

#TecnoEduUNLP en tiempos de aislamiento: oportunidades y tensiones
#TecnoEduUNLP in times of lockdown: opportunities and tensions
#TecnoEduUNLP em tempo do isolamento: oportunidades e tensões

Mauro Travieso. ORCID: 0000-0002-6357-7689¹
Alejandra Zangara. ORCID: 0000-0001-6013-9790¹
Micaela Massini. ORCID: 0000-0001-7648-5751¹
Manuela López. ORCID: 0000-0003-1479-3729¹
Milka Ivanoff. ORCID: 0000-0002-7740-5503¹

¹Universidad de Nacional de La Plata, Argentina. Contacto: traviesomauro@gmail.com

Resumen:

El aislamiento social, preventivo y obligatorio dispuesto en Argentina durante el año 2020 conllevó la recomendación a las instituciones educativas de nivel superior (según la RES ME n.º 104/20) de implementar la modalidad virtual para garantizar el desarrollo del calendario académico. Esta situación implicó la modificación de los contenidos mínimos de las asignaturas, las metodologías de enseñanza, la comunicación con los estudiantesⁱ y las herramientas tecnológicas utilizadas, entre otros. En este escenario, la cátedra de Tecnología Educativa del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata ajustó su propuesta de dictado y utilizó un aula virtual del campus virtual FAHCE y un sistema de videoconferencias, principalmente.

En este artículo se analizarán algunas tensiones ocurridas durante la cursada por estas nuevas condiciones del contexto. Estas tensiones se convirtieron en oportunidades, que pudimos aprovechar por la experiencia previa de trabajo conjunto: la reafirmación de un modelo educativo centrado en el aprendizaje, la visibilización de las mediaciones pedagógicas, el aumento de experiencias educativas de implementación de tecnologías digitales, la tensión irreductible entre los agentes y las herramientas, entre otras.

Inicialmente se contextualizará la asignatura para luego describir los aspectos centrales de la cursada, de modo que el lector pueda comprender las tensiones y oportunidades surgidas en esta situación.

Finalmente, se presentarán algunas reflexiones provisorias (por la reciente finalización del dictado) sobre los logros de la cursada.

Palabras clave: #TecnoEduUNLP, enseñanza remota de emergencia, tecnología educativa.

Abstract:

The lockdown (locally known as ASPO: Social, Preventive and Compulsory Lockdown) that has been in place since March 2020 in Argentina led the institutions of higher education to start teaching in virtual modality in order to assure the implementation of the academic calendar. This situation has challenged us to revise the contents, teaching methodologies, communication with and between students and the digital tools used, among others changes.

In this new scenario, the Chair of Educational Technology in the School of Humanities and Education of the Universidad Nacional de La Plata adjusted its approach to these new conditions mainly by using a virtual classroom and a videoconference system.

In this article we analyze the tensions we have been experiencing during this year because of these new teaching conditions. These tensions have become opportunities since we were able to capitalize on our prior experience of working together: the reaffirmation of the teaching model centered on the

student, the visibility of all pedagogical interventions, an increase in educational experiences using digital technologies, the irreducible tension between agents and tools (as expressed by Vigotsky), among others.

First, we start this document with the description of the Educational Technology Chair, then we present the principal aspects of our teaching model in order for the readers to be able to identify the tensions and challenges in this situation.

Last, we offer some preliminary ideas on the objectives achieved in the course during the first part of this year.

Keywords: #TecnoEduUNLP, emergency remote teaching, educational technology.

Resumo:

O isolamento social, preventivo e requerido que aconteceu na Argentina durante o ano 2020 carregou a recomendação para instituições educacionais do nível superior (de acordo com RES ME nº 104/20) de implementar a modalidade virtual para garantir o desenvolvimento do calendário acadêmico. Esta situação implicou a modificação dos conteúdos mínimos das disciplinas, das metodologias de ensino, da comunicação com os alunos e das ferramentas tecnológicas utilizadas, entre outros. Nesta fase, o curso superior de Tecnologia Educacional da licenciatura e bacharelado em Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Nacional de La Plata ajustou sua proposta para seu ditado, utilizando uma sala de aula virtual do campus virtual FAHCE e um sistema de videoconferência, principalmente.

Este artigo analisará algumas tensões que ocorreram no decorrer dessas novas condições de contexto. Essas tensões se transformaram em oportunidades, das quais pudemos aproveitar devido à experiência anterior de trabalho conjunto: a reafirmação de um modelo educacional voltado para a aprendizagem, a visibilidade das mediações pedagógicas, o aumento das experiências educacionais de implantação de tecnologias digitais, a tensão irreduzível entre agentes e ferramentas, entre outras. Inicialmente, a matéria será contextualizada para posteriormente descrever os aspectos centrais do curso, para que o leitor possa compreender as tensões e oportunidades que surgem nesta situação.

Finalmente, serão apresentadas algumas reflexões provisórias (devido ao recente término do ditado) sobre as conquistas do curso.

Palavras-chave: #TecnoEduUNLP, ensino remoto de emergência, tecnologia educacional.

Fecha de recibido: 25/06/2020

Fecha de aceptado: 30/10/2020

Introducción

La tecnología educativa como una disciplina integradora dentro del campo de la tecnología y la educación se edifica sobre bases sólidas tanto en su concepto como en su perspectiva de análisis e innovación en la realidad educativa.

Cabero, Bartolomé y Cebrián-de-la-Serna (1999) exponen que:

Tecnología Educativa es un término integrador (en tanto que ha integrado diversas ciencias, tecnologías y técnicas: física, ingeniería, pedagogía, psicología), vivo (por todas las transformaciones que ha sufrido originadas tanto por los cambios del contexto educativo como por los de las ciencias básicas que la sustentan), polisémico (a lo largo de su historia ha ido acogiendo diversos significados) y también contradictorio (porque ha provocado y provoca tanto defensas radicales como oposiciones frontales). (p. 17)

Asimismo, puede observarse una evolución en la conceptualización “desde un enfoque instrumentalista, pasando por un enfoque sistémico de la enseñanza centrado en la solución de

problemas, hasta un enfoque más centrado en el análisis y diseño de medios y recursos de enseñanza que no sólo habla de aplicación, sino también de reflexión y construcción del conocimiento” (Marques, 2011). Siguiendo estas ideas, es posible comprender que la conceptualización de la tecnología educativa estará en estrecha vinculación con el concepto y posición que se asuma frente a la tecnología en sus diferentes manifestaciones: como conocimientos, estrategias, desarrollos y artefactos.

En este sentido, la cátedra ha sostenido una mirada sustantiva, interdisciplinaria y compleja de la disciplina, que tiende a generar espacios de cognición y construcción alrededor de la tecnología y su uso en espacios educativos. La pregunta por los aparatos es reemplazada por la forma en que se desarrollan, qué conocimiento pueden promover, cómo usarlos en diferentes espacios para construir y compartir conocimiento y cómo evaluar los actores y el contexto.

La asignatura Tecnología Educativa está ubicada hacia el final de la carrera de Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación y posee una duración cuatrimestral. Esto posibilita que los estudiantes cuenten con los prerequisites de materias constitutivas, como Psicología Educacional, Epistemología de las Ciencias Sociales, Sociología y Didáctica. En este marco, la cátedra de Tecnología Educativa se ha preocupado siempre por facilitar a los alumnos la comprensión de nuestro mundo como complejo y atravesado por la tecnología, y valorar a Tecnología Educativa como disciplina específica de análisis e innovación de la realidad educativa en todos sus niveles.

En los últimos 20 años se ha incluido fuertemente el fenómeno de la aceleración tecnológica: los adelantos tecnológicos están envolviendo todos los entornos donde las personas se mueven y ampliando la significación de algunos conceptos vinculados con la comunicación entre estas. En este contexto, los límites entre las manifestaciones del fenómeno educativo son cada vez más difusos.

En este marco, Tecnología Educativa resignifica las certezas, intentando crear un marco de racionalidad y previsión que permita la intervención. Con el énfasis puesto en las notas de pertinencia social y relevancia cultural, se encamina hacia dos funciones esenciales: la intervención, para dar solución a problemas educativos (producidos en contextos físicos o virtuales de enseñanza y aprendizaje) en los diferentes niveles de educación formal, no formal e informal; y la innovación, anticipando nuevas maneras de enseñar, previniendo y previniendo problemas, como también adaptando a realidades sociohistórico-educativas particulares avances que posibiliten una mejora en la calidad del trabajo.

#TecnoEduUNLP apuesta al acompañamiento en la construcción y reconocimiento de marcos conceptuales de los que se desprendan competencias de análisis crítico, intervención (mediante el diseño) y evaluación en el proceso de enseñanza. Se intenta buscar un equilibrio, desde el punto de vista de la necesaria consistencia didáctica, entre comprensión, análisis e intervención.

Realizada esta reconstrucción del enfoque teórico y encuadre de la asignatura, a continuación se desarrollarán las oportunidades y tensiones que se presentaron en el dictado de la asignatura durante el periodo de aislamiento social, preventivo y obligatorio dispuesto en Argentina durante el año 2020, que requirió la resignificación de la propuesta tras la recomendación a las instituciones educativas de nivel superior (por la RES ME n.º 104/20) de implementar la modalidad virtual para garantizar el desarrollo del calendario académico, los contenidos mínimos de las asignaturas y su calidad.

Rápidamente el sistema universitario nacional respondió de manera homogénea reemplazando la educación presencial por propuestas desarrolladas en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente, el aumento de aulas virtuales en estos entornos virtuales fue exponencial. Además, se definieron nuevos mecanismos y formatos para la evaluación de los aprendizajes. Tanto los equipos de gestión como el cuerpo docente continuaron sus actividades de manera remota, tal como revela el *Asian Journal of Distance Education* en su informe “A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis”.

Dicho informe también expone un panorama a nivel mundial de las estrategias de los sistemas universitarios:

- cursos interactivos sincrónicos combinados con entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje virtuales;
- conferencias de video pregrabadas asincrónicas combinadas con actividades de foro sincrónicas;
- cursos autoasistidos e independientes combinados con retroalimentación del profesorado.

Todas estas estrategias, incluidas las desarrolladas en los otros niveles educativos, fueron englobadas en el concepto de *enseñanza remota de emergencia* (ERE) o virtualización de la enseñanza, para distinguir estas prácticas de la modalidad educativa a distancia.

Oportunidades

El aislamiento definido por las autoridades, a partir de la situación sanitaria conocida, obligó a reposicionarse y replantear rápidamente las estrategias de enseñanza, comunicación, seguimiento y evaluación. En este sentido, *haber reinventado la asignatura unos años antes colaboró en este reposicionamiento y adecuación a la nueva realidad*. En 2018 se había decidido enfocar la asignatura en la conceptualización de la tecnología educativa como una interdisciplina que integra la mirada didáctica, comunicacional y tecnológica. Antes del inicio de cada clase se revisa cada uno de los tres bloques conceptuales que componen la asignatura y se revisitan a la luz de estrategias clásicas de la educación a distancia y otras nuevas que surgieron como vanguardia durante el aislamiento. En este nuevo escenario, se analizó colaborativamente cada uno de los componentes del programa analítico:

- Los materiales o recursos didácticos con los que se presentaron los contenidos, buscando destacar núcleos claves que cobraran un interés especial en el contexto vivido, reorganizando los bloques temáticos a fin de volver más provechosas las instancias de encuentro sincrónicas.
- Las actividades educativas propuestas. Estas estuvieron mediadas por herramientas conocidas, como así también por la apropiación de nuevas herramientas que cobraron mayor relevancia en este contexto, con la intención de poner en juego los saberes adquiridos de cada estudiante. Cabe aclarar que cada interacción demandó un alto nivel de tutorización y acompañamiento personalizado del equipo de cátedra, buscando que los estudiantes interiorizaran no solo los saberes sino también un uso apropiado y una visión crítica sobre cada herramienta ofrecida para la mediación con los contenidos.
- Las herramientas tecnológicas necesarias para la cursada. En este punto es preciso resaltar que la Universidad Nacional de La Plata puso a disposición de la comunidad educativa recursos diversos, como por ejemplo licencias para el uso profesional de herramientas digitales para docentes, pero también dispositivos electrónicos para que los estudiantes pudieran mantener una continuidad pedagógica. Para el desarrollo de la asignatura, estuvo disponible una licencia de la herramienta para videoconferencias Zoom y la propuesta remota se edificó tomando en cuenta esta disponibilidad.
- La combinación de estrategias, tiempos y contenidos *on demand*. Esta reconstrucción “en clave de pandemia”, sumada a la experiencia de años anteriores y a la refundación de la asignatura en el año 2018, enriqueció la variedad de opciones que los estudiantes tuvieron a disposición. El menú de la asignatura ofrecía:
 - Clases sincrónicas remotas, organizadas semanalmente, vía la plataforma de videoconferencia Zoom (con la grabación de los encuentros para aquellos estudiantes que no podían asistir o deseaban recuperar lo trabajado en clase) (figura 1).



Figura 1: Clase vía Zoom.

- Actividades individuales, en parejas o en grupos reducidos, sincrónicas y asincrónicas, utilizando diferentes herramientas ya trabajadas en años anteriores, como por ejemplo Cmap Cloud para la construcción de un mapa conceptual colaborativo que concentrara las ideas centrales de los autores trabajados, las interrelaciones y las diferencias teóricas encontradas; Padlet, Miro o Google Jamboard para la elaboración de un mural colaborativo y un mapa de calor, respectivamente, para conocer y trabajar sobre las inquietudes que surgieron ante el trabajo con los materiales didácticos; por otra parte, PowerPoint y Kahoot para realizar, a través de un cuestionario interactivo, un repaso de la instancia parcial y como ayuda para la producción del trabajo final, entre otras (figuras 2 y 3).

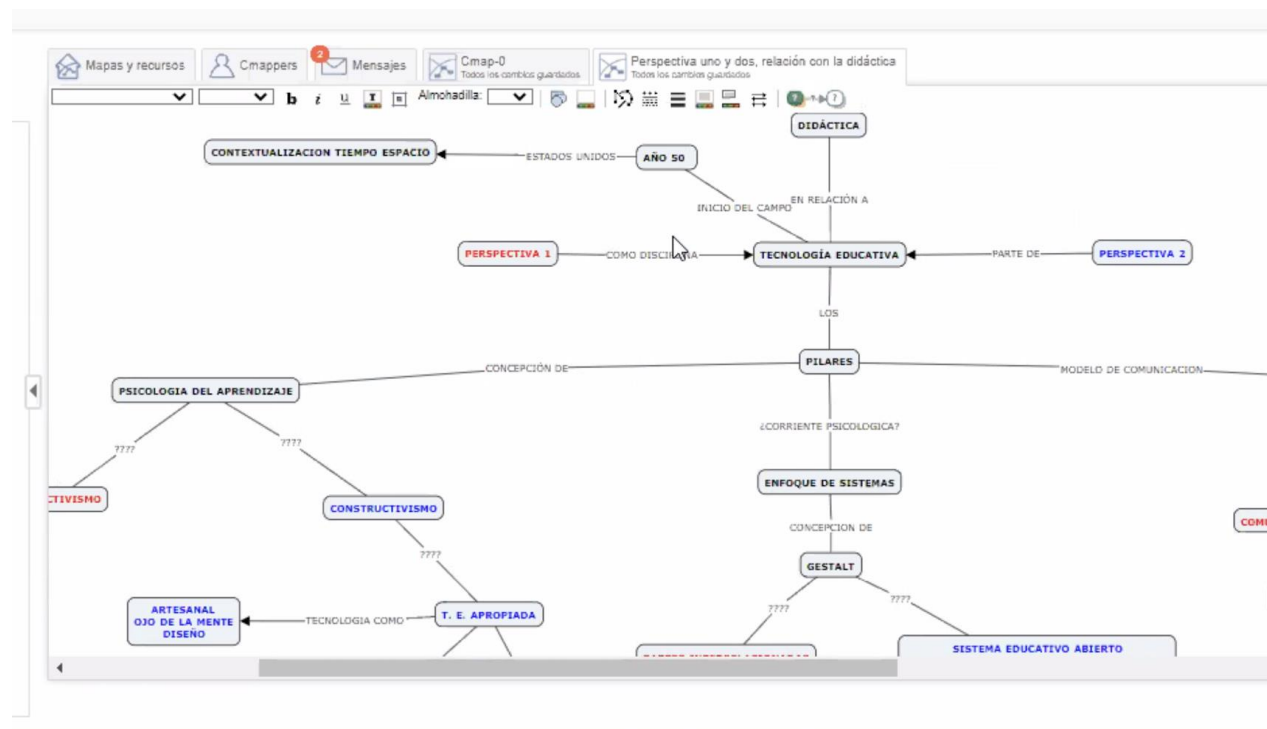


Figura 2: Mapa conceptual digital elaborado por un grupo de estudiantes



Figura 3: Actividad de repaso realizada grupalmente en la pizarra interactiva Miro.

- El cronograma de trabajo que guiaría la cursada. Hubo que decidir qué ventanas de tiempo se ponían a disposición de los estudiantes, es decir, de qué forma se construiría el itinerario formativo y cómo se diseñarían las secuencias de trabajo de cada núcleo temático.
- La metodología de evaluación de los aprendizajes adoptada, en la que se mantuvo la posibilidad de acreditar la asignatura en la condición de estudiante libre o regular y, principalmente, a diferencia de lo ocurrido en otras instituciones educativas, la promoción sin necesidad de rendir un examen final.

Estas decisiones, tomadas a partir del nuevo escenario, llevaron a *reafirmar las convicciones del equipo de cátedra con respecto a un modelo educativo centrado en el estudiante*. Esto significa comprender al estudiante como protagonista del acto educativo al participar activamente en la construcción del conocimiento mediante actividades y/o escenarios diseñados para ese fin. Pensar en una propuesta de tales características supone involucrar e implicar al estudiante en su proceso de aprendizaje, trabajar en proyectos de manera colaborativa, intercambiar experiencias de la vida profesional y analizar casos y proponer soluciones a problemas, entre otros (Messina y Travieso, 2017).

En función de lo expresado, las tecnologías se ponen al servicio de la propuesta pedagógico-didáctica para promover la construcción del conocimiento en los estudiantes y el trabajo colaborativo:

Concebir a los estudiantes como sujetos del conocimiento que necesitan tener a su disposición ofertas variadas para favorecer el proceso de formación que mejor se adapte a sus necesidades, sus intereses o sus posibilidades. Las tecnologías pueden poner a su disposición opciones. Pueden integrarse en proyectos que permiten también propuestas comunicacionales alternativas para la construcción del conocimiento y alientan el trabajo en grupo y en colaboración. (Litwin, 2005, p. 22).

Otra de las oportunidades fue la *explosión forzosa de experiencias de implementación de tecnologías digitales*. El aislamiento social, preventivo y obligatorio, como medida adoptada por el gobierno nacional a fin de asegurar la salud pública, determinó que todas las personas debieran permanecer en sus domicilios y en consecuencia las instituciones educativas tuvieron que reestructurar sus modos de funcionamiento y prácticas pedagógicas para asegurar la continuidad pedagógica. Frente a la emergencia sanitaria, las instituciones educativas tuvieron que hacer el esfuerzo en tiempo récord de crear espacios de aprendizaje implementando las tecnologías digitales, lo que resultó una oportunidad para la cátedra de analizar experiencias concretas y cercanas a los estudiantes, distintas perspectivas de la disciplina Tecnología Educativa, volviendo muchas veces sus propias prácticas y vivencias objeto de análisis.

Fue así como el trabajo final para la aprobación de la materia consistió en acercarse a una realidad educativa en el contexto de pandemia y analizar las acciones emprendidas tras el decreto nacional a la luz de algunas de las categorías trabajadas en la asignatura:

- modelo de enseñanza
- modelo/s de tecnología educativa, a partir de las perspectivas de la disciplina, estudiadas en uno de los bloques
- tecnologías digitales empleadas y su combinación
- estrategias/instancias de formación docente implementadas

Los casos correspondieron a instituciones educativas públicas y privadas, de nivel primario, secundario y superior de Argentina. Además de aplicar e integrar los marcos teóricos de la disciplina en estudio al análisis de propuestas educativas concretas, se propuso que los estudiantes delinearán aquellos aspectos de mejora que podrían ser revisados para continuar fortaleciendo la propuesta del caso asignado, resignificando lo abordado a lo largo de la cursada.

Uno de los puntos centrales tanto de la asignatura Tecnología Educativa como de la enseñanza en general es la *visibilización de las mediaciones*: qué son, cómo se vinculan con las herramientas tecnológicas y cómo visibilizar, en las prácticas de enseñanza, las decisiones propias de este campo de estudio. Siguiendo a Baricco (2019), es preciso mencionar la capacidad de las tecnologías inteligentes para invisibilizar los propios procesos que le permiten acercarse a los usuarios. En *The game* el autor dice:

hoy la gente occidental ha aceptado el hecho de que está viviendo una revolución —sin duda alguna, tecnológica, tal vez mental— destinada a cambiar casi todos sus actos, y probablemente también sus prioridades y, en definitiva, la idea misma de lo que debería ser la experiencia. (Baricco, 2019, p. 16)

Entonces, la humanidad construyó los instrumentos que estuvieron a la altura de esa revolución mental. Pero esos instrumentos invisibilizan los procesos por medio de los cuales actúan en la experiencia de las personas. Las herramientas usables modelan la experiencia al punto que se termina perdiendo dimensión de qué corresponde a la herramienta, qué al contexto de uso (en este caso de docentes y estudiantes) y qué queda reservado para la planificación de las estrategias de enseñanza con tecnología. Este es, casi, un “punto ciego” de la asignatura, absolutamente invisibilizado por la presencialidad.

Esta introducción permite describir, por ejemplo, una situación ocurrida en la primera clase sincrónica de la asignatura vía Zoom. Ante la pregunta: “¿Qué estrategias y herramientas tecnológicas usan en sus clases, con sus estudiantes?”, las respuestas fueron: WhatsApp, Facebook, Google Classroom... ¡Preguntar por estrategias solo tuvo como respuesta las herramientas! Esto da cuenta de la invisibilización de la que habla Baricco y de la importancia de que asignaturas como Tecnología Educativa pongan el eje en estos aspectos. Desandar esta pregunta una y otra vez permitió comenzar a construir una respuesta en conjunto. En cada encuentro se recuperaban el antes de la clase (la planificación, las ideas fuerza, los ensayos, las hipótesis que conducían a cada encuentro) y el después, haciendo visibles las tareas que permitían luego de cada encuentro armar el menú *on demand*, el detrás de escena, esto es, mostrar las múltiples herramientas que se organizaban de forma combinada para sostener las estrategias en la clase remota y, finalmente, la metaclasses, espacio en el que se intentaba interpelar cada clase ofrecida con los mismos criterios con que se iban construyendo y aprendiendo. Dicho de otro modo, la clase remota jugó a favor de la división conceptual y la combinación metodológica de estrategias didácticas y herramientas tecnológicas mediadas.

Estas ideas permiten valorar las herramientas a partir de su metáfora como *puentes cognitivos y afectivos*, como posibilitadoras, sobre todo en este contexto, del acercamiento entre las personas y de la construcción conjunta de saberes. Posibilitadoras, a su vez, de una polifonía de voces entre el “adentro” y el “afuera”, como se pudo vivenciar a partir de la invitación a la licenciada Laura Marés, gerenta general de Educ.AR.ⁱⁱ En esta etapa de aislamiento, el Ministerio de Educación de

Argentina propuso ofertas diversas para fomentar el acceso a diferentes contenidos para estudiantes y docentes desde internet y televisión, y la invitación a su responsable puso en perspectiva este esfuerzo y algunos resultados preliminares en el primer mes del aislamiento. No solo consistió en una videoconferencia entre dicha invitada y los estudiantes y docentes de la cátedra, sino que, además, se invitó a todos aquellos del “afuera” que quisieran participar y se realizó, con una semana de anticipación, un listado de preguntas por medio de una wiki. Esto permitió entonces conectar, a través de un puente imaginario, ese “afuera”, ajeno a la cultura de la cátedra, con los propios estudiantes y docentes, y posibilitó un enriquecimiento e intercambio tanto desde lo cognitivo como desde lo afectivo.

Las tecnologías unen entonces un “afuera” referido a otros sujetos y espacios. Unen el espacio del aula virtual con el espacio personal de cada uno. Se “está” en el aula pero también se está en la casa, en el patio, en la habitación y con pantuflas, recordando el conversatorio de Inés Dussel (2020).

Tensiones

El *carácter incierto* del inicio de cursada durante las primeras semanas del mes de marzo y luego del aislamiento generaba incertidumbre sobre:

- cómo se desarrollaría el cuatrimestre,
- la disponibilidad de herramientas tecnológicas y de conectividad de los estudiantes para cursar la asignatura,
- la evaluación de los aprendizajes,
- los exámenes finales, tradicionalmente presenciales, entre otros.

El equipo de cátedra, en contacto constante, fue flexibilizando la propuesta, resignificando certezas sobre las prácticas de enseñanza y aprendiendo a navegar la incertidumbre propia de la situación actual. Esta situación requirió de una planificación semana a semana, se trabajaba en ciclos cortos de un mes y se profundizaban temas en los sucesivos tratamientos.

Otra de las tensiones fue la *tensión irreductible con las herramientas*, una constante cuando de utilizar tecnologías se trata (Wertsch, 1998). Esta tensión se produce entre agentes y modos de mediación, en este caso, y es propia de las acciones que se realizan en la cátedra en pos de la enseñanza. Irreductible, ya que no se pueden reducir las acciones que se realizan al análisis de la herramienta o tecnología a utilizar. Su solo uso no soluciona mágicamente los problemas. De esta manera, la cátedra adhiere a Wertsch, cuando afirma que “cualquier intento de reducir la descripción de la acción mediada a alguno de esos elementos corre el riesgo de destruir el fenómeno en observación” (1998, p. 51). Es interesante plantearse: ¿qué son las herramientas sin las personas que las utilizan, sin las personas a quienes son dirigidas, sin los objetivos que se persiguen con su utilización?

Este año se produjo un reencuentro con herramientas que, si bien han permitido enriquecer los aprendizajes en años anteriores, en este contexto fueron puestas en duda y en algunos casos reemplazadas, repensadas o cuestionadas luego de su aplicación. Un encuentro también con una gran variedad de herramientas nuevas que fueron analizadas, investigadas y probadas previamente entre los docentes para pensarlas como parte de estrategias de acción y determinar si realmente podían cumplir con los objetivos didácticos y de aprendizaje. Por ejemplo, fue necesario reemplazar la herramienta Miro por Google Jamboard, ya que, si bien Miro poseía mayores posibilidades, Jamboard no requería descargar una aplicación y crear una cuenta para el uso. Esta ventaja aumentó la participación de estudiantes que tenían un acceso limitado a través de un dispositivo electrónico como un celular. Una situación similar se dio con la herramienta CmapTools, que no produjo los resultados esperados, principalmente por las dificultades técnicas para trabajar de forma colaborativa y sincrónica de manera remota.

La incorporación tanto de las herramientas efectivamente utilizadas en la cursada como de aquellas que se dejaron atrás implicó un complejo trabajo de fondo que involucró atender no solo las

especificidades de dichas herramientas, sino también las características de los estudiantes, sus contextos, las posibilidades reales de aplicación, las capacidades de los docentes respecto a su utilización y el grado de acompañamiento en su uso, entre otros. En la interrelación entre dichos elementos se originaron las tensiones inevitables ya referidas, las cuales se traducen en momentos de reflexión y cuestionamientos como ¿qué herramientas utilizar y por qué?, ¿cuáles son sus potencialidades y sus pendientes de actualización?, ¿sirven a los propósitos de la asignatura? Estas son algunas de las preguntas que giran alrededor del trabajo con herramientas tecnológicas, que van en línea con la perspectiva adoptada por Tecnología Educativa como disciplina sustantiva, interdisciplinaria y compleja.

Algunas reflexiones preliminares y siempre provisionarias

La situación de pandemia generó un contexto nuevo e inesperado, con mucha incertidumbre. Provocó momentos de profunda reflexión y reestructuración durante el proceso de la propuesta pedagógica diseñada previamente por el equipo de docentes y estudiantes adscritos de Tecnología Educativa.

Cada viernes a las 16 horas, de manera remota y en pantuflas, se convirtió en un momento de encuentro irremplazable. Se generó una dinámica de trabajo que permitió alcanzar los mismos objetivos que en una cursada presencial. El nuevo contexto permitió poner en práctica y a prueba todo el conocimiento del equipo, invitando a aprehender significativamente el sentido de la labor docente en la disciplina.

De igual manera, es posible sostener la convicción de que, sopesando las oportunidades y las tensiones surgidas durante la experiencia vivida, las posibilidades y buenas prácticas se imponen sobre los inconvenientes encontrados. Fue tan bien aprovechada cada situación de interacción con el grupo de estudiantes, cada recurso pedagógico y herramienta que no se hubiese logrado una experiencia igual en otro contexto.

A modo de cierre y en función de conocer las opiniones del grupo de estudiantes, se propuso el envío de breves mensajes de audio respondiendo a la pregunta “¿Cuáles son los principales aprendizajes que se llevan de la asignatura?”. También se ofreció la opción de recuperar aquellas experiencias que consideraron buenas prácticas. El resultado fue una polifonía potente, enriquecida por experiencias diversas y que, en todos los casos, recuperan una experiencia movilizante en el recorrido por la asignatura. A continuación se presenta esa polifonía (Zangara, 2014): <https://soundcloud.com/alejandra-zangara/tecno-edu-2020-kelin/s-U61gOVJGkl1>

Como mensaje final, y nuevamente trazando puentes con otras disciplinas, en este caso el teatro, el siguiente fue el mensaje de cierre de cursada.



**El/La espectador/a
compone su propio poema
con los elementos del
poema que tiene adelante**



**¡Lxs invitamos a
crear su propia
#TecnoEduUNLP!**

Como lo describe Jacques Rancière (2010) en *El espectador emancipado*, la invitación a los estudiantes fue a construir su propia #TecnoEduUNLP con los trazos que les hubieran resultado significativos de la elección de contenidos realizada y las metodologías implementadas, para mostrarles así la perspectiva de la cátedra sobre tecnología educativa y el mundo.

Referencias bibliográficas

- Baricco, A. (2019). *The game*. Buenos Aires: Anagrama.
- Cabero, J., Bartolomé, A. y Cebrián-de-la-Serna, M. (1999). *Tecnología educativa*. Madrid: Síntesis.
- Dussel, I. (2020). *La clase en pantuflas*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?feature=youtu.be&v=6xKvCtBC3Vs&app=desktop>
- Litwin, E. (Comp.). (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Messina, L., y Travieso, M. (2017). *El modelo educativo centrado en el estudiante*. Buenos Aires: CEDU-IUPFA.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Wertsch, J. (1998). Propiedades de la acción mediada. En J. Wertsch: *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.
- Zangara, A. (2014). *Apostillas sobre los conceptos básicos de educación a distancia o... una brújula en el mundo de la virtualidad*. Universidad Nacional de La Plata.

Participación de autoría

1. Descripción de la experiencia
2. Redacción del manuscrito
3. Aprobación de la versión final del manuscrito

Mauro Travieso: 1, 2, 3

Alejandra Zangara: 1, 2, 3

Milka Ivanoff: 1, 2

Micaela Massini: 1, 2

Manuela López: 1, 2

ⁱ Dado que la repetición de palabras dificulta la lectura —por ejemplo, el/la estudiante, las/los docentes—, se utiliza para las nominaciones el género masculino y se advierte que este no funciona como contenedor de todas las identidades sexogenéricas posibles y autopercebidas por las personas, sino que forma parte del sexismo del lenguaje.

ⁱⁱ <https://www.educ.ar/>