuten resoluciones de compañeros, o sea que tienen el eje del temario e insertan lo que son las tres actividades que tiene teórico, práctico, y ejercicios.







iese el tronoparen para alertificar todos los actividades en

PRI oporo Argia

Prisopardogia Desnutrodo

Truccuminario Nutra o Natul

DESNUTRICION TRATAMIENTO NUTRICIONAL.

Prisopara prisopara practica desnutrición

Prino actividad práctica desnutrición

Notarial cospirantianio

MATERIAL COMPLEMENTARIO(DESNUTRICION

Automaliación Desnutrición

Vamos intercalando la actividad presencial con la actividad en el aula virtual. En el mismo día de pronto tienen un teórico que es presencial, tienen siempre una autoevaluación en la plataforma de ese teórico, con pregunta de múltiple opción con un plazo de dos días, después que dan el teórico, para responder. Y tienen un apoyo docente para responder esas dudas que les van surgiendo, -no entiendo por qué en el teórico dijeron tal cosa...o leí en el material complementario—. La autoevaluación en la plataforma es un refuerzo de los contenidos, les sirve para ver si los conceptos grandes los entendieron y tienen la oportunidad de hacer preguntas también.



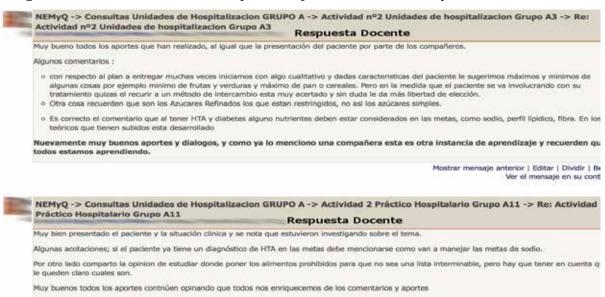
A veces también en simultáneo tienen actividades prácticas que resolver, algún paciente, en el piso que tiene una patología similar. Preguntan por qué se resolvió en la realidad así y en lo



teórico nos dicen que se resuelve de tal manera. Quién logra integrar los tres grandes pilares del curso, es productivo. A veces pasa que no siguen el hilo del curso, y los tiempos no dan para que analicen o comprendan.

En la parte de trabajo de piso ellos tienen un tiempo de piso con el docente guía y después tienen discusiones con él. Más adelante en el curso tienen presentaciones de casos y discuten lo que vieron, cómo se resuelven, vieron cómo lo resuelve el colega de piso, y de alguna manera unen lo que es teoría y aplicación. Esas reuniones las valoran siempre como muy productivas y después ellos se ponen a presentar casos, se ponen del otro lugar, y el docente de alguna manera aporta también. O sea, siempre entendemos que la idea les permite trabajar como todo el proceso que queremos y entendemos que debe de ser. No siempre, y allí vienen las autocríticas de seguir buscando dinámicas, no siempre se cumplen los objetivos que buscamos.

Imagen discusión caso clínico de la experiencia práctica entre docente y estudiantes



Ha cambiado la forma de programar el diseño del Curso en esta línea de que ellos cada vez más se autogestionan la búsqueda de información, que se vayan apropiando más y que no sea tanto, desde el Departamento también que no sea tanto teórico magistral, sino que tengan que hacer más. En eso sí facilita o fomenta la plataforma, que participen.

Estos contenidos antes, cuando no teníamos la plataforma, se daban con mucho más trabajo presencial, de ellos y nosotros en salón, que a veces no era productivo, porque no siempre, como pasa en todas las clases participan todos. Tienes la línea de adelante, que eran los que pasaban al pizarrón y exponían, que eran siempre los mismos, no lográbamos que otros participaran, que además los del fondo no veían. Hacíamos mucho más trabajos en salón, que como ventaja tenía el contacto cara a cara, que con un grupo chico estaba buenísimo, pero con un grupo masificado el del fondo no ve el pizarrón, entonces era imposible. ¿Cómo lo hacíamos antes? Con una relación docente-estudiante diferente, y con más encuentros cara a cara que no siempre eran productivos, porque no siempre venían los contenidos preparados, como para que eso fuera una instancia de cierre y redondeo. A veces era de sentarse a escuchar y ahí aprendían.

Yo creo que se enriqueció la enseñanza del curso a partir del uso de las tecnologías y creo que volver atrás sería imposible porque cada vez hay más materiales, más información que la tienen que consultar on line, o sea como que también el acceso a la información es imposible



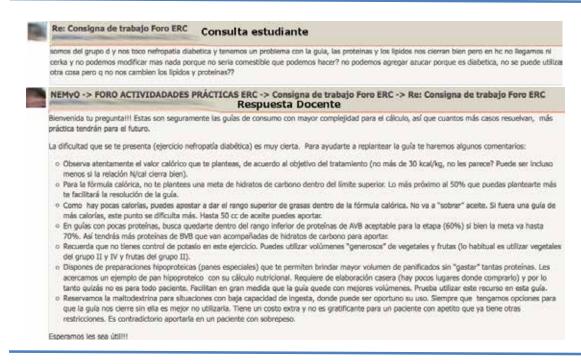


de dar una fotocopia de todo, entonces creo que nos permite mostrar todo el abanico de bibliografía que hay y que ellos vayan seleccionado al ritmo que puedan ir estudiando. Primero lo básico y complementarlo o para profundizar y además les queda la manera de acceder al conocimiento de buscar el conocimiento de lo que le dimos hoy.

Intentamos que las respuestas en los foros sean una guía de cómo razonar, no contestarles sino decirles cómo resolver esta situación, ¿qué deberían buscar primero? No darles a través de la respuesta del foro una metodología para llegar a la resolución, para cuestionarse si lo que hicieron está bien, ¿está bien que haya puesto...? Pregúntate, ¿cumple con los objetivos?, ¿el paciente entiende el plan? Creo que nos permite acercarles reflexiones y comentarios que les dejen una manera que no sea tan caduca de razonar, que les pueda servir para la vida, ese es el espíritu, siendo muy autocrítica, no siempre lo logramos, es así, tampoco es la panacea.

Imágenes de respuestas de los docentes en el Foro a consultas estudiantiles







ricos -> DUDA TDB AUTOEVALUACIÓN -> Re: DUDA TDB AUTOEVALUACIÓN Respuesta Docente En relación al enunciado b de la pregunta, revisemos: los cereales son alimentos fermentecibles?. Los alimentos fermentecib situaciones de estrefilmiento funcional?

Lo que me ha sorprendido a veces y no en este curso, es la manera de reaccionar violentamente entre ellos o de reaccionar frente al docente, cosas que la plataforma habilita al no tener un contacto cara a cara, y a veces te encontrás con bombas que decís no...o sea que requiere que más que conceptos técnicos, más de postura humana de vínculo que otra cosa. Lo que más me ha sorprendido en lo personal es a veces cómo se responde a otros compañeros, o a los docentes que ya habla de una manera de vincularse, desde otro lugar.

Hemos tenido quejas, no en este curso, que decís no podes contestar así, que yo no sé si en un cara a cara se da, creo que la contraparte es eso. Creo que se animan a decir cosas que no sé si está bueno o malo que lo digan, pero que generan una bomba que hay que solucionarlo. Que a veces no responden, que son partes obligatorios que se sorprenden que no lo aprovechen.

Imagen Comunicación estudiantil por lo Foros









# Relato D6

El curso que dicto es Nutrición Clínico Médico y Quirúrgico en el Adulto. Dicto teóricos básicamente, participo en la coordinación y supervision de las prácticas hospitalarias, y hago la coordinación general. El año pasado hice la coordinación general de ese curso, hace diez años que hago esa coordinación.

Nuestro Plan de estudios actual tiene cuatro niveles, nosotros estamos en el tercer nivel que se llama nivel avanzado, luego está el profesional, materia del pre-ejercicio profesional. El estudiante viene cursando tres años justos de la carrera en sí, de la parte académica. Es la primera vez que el estudiante comenzará a ver lo que es patología en sí. El Plan de Estudios es del año 1998.

Ejerzo como docente hace veinte años. Como docente trabajo solamente aquí, pero sí trabajo a nivel asistencial en el Hospital Evangélico y allí en este momento estoy en la parte de gestión más que nada. Trabajé en la Facultad de Enfermería durante cinco o seis años como docente de Nutrición y después estuve trabajando como docente en algunos cursos privados y posgrados.

Mi máximo nivel de estudios es un Magíster de Nutrición Clínica, terminé una especialización en Gestión de Servicios de Salud, y tengo una Especialización en Nutrición en Niños y Adolescentes, una Especialización en Nutrición Clínica y una Diplomatura en grasa y aceites.

Desde siempre me gusta trabajar con las tecnologías, desde que me recibí como Licenciada en Nutrición siempre trabajé y me metí en esto, diseñé un programa informático para atención nutricional en la época del DOS, hace más de 18 años, incluso vendimos ese programa, se utilizó en el medio. Y luego hice otro que se frustró en los últimos tiempos por temas tecnológicos, pero ya con el sistema Linux y demás, también un programa informatizado. Utilicé en lo que es la consulta programas informatizados de otros países, los traduje y los ajusté a las características nuestras. No tengo formación técnica, no hice nunca un curso de





programador ni nada, y la última cosa aparte del curso de las TIC que hice desde la tecnología es el haber incursionado en el Hospital Evangélico, somos el primer servicio que tiene los cardex, nuestras fichas de los pacientes, en formato electrónico. El diseño lo hice yo y lo estamos usando. Ahora en la segunda etapa del Plan estoy incorporando la herramienta informática en red, a lo que son las totalizaciones y las solicitudes de las comidas en lo que es el sistema y la gestión.

En mi vida cotidiana para comunicarme utilizo facebook si desde que apareció y de repente youtube o alguna cosa de esas. Mi celular no tiene facebook así que, ahora es horrible el consumismo y demás, pero por ejemplo para comunicarme con los docentes y todo sería bárbaro que pudiera contestar por celular, por esa cosa que de repente antes, como yo digo el mensaje esta allí, lo contestas luego, esa cosa de inmediatez que hoy vivimos.

Las tecnologías me desafían, me divierten y me desafían, y siempre busco las cosas que no conozco para aprenderlas.

En la aplicación de lo que es la docencia por ejemplo al principio cuando me planteo hacer un curso con la tecnología aplicándola o utilizándola como una herramienta me tengo que acordar que necesito tiempo antes del curso, mucho tiempo. Y eso a veces me cuesta porque a veces no tenemos tiempo, eso sería el restar, lo demás suma, todo lo que es la producción, todo suma.

Con respecto a la formación hice solo la de las TIC de la Universidad, el Curso Proyecto TICUR y nada más. Los tres módulos y después hicimos uno interno en la Escuela que en realidad tenía el mismo marco que habíamos visto en TICUR porque eran las mismas compañeras, que después presentaron un proyecto en la Escuela y lo reprodujimos. Participé en un curso de esos más que nada desde la experiencia para poder compartirlo con el resto, pero sino, no he hecho más nada que eso. Esas instancias de formación fueron muy enriquecedoras, me costó mucho adaptarme al lenguaje técnico que se usa en la parte de pedagogía que es muy fuerte. Yo vengo del área clínica o sea que todo lo que es la parte filosófica y demás me costaba mucho y tampoco es la parte que me gusta más. Me costaba mucho los foros, participar en los foros, por eso mismo, porque mis compañeros venían de un área humanística. Escribían mucho en los foros, la mitad de las cosas no sabía de donde provenían, hablaban de autores que no conocía, entonces sentía que me faltaba muchísimo en lo que es didáctica, pedagogía en lo que respecta al conocimiento teórico. De manera que esa fue una de las cosas que me costó, el resto me resultó muy enriquecedor, las clases presenciales, los trabajos grupales y lo que tuvimos que producir para los distintos proyectos que íbamos haciendo, me ayudaron muchísimo, me enriqueció muchísimo. Me gustaría poder haber hecho el curso de tutores que hubo que no pude por un tema de tiempos, eso me gustaría mucho y me gustaría avanzar más en lo que es la parte de diseño, la parte de mezclar más lo pedagógico con el diseño, no solo quedarme en el curso, sino en toda la parte más macro.

Las tecnologías que uso ahora en los cursos algunas las aprendí a usar por ensayo y error, algunas en el curso del TICUR, que fueron las primeras herramientas. En realidad cuando nosotros hicimos el curso, cuando surge hacer el curso, ese año le propuse a mi grado 5, que teníamos un correo electrónico con los chiquilines, con los estudiantes, donde le subíamos todos los materiales y documentos. Y yo no podía entender porque no teníamos una forma mejor de poder dialogar con ellos y se me ocurrió hacer un blog, cosa que tuvo una resistencia brutal, en ese momento estábamos en pleno auge del curso. Estábamos por comenzar el curso así que quedó frustrado. Al siguiente año avanzado el curso, ya estábamos en el segundo año,





volví a plantear lo del blog. Hubo resistencias desde las jefaturas y con una docente armamos el blog. Nos mandamos nosotras con la condición que todo lo que subiéramos el estudiante no lo podía modificar que era el temor mayor del docente. Entonces comenzamos a buscar ayuda, de como transformar el Pdf, como subir al blog y generamos un blog de Nutrición Clínica que fue un éxito, la verdad que fue como una experiencia para nosotros. Le sacó el velo a muchos compañeros del temor, nos permitió organizarnos en un montón de cosas que luego lo vimos reflejado y eso ayudó a que en el siguiente año pudiéramos entrar en la plataforma, nos dieron el visto bueno.

Decidimos integrar a las clases las tecnologías por tres grandes razones, la más importante, y que hoy por hoy me cuesta recordarlo, una de las cosas que ya me inquietaba ya hace muchos años, era la forma de llegarle al estudiante, lo que yo veía y lo que sigo viendo ahora vamos metiendo más, creo que vamos por el camino correcto, que no le podemos seguir llegando al estudiante parándanos adelante y que nuestra verdad es la absoluta. Que a ellos no los podemos subestimar en la capacidad que tienen de búsqueda bibliográfica, de tener criterio, de saber distinguir qué cosa está bien y qué está mal. Me ponía muy mal y me generaba mucha tristeza cuando yo daba una clase y la mitad de la clase estaba hablando de otra cosa. A eso se le llama la masificación, que por supuesto en los grupos más pequeños yo lograba seducirlos con la propuesta, pero con los grupos grandes no lograba esa seducción que tenía, ese enamoramiento que vos les trasmitís. Entonces comencé a incursionar en cómo ellos se comunicaban, y eso fue una de las cosas hace años antes que surgiera esta opción, era cambiar la forma que hacía las presentaciones, de que fueran más atractivas en lo que son las imágenes, es que las cosas entran por la vista.

Hoy por hoy están chateando con tres amigos a la vez, están leyendo lo que va para mañana y viendo un vídeo en youtube que recién se subió, y bueno esa capacidad de estar en tres cosas a la vez y realmente después tener un producto. Entonces por allí fue la comunicación con los gurises, la masificación como llegar a todos de alguna manera y de la mano de eso los pocos tiempos que tenemos para todo lo que tendríamos que dar de información, entonces creo que fueron los tres componentes.

Para armar el curso no tomé como referencia otra experiencia inspiradora, con la experiencia del blog ya habían hecho una experiencia en la Escuela en un taller y otro Departamento lo había utilizado y lo que no me había gustado de eso del blog tampoco, era la posibilidad de diálogo. Entonces desde el principio siempre, en el inicio con mucho temor y con poca cosa porque no sabíamos cuánto íbamos a ser nosotros capaces de responder, pero la consigna siempre fue que no fuera un depósito de información, que fuera un intercambio con estudiantes. Entonces mas allá de que al principio era más depositario que hoy, de todas maneras era como que por lo menos un foro debíamos tener, por lo menos un intercambio con el estudiante, por lo menos una subida de materiales, que el resto lo pudiera ver, que eso ya lo hicimos en el blog. La intención de que esto no se tradujera en solo depositar información y un silencio absoluto, que era un poco lo que pasaba en las TIC, que tu escribías un comentario, o hacías una mención y no tenias una devolución de los tutores y eso es un silencio que no deberíamos de tener.

Nuestro curso es teórico-práctico, tiene una parte teórica bastante importante, en realidad lo queríamos hacer semipresencial, pero tiene muchísimo de presencial aún, más de lo que yo quisiera. La parte práctica tiene dos grandes elementos, uno práctico de ejercicios y otro práctico en terreno. Inicialmente lo que tratamos, y que fue una estrategia, reducir los tiempos de salón en lo que respecta a los prácticos a través de foros, a través de subidas de ejercicios,





y plenarios finales. Pero la parte teórica sigue estando, cosa que ahí hay más resistencia de los docentes que lo que en realidad logramos desde el punto de vista pedagógico. Y después de la parte de ejercicio en el terreno asistencial que es ir a los hospitales, generamos unos foros, que en los primeros cursos no nos dieron resultados, porque claro el estudiante esta toda la mañana con el docente.

Este ultimo año agregué una actividad en terreno desde los primeros días del curso, por lo general nuestro curso comenzaba la actividad en terreno cinco semanas después de comenzar, en los cuales teníamos un compendio teórico-práctico en salón, entonces agregamos trabajo en terreno, que es otra de las cosas que yo creo que la cabeza y la formación del estudiante ha cambiado, necesitan estar muy guiados, con consignas claras. O sea mandarlo a piso, durante cuatro horas y no saben que hacer, sin embargo los mandábamos dos horas con una consigna muy clara, en la cual ellos tenían que producir una información, como por ejemplo leer historias y buscar perfiles lipídicos, nada más que eso. Y a punto de partida de lo que producían lo compartían con el grupo, el pequeño grupo con el que iban y con el docente. Y eso lo tenían que subir al foro. El docente elegía una de las situaciones que habían visto y eso lo tenían que discutir en el foro, y ahí empezó y enganchó y quedó en ellos la presencia de ese foro a nivel hospitalario.

Comenzó la practica hospitalaria, la verdadera, la más importante en donde entrevistan al paciente, y demás, se sigue usando el foro. O sea que evidentemente había que engancharlos de alguna manera, generaba la necesidad de que ese era un lugar donde responder.

Debe de hacer ya que tenemos la plataforma como tres o cuatro años, más o menos, ya creo que es la quinta edición.

El curso esta diseñado en etiquetas, una etiqueta tiene un tema de la patología, o sea que está dividido en patologías, como si fueran bolillas. Tiene una introducción al curso, al uso de plataforma, hoy por hoy ya el aprendizaje del uso de la plataforma ya está instalado, pero en los orígenes lo poníamos en la etiqueta, hoy ya no, no es necesario. Pero por ejemplo si utilizamos un nuevo método o el uso de alguna herramienta lo incorporamos allí, de manera que tiene una primera bolilla o primer tema, una primera etiqueta que es una introducción de lo que vamos a dar en el curso, donde están los cronogramas, toda la parte más que nada metodológica, de cómo se hacen las evaluaciones, las listas, las distribuciones de grupos, toda esa cosa que hace más al curso en general.

Después se organiza en etiquetas por patologías. Hay una etiqueta grande que es la parte de prácticos, todo lo que es los ejercicios, con una carpeta en la cual aparecen todos los ejercicios a hacer. Y después por etiqueta de patologías. Está dividido lo que seria teórico, entonces ahí aparecen y están subidos todos los documentos que tienen que ver con cómo son las presentaciones, qué se hace en clase, los teóricos con ppt, pdf correspondientes. Hay una parte con bibliografía recomendada, en la cual hay toda un carpeta, con toda la bibliografía, las citas, los links de los lugares donde pueden consultar y después otro ítem dentro de la misma etiqueta con los prácticos. Y en práctico aparece el práctico en sí y un foro que se utiliza para consultas del práctico.

En general en la primera etiqueta del Curso aparece un foro novedades y un foro sobre dudas teóricas, entonces allí aparecen todas las dudas de los teóricos y en cada etiqueta posteriormente a lo teórico, ya hace dos años, le incorporamos las autoevaluaciones. Son dos o tres preguntas dependiendo del tema que son autoevaluaciones que se tienen que hacer los estudiantes cuarenta y ocho horas después que se dio el teórico.





Suponte, hoy diste un teórico, y está habilitado a partir de hoy y se cierra la autoevaluación dentro de 48 horas. En ese plazo tienen que contestar las preguntas. Hay una etiqueta de la unidad de Hospitalización con todo el material que se usa, como se van a dividir los grupos, toda la información de unidad de hospitalización de acuerdo a la etiqueta correspondiente.

El uso del aula virtual se da a lo largo del curso, iluminando cada tema en función del tiempo que vamos, por ejemplo, la etiqueta de Hospitalización no se ilumina hasta una semana antes de que comencemos las prácticas, y los temas se van iluminado en función de los temas que vayamos dando, después queda iluminado todo el curso.

Me basé en el programa que teníamos y en el cronograma. Una de las cosas que nos parecía era que el orden de las etiquetas tenía que tener el orden cronológico con el que recibían la información. El armado de la plataforma difiere un poco de cuando no lo hacíamos con la plataforma, más que nada en lo que tiene que ver con el material que lo íbamos haciendo, también nos separamos en grupos para trabajar la parte de ejercicios prácticos, la parte teórica, la parte de unidad de hospitalización. O sea que de alguna manera el diseño la plataforma sí refleja bastante lo que era.

Cuando comenzamos a usar el blog para el curso la dinámica ya era la misma que ahora porque nosotros les dábamos la información al estudiante previo a la clase, nadie leía nada, pero imprimían las diapositivas, se enojaban si tus diapositivas eran distintas a las que ellos tenían. Antes llegábamos a la clase, les habíamos dado el programa el primer día de clase y nada, y vos sabías que ese día había tal tema, y las diapo no las conocías, el material lo tenías en la bibliografía, si lo leías, lo leías, sino no no, y yo creo que como estudiantes llegaban en blanco. Ahora tal vez imprimieron o alguno muy responsable leyó algo, y sino si sos más o menos, o imprimiste las diapo, o las tenes en la tablet o el último celular. Creo que en ese sentido el estudiante llegaba más en blanco de lo que llega ahora, depende de la responsabilidad.

Claro que se enriqueció la enseñanza del curso a partir del uso de las tecnologías, una de las cosas que nosotros en el Departamento hemos trabajado siempre y en eso hemos sido vanguardia, quizás en la Escuela, es en el tema de la autogestión. Nosotros entendemos que trabajamos con mujeres y hombres universitarios no niños de escuela. Entonces se producía un quiebre muy grande cuando comenzaba el curso nuestro. Porque ellos venían en un ejercicio donde tú tenías que aplicar una regla de tres, y tenías que plantear la regla de tres. Y nosotros decíamos que si llegaron hasta aquí, seguro que la regla de tres la tienen aprobada. Te equivocas por otra razón, no porque no sepas hacer la regla de tres. Entonces el tema de la autogestión para nosotros es fundamental, se lo implementamos desde siempre y es muy duro para ellos. Esta metodología lo que nos permite es hacer mayor hincapié en la autogestión, porque tú le das la información y si no la leyeron están en el horno, lo que pasa es que muchos docentes se olvidan, o sea el discurso está, pero en el momento que me paro frente a la clase y el grupo no hizo el ejercicio, el docente lo hace y allí es donde discrepo. Porque la autogestión tiene que ser total y en la libertad de manejo de la información, tiene que ayudar pero si no hicieron el ejercicio, no hicieron el ejercicio. Cosa que a veces al docente por esa cosa de que me autoflagelo, y capaz no lo entendieron, no lo subí bien, el texto no era el correcto, entonces lo explico, y lo hago para quedarme tranquilo, como a veces embromo a las gurisas -vos dormís tranquila, el teórico se lo diste, ahora ¿cuánto les quedó o no les quedó?-. Es otra historia.

En el curso del año pasado había muchos estudiantes, eran 180, un volumen muy importante. Nos generó mucha complicación la autoevaluación. Se los colgaba en la plataforma, los





gurises no la podían contestar bien. En realidad nosotros les trasmitimos que es una evaluación continua, nunca le decimos que nota tienen, en realidad nosotros ni nos fijamos 100 por 100 si contestaron todos. Yo lo vivo como un ejercicio de compromiso y un ejercicio personal para ver si leí y estoy actualizado o sea si me actualice en el teórico, no lo voy a leer en el día del parcial.

Y capaz que una de las cosas que nos pasó y que en ese momento era necesario, porque en lo que era la practica hospitalaria los estudiantes estaban poco tiempo con el docente guía, eran muchos estudiantes, estaban dos horas, dos veces a la semana, era como una cosa muy poquita, no conseguimos ese gancho que conseguimos con el foro. Por eso, todo eso generó que este año hiciéramos algún cambio y eso me preocupaba porque implicaba que quedaran medios colgados. Cuando el tema del blog y después que lo seguimos manteniendo, cuando están en la practica hospitalaria, que eligen un paciente, lo presentan, lo traen resuelto teóricamente, hipotéticamente, no teóricamente, lo resuelven, se lo damos a otro grupo de estudiantes para que lo corrija y le damos los mismos lineamientos por los cuales nosotros corregimos. O sea para que vivan en carne propia lo que es corregir y siempre les digo que es una forma que ellos puedan entender la típica -qué es lo que queres que te conteste-, esa cosa de estar en otro lugar y saber que si yo cometo ciertos errores, y los identifico con un par es mucho más fácil y es un aprendizaje. Entonces cuando yo propuse esta dinámica de autocorreción, la propuesta era yo recibo el caso que tú resolviste, lo leo, lo interpreto, lo analizo y hago un comentario de la resolución y los subían a la plataforma, con una critica constructiva de si estaban de acuerdo.

No obtuvimos respuesta, era como que quedaba colgado allí, ese silencio que te digo que nosotros podíamos sentir, cuando hacíamos las TIC. Nos paso lo mismo, nadie comentaba nada, me parece bien, me parece mal, eso fue una de las cosas que me plantee como desafio, de buscar incentivar a los estudiantes que la lectura de ese caso realmente lo vivieran como algo que les iba a enriquecer su formación.

Hay grupos que son mas apáticos que otros, el año pasado comenzó a aparecer el tema del facebook famoso, y del paralelismo del que se hace el facebook y genera un curso paralelo. Y allí nos enteramos que copian y pegan los comentarios que uno hace o los avisos que uno da en el foro de novedades. Los cortan y pegan en el facebook, firmados por ti y todo, genial y es como una cosa loca ¿no? Y eso de repente también depende del perfil del estudiante, hay generaciones que son mucho más conflictivas que otras, desde el punto de vista de la exigencia, o más parcas, de que no sabés si les gustó o no, en qué cosas están desconformes.

El año pasado nos tocó un grupo muy poco trabajador, un tercio del grupo era de alguna manera el que hacía algo y en los plenarios por ejemplo cuando subían los ejercicios, tu vivías eso de que iban por ir, el docente hablaba y no había una respuesta, pero creo que va en el perfil de los estudiantes. El año pasado particularmente fue eso, la poca respuesta.

Yo creo que cambió la interacción docente con los estudiantes comparada con cursos en donde no usabas tecnología. Yo soy muy de trabajar al lado del estudiante, y creo que le llego de formas distintas, por mi forma de ser, por lo que me gusta hacer. Pero creo que muchos docentes han logrado acercarse, creo que los docentes que nos hemos acercado somos los que hemos perdido el miedo de comunicarnos por ese lado, sino nos alejamos.

Conozco otros docentes que enseñan de forma similar, el grupo que nosotros integramos en el Departamento, algunas fuimos las que empezamos a generar este espacio, después se fueron acoplando con miedo las más viejas, la gente nueva y joven se enganchó divinamente y con





rapidez, más ágil que la nuestra, a manejar la plataforma. Yo creo que el grupo nuestro tiene el mismo espíritu, tal vez transmitido, entre todas, pero sí tiene el mismo espíritu. De otros grupos, yo coordino el taller de valoración nutricional, que se hace a través de tres áreas, nutrición básica, clínica y poblacional y allí escuchar distintas cosas, tuve el placer de que compañeras que no usaban la plataforma a punto de partida de que yo propuse ingresar el taller en la plataforma y empezar a usarla lograron cosas muy buenas, que fueron referencia para mi, de gente que no conocía, y empezamos a usarlas juntas y generaron en sus propios cursos cosas que hoy las incorporé al mío.

# **Docentes Facultad de Medicina**

#### Relato D7

Soy docente en el curso Habilidades Comunicacionales (HC) desde el año 2011 y es el tercer año que lo coordino. HC es un curso del nuevo Plan de Estudios de Facultad de Medicina que comenzó en el año 2009.

Estoy involucrada en el primer y segundo semestre de la carrera: ciclo introductorio de Ciencias de la Salud y el Ciclo Básico Clínico Comunitario (CBCC), Módulo I, que es en el segundo semestre. HC continúa a lo largo y en los siguientes años. En segundo hay y más adelante, pero yo me dedico al primer año de la carrera. En el 2009, en el nuevo Plan, fui docente G°2 directa en el primer semestre, en el 2010 no estuve y en 2011 volví como coordinadora.

Soy docente desde el 2001 en Facultad de Medicina. Mi docencia fue siempre aquí y en el primer ciclo de la carrera. Trabajé en otro servicio pero como investigadora asociada. Mi máximo nivel terciario es la carrera de grado, luego hice cursos, pero no eran en la Universidad de la República (UdelaR), sino privados, ya que soy Psicóloga e hice psicoterapia.

Me gusta trabajar con las tecnologías, siempre me gustó. Nosotros comenzamos a trabajar con la plataforma EVA en el 2008, y la verdad que lo tomé con entusiasmo. Acá en Facultad de Medicina hubo más de una responsable pero yo tomo a una como referencia, que creo fue la más entusiasta, que es AC, una pedagóga que trabajó en el Departamento de Educación Médica, y ella nos decía que había mucha resistencia pero esto llegó para quedarse. Por más resistencia que tengamos nos vamos a tener que familiarizar y ella intentó identificar en la carrera quién tenía mejor disponibilidad para eso. Acá en el Departamento con quien más trabajo es con BV, que es como la pionera del Departamento en la plataforma Moodle y fue con quien nos tiramos al agua.

Me vinculo con las tecnologías pero no mucho fuera del trabajo. Sí uso el email pero un poco más tarde que todo el mundo. Antes tuve messenger pero nunca le di mucho uso. Sí desde hace tiempo tengo computadora en casa, pero fan fan nunca fui mucho. Facebook comencé a tener un año o dos después de que mis amigos me presionaban para entrar. No tengo un celular Android, ni wifi tiene el celular, pero si reviso todos los días EVA. Yo fui por la Comisión Sectorial de Enseñanza a hacer una pasantía a Washington D.C a visitar una





Facultad. Ellos no usan EVA, pero me traje una tablet, eso me cambió la vida. La tablet es maravillosa, yo chequeo EVA, hasta acostada la uso a veces para eso. Me había olvidado de abrir donde mandan las propuestas, entonces mis docentes me mandan un sms, avisando -mirá que no abriste tal cosa porque los estudiantes están como locos- Entonces digo lo abro hoy si lo puedo abrir de mi tablet, sino mañana, si lo tengo que hacer de la computadora... (ya estaba acostada, abrir la computadora, prenderla, acceder, entrar, ver...). En la tablet, que debe ser como el smartphone es apretar el botón. Ya lo ponés, cliqueas, ya está y por suerte lo pude hacer desde la tablet. Realmente fue un segundo y se acabó. Después juego al Candy Crush saga que me tiene loca, a toda mi familia, lo compartimos.

A nosotros nos sumó mucho trabajar con las tecnologias porque somos un curso que a veces es bastante resistido, porque el estudiante llega a Facultad de Medicina deseando ver Biología, Anatomía y se encuentra con un semestre muy social, con una impronta muy social; de conciencia, de ir a la comunidad y entender las problemáticas de salud más generales y globales, sociales, y es un impacto. Además se encuentra con un curso que le enseña cómo comunicarse más adecuadamente, por eso tiene bastante resistencia.

Es un curso fundamental en la carrera que se entiende que es necesario, igual no tenemos una carga docente muy importante, y está aquello de la masividad. Entonces tenemos este año una matricula de mil quinientos estudiantes y siete docentes para docencia directa. A esos mil quinientos estudiantes los dividimos en 72 grupos pequeños de entre quince y veintidós estudiantes. Tenemos setenta y dos grupos pequeños y siete docentes, divididos en tres turnos, mañana, tarde y noche. Se les dan cinco talleres a cada grupo, lo que implica que cada docente repite su taller doce o catorce veces. Los vemos una vez al mes, cinco veces en el semestre. Es muy poco para lo que querríamos hacer. Se optimiza mucho y logramos mucho porque la plataforma lo sostiene.

Una de las innovaciones que hicimos es que cada docente tiene un foro con sus doce grupos. Los doce grupos en un agrupamiento e interactúan entre ellos. Antes cada docente tenía un foro para cada grupo; eso no nos resultó. A partir de la propuesta, muy interesante, de un docente esto se cambió. Este docente dijo: yo quiero a mis doce grupos juntos, y todos dijimos... a ver ¿cuáles de los docentes quieren a sus grupos juntos? Dos o tres eligieron a los grupos juntos y los demás grupos separados, lo que implicaba entrar cada vez a cada foro. Cada vez que tenían que hacer debían entrar, y él hizo la prueba y dijo los grupos con los que nosotros trabajamos los vemos una vez al mes, pero ellos se ven todos los días; porque es el mismo grupo para las distintas disciplinas, entonces es falso comunicarse en el foro cuando ellos se están viendo todos los días. Es como, ¿qué se van a decir en el foro si se ven en clase todos los días? A nosotros no nos ven, pero entre ellos se ven, entonces al hacerlo con todos lo grupos juntos, fue algo que salió muy bien, facilitó al docente la comunicación, fomentó que unos se respondieran con los otros, de un grupo a otro. Y nos habilitó a hacer tareas. Nosotros hacemos tareas subgrupales, en grupos de tres o cuatro estudiantes y son varias tareas en el semestre.

En el curso tienen cinco tareas virtuales que son la columna vertebral de lo que realmente hacen, siendo una entrevista en comunidad en su grupo de tres o cuatro estudiantes. Esa entrevista es posible y supervisada por el docente, a través de las tareas y los foros. Porque si fuera con cinco encuentros presenciales en exclusividad sería imposible. Tenemos una primera tarea virtual, que en realidad no tiene nada que ver con la entrevista, pero nosotros decimos que con ella pagamos el precio de que todos los estudiantes manejen EVA, porque la gran mayoría no lo maneja. Esa tarea es la que podía pagar el precio de todo eso, era la inversión, en que los estudiantes entendieran que había una hora de cierre, para no subir



tareas. Fue como un plan piloto, una prueba piloto, que la hacemos cada año. Para nosotros no es prueba piloto pero para los estudiantes si.

Desde la tarea dos a cinco se trabaja sobre la entrevista. Dividimos la tarea entrevista que años anteriores a la plataforma era una carpeta única, la dividimos en partes. La primera tarea es cómo se conformaron como grupo y marco teórico de la entrevista. La segunda es a quién van a entrevistar y en qué áreas quieren indagar. La tercera es la entrevista. La cuarta es ya la entrevista desgrabada, que se resisten muchísimo, pero la desgraban y la analizan. La quinta es una reflexión sobre el aprendizaje, que se logró.

Aula virtual del Curso. Tareas virtuales







Nosotros creemos que realmente nos permite optimizar, potencializar un curso de cinco encuentros, de cinco tareas virtuales y logramos un producto muy bueno, que sin la plataforma se instrumentaba de otra manera. Facilitó mucho en eso. Antes de cada taller les proponemos una consigna, por ejemplo, el cuarto taller es prejuicios. Es un taller antes de que hagan la entrevista para que manejen lo que es comunidad con realidades que son diferentes a la de ellos muchas veces. Trabajamos prejuicios, este año antes de ese taller les colgamos una charla TED: "El peligro de la historia única" que es sudafricana y habla justamente del tema. Es un disparador brutal antes del taller y podemos acceder a que la gran mayoría, porque yo ya perdí las esperanzas de llegarle al cien por ciento, nunca llegamos al cien por ciento, pero la gran mayoría puede ver durante veinte minutos una charla disparadora, que facilita muchísimo el trabajo de taller después.

Imagen de charla TED utilizada





New TED Talks are released every weekday. Be the first to know!

Enter your small fur TED updates

Follow TED Weekly Weekly Budacrise

TALKS

Chimamanda Adichie: El peligro de la historia única

FILMED JLL 2009 - POSTEB OCT 2009 - TEDBGookel 2009

4,684,159 Views Nuestras culturas, están hechas de muchas historias interrelacionadas. La novelida Chimamanda Adichie cuenta cômo encontrô su voz cultural autértica y advierte que si solo escuchamos una historia sobre una persona o un país, corremos el riesgo de caler en una incomprensión grave.

Inspired by Nigerian history and tragedies all but forgotten by recent generations of westernes chimamanda Nagol Adichies novels and stories are jewels in the crown of diasporan literature. Full bio s

Translated into Spanish by Beverty Pérez Regot (Figure de la historia sobre una incomprensión grave).

Translated into Spanish by Beverty Pérez Regot (Figure de la historia sobre una incomprensión grave).

Translated into Spanish by Beverty Pérez Regot (Figure de la historia única).

Translated into Spanish by Beverty Pérez Regot (Figure de la historia única).

1987 vistas del recurso, con 860 estudiantes que ven por lo menos una vez el video antes de la fecha del taller.

Fuente: registros aula virtual.

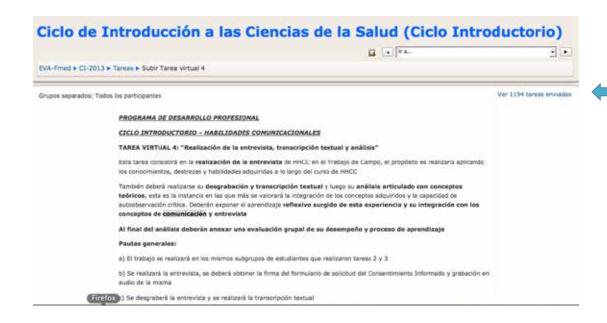
O Embed & Download & Favorite

Considero que se enriqueció la enseñanza del curso a partir del uso de EVA, a nosotros nos permite lograr objetivos que tal vez no podríamos lograrlos de otra manera. Parece un pavada lo de TED, pero si vos le decís a los estudiantes para la próxima vean tal vídeo en youtube, seguramente lleguemos a menos, tal vez muchos lo harían, pero el tenerlo en la plataforma y solo hacer el clic para el vídeo, es mucho mas fácil, mucho mas fácil.

Lo otro, por ejemplo novedades: aún enviando algo por novedades yo sé que no llego al cien por ciento de los estudiantes. No se cómo decirte, son mil quinientos, todos hicieron la entrevista, la tarea cuatro era hacer la entrevista, desgrabarla y analizarla. Pues recibimos dos grupos, o sea ocho de mil quinientos, que no analizaron, que la desgrabaron y la entregaron ¿cómo puede suceder eso? No sé, pero yo estoy convencida de que sucede.

Imagen registo de tarea de entrevista enviada





Yo soy de esas docentes que sí respondo dentro de las veinticuatro horas a los mensajes, chequeo todos los días, no creo que lleve más tiempo, no. Sí que lleva más horas, y creo que es un debe de la UdelaR, calcular las horas. Yo estoy en un servicio especial. Trabajo en el Hospital de Clínicas, yo lo digo siempre y hay docentes de la UdelaR que no lo pueden creer; yo si en un mes tengo treinta minutos menos en una tarjeta me lo descuentan, si me descuentan treinta minutos en la tarjeta, no tengo el premio estimulo del año que viene de cuatro días, o sea, el Hospital de Clínicas es de rigor.

Hay una cuestión, un sistema que se pone condiciona si uno trabajo en la casa. Yo las horas de chequeo de EVA en mi casa no las pongo, pero es riguroso. Por eso tenemos problemas con las docentes que dan el curso, porque es un curso que es cíclico, las semanas que se dan clases, están muchas horas dando clases, las semanas que tenes correcciones estas muchas horas corrigiendo. Corrigen mucho por EVA, entonces eso falta afinarlo todavía, realmente cuantas horas le dedican a EVA.

Yo le pido a los docentes que los días de entrega estén disponibles, estén entrando porque los chiquilines se desesperan en los foros preguntando si en la caratula tienen que poner el nombre del docente. Pero para ellos es muy estresante. Hemos hecho saltar la plataforma EVA varias veces con las entregas. Nosotros ponemos la entrega por lo general a las 23:30. No en la madrugada, porque si es académico no puede ser, tiene que ser en un horario académico. Entonces 23:30 es lo más tarde que ponemos. Es muy gracioso porque yo voy controlando. A la noche del día anterior tendría que haber una doscientas subidas, al mediodía unas cuatrocientas tareas subidas, a las dos de la tarde seiscientas, para llegar a la noche a las mil doscientas. Este año hacía dos años que no saltaba la plataforma y volvió a suceder. Antes saltaba con más facilidad.

Yo no me formé en tecnologías, muchos compañeros sí hicieron los cursos del EVA, yo no. Lo que tuve fue gente que es mucho más pionera que yo, que ayudan mucho con la plataforma. Yo intento ayudar a todos los que puedo. Y tuvimos a una persona que es muy especial, LB en Facultad de Medicina, fue estudiante mío. El realmente estaba muy disponible, como mandarle un sms y te solucionaba algo, a venir acá y ayudarnos. Cuando tuve que hacer promedios de calificación recuerdo que él vino y estuvimos dos horas





haciendo promedios. Ponemos a calificar por EVA y luego nos arroja la ponderación que queremos. Hay tareas, no todas las tareas pesan lo mismo en la nota. La tarea de transcribir y analizar la nota pesa mucho más que la tarea uno y EVA hace eso. Le da un diez por ciento a la tarea uno, un veinticinco para la segunda, para eso se necesita una fórmula, que yo la tengo guardada, es mi fórmula mágica. Entonces se ponderan las notas, facilita muchísimo.

Algunas tareas se califican con nota y comentario, otras solo con número, otras con comentario y algunas avisamos que no se califican. La tarea cinco, que es la reflexión de lo que aprendí, no lleva nota pero aporta a la calificación continua. el docente la lee y eso hace que ponga más o menos nota, y el estudiante se adapta un poco a eso. También hay que manejarlo pensando en los docentes, es agotador.

Y después está lo otro que para mi es difícil, es una discusión y es difícil porque yo no acato lo que me dicen, y es tarea no entregada tarea cero, ¿no? Pero yo sé que el estudiante la hizo porque está el apellido de él, y el trabajo por él, en principio la hizo. Él cometió el error de no llegar a tiempo a EVA y subirla, pero nosotros sabemos que lo hizo. Entonces para mi ese cero no es el mismo que para aquel sub grupo entero que no entregó, ¿se entiende? Son cuestiones difíciles, entonces ¿que estoy penalizando? El haber hecho o no haber hecho la tarea, o el no haber llegado a tiempo a subirla a EVA, y eso es difícil. Las excusas que tenemos de no haber subido la tarea a EVA van desde que se me incendió la casa, había apagón, a que cayó internet. El estudiante que tenía la tarea en la computadora, no la terminó de mandar a todos, y los otros no la pudieron subir, tenemos infinidad: ahora ¿como penalizamos el no subir a EVA?

Yo creo que eso es un problema y los docentes de más años de experiencia, te dicen —pero si no te entregaban la carpeta en papel, ¿cómo se la ibas a corregir? Si no te la habían entregado-, o dicen —cuando hay un concurso hay una fecha y una hora, si no llegaste no entraste al concurso — , yo entiendo que tengan razón, pero me parecen que son cuestiones distintas que hacen a la docencia.

Después está el registro. Nosotros si vamos al registro, por suerte en EVA queda registrado, y deja el error de quién intentó subir la tarea y no pudo. Entonces nosotros vamos a participantes, al perfil del estudiante a todas las entradas y vamos a la hora que dice que entró, más o menos un poco antes o después. Y está todo registrado, del que intentó subir la tarea y da error y eso queda registrado en EVA se le toma como entregado. Eso les da mucho alivio a ellos, si tuvieron la intención de entregarlo, va a quedar grabado. Insistimos muchísimo en que no lo dejen para último momento.

Introdujimos el uso de la plataforma en el curso un poco por la masividad, porque esto verdaderamente desmasifica, permite que haya un trato personalizado, porque uno entra a EVA, por lo menos a mi me pasa no sé si a todos, saltan los mensajes primero antes de entrar. A mi no me salta, o sea me saltan, los contesto y no tengo nada más. Yo veo docentes, porque estoy al lado cuando entran a EVA, que cierran esa ventana. O porque en el costado a la izquierda nos aparecen los mensajes y tienen chorreras de mensajes sin abrir. Algunos dicen que los contestan por el email, porque por acá no es seguro. Yo primero que nada no contesto nada por mi email, solo por la plataforma y no tengo mensajes pendientes, tendré los del día, que son uno o dos. Me parece que en este sentido es un mal uso que se da.

No había mucha experiencia previa de uso de la plataforma en cursos cuando iniciamos, eramos de los primeros que comenzamos en el 2008.





Mis hijos usan plataforma Moodle, mi madre usa plataforma Moodle -porque mi madre es del Colegio de Contadores y la está usando allí-, y mi hermano está haciendo docencia en Ciencias Económicas y tuvimos largas jornada donde les dábamos los tips.

En el aula virtual del curso colocamos las consignas de las tareas como nos enseñó LB, que era mejor haciendo una página web, en vez de poner un pdf., utilizamos cuestionarios para tareas y para evaluar el curso por parte de los estudiantes.

En este curso hay dos instancias de evaluación de parte de estudiantes, al iniciar les preguntamos cuánto saben de comunicación, a que aspiran y que quieren; al final del curso es para que nos evalúen a nosotros. Entonces preguntamos qué puntaje le darían a cada uno los cuatro talleres, qué le aporto más y que evalúen a su docente. Esto a nosotros nos aporta mucho, y vamos modificando el curso a partir de eso. Pero igual en Facultad de Medicina, el Departamento de Educación Médica hacen una encuesta mucho más seria.

Para mi repercute negativamente en EVA lo poco que podemos compartir con los otros docentes lo que hacemos. No accedemos a las aulas de otros docentes y no sabemos cómo la están usando. Nosotros en nuestro Departamento nos propusimos que al menos los G°3 entremos a las diferentes aulas de nuestros cursos, hacemos como cinco cursos en el Departamento. Cada G<sup>o</sup>3 se encarga de uno, entonces lo que dijimos es poner a los otros como docentes, para que accedan y que nosotros veamos los cursos, igual no se hace mucho. Dentro del Departamento tenemos una instancia interna de seminario y una vez pedí uno para hablar sobre EVA, entonces lo que hacíamos era, pasarnos tips. Pasábamos adelante y decíamos lo que nos parecía mas fácil o lo que facilitara. A mi hay algo que me llevo mucho aprender que es un resaltador de mensajes nuevos en los foros, que quedan en azul los cartelitos. No todo el mundo sabe y no es por defecto, entonces cuando mis docentes venían, doce grupos, entraban a los doce foros para saber si había algo nuevo, porque no sabían usar el resaltador en azul. Igual hay algunos que dicen que eso funciona mal y entra uno por uno, a mi me facilitó la vida y como no está por defecto y ya pregunté si lo pueden poner por defecto, hay que entrar a cada foro para saber si hay algo nuevo, son pequeñas cosas que en realidad ahorran mucho tiempo.

Estos aspectos están incluidos desde el 2008 con el nuevo plan, porque en el plan anterior dábamos otros temas pero la entrevista que es lo principal sí lo hacíamos. Los estudiantes tenían que entregar una carpeta finalizando el curso y los docentes nos llevábamos las setenta y dos carpetas para todos lados. Eso fue bien interesante, porque cuando implementamos EVA la entrevista fue a través de la plataforma. Les pedíamos la carpeta en papel igual porque teníamos miedo a que se perdiera, entonces la entregaban a través de la plataforma y en carpeta, no sé cuanto tiempo. Lo que sé es que fue este docente, que fue un baluarte para nosotros, el que dijo basta de pedirles la carpeta, porque son mas de cinco mil hojas. Sacó cuentas de cuántos arboles cortábamos por seguir pidiendo en papel. Allí tenemos muchas carpetas, seguir pidiendo en papel no y entonces se dijo basta, nos animamos a no pedir más papel.

No teníamos las instancias intermedias que iban promediando, como tenemos ahora. Era una evaluación final con la carpeta. Ganamos en hacer evaluaciones parciales.

Antes cada disciplina tenia su aula virtual en EVA, nosotros fuimos los primeros que la utilizamos, pero después las otras disciplinas querían tener. Entonces los estudiantes tenían que acceder a dos o tres cursos, según cada disciplina y allí fue que en el 2011 se modificó. A partir de allí usamos una única aula virtual para el primer módulo, donde los docentes se comprometen a administrar solo su módulo. Allí los estudiantes entienden que cada unidad es cada una de las disciplinas y cada disciplina tiene sus foros.





Casi todos usamos el café virtual, pero abajo del todo hay un café virtual que es para los estudiantes, para que organicen sus cambios de turno, partidos de fútbol, lo usan muchísimo, hasta bandas se forman -yo toco el bajo- ¿hay alguien que toque otro instrumento y quiera tocar juntos?- y se reúnen y arman todo.

Lo que hacemos es que en el sector de HC está el cronograma, foro a la coordinación -que contesto yo-, además de los foros con cada docente, foro para la coordinación del trabajo de campo, y así nos manejamos.

Nosotros por ejemplo hacemos exámenes usando vídeos, se proyecta un vídeo de unos diez minutos y se hacen veinticinco preguntas de múltiple opción, sobre la situación de comunicación que observaron en el vídeo. Es analizar la situación, que falló, qué miraba. EVA nos permite que nosotros le pongamos exámenes viejos, un pedacito del vídeo y tres o cuatro preguntas que fueron para el examen y ellos se practican ahí. Yo no soy nunca la que me encargo de subir los vídeos, sé subtitularlo, eso por suerte tengo docentes que se hacen cargo.

La forma de diseñar el curso cambió a cuando no usábamos EVA, todo cambió. Para mi para mejor, hasta calificar las listas, todo cambió. Los docentes nos están pidiendo que pongamos wifi en los salones presenciales para pasar las listas directamente en EVA; no quieren pasarlas más en papel.

Algo diferente que me sucedió en el curso fue que a veces los estudiantes es más fácil que hagan sus aportes, que nos enriquecen, porque a veces son ellos mismos que nos llevan a un material, que aporta mucho, de mucha riqueza que no esperábamos y se lo mandan a una docente, mirá esto. Esas cosas me sorprenden.

Cambió la interacción docente con los estudiantes a cuando no usábamos EVA, se hizo mucho más fluida. Igual siguen habiendo muchos estudiantes anónimos, no les recuerdo en clase, pero creo que permitió mayor interacción. En clase presencial son tímidos y pasan desapercibidos, decís "guau" en EVA, no me lo esperaba de este estudiante y es de una riqueza extraordinaria. Por eso creo que permite destacar a algunos para mejor y para peor. Tuvimos este año, nos pasó con un estudiante que hizo un mal uso de EVA y todos los docentes lo conocemos y todo para mal. Era un estudiante mayor que proponía temas en cualquier foro, desorganizado, mandaba mensajes personales. A veces puede pasar y tal vez en clase no hubiera hecho tanto ruido, ni todos lo conociéramos, pero hoy lo conocemos todos y hace un mal uso del EVA, pero es un caso.

## Relato D8

Soy docente del curso Habilidades Comunicacionales correspondiente al ciclo introductorio de la carrera, que se dicta de marzo a julio. Es una disciplina obligatoria. Hay diferentes momentos donde se trabaja esto, lo que es la relación médico-paciente, porque Psicología Médica, fundamentalmente, es relación médico-paciente. En otros años tendrán materias parecidas, pero Habilidades Comunicacionales es en el primer año.





Soy docente del curso desde el mes de marzo de 2012. Ejerzo como docente desde julio de 2011 en Facultad de Medicina, a través de Sociología de la Salud. Trabajo también como psicóloga en un programa de comunidad, Programa Cercanías, con un equipo de atención en San José.

Tengo una Maestría en Antropología Social, en el área de Antropología de la Salud.

Me gusta trabajar con las tecnologías, me parecen interesantes. Utilizo la computadora todo el tiempo. Internet me parece una herramienta fantástica. Yo doy clases en otros lugares y uso mucho el recurso de videos en los exámenes y esto sería imposible sino existiera Internet, porque los estudiantes buscan material, nosotros también, todo pasa por lo que vamos recogiendo en Internet. Con los estudiantes tratamos que sea de una forma crítica, porque ellos sacan muchas cosas al principio y las fuentes pueden no ser confiables, pero si, Internet es fundamental.

El uso del EVA para nuestro curso ha sumado. Es una oportunidad ya que es un curso casi inédito, porque no está en ninguna Facultad, es la posibilidad de tener contacto inicial con los estudiantes. Si no fuera por esta modalidad semipresencial, no habría forma. Muchas veces los estudiantes nos dicen -hay, que pena que hay pocos talleres— a veces en las autoevaluaciones dicen que les gustaría tener más frecuencia en el contacto. Lo que pasa es que la posibilidad de tener un curso de este tipo es muy innovador, no hay en ningún lado, entonces por lo menos tenemos esa posibilidad, nosotros lo vemos así.

Hace muchos años me vinculo con las tecnologías en general y hace dos años con EVA. No realicé instancias de formación, aprendí a usar las herramientas que manejamos en el curso en la propia práctica, tratando de adelantarme un poco a aprender a usarlas para que los estudiantes las usen.

A los estudiantes a veces les cuesta un poquito apropiarse de la herramienta, sobre todo en el ciclo introductorio, pero bueno, nosotros siempre estamos esperando en los foros y a través de allí hacemos ese complemento. Porque en realidad es casi full time, uno está en la casa y está recibiendo siempre mensajes. Paso muchas horas contestando, hay que insistirles mucho en los primeros días en las clases -bueno nos vemos, estas dos semanas que no estamos en clase, nos vemos en los foros, estamos allí-, yo respondo rápidamente, porque si no contestás o demorás se genera eso de que no cuentan contigo en el foro. Les cuesta en el ciclo introductorio porque en el liceo no están acostumbrados a eso, después del segundo semestre se nota la diferencia.

Se decidió iniciar el uso de EVA en el curso porque ampliaba la posibilidad de contacto con los estudiantes. Tenemos alrededor de mil quinientos estudiantes que ingresan cada año al Ciclo Introductorio de Facultad de Medicina. Ya era todo un desafío proponer tener un curso de Habilidades Comunicacionales en primer año, y esto hacía a la posibilidad de que pudiéramos hacer tareas virtuales. Ellos tienen incluso tareas autogestionadas que son tareas coordinadas por un monitor estudiantil, un integrante del mismo grupo que es elegido para coordinar la actividad en esa ocasión específica.

Las tareas autogestionadas ocurren sin la presencia del docente, los estudiantes las realizan en grupo, en la hora y media antes o después de comenzar el taller presencial con el docente.





Podría parecer que es una cuestión de que no hay docentes para ese horario, pero la actividad es riquísima y al final del curso es lo que más aprecian, es como que aprendieron a trabajar solos sin el docente.

Las tareas autogestionadas fueron las instancias que más me gustaron debido a que en ellas desarrollamos la capacidad de autogestión y trabajo en grupo. También debido al hecho de que en estas instancias discutíamos de manera informal las consignas planteadas compartiendo opiniones y conocimientos, respetando a los compañeros, y tomando en cuenta sus opiniones y aportes.

Estudiante VV. Tarea virtual 5: Autoreflexión acerca de su proceso de aprendizaje en el Curso. Junio 2012.

La tarea autogestionada es otra instancia donde ellos trabajan con un monitor estudiantil, que es uno de ellos, sin el docente; después hay una instancia con el docente, y después tienen la instancia de las tareas que el docente supervisa a través del foro, y en las propias tareas en las que uno les pone comentarios bastante largos, explicando la corrección. También se establece un diálogo a través de mensajes personales, no es solo por el foro que uno dialoga con los estudiantes.

Yo tenía la experiencia de haber trabajado en otros dos cursos Facultad de Medicina lo que me ayudó, porque cuando llegué a Habilidades Comunicacionales manejaba el EVA perfectamente, ya conocía la lógica, cómo funcionaba el curso, conocía el EVA, los primeros estudiantes. Esos dos cursos previos y el EVA me dio para este curso específico experiencia. El curso está diseñado en cinco talleres presenciales y cinco tareas autogestionadas que se dan en el mismo horario, un grupo cada vez. Un grupo hace primero el taller presencial y el otro la tarea autogestionada. Terminan en una hora y media y se cambian: el grupo que estaba haciendo la tarea autogestionada hace el taller presencial y el que estaba en el taller presencial se va a hacer la tarea autogestionada. Cada grupo va a tener en total cinco talleres, van a tener tareas virtuales a partir de las pautas que les damos de a poco. Digamos que en el introductorio es preciso que ellos lleguen a hacer una entrevista en comunidad, que en grupos de dos o tres estudiantes lleguen a elegir un referente de la comunidad, hagan la entrevista y todas cumplan con todas las tareas.

Imagen del espacio en el aula







La primera tarea es el análisis de un vídeo; la segunda buscar bibliografía sobre entrevistas; la tercera ellos planifican a quién van entrevistar y por qué; la cuarta es la entrevista y la quinta un informe final. O sea que todo es para hacer una entrevista y esa supervisión de la entrevista es a través de los foros, porque uno los ve en los talleres presenciales, que son muy intensos y tampoco da para estar respondiendo todas las preguntas.

En las tareas autogestionadas el grupo tiene veinticuatro horas para subir el informe de las tareas, o sea que nosotros les damos una consigna en papel, donde dice ustedes tienen que cumplir con esto y en veinticuatro horas subirlo al EVA. Esas son tareas autogestionadas que las hacen en el horario antes o después de clase, y la suben al EVA. Son cinco tareas autogestionadas, realizadas en coordinación con los cinco talleres presenciales.

Nosotros hacemos talleres con una misma propuesta para todos los grupos. Son absolutamente diferentes, porque uno trabaja a partir de lo que el estudiante trae, pero la propuesta es la misma. Entonces los docentes hacemos catorce veces la misma propuesta, eso está estandarizado. No es un curso teórico que el docente tenga que preparar.

Los docentes vamos a ver la entrevista, analizamos con ellos cómo estuvo, cómo fue la comunicación, cómo lo hubieran hecho los otros, qué tienen los colegas para decirles. Es un curso más vivencial. Uno no trabaja más en la experiencia, que es lo que se incorpora. Bueno vamos a ver cómo fue la distancia óptima, la empatía, la comunicación, cuál es el estilo del entrevistado, lo trabajamos mucho más de los vivencial. Y después cuando hacen la entrevista trabajamos la experiencia allí y en el último taller se discute cómo fue para ellos hacer la entrevista.

Nosotros tenemos el recurso de la entrevista con actor: viene un actor que representa un determinado papel y los estudiantes le realizan la entrevista. Es una entrevista que los estudiantes preparan, la aplican, la piensan, la discuten, con el actor. Luego le vuelven a hacer una nueva entrevista incorporando las correcciones. Tenemos que estar ahí a ver qué pasa pero nunca sabes como va a ser el actor, porque el va creando desafíos para los estudiantes. No sabés qué personaje hará y no sabés cómo el estudiante va a reaccionar, porque ellos les ponen a veces dificultades; es una instancia muy interesante, muy divertida y a veces también da mucho susto, es esa expectativa de esperar la reacción del otro. Es una sorpresa para los estudiantes y docente de cómo va a ser.

Son todos los talleres iguales, pero no hay uno igual al otro, las entrevistas pueden ser absolutamente diferentes, los personajes que los actores proponen hacen eso. Por más que los





talleres sean iguales, siempre vienen cosas totalmente nuevas y eso es lo que le da la dinámica.

Yo tengo la idea de que esta modalidad comenzó con el nuevo Plan de Estudios en distintas estructuras a cómo se coordinaba esto del taller presencial y el trabajo virtual. En este momento las mismas docentes hacemos la supervisión del trabajo virtual y el contacto con nuestros estudiantes. Tengo la sensación que este curso siempre tuvo esta articulación con lo virtual, desde el inicio, porque en el Plan de Estudios anterior el curso no era obligatorio. Cuando se empieza a dictar de forma obligatoria se inicia con EVA. Ahora es una de las materias principales del primer año de clase. Creo que antes no era así, tengo la idea que hace como unos cinco años que se está trabajando esto. Yo lo que estoy recogiendo es el resultado de cinco años de ensayo y error, porque hubo muchas cosas que cambiaron porque vieron que se podía agregar algo más, o que había algo para mejorar, siempre hay ajustes. Son cinco años de hacer los talleres y de saber ver qué es lo mejor.

Considero que se enriqueció la enseñanza del curso a partir de las utilización de tecnologías porque me parece que una vez que los estudiantes se apropian del trabajo es interesante. Es como con los Foros, a veces son pocos utilizados, uno tendría la expectativa que usaran el foro, porque a ver, mañana hay clase, a que hora empiezo mañana. Ese tipo de cosas que a uno le gustaría que tuviera otro tipo de debate, de discusión. A veces lo hemos logrado pero no es muy intenso, les proponemos temas de discusión, pero bueno, no es demasiado usado en ese sentido. Nosotros corregimos las tareas por ejemplo les ponemos un mensaje, un largo mensaje, de bueno me parece esto, aquello y tal vez podrían hacer tal cosa, les decimos que nos gustó y que es lo que pueden mejorar de la tarea. Eso genera que nos manden mensajes, que nos pregunten, y a ver no entendí, como que eso genera feed back, que ellos vuelvan a preguntar.

Hay un contacto por mensajes que a veces no pasan por el foro, son como mensajes personales. A partir de las tareas o a partir de alguna cosa que pasó en clase, que no es el foro, pero es algo posible por el tipo de comunicación. A veces funciona mucho más porque hay estudiantes que preguntan las cosas que son importantes. Si hace una pregunta por mensaje personal, y uno a veces les dice, pregunten en el foro, porque la ventaja que tiene es que como está ahí, otros estudiantes, uno tiene la esperanza de que le lo lean, y ya se responda o se planteé una duda que no tenían. Ese contacto individual funciona y mucho, y a veces llegue a tener hasta veinte mensajes de estudiantes en un día, o sea que hay una comunicación fluida.

A veces cuesta un poco más apropiarse del foro como un lugar en donde pueden exponerse dudas o ideas. Creo que va un poco con el miedo de poner una pregunta o decir algo y que los otros puedan leer. En nuestro caso son estudiantes que vienen del liceo, recién entraron y a pesar de que andan por las redes sociales todo el día esto del foro académico, como que les cuesta

Yo creo que el uso de las tecnologías genera un efecto positivo, pero no es tan frecuente que ellos comiencen a usar solos los foros, en el sentido de que un estudiante hace una pregunta y otro le responde, o sea como que es lo que uno espera, la interacción entre ellos y no sucede. Salir nosotros los docentes de escena y que ellos interactúen. Esos efectos de la tecnología que a nosotros nos encantan, lo hemos visto, a veces cuando uno lo intenta no lo logra, pero, cuando se hace espontáneamente a veces funciona así. Tal vez más en el segundo semestre, que ya están mas acostumbrados, ya se contestan entre ellos, cuando abrís el mensaje, como que hubo una discusión entre ellos y ya está.

Nosotros en general, sobre todo en el ciclo introductorio, arrancamos un mes después del resto de los otros dos cursos, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y Trabajo de Campo



(TdeC). Ello implica que los docentes de TdeC ya hicieron el movimiento de invitarlos al foro, o sea que la herramienta está un poco más afinada, esto de hacer tareas autogestionadas, los tres cursos están conectados, están super integrados. Un poco ya lo tienen autoincorporado, eso nos facilita el trabajo a nosotros y el hecho de comenzar después, porque tenemos que comenzar a coordinar los horarios y precisamos que ya estén todos viniendo, cada uno en su grupo. Después es mucho trabajo, por eso Habilidades está después. Tenemos

esa ventaja de que luego de un mes ya tuvieron esa experiencia con las otras dos materias, que

Considero que no hay ni punto de comparación en la interacción de los docentes con los estudiantes comparado con los cursos donde no se utiliza la herramienta. Yo no digo que los mil quinientos estudiantes, se apropien de la herramienta, pero tengo la sensación de que es mucho menos masificado. Aquella cosa de tener doscientos estudiantes en una clase, es la sensación ahora como un liceo privado, porque tenemos grupos de a veinte. Ellos cursan la materia con esos veinte estudiantes, no tienen esa sensación de estar disueltos en una masa enorme y eso se siente mucho. No sé si tiene que ver con la tecnología, pero sí trabajar en grupo que es un cambio importante, de la masificación a yo identificarme con veinte colegas y hacer todo con ellos.

Las tecnologías ayudan porque ellos son veinte, y entre ellos se pueden ayudar, porque en el primer tiempo, no lo saben usar mucho, a veces algunos no tienen computadora, vienen del interior. Uno los orienta a que entre ellos se ayuden, no sé usar el EVA, bueno pedile a tus compañeros, y entre ellos se van ayudando, pero el tener grupos pequeños facilita, que ellos puedan acceder mejor a la herramienta.

La experiencia que tuve al haber trabajado en un grupo reducido con 2 compañeras más en lo que refiere a las tareas virtuales fue muy buena, mis compañeras me han ayudado en ocasiones necesarias, he podido interactuar de forma muy buena con ellas, formamos un equipo de trabajo muy comprometido con lo que hace y responsable, trabajábamos todas siempre, además siempre pudimos expresar alguna disconformidad con algún trabajo con el motivo de mejorarlo, siempre aceptamos las críticas constructivas de una hacia otra integrante del grupo sin problemas

Estudiante MA. Tarea virtual 5: Autoreflexión acerca de su proceso de aprendizaje en el Curso. Junio 2012.

Gracias al sistema de mensajería interna hay más contacto. Yo creo que ciertamente, por lo menos nosotros, hay algunos docentes que tienen clase dos veces por semana. Lo que les permite conocer mucho al estudiante. En Habilidades Comunicacionales tenemos solo cinco talleres, o sea que los vemos una vez por mes o cada quince días, ciertamente el hecho de corregir las tareas y tener las caritas allí, ayuda mucho.

El año pasado me pasó que en la última tarea les pedimos una reflexión individual. Un grupo comenzó a subir fotos, todos pusieron como caratula la foto de ellos, cada uno una foto de ellos con su estilo, y además pusieron la foto del grupo. A mi me facilitó muchísimo, ahí corregí las tareas mirándolos, los conocía perfectamente. Me parece que me sentí más segura, corregir y poner la nota final, sobre todo en la continua que es un promedio. Más allá de la nota fue una foto de ellos que me creó un vínculo y probablemente para ellos también por poder mostrar sus fotos en esa situación y que fue una experiencia interesante. Capaz que hasta la repito: si quieren mandar la foto del grupo, una foto más informal, a mi me va ayudar a acordarme de las caras, los nombres me los acuerdo, no me los olvido nunca, porque cuando uno corrige cinco tareas a veces cuesta acordarse, y relacionar la cara con el trabajo.



las dos tienen foros.



# Tarea estudiantil Reflexión Individual





<u>Frase</u>: En un mundo en el que se habla poco y se medica mucho, el medicamento más efectivo es la comunicación.

Autorizamos la utilización de la foto grupal para fines académicos

Uno corrige, pone las notas viendo qué tareas hizo, qué comentarios le puse. Uno tiene la idea del estudiante que habló en clase o del que habló muy poco. Al final te dicen que son tímidos, -me cuesta mucho porque vengo del interior adaptarme a la gente-. Entonces uno va teniendo la idea del estudiante mucho más. Con otro te puede pasar de darte la impresión de que estaría flotando, que no estaba muy interesado en el curso. Pero así comienza a entender y da un aporte riquísimo, solo le costaba hablar. Hay una producción, que uno la ve, uno los ve como participativos.

Nosotros hicimos la última tarea virtual que nos dio una pauta de cómo escriben, qué están pensando o qué les quedó del curso. Ellos nos hicieron unas evaluaciones muy interesantes. Nosotros tenemos varios sistemas de evaluación. Hay una evaluación que estaba corriendo hasta hace poco donde ellos tienen un montón de preguntas de qué les pareció, qué taller les gustó más o tarea, un montón de elementos para tener noción generación a generación qué funciona mejor.

Este año innovamos con una reflexión individual del estudiante del curso, que me pareció muy interesante porque me dio muchas cosas del estudiante. A veces, de repente a partir de lo que traen, uno les escribe mensajes, ellos hablan. Hay toda esa posibilidad de escribir y uno entiende muchas cosas, y bueno uno los llama para hablar, puede haber como un vínculo, que funciona.

# Comentario de autoevaluación estudiantil

Reflexión estudiantil en una tarea:

"Para finalizar y a modo de reflexión queremos destacar la importancia de estas instancias en las cuales se comparten las experiencias de entrevistas a nivel grupal lo cual es esencial para nuestro







aprendizaje, ya que de las malas prácticas podemos corregirlas y mejorarlas y de las buenas prácticas aprender y adquirir las habilidades."

Fuente: Registo de evaluación estudiantil grupal Tarea virtual aula del Curso.

La plataforma te posibilita hacer más evaluaciones, como encuestas que si no fuera de forma virtual no podríamos hacer.

Al evaluar los estudiantes destacan, para nuestra sorpresa las tareas autogestionadas, y con respecto a las tareas virtuales, lo que nos dicen mucho es que fue todo un desafío trabajar en grupo, como que van haciendo de a poco, porque en cada tarea van haciendo un poco más y eso es un aprendizaje de grupo.

En cuanto al trabajo grupal correspondiente a las tareas auto-gestionadas en varias ocasiones he podido aportar algún conocimiento, hipótesis o ideas para el desarrollo de las mismas o complementar la idea de algún compañero, como en algunas ocasiones me ha sido más difícil que en otras poder intervenir de forma más acertada que en otras dependiendo de la dinámica de trabajo que hayamos implementado o el tipo de tarea a realizar, pero en síntesis siempre que he podido aporte desde mis perspectiva para el mejor desarrollo de la tarea como todos mis compañeros."

Estudiante MA. Tarea virtual 5: Autoreflexión acerca de su proceso de aprendizaje en el Curso. Junio 2012.

Ellos dicen que les costó mucho, sufrimos, pero se dan cuenta que es importantísimo porque vamos a trabajar toda nuestra vida con equipos de salud, y eso de tener que reunirnos en la casa de un colega, a veces de acuerdo, otras no tanto, es un gran aprendizaje.

Muchos estudiantes evalúan que pueden autogestionarse, ellos hacerse cargo de trabajar con el colega y no tanto con el docente, que me parece que eso si, la propuesta virtual tomada así en eso contribuye, uno como que está guiando y no está tan encima. Porque sino la atención se centra en el docente.

En las tareas virtuales les pedimos que hablen de la composición del grupo, que cuenten todo el proceso del grupo para hacerles ver que eso tiene importancia. Y muchos se llegan a dar cuenta al final de que bueno, ese trabajo en solitario...todavía esta la añoranza de que venga un docente, y te de una clase teórica y te de todo arregladito, bueno acá no hay eso. Se los incita más a ser autónomos y si, capáz sería bueno que todas las clases teóricas sean de a veinte los grupos, y presenciales, pero bueno en compensación creo que ganan en autonomía, por lo menos lo que ellos dicen al final de la evaluación, que lo destacan mucho.

He tenido contacto con docentes de otros cursos de Facultad de Medicina que usan EVA, he trabajado con ellos. Algunos tienen un contacto más intenso, pero igual tienen la instancia del foro, las tareas, que se corrigen virtualmente y los estudiantes se comunican a través del foro entre una sesión y otra en la disciplina ABP. En esta materia trabajan en torno a problemas que les son planteados en forma de texto y tienen tres días para esclarecer las dudas y trabajar. Nosotros hemos intercambiado mucho con otros docentes sobre nuestro trabajo. También hay contacto con la supervisión de ABP, quizá no se hable tanto del tema de las tecnologías, pero si tenemos instancias de encuentros con los docentes, ya que hoy está tan interligado. Todavía me parece que ese aspecto se podría mejorar, el de la coordinación, y a veces virtualmente, porque yo tengo catorce grupos y no puedo tener una reunión con cada uno de los docentes de las dos materias, estaría más tiempo viendo docentes que en clase.

