

# Psicopedagogía en el área virtual de la Universidad del Gran Rosario: construcciones iniciales

MARÍA ANTONELLA KLUG,<sup>a</sup> ESTEFANÍA ROUSSEAU<sup>b</sup> Y MARÍA EUGENIA VIDAL<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías, licenciada en Psicopedagogía, Universidad Nacional de San Martín, en convenio con Instituto Universitario del Gran Rosario.

<sup>b</sup>Licenciada en Psicopedagogía. Universidad del Gran Rosario.

<sup>c</sup>Licenciada en Psicopedagogía. Universidad del Gran Rosario.

## Introducción

En el presente documento nos proponemos encuadrar el quehacer psicopedagógico dentro del Área Virtual de la Universidad del Gran Rosario. Este quehacer se manifiesta en una permanente interacción interdisciplinaria en la que la perspectiva psicopedagógica resulta fundamental. Los integrantes del equipo comparten lecturas, discuten enfoques y alternativas para la resolución de problemáticas y, al mismo tiempo, colaboran en la resignificación y reconstrucción de las prácticas cotidianas, tanto de manera individual como colectiva, acompañando al mismo tiempo a los docentes de la casa en la promoción de experiencias educativas significativas en entornos digitales.

El equipo del Área Virtual comenzó a formarse en el año 2017, momento en el cual se incorporó la primera psicopedagoga y en el que se inició un trabajo de construcción de la identidad disciplinaria al interior del Área. Desde la Coordinación del Área se insiste permanentemente en la importancia gravitacional de la disciplina en las prácticas en ambientes virtuales, por lo que se decidió incorporar, en el año 2020, dos nuevas profesionales; este crecimiento de los recursos humanos constituye un punto de inflexión en la mencionada construcción de nuestra identidad.

# Reflexiones sobre el espacio y tiempo en la virtualidad: nuevos sentidos

*Cuando creíamos que teníamos todas las respuestas, de pronto cambiaron todas las preguntas.*

Mario Benedetti

El contexto de pandemia y su irrupción en las prácticas educativas, nos invita a repensar las nuevas dimensiones que adquieren las nociones de espacio y tiempo en las experiencias de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad, así como sobre los lenguajes que nombran y describen las mismas.

Dichas reflexiones se realizan desde la especificidad disciplinaria que se construye en el marco del trabajo interdisciplinario que caracteriza al Área Virtual, un proceso complejo y dinámico de aprendizajes inminentes para nuestra práctica psicopedagógica en el contexto actual.

Las TIC ya están, en mayor o menor medida, impactando en los modos de vinculación y relacionamiento entre las personas, los espacios educativos, los tiempos, los roles y las interacciones entre los diversos actores de la comunidad educativa. En estos tiempos, lo analógico y lo digital coexisten simultáneamente con algunas preferencias, según determinadas generaciones y contextos (Cobo, 2016). Sin embargo, no cabe duda de que estos procesos de transformación nos invitan a participar de forma activa y crítica (Kelly, 2011).

En la educación presencial existe un punto de contacto físico entre profesores y estudiantes. Es así que en el intento de conceptualizar la educación presencial y la educación en entornos virtuales, distancia y separación se presentarían como elementos significativos de la última modalidad mencionada. La distancia hace referencia a la separación entre profesor y estudiantes, y entre estudiantes.

Ahora bien, ¿por qué la distancia representa un problema? Podríamos plantear que se debe a que lo que el docente dice, ejemplifica, no puede ser comprendido simultáneamente por los estudiantes como sucede en lo presencial. En esta escena, entonces, la tecnología es utilizada como puente que permite que los contenidos fluyan con facilidad superando la barrera de la distancia. Hasta aquí, nada es diferente a un modelo tradicional de transmisión de saberes; la distancia se considera un elemento negativo, un espacio vacío a ser llenado por tecnologías, lo cual redundaría en un uso orientado a suprimir la distancia entre los participantes del acto educativo.

Es pertinente preguntarnos si la distancia es el verdadero problema a resolver. Si pensamos en una propuesta que no se centre en el modelo transmisivo de contenidos y que se fundamente en

el diálogo y la construcción del conocimiento, la utilización de la tecnología tendría otras finalidades. En este sentido, proponemos pensar una educación que invite a la construcción de un espacio de encuentro a partir de la utilización de la tecnología a fin de promover situaciones de aprendizaje fundamentadas en la construcción social del conocimiento (Tarasow, 2014).

Se vuelve necesario concebir la tecnología ya no como una solución para llenar el aparente vacío en la educación a distancia o en entornos virtuales, sino para proponer nuevos escenarios; un entorno de enseñanza que permita el desarrollo de procesos de construcción de conocimiento a través de la interacción entre pares, las fuentes de información y el accionar del docente. La tecnología no pretende transmitir contenido, sino generar nuevos espacios de diálogo y construcción del aprendizaje.



Es explícito que la educación en entornos digitales no se opone a la presencial; en esta propuesta presentada, la tecnología ya no tiene el rol de auxiliar didáctico que se integra en un espacio previamente construido y pensado, sino que es el espacio mismo, el territorio en el que se desenvuelven las experiencias educativas. Sin embargo, estos espacios son nuevos y proponen nuevas reglas de interacción e intervención pedagógica (Tarasow, 2014).

El desafío es cómo crear un entorno tecnopedagógico (Coll, 2008) que reúna a todos los actores del proceso educativo para generar procesos de construcción de aprendizajes. Esta propuesta posee una gran fortaleza: encontrar a todos los actores involucrados en el acto de aprender en un espacio común y creativo donde ya no hay distancia (Tarasow, 2014). En este sentido, como lo plantea Orihuela (2020), podemos pensar que no son los espacios físicos comunes, sino los valores compartidos los que definen a cada comunidad académica.

Cobo (2016) plantea la importancia de cuestionar las simplificaciones y reduccionismos que tantas veces amenazan el binomio educación y tecnología. Internet y el acceso a las tecnologías digitales son una puerta abierta pero no una condición *sine qua non* para aprender. Ni acceso se puede entender como usos de contenido de valor, ni el uso de contenidos o recursos educativos pueden entenderse como aprendizaje. El aprovechamiento de las tecnologías habrá de ir acompañado de un contexto propicio donde seleccionar, procesar, administrar, conectar y compartir los conocimientos con otros sean metas del encuentro educativo. En palabras de Tarasow (2014), el uso de las tecnologías se fundamenta en decisiones pedagógico didácticas.

La tecnología se constituye, desde esta perspectiva, en el combustible de la imaginación pedagógica: no podemos hablar de educación en línea si el aprendizaje no está sustentado en

la actividad de los estudiantes. En este sentido, como plantean Henry y Meadows (2008), el contenido es verbo, es acción en la medida que los procesos de aprendizaje son acompañados por un proceso de enseñanza que conlleva un conjunto de propuestas y actividades que invitan al hacer, a participar en la presencia docente y en la apuesta al diálogo y construcción horizontal de los conocimientos, es decir, una propuesta que se sustenta, a través de territorios tecnológicamente creados, en una didáctica socioconstructivista (Tarasow, 2014).

Este contexto sociocultural y educativo en el que vivimos tiene como estrella la ubicuidad, entendida como la posibilidad de aprender en todo momento y a toda hora (Coll, 2008). Las interacciones entre los elementos y actores educativos tienden a ser ubicuas, por lo que las comunicaciones atraviesan los espacios y horarios educativos establecidos por tradición hasta ahora fuertemente estancos y fijos, lo que nos lleva a reflexionar sobre un posible pasaje de un paradigma de educación universal, masiva y estandarizada a la posibilidad de habitar modos de aprender distribuidos, permanentes y conectados (Kelly, 2011).

En esta misma línea de pensamiento, Maggio (2018) reflexiona sobre la connotación que adquiere la noción de tiempo en las prácticas educativas cotidianas; plantea que, muchas veces, el tiempo se relaciona con acciones como avanzar, pasar, llegar, terminar, atrasarse. En esta carrera tan vertiginosa no hay lugar para la búsqueda creativa, para el pensamiento crítico; por lo contrario, nos quedamos varados en la repetición de algo ya conocido, sin aventurar una desarticulación de lo que está establecido.

## Teorías que sostienen nuestra práctica

*Cuando pasemos de utilizar la tecnología como una forma de consumir conocimiento, a verla como una herramienta para enriquecer la generación de conocimiento, entonces podremos entender su verdadero alcance.*

Hattie, J., 2015a

Esta escritura nace a partir de algunas preguntas que nos convocan, en torno a cómo utilizar las tecnologías y el acceso a la información y comunicación como herramientas para generar procesos activos de enseñanza-aprendizaje que constituyan una posibilidad de ir más allá de una conexión a la red.

Resulta interesante retomar la categoría de tecnoconocimiento que nos aporta Lion (2006), dando cuenta de una imbricación profunda entre tecnologías y conocimiento. No se trata de una simple relación soporte-contenido, sino de la apertura a canales enriquecidos para la apropiación, reelaboración y reconstrucción del conocimiento a través de la valoración de la imagen, de los procesos

perceptivos y de las problemáticas de la modelización, de la interactividad y de las narrativas hipertextuales.

Así podemos pensar que la novedad reside más bien, en definitiva, en el hecho de que las tecnologías de la información y comunicación digitales permiten crear entornos que integran los sistemas semióticos conocidos y amplían hasta límites insospechados la capacidad humana para (re) presentar, procesar, transmitir y compartir conocimientos (Coll, Mauri y Onrubia, 2008).

Por tanto, entendemos que los medios tecnológicos nos ofrecen nuevos marcos de interacción donde el conocimiento aparece como operaciones de intercambio, mediación y coordinación a través de los cuales las personas generamos un mundo de acciones posibles. De este modo, aceptar nuestra participación en la construcción de lo que llamamos conocimiento o saber, nos permite generar intervenciones responsables, al hacernos conscientes de que los entornos en los cuales vivimos son producidos por nuestras acciones dentro de una comunidad compartida con otros (Dorado Parea, 2006). Consideramos fundamental concebir las tecnologías como vehículos del pensamiento, como potenciadoras de diferentes formas de apropiación del conocimiento que permite trascender su uso como meras herramientas y comprender la existencia de una implicación mutua (Lion, 2006).

Proponemos entonces utilizar las tecnologías y el acceso a la información y comunicación como herramientas para generar entornos contextualizados y pertinentes, donde se puedan desplegar procesos activos de enseñanza-aprendizaje que se constituyan como una posibilidad de ir más allá de una simple conexión a la red. En este proceso, es necesario pensar y delimitar los objetivos pedagógicos de la propuesta y ser coherentes con los mismos durante todo el proceso. Ellos guiarán las elecciones de las herramientas tecnológicas y los diseños de las actividades de aprendizaje, a la vez que se torna relevante pensar las actividades como instancias de sentido y situadas, que ponen en relación la teoría y la práctica, considerando al estudiante como protagonista activo del proceso, productor de contenidos y constructor de conocimientos nuevos en colaboración con otros. Desde esta perspectiva, pretendemos promover la valoración de las diversas necesidades de los aprendientes y sus múltiples sentidos de representación, expresión y compromiso (Kuklinski y Cobo, 2020).

En muchas ocasiones, el primer paso resulta ser un pasaje de todo el contenido y la experiencia presencial al entorno virtual con pocas adaptaciones significativas, como si fuese un copiar y pegar, pero es evidente que el cambio de entorno también es un cambio en las reglas (Kuklinski y Cobo, 2020).

Aquí el reto está en diseñar y favorecer experiencias de aprendizaje que vayan más allá de la sistematización de conocimientos preestablecidos. Estimular la exploración y creatividad en el proceso formativo habrá de jugar un papel clave. Repensar el papel del aprendiz también significa ir más allá de simplemente acceder a recursos elaborados por terceros. Abrir espacios de deconstrucción y reconstrucción de nuevos conocimientos en diversos formatos y lenguajes, atribuyendo un mayor protagonismo al sujeto que aprende, estimulando el pensamiento crítico y la experimentación (Cobo, 2016).

# Aprendizaje en colaboración: más que la suma de las partes

*Se trata de aprender a colaborar y colaborar para aprender.*  
Gros, 2011

Autores como Vigotsky y Bruner nos plantean que para que las actividades presentadas a los estudiantes sean significativas, debe ser posible encontrarles el sentido, deben valer la pena. Ausubel (1976) define al aprendizaje como la adquisición de nuevos significados al establecer relaciones sustantivas entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto (Filidoro, 2009). En este proceso de construcción se modifican los conocimientos y esquemas cognitivos previos, y se crea una nueva representación o conceptualización, cuando lo nuevo es significativo, tiene sentido.

Consideramos que el aprendizaje, a su vez, es un proceso que se da en situación de interacción social con pares y en el que el docente interviene como mediador del saber a enseñar (Filidoro, 2009). En estos contextos virtuales, muchas veces corremos el riesgo de que las propuestas educativas que allí se despliegan se conviertan en espacios estáticos e impersonales. Sin embargo, los entornos tecnológicos también suelen ser escenarios de múltiples interacciones sociales dado que los aprendizajes pueden construirse a través de la colaboración, un espacio bullicioso donde se intercambian ideas, dudas, andamiajes, conflictos, ansiedades y descubrimientos. Estas interacciones, que Caldeiro (2014) llamó dinámicas colaborativas mediadas por tecnología, involucran tanto a estudiantes como a docentes y se despliegan a partir de las actividades que los primeros deben resolver grupalmente.



Se debe subrayar una diferenciación importante a la hora de pensar propuestas cooperativas y colaborativas de enseñanza-aprendizaje. En la cooperación, la tarea a realizar está diseñada en actividades independientes entre sí, y la coordinación entre los miembros del grupo es requerida solamente para el momento de ensamblar las mismas. En cambio, la colaboración conlleva la coordinación de la actividad desde el principio, es decir, la situación problemática no puede ser resuelta sin el aporte conjunto del grupo, existe un proceso de construcción colectiva de conocimiento (Gros, 2005; Perea, 2006; Burbules, 2012; Cobo, 2016).

Es relevante resaltar que algunos objetos de aprendizaje son propicios para propuestas cooperativas y, otros, para estrategias colaborativas; por lo general, las primeras son antecelas de las segundas. El escenario cooperativo de enseñanza-aprendizaje se caracteriza por ser muy controlado y estar centrado en el profesor, quien toma las decisiones generales, y por lo contrario, las propuestas de aprendizaje colaborativo se basan en un sistema

centrado en el estudiante, donde ambos (docentes y estudiantes) comparten cierta autoridad y autonomía en sus aprendizajes (Gros, 2011).

Cuando el entramado social se orienta a la construcción colaborativa de conocimiento, adquiere el formato de una red de aprendizaje. Algunos procesos y situaciones en los que es posible reconocer dinámicas de este tipo de red, son:

- Intercambio de experiencia y conocimientos con otros.
- Producción conjunta de proyectos.
- Creación de grupos de trabajo: comunidades, debates y congresos.
- Ofrecimiento de apoyo a otros participantes de la red.
- Autoevaluación y evaluación entre pares.
- Búsqueda colaborativa de recursos de aprendizaje.
- Construcción de un perfil profesional y personal.

Retomando los planteos de Gros (2011), podemos mencionar tres factores que intervienen en los procesos de aprendizaje colaborativo tecnológicamente mediados: la situación de aprendizaje, las características del grupo y la tecnología que se utiliza para mediar o apoyar la colaboración.

Para que sea posible el aprendizaje colaborativo en entornos mediados por tecnologías, debe centrarse en un diseño pedagógico que tenga como eje la actividad; los recursos y el acompañamiento docente deben estar a disposición de la tarea que se propone a los estudiantes. Esto significa que los contenidos no deben ser seleccionados de manera que resulten necesarios para resolver la actividad, sino que debe considerarse el tipo de interacción que los estudiantes tendrán con ellos, ya que esta interacción será parte importante del proceso mismo de aprender. Esto supone pensar consignas en las que los estudiantes deban atender al desafío de coordinar acciones cuyo resultado sea una construcción conjunta. Centralizar la docencia en el estudiante significa enfocar la práctica de enseñanza en el diseño de espacios propicios y situaciones de aprendizaje.

Se requiere una participación constante para que los aprendientes puedan construir significados y que el aprendizaje no sea superficial (Ramsden, 2003, citado en Henry y Meadows, 2008). A partir de esta forma de entender la colaboración podemos pensar en una educación que promueve la construcción del conocimiento mediante el diálogo, y no a través de la exclusiva transmisión de información en la que el estudiante es un receptor pasivo.

Se necesita entender el complejo diseño pedagógico donde se transforma la noción de distancia para pensar en la ubicuidad (Coll, 2008), lo que facilita el desarrollo de actividades grupales y el diálogo, así como la creación de vínculos interpersonales entre los estudiantes que generen un clima oportuno para la construcción colaborativa (Caldeiro, 2014). La simple interacción no asegura la colaboración, ni es suficiente para el apoyo del proceso de construcción del conocimiento; el desafío de hoy, como lo plantea Gros (2011), se enmarca en cómo acompañar a los estudiantes en la organización y gestión de la información, promoviendo procesos creativos y contribuyendo a la construcción de nuevos conocimientos con otros y otras.

Desde el Área Virtual reconocemos el carácter situado de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en un contexto histórico y social determinado (Gros, 2011). No es posible concebir un diseño tecnopedagógico que tenga todas las acciones que realizarán estudiantes y docentes, especificadas y planificadas, ya que el propio devenir de las interacciones pedagógicas producirá transformaciones en los actores involucrados y en la misma propuesta, la cual requerirá modificaciones permanentes (Tarasow, 2014).

Esta práctica situada promoverá que el conocimiento pueda ser transformado, modificado y confrontado con su práctica, lo que dará lugar a la experimentación para desplegar aprendizajes significativos (Cobo, 2016). Como plantea Casablancas (2014), debemos aventurarnos a transformar las tic en tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento colaborativo (TAC).

## El desafío de la interdisciplina en el Área Virtual

*Las fortalezas están en nuestras diferencias, no en nuestras similitudes.*  
Stephen Covey

Las tecnologías educativas pueden ser reflejos inherentes de los modelos de enseñanza de ayer, pero también representarían una oportunidad para repensar lo que implica comprender el mundo actual, que es mucho más complejo que su simple y limitado conocimiento. Las máquinas pueden tener la información, las personas podemos comprender. Esta diferencia sutil en el lenguaje, monumental en términos de construcción del conocimiento, determinará para qué mundo estamos formando a los profesionales de este siglo XXI.

Hay múltiples investigaciones y lecturas, con las cuales coincidimos, que plantean que el territorio en línea es un medio en sí mismo, un ambiente de aprendizajes categóricamente diferente.

El gran desafío es ser parte del colectivo que se aventura e invita a otros a deconstruir el discurso generalizado acerca del «impacto» de las tecnologías en la educación y aportar elementos para comenzar a construir una aproximación que considere la «articulación» de estos conceptos (educación/tecnología) y ya no la disociación de los mismos. Esto nos habilita para ser conscientes de los juegos de tensión que se despliegan entre los contenidos, las propuestas y los recursos, herramientas o estrategias y cómo construir puentes que unan la tecnología y la pedagogía.

Para impulsar este proceso creativo se vuelve imperante la necesidad de trabajar en equipo. Ser generosos con los conocimientos, saber escuchar las múltiples voces de diversas disciplinas es un pilar que sostiene este trabajo, complejo y artesanal,



de pensar territorios virtuales que acompañen los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera significativa.

El trabajo colaborativo y cooperativo que hemos desarrollado antes, fundamentado en un diálogo fluido entre las diversas miradas del equipo (coordinadores, diseñadores didácticos, diseñadores instructores, docentes, tutores, por nombrar algunos), posibilita la creación de escenarios educativos integrales donde la tecnología se vuelve vehículo de pensamiento (Lion, 2006) en el territorio de una práctica educativa y de construcciones colectivas.

Desde el equipo intervenimos y utilizamos diversas tecnologías con fines distintos, para los cuales fueron creadas en pos de complejizar las prácticas educativas, lo que Cobos (2016) denomina desobediencia tecnológica.

Diseñar, planificar, acompañar y habilitar trayectos educativos virtuales es un proceso creativo constante que requiere rigurosidad y compromiso en el trabajo en equipo basado en el diálogo y el debate. No se pretende aplicar recetas; se necesita una actitud abierta, innovadora y crítica donde, en el encuentro con otros, se recuperen y transformen las experiencias transitadas (Schwartzman, Tarasow y Trech, 2014).

Continuando con esta línea de pensamiento, diseñar y crear un escenario tecnopedagógico de fácil uso, visualmente atractivo, y sobre todo coherente con los objetivos pedagógicos propuestos es todo un desafío. Es el resultado del trabajo organizado y en equipo que permite esta construcción y también su reevaluación y revisión.

Es un proceso complejo. No se trata de replicar escenarios, sino que se respetan las singularidades de las propuestas educativas en los procesos de creación y diseño de las mismas. Esta razón hizo necesaria la participación de cada miembro del equipo interdisciplinario, quienes aportan desde su mirada disciplinaria en dicha construcción.

Sin embargo, para que lo creado resulte cercano a los objetivos iniciales, es necesario tomar decisiones. ¿Puede ser que el equipo entero acompañe un desarrollo tecnopedagógico?, ¿podemos tener todas las manos al volante al mismo tiempo? Aquí se vuelven imprescindibles los diferentes roles de los miembros del área, así como



la figura de la coordinación que organiza el equipo en función a sus características, fortalezas y deseos, siendo todos respetuosos con el trabajo del otro y formando subequipos de acuerdo con las propuestas a acompañar.

El camino puede ser bastante sinuoso y largo, lejos de ser corto y simple. El intento de innovar dentro de las propuestas conlleva un aprendizaje constante de nuevas categorías teóricas, así como de recursos y herramientas, por esto el equipo se caracteriza por ser flexible, unido y sumamente creativo para solventar estas dificultades que pueden surgir (Schwartzman, Tarasow y Trech, 2014).

## Pensando el (re)encuentro en la virtualidad

*Aprendemos de quien investimos del carácter de enseñante.  
Aprendemos cuando podemos confiar (en los otros, en nosotros y en el espacio).  
Aprendemos con quien nos escucha. Aprendemos si nos escuchamos.  
Aprendemos cuando el enseñante nos reconoce, nos atiende pensantes.*  
Alicia Fernández, 2009

Las primeras acciones docentes al inicio de su práctica profesional en la virtualidad se han presentado, como una generalidad significativa, de la siguiente manera: trasladar el contenido y la experiencia presencial al entorno digital. En ocasiones, en este pasaje, observamos pocos y a veces ningunos procesos de resignificación. Las limitaciones de apropiación de la cultura digital en la educación superior han redundado en replicar la experiencia pedagógica de compartir conocimientos empaquetados y con un escaso nivel de interacción para un conjunto uniforme de estudiantes en un espacio común. Pero es evidente que el cambio de entorno supone, también, un cambio en las reglas, como ya lo hemos mencionado.

El campo de la tecnología ha abierto grandes debates sobre las formas más apropiadas de enseñanza y sobre el modo en el que se constituyen nuevos escenarios para el aprendizaje. Ya no se trataría de usar las tecnologías para hacer lo mismo, pero mejor, con mayor rapidez y comodidad, o incluso con mayor eficacia, sino para hacer cosas diferentes, para poner en marcha procesos de aprendizaje y de enseñanza que no serían posibles en ausencia de las mismas. Parafraseando a Aibar (2008), el uso significativo de la herramienta sería el resultado de un proceso activo de construcción y no de una propiedad intrínseca de dicho artefacto. En este sentido, el complejo proceso de repensar las prácticas educativas en la virtualidad demanda el encuentro y la proyección de construcciones colectivas entre docentes y referentes del Área Virtual.

Debemos destacar que la transición de la presencialidad a la virtualidad no es automática ni tiene que ver con inyectar más tecnología y recursos humanos, sino con un proceso ambicioso capaz de integrar lo tecnológico, lo cognitivo, lo relacional y lo pedagógico (Cobo, 2016). En este sentido, Morin (1999) sostiene que las tecnologías son modos de ampliar, multiplicar y extender las capacidades de acción de los sujetos.

Este modo de acompañar no es sin una escucha atenta a las propuestas y objetivos de los docentes para sus trayectos pedagógicos, lo cual permite movilizar en ellos el (re)encuentro con su autoría en las prácticas educativas, reconociéndose sus creadores y aprendiendo de ellas (Fernández, 2009).

La propuesta es aprender creando, reconfigurar, desaprender y reaprender conectando lo viejo y lo nuevo, así como lo curricular con lo extra-curricular. En este tránsito se vuelve fundamental el acompañamiento del Área Virtual en la construcción de nuevos saberes que permitan discriminar lo sustantivo de aquello que es auxiliar, estático o no relevante (Cobo, 2016), y que esto tenga resonancia en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Por esta razón proponemos diferentes espacios de encuentro, entre ellos los correos electrónicos, mensajería interna en la plataforma, sala de profesores editores (foros e instructivos), jornadas de e-planificación, reuniones virtuales y presenciales, comunicación telefónica y la asistencia a docentes en línea.

Esta última consta de una sala de Google Meet, disponible en una amplia franja horaria durante la semana. En ella, los docentes pueden trabajar, en forma integral, junto a los diferentes miembros del equipo del Área Virtual sobre la construcción de estrategias educomunicacionales y pedagógicas específicas de acuerdo a sus objetivos, la elección de recursos o herramientas, y la dimensión técnica del uso de la plataforma UGR Virtual. En ocasiones se encuentran con otros colegas, lo que favorece el intercambio, ya que comparten y se nutren de las diversas experiencias de sus prácticas educativas.



En este espacio sincrónico, en un aquí y ahora, el docente ingresa movilizándolo por un pedido, generalmente en referencia a situaciones técnicas. Desde la mirada psicopedagógica del equipo, buscamos problematizar y ofrecer preguntas que favorezcan procesos de autoría en ellos. Nos proponemos acompañarlos en la reflexión didáctica, tecnopedagógica y educomunicacional de su propuesta al transformar, muchas veces, aquel pedido en un nuevo hacer docente.

Mencionamos en el primer párrafo de este apartado que, en estos tiempos que corren, los roles de estudiantes y docentes están cambiando, sobre todo en el mundo virtual. Uno de esos cambios tiene que ver con que el docente no se limita a proveer contenido, sino que se transforma en diseñador de experiencias educativas. En este sentido, las experiencias de aprendizaje significativas ocurren en la educación en línea cuando las estrategias son diseñadas expresamente para comprometer al estudiante (Henry y Meadows, 2008).

Los entornos digitales requieren destrezas diferentes de las analógicas, pero también las dinámicas y los tiempos se han modificado (Kuklinski y Cobo, 2020). En este escenario, los docentes deben jugar roles y funciones diferentes: comunicar de diversas maneras, retroalimentar, ponerle

voz, tono, habilitar oportunidades, en definitiva, hacer sentir su presencia en el camino que recorre junto a sus estudiantes. Es un rol complejo mediado por tecnologías, por la comunicación sincrónica y asincrónica con sus respectivas características, por las diferentes estrategias y competencias, personales y profesionales que tienen que desplegar (Trech, 2007).

Consideramos que parte del desafío de enseñar es fomentar que el diseño pedagógico de las propuestas favorezca a la construcción de redes significativas de aprendizaje. Los modos de vinculación entre docentes y estudiantes, y entre pares, son determinantes, por eso que alentamos todas las acciones que promuevan relaciones de confianza, de trabajo compartido y construcción conjunta de conocimientos.

En esta línea, el trabajo cotidiano en los territorios virtuales requiere, así como en los presenciales, “buenas rutinas”, tal como las plantea Anijovich (2014), formas de trabajo que contribuyen a complejizar y acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Si buscamos un ejemplo sencillo de estos cambios, podemos pensar que, en el aula presencial, si un docente está perdiendo la atención de los estudiantes puede cambiar la velocidad, o el tema, acelerar el paso o sugerir una breve pausa. No es así en los territorios digitales. Puesto que la dinámica es distinta, ciertos materiales que dan buenos resultados en los entornos tradicionales, no necesariamente funcionarán en el virtual (Ellis y Hafner, 2003) y con frecuencia es fundamental adaptarlos, convertirlos, integrarlos, rediseñarlos para su uso en línea (Koszalka y Ganesan, 2004; Zirkle y Guan, 2000).

Este proceso de curación y rediseño de los materiales de un trayecto educativo suele consumir una gran cantidad de tiempo. Como señala Sieber (2005), esto representa una gran sorpresa para los equipos de docentes que tienden a pensar que la preparación para una propuesta virtual consiste principalmente en subir clases expositivas y cuestionarios. El mundo digital es un territorio en sí mismo y, para lograr una práctica significativa, los materiales educativos, didácticos y tecnológicos de los que dispondremos en el mismo, deben ser desarrollados considerando los objetivos pedagógicos previamente definidos.

En muchas ocasiones, al principio del curso, los estudiantes se encuentran desorientados. Por esto, al pensar propuestas educativas virtuales existen algunos elementos en particular que, desde el Área Virtual, insistimos en que estén presentes. Estos documentos constituyen aquello que los estudiantes necesitan encontrar al iniciar un trayecto: una hoja de ruta bien desarrollada y clara (Carr-Chellman y Duchastel, 2000; Ko y Rossen, 2004), lo que denominamos programa, metodología de trabajo y cronograma. Los mismos se convierten en una brújula que organiza el trayecto educativo y que vincula a los estudiantes

con los contenidos, tareas, actividades grupales, tiempos, evaluaciones, y encuentros.

En esta línea, incumbe al docente crear un clima de confianza y organización en el aula virtual para que los estudiantes experimenten, indaguen, reflexionen y asuman responsabilidades sobre sus aprendizajes.

El reto de estos escenarios es diseñar experiencias de aprendizaje centradas en las necesidades de los estudiantes y no solamente en los saberes de los docentes, lo que implica dimensiones tales como interacción, diálogo y seguimiento. De esta manera, podemos afirmar que los trayectos educativos que acompañan los procesos de enseñanza-aprendizaje significativos son definidos por la enseñanza, no por la tecnología.

## Primeras conclusiones

*y entonces querés escuchar algo que te dice  
que el mundo no acaba en la imagen que contemplas,  
más bien acaba de empezar...*  
Satori Delta

Compartimos esta producción pensándola como origen de la reflexión de nuestra práctica psicopedagógica en el acompañamiento de experiencias educativas universitarias en entornos virtuales. Se presenta abierta y deseosa de entrar en diálogo con otros colegas para continuar la construcción de nuestras incumbencias en estos contextos que, aunque no son nuevos, despliegan escenarios posibles de intervención y nos convocan a producir conocimiento psicopedagógico.

Hemos reflexionado sobre el encuentro y diálogo fluido entre los sujetos (docentes, estudiantes y referentes del Área Virtual) que comparten experiencias educativas en esta Universidad; constituyen un aspecto esencial en la promoción de aprendizajes significativos y actualmente continuamos construyendo estrategias de intervención que respondan a este propósito.

La construcción de las mencionadas estrategias es posible debido al abordaje interdisciplinario que caracteriza nuestro equipo, donde cada miembro aporta su recorrido en torno a las dimensiones que nos constituyen: didáctica, tecnopedagógica, educacional y psicopedagógica cuyo objetivo era la producción de una propuesta novedosa e integral.

Desde nuestra mirada psicopedagógica buscamos acompañar la emergencia de la autoría en cada uno de los docentes con quienes trabajamos y promover la constante (re)construcción de sus trayectos pedagógicos transitando la función enseñante y también como aprendientes.

## Referencias

- Anijovich, R. (2014), "Gestionar una escuela con aulas heterogéneas", en *Enseñar y aprender en la diversidad*.
- Burbules, N.C. (2012), *El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza*.
- Caldeiro, G.P., y Martínez, C. (2014), "El aprendizaje en red y el trabajo colaborativo en entornos mediados por tecnología", en *Virtualidad, Educación y Ciencia* 5(9), 102-103.
- Carr-Chellman, A., y Duchastel, P. (2000), "The Ideal Online Course", en *British Journal of Educational Technology*, 31(3), 229-241.
- Casablancas, S. (2014), "De las TIC a las TAC, un cambio significativo en el proceso educativo con tecnologías", en *Virtualidad, Educación y Ciencia* 5(9), 106-109.
- Cobo, C. (2016), *La innovación pendiente: reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*, Penguin Random House.
- Cobo, C. y Kuklinski, H.P. (2007), PLANETA WEB 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food, Group de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic.
- Cobo, C. y Moravec, J.W. (2011), *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*, vol. 3, Edicions Universitat Barcelona.
- Coll, C. (2008), "Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades", en *Boletín de la institución libre de enseñanza*, 72(1), 7-40.
- Coll, C., Mauri, T., y Onrubia, J. (2008), "La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso", en *Psicología de la educación virtual*, 74-103.
- Ellis, T.J., y Hafner, W. (2003), "Engineering an Online Course: Applying the Secrets of Computer Programming to Course Development", en *British Journal of Educational Technology*, 34(5), 639-650.
- Fernández, A. (2009), "Poner en juego el saber", en *Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Fernández, A. (2009), "La potencia atencional de la alegría", en *Revista Psicopedagogía*, 26(79), 3-11.
- Gros, B. (2005), *El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades*.
- Gros, B. (2011), *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el eLearning del siglo XXI*, Editorial UOC; recuperado: [http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/9781/1/TRIPA\\_\\_e-learning\\_castellano.pdf](http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/9781/1/TRIPA__e-learning_castellano.pdf).
- Henry, J., y Meadows, J. (2008), "Un curso virtual totalmente fascinante: nueve principios para la excelencia en la enseñanza en línea", Mediateca PENT-FLACSO.
- Ko, S., y Rossen, S. (2004), *Teaching Online: A Practical Guide*, 2a. ed., Houghton Mifflin, Boston.
- Koszalka, T.A., y Ganesan, R. (2004), "Designing Online Courses: A Taxonomy to Guide Strategic Use of Features available in Course Management Systems (CMS) in Distance Education", en *Distance Education* 25(2), retrieved January 17, 2007, from Academic Search Premier Ebsco database.
- Kuklinski, H.P., y Cobo, C. (2020), *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*, Barcelona, Outliers School.
- Lion, C. (2006), *Imaginar con tecnologías, relaciones entre tecnologías y conocimiento*, Buenos Aires.
- Maggio, M., y Montes, N. (2018), "Prácticas de enseñanza reinventadas en los ambientes de alta disposición tecnológica. Las condiciones que sostienen la creación pedagógica", en N. Montes (comp.), *Educación y TIC. De las políticas a las aulas*, 61-78.
- Orihuela, José Luis, *Repensar la universidad en cuarentena*, Medium, 10 de abril, 2020.
- Perea, C.D. (2006), "El trabajo en red como fuente de aprendizaje: posibilidades y límites para la creación de conocimiento", en *Una visión crítica*, Educar, 37, 11-24.
- Schwartzman, G., Tarasow, F., y Trech, M. (2019), *De la educación a distancia a la educación en línea*, Homo Sapiens Ediciones.