

Lo que la pandemia nos dejó: experiencias y posibilidades de hibridación en el nivel superior universitario

Lilian Constanza Diedrich¹
Adriana Yanina Ortiz²

Introducción

La aparición de las tecnologías de la información y la comunicación, a partir de los años 70 del siglo pasado, generó una revolución tecnológica digital que ha transformado diferentes facetas de la sociedad. En este marco, las instituciones de educación superior han sido particularmente impactadas.

En 1989, la Universidad Católica de Salta (UCASAL) inició acciones formativas en el campo de la Educación a Distancia y cuenta, actualmente, con más de treinta años de experiencia en esta modalidad. Posee, por lo tanto, una larga trayectoria en contexto de virtualización de la enseñanza, con múltiples experiencias, grandes avances y mejoras continuas. En UCASAL “la modalidad a distancia se inscribe como un sistema dentro de una institución históricamente presencial, teniendo como lineamiento básico una política de integración y complementación de medios y recursos convencionales y no convencionales” (Diedrich, 2020, p. 450). En la actualidad, el 50% de los estudiantes

de UCASAL forma parte del sistema virtual y está distribuido en todo el territorio nacional.

La irrupción de las herramientas digitales generó profundas transformaciones en el ámbito universitario y, en tal sentido, la educación digital se ha conformado como “un nuevo escenario donde confluyen multimodalidades ajustadas a las demandas y necesidades de los estudiantes” (Rama, 2021, p. 27). En ese contexto, la pandemia impactó fuertemente en los sistemas universitarios, acelerando los cambios que venían produciéndose como consecuencia de la revolución tecnológica digital. Ello requirió de una profunda reingeniería de los diversos procesos organizacionales y de sus dinámicas. De acuerdo con Fanelli, Marquina y Rabossi (2020): “la pandemia fue un factor exógeno a las organizaciones universitarias argentinas que desencadenó cambios en sus principales funciones con una velocidad no experimentada antes” (p. 8).

Desde los inicios de esta modalidad, y con mayor énfasis en el contexto pre y post-pandémico, UCASAL lleva adelante una política que se orienta a potenciar las áreas tecnológica, pe-

¹ Universidad Católica de Salta (Argentina). cdiedrich@ucasal.edu.ar

² Universidad Católica de Salta (Argentina). ayortiz@ucasal.edu.ar

dagógica y organizativa, a partir de una mayor inversión en insumos tecnológicos (principalmente equipamiento informático y conectividad) y recursos humanos (equipo de referentes pedagógicos con formación específica en enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales). Con la llegada imprevista de la pandemia, la combinación de estos elementos facilitó el diseño de un plan emergente para responder, de forma inmediata y eficaz, a la situación coyuntural. En tal sentido, se generaron 800 aulas nuevas en el entorno virtual, se brindaron capacitaciones permanentes para el uso adecuado de los recursos tecnológicos, se facilitaron dispositivos para el trabajo remoto de docentes y colaboradores de las diferentes áreas (Diedrich, 2020). Estas fueron algunas estrategias institucionales, individuales y colectivas, entre otras, que posibilitaron sostener la universidad en ese contexto inédito. Estas primeras acciones de la comunidad universitaria revelaron su capacidad de adaptación frente a las amenazas y desafíos que planteó la emergencia sanitaria.

A pesar de su larga trayectoria en el sistema de Educación a Distancia, la transición de la presencialidad a la virtualidad implicó un importante desafío para todos los actores involucrados, especialmente para los docentes cuyas únicas experiencias de enseñanza estaban centradas en la presencialidad. La formación de estos docentes fue clave, se destacó, principalmente, la actitud y disposición para aprender y adaptarse rápidamente a las nuevas condiciones de enseñanza que implican el uso de herramientas tecnológicas en perspectiva pedagógica, en detrimento de un modelo presencial cuyos referentes pedagógicos tradicionales —a los que estaban habituados— debieron sucumbir, de forma involuntaria pero necesaria, a la virtualidad.

La estrategia institucional se focalizó en el acompañamiento de esta transición del entor-

no presencial al virtual, a partir de un fuerte proceso de capacitación para el profesorado; éste estuvo centrado en una dimensión técnica y otra pedagógica. La primera se vinculó con el acceso y utilización de las herramientas tecnológicas y con la configuración de los recursos propios de la plataforma. En cuanto a la dimensión pedagógica, ésta se relacionó con el aprendizaje de marcos referenciales y diseño de estrategias de enseñanza en el particular contexto de la virtualidad.

Las universidades, para ser innovadoras, deben transformarse a fin de dar respuesta a las contingencias y versatilidades del contexto actual. En tal sentido, requieren “integrar la enseñanza presencial y virtual en un continuo interactivo que pueda aprovechar las oportunidades que ofrece el entorno digital sin enterrar la tradición magisterial y el contacto directo en el aula” (Castell, 2009, citado en Cabero-Almenara y Fernández-Robles, 2018, p. 121).

Las posibilidades de hibridación entre territorios virtuales y presenciales implican un desafío por afrontar, así como una gran oportunidad para resolver en el futuro inmediato y transferir al campus universitario prácticas innovadoras. De acuerdo con Andreoli:

el término híbrido funciona como una metáfora que estructura la comprensión y permite dar cuenta de la interacción de distintos elementos, una combinación de múltiples acercamientos al aprendizaje: sincrónico/asincrónico, online/ presencial, formal/informal, y su combinación con diversas herramientas y plataformas. (2021, s/p)

El proceso de incorporación de elementos virtuales en las dinámicas educativas se produce al interior de múltiples modalidades pedagógicas típicas de las diferentes generaciones de la Educación a Distancia y se expresa en la creación de una formade despresencialización que asume un modo híbrido y combina

elementos presenciales y no presenciales, así como tecnologías analógicas y digitales (Rama, 2022). Los territorios híbridos tienen fronteras difusas debido a las posibilidades que abren la ubicuidad, los recursos hipermedia, la hiperrealidad, la combinación de tiempos síncronos y asíncronos. Este conjunto configura un entorno polifónico que, necesariamente, altera el rol tradicional del docente. Sin dudas, esto es lo que ocurrió con parte del cuerpo docente de UCASAL, que no estaba habituado a la enseñanza en entornos híbridos, hasta que irrumpió en el escenario la pandemia por Covid-19 y, debido a estas circunstancias, fue obligado a migrar de un sistema de enseñanza presencial a uno completamente virtual.

Esta transición tuvo fuertes incidencias tanto en la vida personal como en el trabajo cotidiano de los docentes universitarios, quienes debieron asumir, en simultáneo, el rol de sujetos de aprendizaje y el de profesores. Como resultado, se vieron el cuerpo docente se vio desafiado a adaptar y crear recursos didácticos, planificar actividades motivadoras, en un ambiente de inmersión donde uno de los desafíos predominantes fue recrear escenarios de interacción. Las capacitaciones, en este sentido, estuvieron centradas en la alfabetización digital, esto es, en el desenvolvimiento de competencias digitales y en las posibilidades de articulación con el desarrollo de competencias didácticas y metodológicas para el contexto de virtualización de la enseñanza. De acuerdo con Rambay-Tobar y Lozado (2020), la alfabetización digital refiere al “uso correcto y crítico de las TIC en la educación con el objetivo de proponer soluciones a problemas cognitivos” (p. 156).

Pasaron dos años de pandemia, el 2020, con actividad académica remota plena y el 2021, con actividades semi-presenciales. Este fue un periodo acompañado y sostenido por los espacios virtuales. Hoy, 2022, interesa conocer qué

fue lo que la pandemia dejó a su paso en la universidad, es decir, cuáles son las repercusiones, consecuencias y aprendizajes para el profesorado universitario, pues éste debió realizar su primera inmersión en el ámbito de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación como consecuencia de esta contingencia socio-sanitaria. Cuáles son las competencias desarrolladas y en qué medida algunos aprendizajes se sostienen en la práctica docente cotidiana, en un contexto que se esfuerza, aunque en vano, por volver a la vieja normalidad; en qué medida las fronteras entre la presencialidad y la virtualidad se han desdibujado y cuáles son las principales transformaciones en el rol docente acontecidas con motivo del paso de las herramientas analógicas a las digitales, son algunos interrogantes que configuran este trabajo.

Aprendizajes y transformaciones en el escenario actual

Para dar respuesta a estos interrogantes se implementaron cinco entrevistas semiestructuradas a docentes de carreras de la modalidad presencial, cuya primera experiencia en el uso de plataformas de aprendizaje para llevar adelante la actividad académica hubiere acontecido durante el aislamiento obligatorio. Las carreras de pertenencia son: Ciencias Veterinarias, Ingeniería Informática y Licenciatura en Psicopedagogía, todas de la UCASAL.

El análisis de contenido de las entrevistas permite dar cuenta de las nuevas competencias adquiridas, de los recursos de aprendizaje digitales incorporados en pandemia que se sostienen en la práctica con el retorno a la presencialidad, de las nuevas demandas respecto a diferentes aspectos vinculados a su rol de enseñantes, de la alteración de los márgenes de individualidad, de la fragmentación del proceso

de enseñanza, de la variación en los vínculos con los aprendices, entre otros. En definitiva, es posible visibilizar el cambio de las condiciones de la tarea académica, que implicó una mutación en la gestión del conocimiento, la comunicación, los espacios y los tiempos educativos, y las alteraciones producidas en el rol docente, en términos de incremento de sus funciones tradicionales, revisión y cambios en las perspectivas sobre instrumentos y procesos de evaluación de los aprendizajes, así como también la revalorización del saber pedagógico.

En lo que respecta al vínculo con los estudiantes, todos los entrevistados señalan las limitaciones del formato de video conferencia sincrónico en lo que hace a la retroalimentación de la comunicación, la consiguiente baja calidad de la interacción, la imposibilidad de descifrar el metalenguaje gestual considerando que las cámaras no siempre estaban encendidas, el ‘silencio’ ante los interrogantes. Esto impulsó la necesidad de pensar e implementar nuevas estrategias para sostener la atención y motivación de los estudiantes.

También se destaca la respuesta institucional a las necesidades de capacitación, tanto tecnológica como pedagógica, en el contexto de pandemia. En este sentido, resulta evidente la toma de conciencia generalizada de los docentes sobre la importancia de la preparación en un modelo pedagógico que sostenga y pueda dar cuenta de la acción educativa en entornos digitales. Los entrevistados manifiestan la importancia de contar con preparación pedagógica en el uso de los recursos tecnológicos.

Un aspecto relevante, relacionado con la capacitación, fue el intercambio con los pares docentes, quienes se constituyeron en referentes de enseñanza en diferentes recursos de acuerdo con las competencias particulares que cada uno fue desarrollando en este contexto. En algunos casos, además se avanzó en la cons-

trucción conjunta inter-cátedra de recursos de aprendizaje, tales como videos, redes conceptuales, entre otros. Esta interacción se mediaticizó con el uso de WhatsApp. Los entrevistados refieren a la riqueza de este intercambio en la apropiación de los recursos tecnológicos aplicados a la enseñanza superior. En la actualidad, el trabajo colaborativo se sostiene parcialmente, ya que los grupos de WhatsApp continúan funcionando, así como el uso de recursos compartidos, pero con menor frecuencia.

El aprendizaje autónomo aparece como una instancia común en el discurso de los docentes entrevistados, habiendo recurrido a buscadores, videos de youtube, documentos, instructivos y recursos varios. Esta dimensión implicó una inversión de tiempo superior a la habitual. Es esta una práctica que se sostiene, ante la necesidad de conocer y aprender acerca del uso de nuevos recursos tecnológicos.

En lo que respecta a la evaluación, el aislamiento obligatorio por Covid-19 obligó a repensar los formatos de evaluación, llevando al uso intensivo de los recursos de la plataforma para estos fines: cuestionario, tarea, foro y collaborate. La valoración de esta experiencia es ambigua: algunos señalan como negativas las dificultades para controlar la sustanciación de las instancias de evaluación y la imposibilidad de evaluar determinadas competencias por las características del formato. En todos los casos, la vuelta a la presencialidad implicó un retorno a los formatos preestablecidos. No obstante, debe destacarse que la evaluación de los aprendizajes como objeto de reflexión quedó instalada en todos los casos.

Un último elemento emergente de las entrevistas está vinculado con las competencias adquiridas a partir del tránsito entre presencialidad/virtualidad/hibridación. En este sentido, se pone de manifiesto el uso de recursos digitales aplicados a la práctica educativa, el

trabajo colaborativo, la resolución de problemas cotidianos de las prácticas de la enseñanza, la capacidad para trabajar en contextos inciertos, entre otros.

En todos los casos, los docentes enfatizan que, si bien se requieren competencias técnicas en el uso de recursos, el saber pedagógico es inexorable. Resulta indispensable aprovechar la tecnología en los procesos educativos a partir de una toma de decisiones reflexiva, dado que más herramientas no garantizan el éxito. Las herramientas digitales son meros instrumentos y el proceso educativo requiere de una constante transformación, de una permanente revolución educativa, siempre de calidad (Kuklinski y Cobo, 2022).

Reflexiones finales

Los cambios vertiginosos experimentados en la universidad durante los últimos dos años han sentado un precedente para la labor de los profesionales de la educación; esto deja en evidencia la necesidad de actuar proyectivamente, no solo ante la emergencia. Si bien se pudo dar una respuesta inmediata para permitir la continuidad pedagógica en una situación contingente, la experiencia pedagógica devela que permanecer inertes frente a la evolución constante de la sociedad y sus exigencias actuales no es una alternativa posible para una educación de calidad en el nivel superior universitario.

Referencias bibliográficas

Andreoli, S. (2021). Modelos híbridos en escenarios educativos en transición. [PDF]

Citep. *Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía*. <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>

Cabero Almenara, J. y Fernández Robles, B. (2018). Las tecnologías digitales emergentes entran en la Universidad: RA y RV. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21 (2), 119-138.

Diedrich, C. (2020). Los procesos de enseñanza y de aprendizaje: de la lógica de la presencialidad a la lógica de la virtualidad (pp. 449-458). En P. Falcón (comp.). *La universidad entre la crisis y la oportunidad: Reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia*. Eudeba.

Fanelli, A. M., Marquina, M., y Rabossi, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: La universidad argentina ante la COVID-19. *ESAL - Revista de Educación Superior en América Latina*, 1, 3-8.

Kuklinski, H., y Cobo, C. (2022). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 34, 179-182. E-ISSN 2594-2190.

Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida*. Cuadernos de Universidades

----- (2022). *La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias*. EUCASA (Ediciones Universidad Católica de Salta).

Rambay-Tóbar, M. y Lozado, J. (2020). Desarrollo de las competencias digitales en los docentes universitarios en tiempo de pandemia: una revisión sistemática. *In Creciendo*, 11 (4), pp. 511-527.

Palabras clave: Hibridación, Profesorado Universitario, Post-pandemia.

