





# IV Jornadas

**26 y 27 de septiembre 2019**

Educación a distancia | Accesibilidad  
Trabajador/a virtual | Tutoría | Transmedia  
Multimedia | Gamificación | Videojuegos | Género  
Roles | Campus

Director de la FLACSO Argentina

**Luis Alberto Quevedo**

Secretaria Académica de la FLACSO Argentina

**Valentina Delich**

Coordinadora del Programa Educación a Distancia

**Grisel El Jaber**





Actas de IV Jornadas de Educación a Distancia y Universidad : 26 y 27 de septiembre ;  
compilado por Grisel El Jaber. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Flacso  
Argentina, 2019.

Libro digital, PDF - (Memorias jornadas / El Jaber, Grisel Irene)

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-950-9379-61-9

1. Enseñanza a Distancia. 2. Material Multimedial. 3. Nuevas Tecnologías. I. El Jaber, Grisel, comp.  
CDD 374.4

Colección: Memorias de Jornadas EaD  
Responsable de colección: Grisel El Jaber

© 2019, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Sede Argentina.  
Ayacucho 551 (C1026AAC)  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.  
+ 54 11 5238 9300 (int. 442)

*La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, estudios y otras colaboraciones publicadas por Flacso Virtual incumbe exclusivamente a los autores firmantes y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de nuestra Institución.*

Imágenes gentileza de <https://www.pexels.com/>

Publicación electrónica - distribución gratuita.



Licencia Creative Commons - Atribución – No Comercial – Compartir Igual (*by-nc-sa*): No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original. Esta licencia no es una licencia libre.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



ISBN 978-950-9379-61-9



# Agradecimientos



Agradecemos la participación de investigadores/as, Universidades, organismos y de las distintas áreas de FLACSO Argentina por sumarse a compartir sus experiencias para seguir enriqueciendo los debates y reflexiones con relación a la educación a distancia, los roles docentes y los procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por tecnologías. Estos encuentros no serían posibles sin el compromiso y la organización del equipo del Programa de Educación a Distancia de la FLACSO Argentina.

## Equipo editorial

Directora de la colección y compiladora: Grisel El Jaber

Revisión de textos: Magdalena Rohatsch

Supervisión de contenidos: Samantha San Romé

Diseño de tapa: María Valeria Fernández

Diseño editorial: Julia Aibar

## Coordinadora del Programa Educación a Distancia de FLACSO Argentina

Grisel Irene El Jaber

## Equipo del Programa Educación a Distancia interviniente en las Jornadas

Cynthia Blasco - Andrea Bordeñuk - María Cecilia Cherbavaz - Francisco Delfino - Andrés Ferrante - María Valeria Fernández - Rocío García - Matías Quijano - Laura Pomillo - Samantha San Romé - Gaspar Tessi



# Introducción



Las IV Jornadas de Educación a Distancia y Universidad organizadas por el Programa de Educación a Distancia de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Argentina, se realizaron los días 26 y 27 de septiembre de 2019. Durante estos encuentros participaron docentes, investigadoras/es, referentes y profesionales de diversas instituciones y entidades nacionales e internacionales como la Universidad de Buenos Aires (UBA), la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), el área de Incorporación de Tecnologías del Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires (INTEC), la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ), la Universidad Tecnológica Nacional - Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico (UTN-INSPT), el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), la Escuela de Maestros, USUARIA, la Dirección Desconcentrada de Cultura de Cusco y la FLACSO Argentina.

Con la educación a distancia como eje transversal, estas IV Jornadas se refirieron a temas como accesibilidad y discapacidades, videojuegos, género, políticas públicas, dispositivos tecnopedagógicos y trabajo virtual. Nos complace difundir, hacer circular e invitar a la lectura de acceso libre y gratuito de estos debates para seguir compartiendo y enriqueciendo nuestras tareas.

Estas Actas respetan las diversas formas de expresión de cada autor/a, incorporando el lenguaje inclusivo.



- ★ Educación a distancia
- ★ Multiplataformas, diseño de campus y propuestas transmedia
- ★ Roles docentes
- ★ Agrupamiento Proyectos de educación y nuevas tecnologías
- ★ Agrupamiento Programa de Educación a Distancia de FLACSO

9

### Discapacidades. Accesibilidad y educación a distancia

#### Educación a distancia en la Facultad de Informática de la Universidad Nacional de La Plata. Aspectos de Accesibilidad ★

Ivana Harari y Ana Paola Amadeo | Universidad Nacional de La Plata

#### Discapacidad visual en entornos virtuales de aprendizaje ★

Mara Lis Vilar | Incorporación de Tecnologías del Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires (INTEC)

#### Alcen la barrera ★

Susana Ortiz y Verónica Rusler | Universidad Nacional de San Martín

29

### Gamificación: Educación a distancia y videojuegos

#### Pedagogías emergentes: Aprendizaje basado en juegos ★

Graciela Esnaola Horacek | Universidad Nacional de Tres de Febrero

#### Construir y usar juegos digitales. El caso de la carrera Informática Aplicada (UTN-INSPT) ★

María Gabriela Galli | Universidad Tecnológica Nacional

#### La construcción de videojuegos a partir de experiencias analógicas desde la Universidad ★

Marisa Elena Conde | Universidad Nacional de José C. Paz

49

### Propuestas de educación a distancia con perspectiva de género

#### La integración del enfoque de igualdad de género en entornos virtuales de aprendizaje: reflexiones y estrategias desde la experiencia

Anabella Benedetti | FLACSO Argentina

#### Educación a distancia con perspectiva de género

Belén Igarzábal | FLACSO Argentina

#### Propuestas de educación a distancia con perspectiva de género: hacia un campus más inclusivo

Karina Cimmino | FLACSO Argentina

#### Enseñar sobre los cuerpos sexuados en entornos virtuales: recorridos y tensiones

Catalina González del Cerro | IICE - UBA / CONICET

75

## Educación a distancia como política pública

### **Arte, Ciencias Sociales y educación a distancia: una experiencia interdisciplinaria** ★ **entre Perú y Argentina**

Ligia Bravo Paredes, Rosario García Martínez y Grisel El Jaber | Dirección Desconcentrada de Cultura de Cusco / FLACSO Argentina

### **Formación de docentes a distancia desde el INFoD**

Florencia Mezzadra | Instituto Nacional de Formación Docente

### **Algunas consideraciones sobre la normativa para el diseño del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) en las universidades. El caso de la UNLPam**

Verónica Weber | Universidad Nacional de Hurlingham

93

## Nuevos formatos y dispositivos para enseñar en línea

### **Formatos innovadores para propuestas de educación en línea** ★

Christian Milillo, Corina Rogovsky, Valeria Odetti y Mónica Trech | FLACSO Argentina

105

## Trabajador/a virtual: implicancias de ser un/a trabajador/a de educación a distancia

### **El triángulo mágico y el trabajador virtual. Sus implicancias y experiencias** ★

Agustina Corica | FLACSO Argentina

### **El trabajador virtual: de las disputas ideológicas a una realidad imparables. Aportes de la neurotecnología. Proveniencia desde el Método GNT** ★

Viviana Díaz | FLACSO Argentina

121

## Autores/as



## Instituciones y organismos mencionados

- **USUARIA:** Asociación Argentina de Usuarios de la Informática y las Comunicaciones
- **CITEP:** Centro de Innovación en Pedagogía y Tecnología
- **CONICET:** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
- **Dirección Desconcentrada de Cultura de Cusco**
- **Escuela de Maestros**
- **FLACSO Argentina:** Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
- **Incorporación de Tecnologías del Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires (INTEC)**
- **INFoD:** Instituto Nacional de Formación Docente
- **UBA:** Universidad de Buenos Aires
- **UNAHUR:** Universidad Nacional de Hurlingham
- **UNPAZ:** Universidad Nacional de José C. Paz
- **UNLPam:** Universidad Nacional de La Pampa
- **UNLP:** Universidad Nacional de La Plata
- **UNSAM:** Universidad Nacional de San Martín
- **UTN:** Universidad Tecnológica Nacional
- **UNTREF:** Universidad Nacional de Tres de Febrero

# Discapacidades. Accesibilidad y educación a distancia



## Educación a distancia en la Facultad de Informática de la Universidad Nacional de La Plata. Aspectos de Accesibilidad

Ivana Harari y Ana Paola Amadeo | Universidad Nacional de La Plata

▶ Leer más

## Discapacidad visual en entornos virtuales de aprendizaje

Mara Lis Vilar | Incorporación de Tecnologías del Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires

▶ Leer más

## Alcen la barrera

Susana Ortiz y Verónica Rusler | Universidad Nacional de San Martín

▶ Leer más

# Educación a distancia en la Facultad de Informática de la Universidad Nacional de La Plata. Aspectos de Accesibilidad

Ivana Harari y Ana Paola Amadeo

Universidad Nacional de La Plata



Accesibilidad - e-learning - Moodle - OpenEdx

Palabras  
Clave

## Resumen:

La siguiente ponencia presenta algunas de las actividades desarrolladas por la Dirección de Accesibilidad Web de la Facultad de Informática de la Universidad Nacional de La Plata, que promueve iniciativas relacionadas con la tutoría académica de los/as estudiantes y la generación de material. Desde el 2011, la Dirección dicta un curso de accesibilidad Web para profesionales, estudiantes avanzados de grado, de posgrado y para la comunidad en general. En el artículo se analiza el traspaso del curso desde la plataforma Moodle a OpenEdx y se presentan algunos de los resultados obtenidos respecto a la generación de plataformas y materiales accesibles para todas las personas.

## Presentación

La Universidad Nacional de La Plata (UNLP) es una universidad pública centenaria que brinda servicio a más de 108 mil estudiantes de grado, 12.461 de posgrado, y 4.862 de colegios preuniversitarios (SIU Araucano, 2018) además de los cursos y capacitaciones ofrecidos por la Secretaría de Extensión Universitaria (como, por ejemplo, la Escuela de Oficios). La oferta académica abarca ciencias básicas, aplicadas y sociales (desde Filosofía hasta Astrología, Ingeniería en Computación y Paleontología), en 110 carreras de grado, 30 de pregrado y más de 213 de posgrado. Desde el año 2001 la UNLP cuenta con una Comisión Universitaria de Discapacidad (CUD) que trabaja en forma interdisciplinaria y que funciona bajo la órbita de la Secretaría de Derechos Humanos de la Presidencia de la UNLP. Desde sus inicios, el objetivo de la CUD fue visualizar la discapacidad en la UNLP, una demanda de la comunidad

y una deuda de la Universidad. En el 2018 se creó la Dirección de Inclusión, Discapacidad y Derechos Humanos de la UNLP.

La Facultad de Informática de la UNLP fue creada en 1999 a partir del departamento de Informática de la Facultad de Ciencias Exactas. Actualmente brinda 2 carreras de grado (Licenciatura en Informática y Licenciatura en Sistemas), 2 títulos de pregrado (Analista Programador Universitario y Analista en TIC, de reciente creación) y 12 ofertas de posgrado (maestrías, especializaciones y el Doctorado en Ciencias Informáticas). El ingreso promedio es de 800 aspirantes y la cantidad aproximada de estudiantes es de 3.696 (SIU Araucano, 2018). 17 de esos/as estudiantes presentan algún tipo de discapacidad. La Facultad cuenta también con 3 unidades de investigación de gran reconocimiento nacional e internacional: IIDI, LIFIA y el Laboratorio de Investigación en Nuevas Tecnologías Informáticas (LINTI).

El LINTI fue creado en 1995 con el objetivo de conformar un espacio de investigación y formación para un grupo de docentes investigadores/as interesados/as en desarrollar trabajos innovadores en TIC con foco en educación, inclusión, gobierno y salud. En la actualidad, continúa enfocándose en temáticas innovadoras e incursionando en tópicos sobre la Internet del futuro, como ciudades digitales inclusivas y sustentables, IoT y ciberseguridad.

Como suele decir Tim Berners-Lee, creador de la World Wide Web, “el poder de la Web está en su universalidad. El acceso de cualquier persona, independientemente de la discapacidad que pueda presentar, es un factor esencial”. Desde 1999, una de las líneas de investigación del LINTI es la accesibilidad Web. Desde ese entonces se estudian las normas existentes y se llevan a cabo tareas de sensibilización y concientización de la problemática actual del/a discapacitado/a en la Web. También se realizan evaluaciones sobre las plataformas que se utilizan para medir el cumplimiento de las pautas de accesibilidad (Díaz, *et al.*, 2017). Lo mismo sucede con los desarrollos llevados a cabo por el Centro Superior para el Procesamiento de la Información (CeSPI) de la UNLP.

Javier Díaz, director del LINTI es también director del CeSPI y de la Maestría en Redes de Datos (UNLP), que desde 1998, y a solicitud de la Red de Interconexión Universitaria (RIU), se dicta en modalidad semi presencial para estudiantes de todo el país. En ese entonces la RIU requería personal formado en la temática para hacer frente a los desafíos de la educación superior.

El aprendizaje puede ocurrir en cualquier momento y en cualquier lugar gracias al desarrollo de la conectividad y el acceso a la información que facilitan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En este sentido, las universidades han trabajado y colaborado desde sus inicios para aprovechar el rápido avance de las comunicaciones y hacer de la RIU un espacio de intercambio de información y conocimiento. Así comenzaron las primeras experiencias con tutorías utilizando herramientas integradas en forma manual y aparecieron las primeras plataformas de aprendizaje *courseware*, como Teleduc y WebCT (Díaz, Osorio y Amadeo, 2002).

En el 2005, la Maestría en Redes de Datos adoptó la plataforma de software libre Moodle como LMS. Más adelante, la plataforma se adoptó como modalidad *blended learning* de los cursos presenciales de las materias de las carreras de grado coordinadas por el LINTI.

El curso de accesibilidad Web en modalidad completamente a distancia surgió en 2011 en el marco de la Dirección de Accesibilidad Web, y como una acción concreta para el impulso de la Ley Nacional 26653 de Accesibilidad de la Información en las Páginas Web. El curso,

destinado a desarrolladores de sitios web y profesionales de informática y de otras disciplinas vinculadas a este tema, se dictó –hasta el 2016– utilizando como plataforma educativa el LMS Moodle. A partir del año 2017 se implementó como un Curso Abierto Masivo en Línea, (MOOC, por sus siglas en inglés).

El objetivo general del curso es concientizar a los/as desarrolladores/as sobre la importancia de la creación de sistemas Web accesibles. La accesibilidad Web es una temática compleja que conjuga tanto aspectos informáticos como legales, sociales, morales, educativos y éticos, que un profesional informático debe conocer. El desarrollo Web no tiene sentido si el producto final es complejo de utilizar, es restrictivo y excluye a potenciales usuarios/as debido a condicionamientos arbitrarios. Pero, además, un sistema Web es accesible no sólo cuando incluye a personas con algún tipo de discapacidad, sino también cuando es fácilmente adaptable a distintos dispositivos, cuando el código es más legible y mantenible, y cumple con normas internacionales de diseño Web.

La primera edición del curso se llevó a cabo entre mayo y julio del año 2011 y, la segunda, entre septiembre y noviembre del mismo año. A partir de esa fecha, el curso se dictó en forma ininterrumpida hasta la actualidad con un gran número de participantes. En aquella primera edición, el curso se estructuraba en 4 unidades, de una duración de 2 a 3 semanas cada una. Cada unidad se componía de material teórico en formato HTML y PowerPoint, y material adicional (como programas, material multimedia en forma de video, y enlaces con contenidos extra). Además, cada unidad proponía una actividad práctica de entrega obligatoria (que podía ser el desarrollo de un trabajo en forma individual o colaborativa) y la participación en foros (la mayoría de ellos de carácter obligatorio). En la segunda edición se incorporó una autoevaluación con el objetivo de facilitar y promover el autoaprendizaje, en forma libre, y de acuerdo al avance de cada estudiante. En esta modalidad se capacitaron a más de 700 personas. En las primeras ediciones del curso, una persona ciega con gran dominio de las herramientas informáticas formó parte del equipo de tutores del curso. En la Figura 1 podemos observar la evolución de la matrícula a través de los años, con un promedio de 95 inscripciones al año.

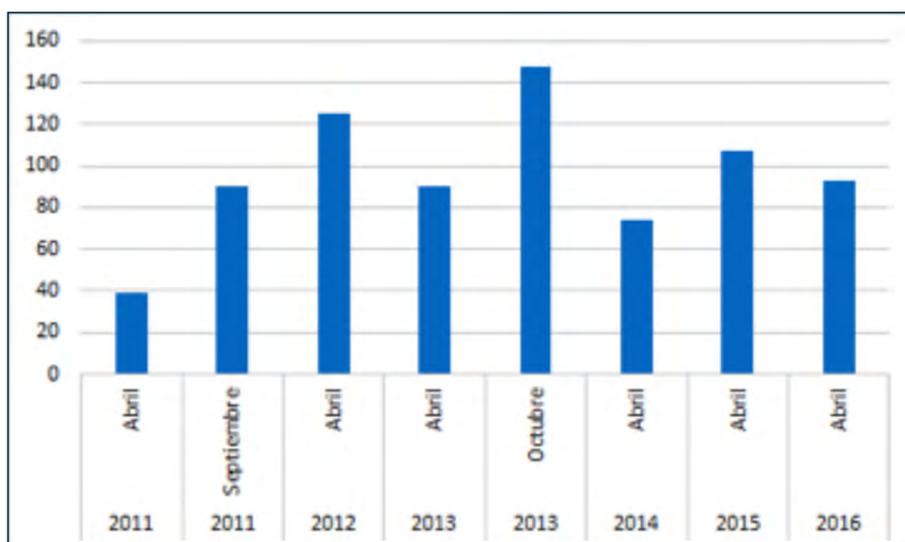


Fig. 1 - Matrícula del curso de Accesibilidad Web de la Facultad de Informática de la UNLP. Plataforma Moodle.

En ese entonces no se llevaba un registro de los/as estudiantes con discapacidad. Desde hace tres años, en la planilla de ingreso a la UNLP, se releva esta información y se articula con la CUD. Como ya dijimos, el objetivo es que la Web no se convierta en una barrera más para las personas con algún tipo de discapacidad. Para eso se realizaron testeos de usabilidad de Moodle y de las herramientas utilizadas de manera tal de garantizar un grado aceptable de accesibilidad según el estándar de la W3C WCAG 2.0 (W3C, 2018).

La modalidad del curso, totalmente a distancia y con alto nivel de matriculación, motivó, como primera medida, la construcción de un curso masivo en línea que utilizaba metodologías de diseño específicas. Desde un punto de vista histórico, los MOOCs representan una evolución de estas experiencias en el ámbito de la educación abierta y el *e-learning*, y han producido un beneficioso efecto sobre los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje en la educación superior (Berrocoso, 2014). Este modelo ha sido promovido por universidades de prestigio, como Harvard, Stanford y el Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT), lo que dio a los MOOCs una creciente presencia en Internet y generó una globalización del aprendizaje (González, Collazos y García, 2016). Además, estos cursos han contribuido al debate respecto a los actuales roles docentes y han situado al/a estudiante en un papel de mayor protagonismo en el proceso de selección y autoevaluación de sus aprendizajes. En este sentido, se requieren cambios metodológicos, diseños colaborativos e interactivos, materiales ubicuos y atractivos que faciliten y promuevan la navegación y el descubrimiento en entornos diseñados para tal fin.

Para la construcción del curso MOOC de accesibilidad Web se analizaron distintos aspectos desde las perspectivas docente, institucional y técnica. El curso se proyectó teniendo en cuenta la experiencia formativa completa: desde el planteo inicial del curso (planificación y objetivos), pasando por el desarrollo (materiales, puesta en marcha, seguimiento) y, finalmente, la evaluación de los/as estudiantes.

En el diseño de este curso se tuvieron en cuenta aspectos que vinculan la naturaleza del contenido y el perfil de los/as destinatarios con el carácter abierto de los MOOCs. Dado que se partió de un curso dictado totalmente a distancia, se respetaron aspectos como la duración y la periodicidad de las sesiones. Sin embargo, se incorporaron modificaciones respecto a la estructura de los contenidos, actividades de aprendizaje, seguimiento de los/as estudiantes y la evaluación.

También se tuvieron en cuenta las herramientas de comunicación con los/as participantes. En cuanto a los aspectos pedagógicos, podría decirse que el curso es un híbrido entre un xMOOC y un cMOOC. Los xMOOCs respetan un modelo en el que “el docente es el experto” y “el alumno es el consumidor del conocimiento”, mientras que los cMOOCs están basados en un modelo pedagógico conectivista que considera al conocimiento como una red interconectada y al aprendizaje como el proceso para generar esas redes (McGreal, Kinuthia y Marshall, 2013). En el caso de nuestro curso, decimos que es un híbrido porque, si bien el/la docente tiene un rol importante durante el desarrollo del curso, se alienta la participación del grupo para que el estudiantado sea el protagonista del proceso de enseñanza. Dado que es la primera vez que se imparte un MOOC en nuestro ámbito, los/as estudiantes esperan indicaciones y directivas específicas por parte del/a docente tutor/a.

El curso diseñado es *online*, de uso gratuito y abierto, sin criterios de admisión. Dadas sus características, el curso da visibilidad a la temática de la accesibilidad Web, y permite la innovación en el aprendizaje y la captación de mayor cantidad de personas. Además, constituye un modelo de formación de conocimiento abierto y transversal, que es ideal para el tema a tratar, pues va a la par y en sinergia a la temática misma de accesibilidad. Se admiten tanto estudiantes como profesionales, personas del área de Informática como de Comunicación, Diseño visual, e Ingeniería. El curso también apunta a docentes especiales, y fundamentalmente, a usuarios/as con discapacidad y a otras comunidades vulnerables, damnificados/as directos/as de la ausencia de sitios accesibles.

## **Evaluación de herramientas**

En el marco de este proyecto se evaluaron dos herramientas de código abierto: edX y OpenMOOC. Se analizaron distintos aspectos relacionados con la calidad de la plataforma de *e-learning*, como la escalabilidad, la flexibilidad, las herramientas ofrecidas y los sistemas de comunicación provistas. Se optó por utilizar edX dado que es una de las más populares en el mercado (actualmente es el segundo proveedor en el mundo en cantidad de cursos ofrecidos). EdX es una iniciativa en línea sin fines de lucro creada por los socios fundadores de Harvard y MIT. En la actualidad, varias organizaciones alrededor del mundo han adoptado Open edX como soporte para sus propias iniciativas MOOC. Además, OpenedX cuenta con una guía de accesibilidad Web para desarrolladores y para contenidistas de los cursos de la plataforma edX para soportar nivel AA de la W3C WAI 2.0 (OpenedX, 2015; edX, 2019).

## **Implementación del curso de Accesibilidad Web**

Un MOOC debe representar una importante fuente de datos, plasmados en materiales con distintos formatos. En el diseño del curso, el contenido se dividió en 4 unidades que contienen ejemplos, normativa y casos de estudio, en formato de video subtulado y texto. Las unidades resultan más atómicas e independientes que en la edición anterior. En cada unidad se incorporaron evaluaciones individuales y actividades de corrección entre pares, algo novedoso que alienta el intercambio de opiniones y que es propio de los MOOCs.

Las actividades prácticas fueron adaptadas al nuevo paradigma y, en ellas, se insta a los/as estudiantes a realizar aportes sobre experiencias de vida, ponerse en el lugar del/a otro/a e interactuar con la Web como si fueran una persona con discapacidad. También se alienta la participación en los debates y en la construcción del concepto de accesibilidad desde una perspectiva integral y multidisciplinar. Además, en esta edición, se agregaron actividades grupales, foros de debate y repositorios compartidos para las producciones de los/as estudiantes. El potencial de los MOOC se basa en la utilización de la red como estructura de aprendizaje colaborativa, conjunta y abierta. La posibilidad de otorgarle un mayor grado de participación al/a estudiante resulta de gran utilidad en el desarrollo de un curso masivo. Al estar implicado/o en el proceso de evaluación, el/la estudiante aumenta su motivación. Por otro lado, también se crearon distintos foros, por ejemplo, con entrevistas a personas con

discapacidad, que resultan sumamente interesantes y sirven para intercambiar comentarios acerca de los trabajos realizados por sus compañeros/as. Dentro de la plataforma edX, se instaló el módulo *Insights*, que permite obtener analíticas de aprendizaje en tiempo real.

## Resultados

Entre el 2018 y 2019 fue posible realizar una caracterización de los/as participantes del curso MOOC y encontramos que la mayoría son estudiantes de carreras de Informática, docentes de distintos niveles educativos, mujeres con estudios secundarios completos. En ese período, además, se registró a cursantes con algún tipo de discapacidad, lo que nos motiva a ser todavía más cuidadosos/as en cuanto a la accesibilidad de las herramientas y el contenido publicado en la plataforma.

El cambio de plataforma –de Moodle a OpenedX– y de modalidad en algunas actividades y evaluaciones provocó un impacto considerable en algunos/as alumnos/as que habían realizado otros cursos a distancia en la UNLP. Luego de la primera edición del curso como un MOOC, se realizó una encuesta para obtener opiniones y sugerencias. Los/as estudiantes destacaron la organización del contenido, la diversidad de los materiales (contenido multi-medial, visual, videos, texto) y la posibilidad de contar con material adicional de consulta. Respecto a las actividades, les resultó favorable el uso de diversas herramientas, que permite distintos esquemas de trabajo. Algunos/as participantes encontraron dificultades para comprender ciertas consignas, en la forma de resolución y en los plazos. Sin embargo, vinculado a esto, expresaron que el curso tenía una buena organización temporal en cuanto al plazo para asimilar el contenido de las unidades y la flexibilidad en las entregas de las soluciones de las actividades. En la segunda edición se realizaron las modificaciones tendientes a paliar las dificultades encontradas en la edición anterior respecto a las actividades incluidas. También se clarificaron las consignas, en especial para aquellas tareas en las que interactúan los/as estudiantes y es necesario una coordinación entre ellos/as.

## Agradecimientos

Al equipo de Accesibilidad del LINTI: Alejandra Schiavoni, Alejandra Osorio, Andrea Keilliff, Leonardo Sánchez Acosta, Romina Claro, Maximiliano Vasquez, Franco Montanari, Federico Carrilao Avila, pasados y presentes, quienes con su compromiso y responsabilidad contribuyen a mejorar año a año la oferta de cursos a la comunidad.

## Referencias

- BERROCOSO, Jesús (2014): “MOOCs: Una visión crítica desde las ciencias de la educación”, en: *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18 (1), pp. 93-111.
- DÍAZ, F. Javier et al. (2017): “Making a Teaching Material Repository Accessible. An Experience on an Open Source Platform”, en: *CLEI electronic journal*, 20 (3), Paper 9, s/p.
- DÍAZ, Francisco Javier; OSORIO, María Alejandra y AMADEO, Ana Paola (2003): “Madurez de

- Courseware Open Source. Análisis comparativo TelEduc - WebCT", V *Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación*. Argentina. Mayo 2003.
- edX (2019): "edX Accessibility Guidelines", disponible en: <https://edx.readthedocs.io/projects/edx-developer-guide/en/latest/conventions/accessibility.html>
- GONZÁLEZ, Carina; COLLAZOS, César y GARCÍA, Roberto (2016): "Desafío en el diseño de MOOCs: incorporación de aspectos para la colaboración y la gamificación", en: *RED-Revista de Educación a Distancia*, núm. 48, art. 7, pp. 1-23.
- LEY NACIONAL 26653 de Accesibilidad de la Información en Páginas Web. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/175000-179999/175694/norma.htm>
- MCGREAL, Rory; KINUTHIA, Wanjira y MARSHALL, Stewart (eds.) (2013): "Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice". Vancouver: Commonwealth of Learning and Athabasca University.
- OpenEdX (2015): "Accessibility Guidelines por Open edX Developers", disponible en: <https://open.edx.org/blog/accessibility-guidelines-open-edx-developers/>
- SIU Araucano (2018): "Portal de estadísticas universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias". Ministerio de Educación de la Nación. <http://araucano.siu.edu.ar>
- W3C (2018): "Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1". *W3C-WAI Web Accessibility Initiative of W3C*. Disponible en: <https://www.w3.org>.

# Discapacidad visual en entornos virtuales de aprendizaje

**Mara Lis Vilar**

Incorporación de Tecnologías del Ministerio  
de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires



Discapacidad visual - educación virtual - aprendizaje

Palabras  
Clave

## Resumen:

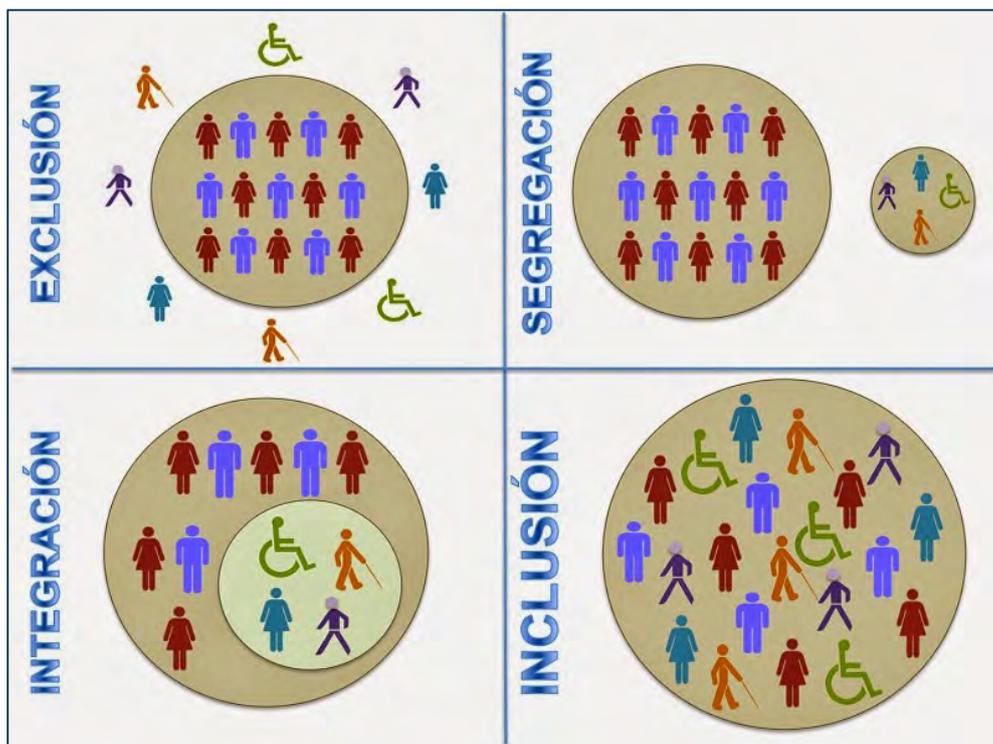
El presente trabajo propone un recorrido histórico por el concepto de discapacidad, vinculado a la participación, y analiza el impacto educativo de las representaciones sociales sobre las limitaciones y posibilidades de los sujetos con discapacidad. Además, en el artículo se examinan los obstáculos de los entornos tradicionales de aprendizaje para las personas con ceguera y/o baja visión y se introduce el concepto de *diseño universal*, considerado una estrategia imprescindible para desarrollar culturas inclusivas. Luego se profundiza en la producción y usos del texto digital, que se sitúa como el formato más accesible para las personas con discapacidad visual y que, además, es el punto de partida para la elaboración de otros soportes tales como el audio o el braille.

Para que los entornos virtuales de aprendizaje sean realmente inclusivos, es necesario implementar ciertas prácticas que van desde la revisión de los materiales de estudio y las actividades hasta las formas de evaluación. Para llevar adelante este proceso, los/as docentes de cada área curricular deberían articular con un/a responsable del seguimiento de los/as estudiantes con discapacidad que los asesore y proponga estrategias específicas de trabajo. Finalmente, se enumeran algunas prácticas concretas que apuntan a construir un espacio virtual de enseñanza y aprendizaje que contemple las necesidades educativas derivadas de la discapacidad visual. En este sentido, se piensa a quienes presentan ceguera o baja visión como personas para las cuales la discapacidad es una característica más entre otras que los hacen sujetos únicos.

## Discapacidad y educación

Las personas con discapacidad pasaron históricamente por distintas situaciones en relación con lo social y educativo. Desde la exclusión absoluta por considerar que sus limitaciones (físicas, sensoriales o intelectuales) los/as inhabilitaban para la participación efectiva en esas esferas, hasta la situación actual, en la que se propone la inclusión en todos los ámbitos, teniendo en cuenta las adaptaciones de acceso o los ajustes razonables que garanticen la eliminación de las barreras existentes. El camino recorrido tuvo varias instancias en las que se ampliaron los espacios de participación, pero también mudaron las responsabilidades de los actores involucrados.

### Etapas educativas en progresión histórica



Fuente: <http://2.bp.blogspot.com/-fqx-Dqk6N3s/VQCLBApKCZI/AAAAAAAAHWQ/D4wHL4Mo1wQ/s1600/exclusion.jpg>

- ▶ Exclusión: las personas con discapacidad no acceden al sistema educativo formal. En el mejor de los casos solo son sujetos del ámbito de la salud.
- ▶ Segregación: las personas con discapacidad reciben educación en instituciones o espacios que trabajan solamente con esta población. No se vinculan con estudiantes sin discapacidad.
- ▶ Integración: las personas con discapacidad comparten los espacios educativos con otras sin discapacidad, pero en aulas o sectores diferenciados. El objetivo que se persigue con este formato es el de "normalización". Es decir, el sujeto con discapaci-

dad y su entorno primario tienen la responsabilidad de implementar las estrategias y recursos para que las limitaciones existentes desaparezcan o se minimicen al máximo posible.

- ▶ Inclusión: las personas con discapacidad habitan los mismos entornos educativos, con iguales derechos y deberes que los/as estudiantes sin discapacidad. Ya no se trata de acciones de buena voluntad, sino que existe un marco legal regulatorio.

En el año 2006 se redactó, en Naciones Unidas, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que Argentina ratificó en 2008, por lo que forma parte de las leyes nacionales. Uno de los puntos centrales de la Convención es que insta a el concepto de *modelo social*, que pone el acento no ya en quien se encuentra en situación de discapacidad, sino en el entorno que lo/a rodea. Se plantea que debe haber políticas y culturas inclusivas que eliminen las barreras para la participación y el aprendizaje, y que el Estado es responsable de hacer de esto una realidad efectiva.

## Educación tradicional e implicancias en los aprendizajes

En los entornos presenciales de aprendizaje, además de la palabra y el intercambio dialógico, los/as docentes suelen usar otras herramientas y recursos que ponen en circulación los contenidos teóricos: el pizarrón, los materiales impresos y los audiovisuales, por ejemplo.

En ese contexto, el colectivo de estudiantes con discapacidad visual encuentra numerosos obstáculos para acceder al aprendizaje. Los textos escritos –por los/as docentes, los/as pares o los que conforman la bibliografía– son un problema a resolver. Tal como sucede con las imágenes, esos textos deben ser convertidos en datos accesibles para poder ser material de estudio. En el caso de los soportes audiovisuales, aunque existan diálogos o narradores en *off*, en líneas generales aparece también información visual que resulta relevante para la construcción de conceptos y que requiere ser transformada a otro soporte.

En este escenario, donde no siempre se cuenta con el apoyo profesional necesario para garantizar en tiempo y forma el acceso a los materiales de estudio, se complejiza la trayectoria educativa de los/as estudiantes con discapacidad visual. En ocasiones, tiene como consecuencia el atraso académico e, incluso, la deserción.

## Diseño universal

La mencionada Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad entiende el *diseño universal* como

...el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten.

Al vincularlo con la temática de la discapacidad visual, es menester pensar cuáles son los formatos que resultan más accesibles en términos estrictamente técnicos. Pero también es imprescindible evaluar cuáles serán más amigables para un/a usuario/a de tecnología con conocimientos medios o bajos.

En este sentido, los textos digitales resultan una herramienta de carácter altamente inclusivo, ya que pueden ser utilizados por todos/as los/as estudiantes, más allá de tener o no discapacidad.

## **Formato digital accesible**

Quienes tienen baja visión o ceguera pueden utilizar, respectivamente, computadoras con software amplificador de pantalla o lectores de pantalla.

Los programas de ampliación tienen la posibilidad no solo de agrandar la imagen, sino también de cambiar configuraciones de luminosidad, colores y contrastes. Esto hace que puedan adaptarse a las distintas “maneras de ver” de las personas, según la patología visual que presenten.

Los lectores de pantalla son voces sintéticas que convierten en información auditiva lo que se encuentra escrito en el monitor del equipo. Organiza los mensajes de manera lógica y permite que el/la usuario/a recorra y utilice la mayoría de los softwares (desde escribir o leer en un editor de texto hasta ingresar a Internet e interactuar en espacios virtuales).

Un dato importante es que, para producir otros materiales en formatos accesibles –ya sea audio, braille o macrotipo (letra ampliada)– es necesario contar siempre con el formato de texto digital como punto de partida, para luego aplicarle los diseños y conversiones que sean pertinentes.

## **El ámbito formativo**

Todo lo descrito hasta aquí nos hace imaginar que el aprendizaje en entornos virtuales puede ser no solo una alternativa válida para la construcción de aprendizajes por parte de las personas con discapacidad visual, sino que también puede ser un espacio inclusivo sin dificultad.

Una de las condiciones que facilita la accesibilidad académica es que, usualmente, al inicio de la cursada ya están pautadas la bibliografía y las actividades de cada asignatura. Esto les da tiempo a los/as profesionales que acompañan a los/as estudiantes con discapacidad visual para realizar las conversiones y adaptaciones pertinentes antes de presentarlas al grupo de estudiantes.

Es fundamental que en las instituciones exista una persona que se ocupe específicamente de garantizar la accesibilidad de los recursos educativos, y que articule con los/as docentes de cada materia para acordar cuáles serán los ajustes razonables sobre los objetivos pedagógicos planteados, dado que estos pueden necesitar reformularse de acuerdo a las posibilidades reales de una persona con discapacidad visual. Quien lleve adelante esta tarea debe conocer en profundidad todas las posibilidades que posee un sujeto con baja visión o con ceguera, debe ser consciente de las limitaciones que puede implicar la discapacidad,

debe manejar estrategias didácticas para ofrecer a los/as docentes y desenvolverse con fluidez en el uso de los recursos técnicos disponibles que permiten tanto el manejo dentro de una plataforma virtual mediante el uso de ampliadores o lectores de pantalla como el acceso a los materiales de estudio y a la realización de actividades individuales y grupales.

## Construcción de entornos virtuales accesibles

Para concretar el diseño de propuestas educativas virtuales inclusivas, el primer paso es visibilizar la diversidad dentro de las aulas y reformular aquellas prácticas instaladas que no contemplen las necesidades y posibilidades de los/as cursantes. Para ello es necesario generar nuevos acuerdos de trabajo y asignar responsables del seguimiento y asesoramiento. La accesibilidad no puede quedar librada a la buena voluntad individual ni a la capacitación informal de los/as docentes. Tampoco puede desviarse la responsabilidad hacia los/as estudiantes con discapacidad y exigirles que lo resuelvan en espacios ajenos a la casa de estudio en la que transitan su formación.

En el camino hacia la inclusión no deben olvidarse algunas cuestiones simples que favorecen el proceso de aprendizaje de una persona ciega o con baja visión:

- ▶ Análisis de la accesibilidad de la plataforma utilizada para garantizar el acceso pleno a todos los espacios de estudio. Esto incluye también los espacios de gestión de la plataforma en caso de que la persona con discapacidad tenga el rol de docente.
- ▶ Revisión de los materiales bibliográficos para asegurar que puedan convertirse con el fin de ser trabajados mediante un editor de textos.
- ▶ Observación del material visual y audiovisual para determinar si es posible su reemplazo por recursos accesibles. De no serlo, generar materiales de apoyo que aporten en texto la información que solo puede ser abordada mediante la visión.
- ▶ Cotejo de las actividades solicitadas y los obstáculos que puede presentar para una persona con discapacidad visual. En caso de ser necesario pueden proponerse nuevas formas de evaluación o el trabajo en grupos, para dividir los roles.

Estas son solo algunas de las acciones posibles para la construcción de culturas educativas inclusivas que funcionen de manera transversal a todo tipo de contenidos curriculares. Luego es posible que, de acuerdo a cada tipo de conocimiento, sea necesario pensar estrategias que se sumen a los ítems descriptos.

## Implicancias en lo vincular

Lo desarrollado hasta aquí, y tal como indica el modelo social de la discapacidad, mantuvo el eje en el ámbito educativo, en las prácticas que favorecen a un/a estudiante con discapacidad visual en un entorno virtual de aprendizaje, y en las ventajas que ese entorno ofrece para una formación de calidad.

Sin embargo, no debería dejarse de lado la subjetividad de la persona con ceguera o baja visión en la construcción de vínculos con otros, ya sean docentes o estudiantes. Aún

persisten miedos y prejuicios, incluso cuando la diversidad en las aulas es tomada cada vez más como una forma de enriquecer la experiencia educativa. Esos miedos y prejuicios hacen que las primeras interacciones con una persona con discapacidad visual estén atravesadas por las dudas acerca de cómo relacionarse y cuáles son sus posibilidades reales.

En este sentido, la virtualidad hace que esos prejuicios no aparezcan. Allí no es imprescindible que la persona ciega o con baja visión dé cuenta de esta condición. Con esto no se pretende plantear que ocultar la discapacidad sea un beneficio. Al pensarla solo como un rasgo más del sujeto, que no afecta su recorrido académico, al quitarla del primer plano, las relaciones se construyen más fluidamente. Posiblemente, dar a conocer esta realidad *a posteriori* rompa con los estereotipos. De esta manera se concreta la idea de que una persona con discapacidad es, en primer lugar, *una persona*. Es Juan, es Camila, es Ana, es Dante, cada uno con sus historias y sus contextos. La discapacidad es solo una de sus características.

# Alcen la barrera

**Susana Ortiz y Verónica Rusler**  
Universidad Nacional de San Martín



Educación "a distancia" - accesibilidad - discapacidad - derechos

Palabras  
Clave

## Resumen

El texto recorre el trabajo de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Nacional de San Martín para hacer accesible la propuesta pedagógica didáctica de los espacios curriculares. La experiencia se enmarca en un contexto en el que la oferta académica no es homogénea en cuanto a las condiciones de accesibilidad, como tampoco lo son los grupos de estudiantes que los equipos docentes reciben año a año. En ese recorrido se ponen en juego ideas del marco normativo, cuestiones técnicas y didácticas pero, sobre todo, un posicionamiento ético y una perspectiva transformadora de la Universidad hegemónica y todo lo que hemos ido naturalizando con relación a ella.

## De tizas y teclados

“Podemos afirmar que tenemos problemas modernos para los cuales no tenemos soluciones modernas. Y esto le da a nuestro tiempo el carácter de transición: tenemos que hacer un esfuerzo muy exigente por reinventar la emancipación social”.

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

*Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social.*

En 2004, a partir de la creación de Ciclos de Licenciatura articulados con carreras de nivel superior universitario y no universitario, la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) solicitó al Ministerio de Educación el reconocimiento oficial y la validez nacional de la Licen-

ciatura en Educación Especial con Orientación en Integración Escolar. Esta creación responde a la convicción de considerar la situación de las personas con discapacidad, coincide con la visión del modelo social y su complejidad inherente, y abandona la perspectiva médica que prevaleció con énfasis en la educación especial. En este sentido, la orientación en Integración Escolar coincide con lo que acontecía en el ámbito de las escuelas.

A partir de ese momento, los Ciclos de Licenciatura, que se cursaban de manera presencial, comenzaron a dictarse en modalidad virtual, apoyados en la plataforma de educación virtual que la Universidad ya tenía. En 2009, el Ciclo de Complementación Curricular (CCC) de la Licenciatura en Educación Básica con Orientación en Integración Escolar (a distancia) posibilitó la incorporación de profesionales de la docencia de nivel primario. Esto permitió enriquecer la propuesta a partir de los intercambios entre maestros y maestras de educación especial y del nivel.

En los últimos años, la adhesión de Argentina a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) hizo que se reformulara la orientación del Ciclo, como también los seminarios de la especialidad y de la orientación, que se actualizaron desde esa perspectiva.

El trayecto cuenta con un área de fundamentos, con materias y seminarios generales que se comparten con todos los CCC y seis seminarios: tres de Educación Especial (“El sujeto y los contextos”; “Ciclo vital. Factores biológicos y neuropsicológicos”; y “El sujeto de la educación y las intervenciones profesionales en contextos socioeducativos y laborales”), y tres de Orientación (“Educación inclusiva y organización institucional”; “Adecuaciones curriculares. Didáctica de la lengua”; “Adecuaciones curriculares. Didáctica de la matemática”). Además, se dicta un seminario de TIC para la inclusión educativa, y se trabaja con una serie de foros, considerados instancias de complementación académica en los que participan las cursantes<sup>1</sup> (conferencias, talleres, seminarios, y espectáculos) con el propósito de favorecer el intercambio profesional.

Cada año, los grupos de estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial son heterogéneos en una multiplicidad de dimensiones: geográfica, de formación de grado, área en la que se desempeñan (incluso dentro de la educación especial) tanto en las sedes de las instituciones como en los proyectos de inclusión (además de las orientaciones que en cada provincia tienen variada denominación: “mentales”, “intelectuales”, “sordos”, “perturbados del lenguaje”, “motores”, etc.). Los grupos también son heterogéneos en cuanto a la accesibilidad en sentido amplio: cursantes que cuentan con computadora y conectividad a diario y a toda hora y cursantes que no poseen dispositivos propios, dependen de horarios de trabajo institucional y para quienes la conectividad es intermitente o bien les demanda trasladarse algunos kilómetros de su lugar de trabajo y/o residencia.

Para garantizar sus trayectorias resulta necesario que todas estas condiciones sean consideradas en la propuesta de enseñanza y sean parte del acompañamiento cercano desde la docencia, la tutoría y la dirección de la carrera.

---

<sup>1</sup> Tal como acordamos con las cursantes al inicio del Seminario, utilizamos siempre el femenino por tratarse de grupos con significativa mayoría de mujeres.

## De buenas voluntades y perspectiva de derechos

El “giro tecnológico” característico de esta época no se circunscribe a un tema técnico (Dussel y Quevedo, 2010). Tal como plantea el sociólogo Manuel Castells (1997), se trata de un entrelazamiento entre la tecnología y las relaciones sociales. En este sentido, no debiera sorprendernos que los dispositivos de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad desplieguen procesos de exclusión, tal como sucede en las instancias presenciales. La situación se agrava, sin embargo, debido a la expectativa que existe respecto al carácter democratizador y participativo que envuelve a estos dispositivos y que los potenciales usuarios/as proyectan con relación a ellos. Dussel y Quevedo (2010) alertan sobre cierto “fetichismo tecnológico” que considera que las computadoras producirán *per se* otra relación con el conocimiento y, a su vez, subestima las condiciones de recepción, apropiación y modos de uso.

El Diccionario de la Real Academia Española define la accesibilidad, en primer término, como aquello que es de fácil acceso, comprensión, e inteligibilidad. Una acepción más específica se vincula con la condición que cumplen los entornos, productos y servicios para ser comprensibles, utilizables y practicables por todos los ciudadanos, incluidas las personas con discapacidad. Así como fue necesario elaborar una Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006) que diera a conocer y promoviera el cumplimiento de los derechos sistemáticamente vulnerados para este sector de la población, la segunda definición de la RAE pone el énfasis en “todos los ciudadanos”, incluidas allí las denominadas “personas con discapacidad”. De hecho, la Convención antes mencionada considera la accesibilidad como uno de sus principios y le dedica el artículo 9º, donde establece que:

... [se] adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales.

Si las nuevas tecnologías permiten una “explosión del acervo de textos, imágenes y producciones audiovisuales” (Dussel y Quevedo, 2010: 31) y la posibilidad de digitalizar la historia de la cultura y ponerla a disposición de la población, parte de estos potenciales destinatarios no podrán participar de esta celebración si no se tiene en cuenta la existencia de barreras y el requerimiento de apoyos.

En el mismo artículo, la Convención explicita la importancia de

... promover otras formas adecuadas de asistencia y apoyo a las personas con discapacidad para asegurar su acceso a la información (...), el acceso de las personas con discapacidad a los nuevos sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones, incluida Internet (...) y el diseño, el desarrollo, la producción y la distribución de sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones accesibles en una etapa temprana.

Este corpus normativo se complementa con otros documentos, como el Tratado de Marrakech –aprobado por el Congreso argentino mediante la sanción de la Ley N° 27061 (2014) para facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso–; la Ley N° 26522 de Servicios de comunicación audiovisual (2009) –que, entre otros propósitos, promueve la producción de contenidos audiovisuales acordes al contexto lingüístico y cultural de los usuarios y, en el artículo 66, explicita recursos de accesibilidad de estos formatos audiovisuales– y la Ley N° 27275 de Acceso a la información pública (2016) –que regula las pautas de accesibilidad de las páginas web–.

Este marco regulatorio muestra la relevancia del papel del Estado en relación con la innovación tecnológica, en tanto “expresa y organiza las fuerzas sociales y culturales que dominan en un espacio y tiempo dados” (Castells, 1997: 8) Sin desmerecer la importancia de la solidaridad en los lazos interpersonales, la accesibilidad no puede depender de los esfuerzos ni la buena voluntad individuales. También son necesarias políticas públicas que promuevan medidas estructurales y transformadoras (García *et al.*, 2015).

La educación “virtual” como vía de democratización de la oferta académica de pregrado, grado y posgrado en educación superior constituye también una oportunidad para la población que reside en zonas con escasas propuestas educativas para esos niveles. No obstante, sin políticas públicas adecuadas, estas propuestas no estarán al alcance de los/as potenciales usuarios/as si resultan económicamente costosas (Guido y Versino, 2012), si la conectividad no existe o no es estable, o si proliferan barreras en la accesibilidad.

## De barreras y accesos

Vivimos tiempos de lenguaje multimedial y de diferentes formatos de información, como texto, audio, video, gráficos, fotografías y animaciones. La abundancia informativa y de interactividad circula a través de una variedad de canales que transmiten mayor cantidad de información en menor tiempo (Köppel *et al.*, 2012).

Los espacios curriculares de la Licenciatura en Educación Especial de la UNSAM constituyen diferentes propuestas pedagógico-didácticas que involucran materiales producidos por los equipos de cátedra (clases, consignas, intervenciones en foros, comentarios de las diferentes actividades, filmaciones) y otros elaborados por distintos/as autores/as y que también varían en formato y fuentes (escaneados, con enlaces a la red, etc.). Estos materiales dan forma a la propuesta que cada espacio ofrece a sus cursantes que, como dijimos, conforman grupos muy heterogéneos que cada equipo docente va conociendo a través de los foros de presentación, los perfiles o las comunicaciones por correo interno. En ese “conocerse” van poniéndose de manifiesto las posibilidades de cada cursante para participar de la propuesta y, a su vez, cómo debemos los equipos docentes alojarlas en esta virtualidad.

Surge aquí un interrogante que pone en relación los conceptos de preparación, diseño universal y accesibilidad: ¿es accesible pensar un aula en la que los contenidos y materiales estén elaborados desde una perspectiva de diseño universal y cuyos docentes estén preparados para recibir a todas las alumnas?

En primer lugar, tendríamos que pensar si es posible, incluso deseable, tal diseño universal, de parámetros tan amplios que genera expectativas de contar con todas las condiciones que pudieran requerir las potenciales cursantes de la Licenciatura. Por otro lado, tal como expresa Carlos Skliar (2008) no es posible saber, sentir y estar preparado para todo aquello que pueda venir, pero sí es posible implementar pautas de accesibilidad que, aunque amplias y generales, se acerquen a un mayor número de destinatarias y que constituyen, además, buenas propuestas para todo el grupo. Pueden ser, por ejemplo, material de lectura en formato de texto (no de imagen) que sea legible para un lector de pantalla y editable (fuente, tamaño, color y fondo); textos adicionales que describan imágenes (como gráficos, fotos o logos); información tanto sonora como visual de películas, cortos o *spots*; planificaciones flexibles que permitan diferentes tiempos y recorridos; y propuestas de acompañamiento tanto para la lectura como en la concreción de las actividades.

La dimensión técnica, más allá de su carácter universal, no alcanza para brindar soluciones estandarizadas a los emergentes que surgen de las complejas relaciones que atraviesan la vida de las personas: clase, género, saberes, experiencias, representaciones, discursos y posiciones de sujeto, entre otras (García *et al.*, 2015). Nuria Pérez de Lara (1998) advierte sobre los riesgos de la escisión entre el saber técnico y el saber experiencial y las prácticas orientadas a actuar sobre el otro y su entorno para proceder a su normalización, cuando lo que está en cuestión son las relaciones entre unas y otras como sujetos y objetos de transformación.

## De prescripciones y conversaciones

Considerar como una oportunidad y no como un “trabajo extra” (García *et al.*, 2015) a las interacciones posibles y efectivas entre las potenciales destinatarias y la propuesta pedagógico-didáctica significa dotar a esa propuesta de diferentes formas de acceder al conocimiento, que van fortaleciéndola, haciéndola más coral, más polifónica, más justa. Producir accesibilidad puede formar parte, incluso, de la misma propuesta de enseñanza para, así, constituir una labor compartida entre docentes y estudiantes. La descripción de imágenes, la transcripción de un audio resultan actividades formativas tanto en relación con los contenidos específicos del Seminario Educación Inclusiva y Organización Institucional como en materia de accesibilidad. En el mismo sentido, por ejemplo, la consiga de un foro en la que se propone compartir una propuesta artística puede incluir la aclaración de que las intervenciones deben ser accesibles para que puedan participar todas las cursantes.

... más que estar preparados, anticipados a lo que vendrá, que nunca sabemos qué es, de lo que se trata es de estar disponibles y de ser responsables. La idea de disponibilidad y responsabilidad sin duda es una idea claramente ética. Estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno (Skliar, 2008: 10).

Superar la visión tecnocéntrica (Schneider *et al.*, 2007) y considerar que las tecnologías no solo ayudan a alcanzar objetivos existentes, sino que crean nuevas necesidades, propósitos y metas nunca antes pensadas, invita a hacerle lugar en nuestras propuestas al diálogo entre do-

centes y estudiantes, entre docentes y equipos, y con las organizaciones sociales que cuentan con conocimiento experto en diferentes dimensiones de la accesibilidad. Sin conversación, dice Skliar (2008) no hay existencia, ni presente, ni relación y tampoco diferencia.

Así como la historia de la relación entre la educación y la tecnología se remonta a los inicios de la escuela, con el tiempo fueron incorporándose diferentes recursos para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que luego se naturalizaron y pasaron, sin cuestionamientos, a formar parte del aula (Köpel *et al.*, 2012). También así fueron naturalizándose formas únicas y hegemónicas de existencia en las instituciones educativas. Quienes habitamos la Universidad tenemos diferentes formas y recursos para recorrerla, ya sea a través de sus pasillos o de una pantalla y un teclado. Por ello es necesario instalar otras formas de hacer Universidad, alzar las barreras y que pasen las faroleras con sus luces de todos los colores, intensidades y brillos.

## Referencias

- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2006): *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- CASTELLS, Manuel (1996): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1. México: Siglo XXI.
- DUSSEL, Inés y QUEVEDO, Luis Alberto (2010): "Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital", *VI Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: Santillana.
- GARCÍA, Carlos *et al.* (2015): "La accesibilidad como derecho: desafíos en torno a nuevas formas de habitar la Universidad", en: *Revista Espacios de Crítica y Producción*, núm. 51, pp. 41-55.
- GUIDO, Luciana y VERSINO, Mariana (2012): "La educación virtual en las universidades argentinas". Documentos para el debate. Observatorio Sindical de Políticas Universitarias. IEC-CONADU. Buenos Aires: CLACSO.
- KÖPPEL, Andrea *et al.* (2012): "Uso pedagógico de las TIC desde la perspectiva de las multialfabetizaciones". *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- LEY N° 27061 Aprobación del tratado de Marrakech (2014). Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=240786>
- LEY N° 26522 de Servicios de comunicación audiovisual (2009). Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/158649/norma.htm>
- LEY N° 27275 de Acceso a la Información Pública (2016). Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/265000-269999/265949/norma.htm>
- PÉREZ DE LARA, Nuria (1998): *La capacidad de ser sujetos*. Barcelona: Laertes.
- SCHNEIDER, Débora *et al.* (2007): "Uso pedagógico de las TIC para docentes", *Módulo Eje 3: Alfabetización Digital*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- SKLIAR, Carlos (2008): "¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable", en: *Revista Orientación y sociedad*, núm 8, pp. 37-53.

# **Gamificación: Educación a distancia y videojuegos**



**Pedagogías emergentes:  
Aprendizaje basado en juegos**

Graciela Esnaola Horacek | UNTREF

▶ Leer más

**Construir y usar juegos digitales. El caso de la  
carrera Informática Aplicada (UTN-INSPT)**

María Gabriela Galli | UTN

▶ Leer más

**La construcción de videojuegos a partir de  
experiencias analógicas desde la Universidad**

Marisa Elena Conde | UNPAZ

▶ Leer más

# Pedagogías emergentes: Aprendizaje basado en juegos

Graciela Esnaola Horacek

Universidad Nacional de Tres de Febrero



Gamification - aprendizaje basado en juegos - aprendizaje colaborativo

Palabras  
Clave

## Resumen:

Desmotivación y falta de interés por aprender en la escuela son problemas acuciantes en las aulas del siglo XXI. Estas actitudes se contraponen a las prácticas lúdicas que los/as estudiantes rescatan de los aprendizajes informales. ¿Cómo tender puentes cognitivos entre estas prácticas sociales? Nuestras investigaciones corroboran que la inclusión de juegos en la educación promueve la motivación subjetiva necesaria para la apropiación de aprendizajes significativos. La energía que convocan los juegos es necesaria para movilizar la inteligencia y la afectividad hacia la resolución de problemas prácticos (Esnaola Horacek, 2011).

Desde la expansión de la sociedad de la información, la digitalización de la palabra y la imagen ha impactado en la configuración cognitiva de los/as usuarios/as, de modo tal que los videojuegos despliegan los beneficios del aprendizaje basado en juegos con un *quantum* de interés por las características propias de estas herramientas culturales. Una pedagogía emergente de las prácticas culturales que incorpore al aprendizaje las posibilidades cognitivas y socioafectivas que aporta la inclusión de videojuegos en la educación formal instala la mediación entre las prácticas de uso en contextos informales y los contextos de educación formal.

En el presente artículo fundamentamos teóricamente los beneficios de incorporar videojuegos en las prácticas educativas. Para eso, ofrecemos también una síntesis de los antecedentes que hemos recopilado desde la línea de investigación que desarrollamos en el Grupo Alfas Argentina, en consonancia con los avances en investigación internacional.

## ¿Qué aprendemos jugando?

“En el espacio lúdico los cuerpos se encuentran desde un espacio-tiempo situado que se acerca y se aleja en el diálogo de presencias vinculantes que posibilitan la generación del ‘espacio transicional’ en el que se desarrolla la capacidad simbólica como función del pensamiento”.

ESNAOLA HORACEK,

*Claves culturales en la construcción del conocimiento: ¿qué enseñan los videojuegos?*

Incluir videojuegos en la enseñanza es un desafío que implica conocer el mundo de nuestros/as estudiantes, reconocer conductas que provienen del ámbito de los videojuegos de modo tal que podamos establecer una comunicación cercana con ellos/as. Esta *pedagogía transmedia* es de por sí valiosa porque nos acerca a nuestros sujetos de intervención. Y la definimos como *pedagogía emergente* porque adquiere características particulares, propias de estas prácticas trasladadas desde el contexto lúdico extra escolar hacia las prácticas curriculares.

Jugar constituye un espacio privilegiado para el aprendizaje y es una actividad eminentemente social. Esta posibilidad de encuentro creativo se acrecienta cuando la experiencia es compartida. Así aprendemos contenidos y aprendemos a colaborar, a relacionarnos con otros/as. De allí el valor educativo de los juegos que hoy toman el lenguaje de las tecnologías y de las redes sociales. Los videojuegos han puesto de manifiesto la necesidad humana de relacionarnos lúdicamente con otros/as. Por ello, los juegos digitales se han constituido en atracciones “casi” tan divertidas como jugar en la vida real.

En relación con el auge y la penetración en el consumo de videojuegos, la Asociación Española de Distribuidores y Editores de Software de Entretenimiento (AEVI) sostiene, en su Anuario 2018 que, en ese país, “los videojuegos siguen siendo la primera industria de ocio audiovisual e interactivo, superando ampliamente en valor las cuotas registradas por el resto de industrias audiovisuales del sector”.

Si sostenemos que los juegos y juguetes nos “educan” en usos, costumbres y lecturas de la realidad que penetran nuestros esquemas de significado más allá de los contenidos explícitamente formulados desde las instituciones de educación formal (escuelas) y no formal (familias, grupos, medios masivos), ¿por qué no aprovechar sus múltiples posibilidades en la educación?

Actualmente las redes sociales tienen un papel muy importante en nuestra vida cotidiana y son consumos ya socializados entre los/as jóvenes, niños/as y adultos/as. En particular, si nuestra tarea es formar integralmente niños/as y jóvenes, el consumo de productos culturales es un punto a incorporar al currículum escolar. Por otra parte, otro argumento a favor de la introducción de estos “contenidos” en las aulas tiene que ver con la seguridad y los métodos para proteger a niños y niñas de los posibles peligros que pueden entrañar las redes sociales si no se sabe hacer un buen uso de ellas. La mejor manera de enseñarles esto es permitiendo que participen dentro de un entorno seguro donde practicar un uso correcto de estas herramientas.

Como objetos de aprendizaje deben evaluarse las posibilidades, ventajas y riesgos de los videojuegos con herramientas propias de la complejidad del objeto. De allí que desarrolla-

mos instrumentos de evaluación específicos desde nuestro espacio de investigación pedagógica y producción científica. Ha sido necesario fundar un espacio internacional de investigación científicamente validado para iniciar la publicación de experiencias de prácticas y de desarrollos vinculados a la educación. El grupo Alfas Argentina, que reúne a pedagogos y desarrolladores de universidades públicas, es nuestro espacio para generar teoría y caracterizar estas prácticas como *pedagogías emergentes* de alto impacto en la enseñanza formal.

## Videojuegos en las aulas: recuperando la pasión por aprender

El *aprendizaje genuino* que describe Rogers (1977) se inicia a partir del interés subjetivo por resolver alguna situación que conmueve el equilibrio y que provoca el movimiento hacia la resolución de determinada situación para compensar alguna necesidad imperiosa. Estamos definiendo el aprendizaje genuino en términos de una movilización afectiva que conmueve los esquemas cognitivos y moviliza a todo el sujeto: lo motiva, lo pone en movimiento. Esta situación se produce cuando la motivación personal se conjuga con la motivación extrínseca, que puede responder a necesidades básicas de supervivencia o bien a necesidades socio-culturales propias del contexto (material o virtual) que rodea al sujeto. El juego, entendido como una actividad intrasubjetiva, dialoga y moviliza estructuras para resolver contenidos intersubjetivos. Una interesante definición de aprendizaje que consideramos para nuestra área de intervención.

En esta línea de pensamiento incorporamos los aportes de Huizinga (2000: 45) quien define al juego como

.. una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión, de alegría y de la conciencia de ser de otro modo, que en la vida corriente.

Dicho brevemente, es “el juego porque sí”. Al jugar, se establece una proyección desde la realidad hacia la fantasía y desde la fantasía a la realidad (Winnicott, 1971). El juego se desarrolla en un espacio que no es el adentro (del juego) ni es el afuera (del juego). Es un espacio llamado transicional. No es la realidad y tampoco es la fantasía.

El juego instala estos espacios sociocognitivos, transicionales, cargados de afectividad que provocan la motivación del sujeto y sientan las bases del aprendizaje genuino.

Este marco teórico cuenta también con los aportes de Vigotsky (1978), quien postula que el pensamiento y el lenguaje son actividades cognitivas primitivas que el sujeto construye en su tránsito hacia las estructuras cognitivas superiores. La actividad lúdica, como actitud movilizante y estructurante está desde los inicios de los aprendizajes humanos y los compartimos, incluso, con los mamíferos superiores. Se aprende a sobrevivir jugando, simulando acciones de defensa, ataque y estrategias vinculadas a la satisfacción de necesidades básicas.

Años después de estos inicios, la educación formal organiza su estructura curricular para sentar las bases de aprendizajes socialmente requeridos para los sujetos de esa cultura.

Ahora bien, ¿cómo colaborar para que los aprendizajes en la educación formal sean genuinos?, ¿cuál es la didáctica más apropiada para que los sujetos se motiven y movilicen hacia los aprendizajes más complejos? Allí es donde la teoría del aprendizaje basado en juego cobra relevancia y tiene mucho para aportar.

Sostenemos que la inclusión de juegos en la educación promueve la motivación subjetiva necesaria para la apropiación de aprendizajes significativos. Es en la actividad lúdica donde la energía que convocan los juegos moviliza la inteligencia y la afectividad hacia la resolución de problemas prácticos.

Situándonos en este momento histórico en el que la digitalización de la palabra y la imagen ha impactado en la configuración cognitiva, y donde la cultura lúdica se ha incorporado a las prácticas de los sujetos, es que estas conceptualizaciones en torno al valor de los juegos se traslada hacia el objeto tecnológico hipermedial de mayor consumo: los videojuegos, en todos sus géneros y dispositivos. Siguiendo los resultados de las investigaciones internacionales podemos afirmar que la inclusión de videojuegos en la educación formal otorga al proceso educativo los beneficios del *aprendizaje basado en juegos*, que, por sus propias características, aportan energía de motivación y de interés.

Es preciso describir las posibilidades cognitivas y socioafectivas que aporta la inclusión de videojuegos en la educación formal de modo tal que se produzca la mediación entre las prácticas de uso en contextos informales hacia los contextos de educación formal.

Durante mucho tiempo dio la impresión de que los juegos eran la antítesis del aprendizaje. Sin embargo, la opinión popular ha cambiado en los últimos años para dar cuenta de la conexión que existe entre los juegos y el aprendizaje. Durante la última década ambos han estado mucho más conectados de lo que parece.

Los juegos ayudan a experimentar con nuevas identidades, en el “como si”, ayudan a explorar opciones y consecuencias, y a probar nuestros propios límites. Por supuesto que existen límites en lo que puede hacer un juego. Lo mismo sucede con cualquier programa educativo, proceso o actividad. Un juego puede encajar con una necesidad pedagógica específica, un público en concreto, un conjunto de objetivos y limitaciones, pero podría no ser apropiado en un contexto diferente. Un juego puede apoyar ciertos estilos de aprendizaje o necesidades de cualificación, pero no a todos. Del mismo modo que se mencionan sus posibilidades, los límites también deberían de ser identificados.

Aunque el término *gamification* se ha extendido y nos permite hablar del poder de utilizar elementos del juego y el diseño de juegos, lo que muchos/as profesionales, docentes e investigadores/as han estado haciendo para mejorar el compromiso y la motivación de los/as participantes es diseñar experiencias atractivas similares a un videojuego. La *gamificación* es diferente al *serious game* o al *game based learning*. Mientras que este último describe el diseño de juegos que no tienen el firme objetivo de entretener a los/as usuarios/as, las experiencias “gamificadas” simplemente emplean algunos elementos de los juegos, como reglas, mecánicas, etc. El *game based learning* (o “aprendizaje basado en juegos”), en términos generales, se refiere al uso de juegos para apoyar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Los principios fundamentales, así como los mecanismos involucrados en el proceso, se centran en lograr resultados de aprendizaje específicos, aunque, de manera colateral, también se lo-

gran resultados secundarios. Por ejemplo, un juego que tiene como objetivo la enseñanza del idioma inglés también puede conducir a una actitud positiva hacia la asignatura de lengua. La motivación es necesaria para garantizar el aprendizaje y para evaluar un programa educativo, pues, cuando un estudiante se encuentra motivado, la efectividad de la actividad aumenta. En teoría, la investigación longitudinal relacionada con el aprendizaje basado en juegos ofrece la posibilidad de variar el contexto y las variables de intermediación, y mejorar la motivación de los/as estudiantes y la experiencia de los facilitadores del juego.

En los últimos años, la *gamificación* se ha visto envuelta en una rápida adopción de iniciativas ecológicas, de marketing y, por supuesto, educativas. El uso de esas experiencias ha aumentado rápidamente y sugiere la necesidad de reevaluar la intersección entre juegos y aprendizaje. Evaluar la eficacia de los juegos digitales o del uso de estrategias de *gamificación* ha demostrado ser un reto. La evaluación de otros tipos de intervenciones y estrategias educativas es una tarea que podría denominarse relativamente sencilla en comparación con el uso de juegos, sobre todo los digitales. La tarea se complica debido a que es necesario evaluar diversos factores, ecologías y contextos. Pero, a pesar de estos desafíos, en la última década la investigación también ha florecido en este sentido. El uso de una metodología de evaluación común y estandarizada que ayude a evaluar todo un proceso de aprendizaje utilizando un juego digital no solo debería servir para estudiar y comparar lo que ocurre, sino que también debería ser lo suficientemente flexible como para poder personalizarla y permitir ciertos ajustes en diversos contextos. Esto puede ser todo un desafío. Además debe tomarse en cuenta que mientras se realizan los estudios de campo, tanto las preguntas de investigación como los métodos pueden tomar vida propia, precisamente por las condiciones de cada caso. Por supuesto, el uso de los métodos dependerá del presupuesto de los/as investigadores/as, pero en especial de la capacidad de cada uno/a para analizar los datos obtenidos.

A pesar de todas las innovaciones tecnológicas, sociales y económicas que nos han permitido crear, reproducir, replicar e investigar a los juegos, no podemos pasar por alto las muchas formas que estos pueden adoptar. Los juegos, considerados en todos sus géneros, son juegos. Los seres humanos han estado jugando y aprendiendo de los juegos desde el inicio de la humanidad y no podemos olvidar que en su esencia más básica nos ayudan a compartir y comunicar lo que somos. El juego es la actividad cultural más básica y puede ser culturalmente valioso porque tiene una función en sí mismo. Por estas razones, es el momento apropiado para considerar esa conexión que existe entre los juegos y el aprendizaje.

En definitiva, atender a las características de la narración interactiva que propone el juego, entre otras particularidades propias de cada género, es garantía de éxito preaprobado por los/as usuarios/as: antecedentes narrativos atrapantes, presente transitado con éxito y proyección hacia una complejidad enriquecedora (Esnaola, 2017).

## Referencias

- ESNAOLA HORACEK, Graciela (2006): *Claves culturales en la construcción del conocimiento: ¿qué enseñan los videojuegos?* Alfagrama: Buenos Aires.
- \_\_\_\_ (2011): "Hacia una pedagogía lúdica incidental", en: Peirats Chacon, J. y San Martín

Alonso, Á. (coords.) *Tecnologías educativas 2.0. Didáctica de los contenidos digitales*. Madrid: Pearson.

\_\_\_\_\_ (2017): "Aprendizaje transmedia y cultura lúdica: desafíos para la enseñanza". *Actas del V Congreso Internacional de Videojuego y Educación (CIVE)*. 7, 8 y 9 de septiembre. Tenerife - Universidad de La Laguna. Disponible en: [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6353/CIVE17\\_ACTAS\\_rev2.pdf?sequence=1](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6353/CIVE17_ACTAS_rev2.pdf?sequence=1)

HUIZINGA, Johan (1938): *Homo ludens*. Amsterdam: University Press.

ROGERS, Carl (1977): *El poder de la persona*. Oxford: Delacorte.

VIGOTSKY, Lev (1978): *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

WINNICOT, Donald W. (1971): *Realidad y juego*. Madrid: Paidós.

# Construir y usar juegos digitales: El caso de la carrera Informática Aplicada (UTN-INSPT)

**María Gabriela Galli**

*Universidad Tecnológica Nacional*



Formación a distancia - tutorías - desafíos - experiencias - Juegos serios  
uso de juegos digitales - construcción de juegos digitales - mediación lúdica - trabajo colaborativo

Palabras  
Clave

## Resumen

En la actualidad, los juegos digitales, en sentido amplio, traspasan las actividades vinculadas con el ocio y el esparcimiento. Existen experiencias de docentes que los incorporan en sus prácticas como poderosa estrategia de aprendizaje que motiva a los/as estudiantes y les permite adquirir y desarrollar diversas habilidades por la misma sinergia que se genera a través del juego. En este artículo se presentan algunas actividades realizadas en la carrera Informática Aplicada de la Universidad Tecnológica Nacional-Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico (UTN-INSPT) desde dos enfoques: la construcción y el uso de juegos digitales serios como estrategia de aprendizaje.

## Introducción

La actividad lúdica permite aprender e interactuar con el mundo y con los objetos, reconociendo y recreando situaciones. Desde la Antigüedad, el juego ha estado presente en todas las culturas, traccionando las distintas etapas de la vida. A través del juego, el ser humano estructura su pensamiento, se expresa, experimenta sensaciones, descubre sus limitaciones, desarrolla su creatividad y su fantasía, atribuye significados, aprende reglas y asume roles. Es decir, construye y transforma su universo simbólico, debido a que “la actividad lúdica (jugar) y los objetos lúdicos (juguetes) configuran espacios intersubjetivos que relacionan a los sujetos con su ambiente y con los demás seres que los rodean” (Esnaola y Galli, 2016:18). Esta actividad y su función cognitiva, psicosocial, emocional y psicomotriz, permanece a través de la interacción con diversos objetos, sean estos juguetes tradicionales (analógicos) o bien digitales.

En el caso específico de los juegos digitales (independientemente de su categorización como videojuegos, minijuegos, entre otros) son considerados como objetos culturales emergentes de la tecnología hipermedial (Esnaola, 2014) que, desde su popularización en la década del setenta y hasta la actualidad, se constituyen como una ventana de acceso al mundo digital, como medio para adquirir saberes y como agente de socialización. Desde lo cognitivo, estimulan el pensamiento representativo, reflexivo y abstracto; potencian la atención, la memoria, el razonamiento, la creatividad y la fantasía; y favorecen el desarrollo de habilidades comunicativas. Desde lo social, colaboran con el conocimiento propio y del mundo que rodea a sus usuarios/as, y promueven conductas asertivas y prosociales, como la ayuda, la colaboración y la cooperación. Por todo esto, los juegos digitales podrían ser tenidos en cuenta como recurso didáctico en distintos momentos del proceso de enseñanza, en cuanto son una potencial herramienta mediadora entre el objeto de conocimiento y el sujeto.

## **El uso de juegos digitales y su incorporación en la educación**

En las últimas décadas, los juegos digitales se han incorporado a los hábitos de ocio de la población mundial, configurándose como un “fenómeno de masas” (Levis, 2013) apoyado en la expansión del uso de Internet y el uso social de los dispositivos portátiles.

Estos juegos forman parte de las tecnologías emergentes y diversos trabajos (Esnaola y Galli, 2016; Gros, 2014; Johnson *et al.*, 2014) destacan su relevancia en la sociedad, al estar vinculados con las prácticas culturales.

Varios estudios realizados a nivel local e internacional señalan como una práctica extendida el uso de juegos digitales. El último informe realizado por la Asociación Española de Videojuegos (2018) refleja que el 79% de niños/as y adolescentes de entre 6 y 14 años juegan videojuegos. También lo hace el 66% de los individuos de entre 15 a 24 años; el 59% de entre 25 a 34 años; y el 40% de quienes tienen entre 35 a 44 años. El documento señala una media de uso de 6,2 horas semanales. Por su parte, según el informe elaborado por el Sistema de Información Cultural de la Argentina (2017), los usuarios juegan, en promedio, una hora y media diaria, y sus franjas etarias son muy variadas: el 56,8% tiene entre 12 y 17 años; el 30,8%, entre 18 y 29 años; el 17,3%, entre 30 y 49 años; y el 4,9%, entre 50 y 64 años, mientras que en los mayores de 65 años el porcentaje de uso alcanza el 0,7%. Además, según un estudio longitudinal realizado en la carrera de Informática Aplicada (UTN-INSPT) entre 2016 y 2019, en promedio, el 73% de los/as estudiantes de primer año experimentan con videojuegos en sus momentos de ocio. Del análisis de los datos se infiere que el uso de videojuegos, que comenzó siendo una actividad para niños/as y adolescentes, en la actualidad es una práctica que también tracciona a jóvenes y adultos.

No obstante, el uso de elementos lúdicos digitales como vía de aprendizaje se encuentra tensionado por las controversias entre partidarios y detractores. Estos últimos sostienen argumentos que desconocen el potencial de estos elementos; consideran que rompen con los cánones tradicionales de la enseñanza; y señalan que la exposición prolongada tiene un impacto negativo en el rendimiento académico (como puede suceder, es necesario agregar, con cualquier otro tipo de actividad que se realice en exceso). En la vereda contraria, distintas

investigaciones (del Moral y Guzmán, 2016; Prensky, 2014; Revuelta y Guerra, 2012) defienden el uso de estos elementos como soporte o complemento de procesos de enseñanza y de aprendizaje, dado que los consideran mediadores para la adquisición de habilidades cognitivas, emocionales, sociales y psicomotrices. Más aún, en un estudio reciente llevado a cabo en educación superior, Corsi, Revuelta y Pedrera (2019) concluyen que el uso de los juegos serios diseñados para facilitar la adquisición de conocimientos de programación puede resultar efectivo. De esta manera, y en consonancia con García (2009), se considera que no hay ninguna prueba racional contundente que relacione el uso de los juegos con efectos nocivos. Por el contrario, los juegos pueden ser una puerta de entrada al entorno tecnocultural y social donde, a partir de la posibilidad de inmersión, el sujeto adquiere un aprendizaje activo, progresivo, autodirigido, situado en los contenidos y focalizado en la experiencia.

Ya inmersos en el ámbito educativo, vale hacer referencia a la metodología de aprendizaje conocida como DGBL (acrónimo de *Digital Based Learning*), que consiste en el uso de juegos digitales con propósitos formativos. El DGBL es una propuesta presentada por Prensky (2001) en la que los juegos digitales se convierten en herramientas mediadoras de apoyo a los procesos de aprendizaje de forma significativa. A esta categoría de juegos pertenecen los videojuegos comerciales, los minijuegos, las simulaciones, los juegos de realidad aumentada y los micromundos, entre otros, que, aunque no persigan un objetivo específicamente educativo, pueden emplearse para trabajar un contenido. De esta manera, y en función de las acciones que se planifiquen con su mediación, estos juegos pueden constituirse en *juegos serios* cuyo objetivo principal es la educación y ya no el entretenimiento. Es decir, estos juegos pueden utilizarse para adquirir habilidades y destrezas relacionadas con la educación y con otras áreas de servicios y producción, creando entornos de aprendizaje que permitan experimentar, ensayar y explorar múltiples soluciones a problemas. De ahí que se puede *aprender haciendo*. 📖

A continuación, se presentan algunas consideraciones a tener en cuenta al momento de trabajar con juegos digitales en el aula, como también dos formas de usarlos en entornos de aprendizaje: a) construir juegos digitales serios en plataformas lúdicas para fortalecer contenidos y habilidades específicas; y b) usar juegos digitales con fines educativos.

## **Sugerencias al momento de diseñar situaciones de aprendizaje con mediación lúdica**

El trabajo con juegos digitales, como con cualquier otra tecnología, debe estar acompañado de reflexión y planificación previa por parte del/a docente para conectar la experiencia lúdica desde la perspectiva del aprendizaje, instando a la creatividad y al *aprender a aprender* a partir de los retos a resolver.

Al trabajar con juegos para la generación de nuevos saberes “la tarea fundamental del profesor (...) no es ser un buen jugador sino un experto en utilizar las características del juego en forma educativa, [será] quien va a añadir la capa pedagógica al juego” (Gros, 2014: 121). Para ello, es deseable generar situaciones de aprendizaje tratando de buscar un equilibrio entre la actividad lúdica y el contenido. Esto conlleva a reflexionar en torno a la organización de la clase, la selección de los contenidos, los objetivos de aprendizaje, las actividades, los

recursos y los tiempos, los ritmos de trabajo de acuerdo a las posibilidades de los/as estudiantes, y también los modos de evaluación.

Algunos de los interrogantes que podrían guiar el trabajo docente con mediación lúdica son (adaptado de Galli, 2019):

A. Desde lo curricular pedagógico

- ▶ ¿Qué desea hacer con los juegos digitales?, ¿explorar, aplicar conceptos, probar hipótesis, transmitir información, entretener, evaluar?
- ▶ ¿Por qué quiere incluir juegos digitales en las prácticas pedagógicas?
- ▶ ¿En qué tema o unidad desea incluir juegos digitales?
- ▶ ¿Qué tipo de objetivos de aprendizaje debe definir al trabajar con mediación lúdica?, ¿conceptuales, procedimentales y/o actitudinales?
- ▶ ¿Qué estrategias de enseñanza utilizará al trabajar con juegos digitales?, ¿inductiva, por descubrimiento, simulación, trabajo por proyecto, casos, exploración guiada?
- ▶ ¿Qué conocimientos previos de los/as estudiantes deberá tener en cuenta?
- ▶ ¿Qué estrategias de aprendizaje espera que los/as estudiantes pongan en juego?, ¿repaso, elaboración, organización?
- ▶ ¿Cuánto tiempo demanda el desarrollo de la unidad y en qué momento se experimentará con juegos digitales?, ¿al introducir un tema, como núcleo central de aprendizaje, para consolidación de conceptos o como instancia de evaluación?
- ▶ ¿Qué recursos, tanto de infraestructura, equipamiento como humanos, son necesarios para llevar a cabo la actividad con mediación lúdica?
- ▶ ¿Cómo y dónde se experimentará con los juegos digitales?
- ▶ ¿Qué tipo de actividades se realizarán antes, durante y después de la experimentación con el juego?
- ▶ ¿Qué estrategias de evaluación se contemplarán?

B. Desde lo tecnológico curricular

- ▶ ¿Para qué desea trabajar un tema o unidad con juegos digitales?
- ▶ ¿Qué juego o aplicación ha seleccionado?
- ▶ ¿Qué aspectos significativos contiene el juego?
- ▶ ¿Cómo se diseñarán los dispositivos áulicos que se pondrán en marcha al incluir juegos digitales?

## El caso de la carrera de Informática Aplicada (UTN-INSPT)

A partir del año 2014, algunos/as docentes de la carrera de Informática Aplicada (UTN-INSPT) han comenzado a trabajar con mediación lúdica. Específicamente, con el uso, desarrollo y construcción de juegos digitales serios, con el propósito de incorporar metodologías activas que motiven a los/as estudiantes a continuar aprendiendo, capitalizando sus saberes previos y despertando su interés como una posible línea de trabajo futura.

### **A. Construir juegos digitales serios como estrategia de aprendizaje**

Desde algunos espacios curriculares –y utilizando como andamiaje aplicaciones como Educaplay, Kahoot!, Mobbyt– se han diseñado intervenciones para que los/as estudiantes construyan juegos serios con distintos contenidos.

La metodología de trabajo está basada en el aprendizaje por proyectos y utiliza a los juegos digitales como vehículos de los procesos de aprendizaje. El trabajo por proyectos se caracteriza por tener como meta la elaboración de un producto final. Además, ubica al/a estudiante en el centro de la escena; favorece la interacción entre docentes y estudiantes; y habilita nuevos reagrupamientos en los que los/as integrantes realizan varias tareas y asumen distintos roles. Esto último propicia aprendizajes significativos, contextualizados, socializados e integrados.

El proceso incluye momentos de exploración, reflexión, debate, arribo a acuerdos, creación y apropiación de los contenidos, fundidos en un ambiente de creatividad. Además, la dinámica de “crear algo” se constituye en un elemento dinamizador que altera las formas tradicionales de enseñanza y de aprendizaje.

Los propósitos de esta estrategia apuntan hacia “el hacer” y hacia “la ejercitación de habilidades”. Su uso permite reconocer y recordar información relevante asociada con un espacio curricular, comprender lo trabajado, ejemplificar situaciones, aplicar conocimientos, explorar mecánicas de juego, planificar acciones, expresar claramente un mensaje, analizar información, evaluar situaciones y estimar resultados, entre otras.

La metodología aplicada en las clases consistió en organizar a los grupos en diferentes equipos y cada uno eligió un tema vinculado a la asignatura para elaborar un juego serio. Para eso, primero exploraron otros juegos y aplicaciones que les permitiesen construir el propio, seleccionando la mecánica más pertinente. Además, se establecieron roles para las distintas tareas y se acordó, al interior de cada grupo, el modo en que se encararía el proyecto. Para ello, con la guía de la docente, se elaboró un documento compartido en el que cada equipo escribió el boceto del guion del juego y determinó los niveles y sus distintas mecánicas –como identificar algún concepto (tipo rosco), emparejar imágenes (tipo memotest) o responder preguntas (tipo trivia)– de tal forma que el/la usuario/a debiera resolver varios desafíos.

En este proceso de compartir, intercambiar y crear los contenidos del juego, los/as estudiantes fueron identificando problemas u obstáculos en las formulaciones. Allí se pusieron en juego diferentes habilidades y competencias específicas del espacio curricular relacionadas, principalmente, con las áreas expresiva y colaborativa.

Una vez finalizada la escritura y diseñadas las posibles imágenes, llegó el momento del análisis y la discusión entre la docente y los/as integrantes de cada equipo para la elección de las mejores propuestas. Esta instancia puso en tensión el modo en que los/as estudiantes expresaban sus ideas para que resultasen lo suficientemente claras para cualquier usuario/a. Aprobado el diseño, cada grupo se abocó a la construcción del producto y cada juego se compartió para su testeado con los/as restantes compañeros/as. Experimentar con otras producciones indujo a los/as estudiantes a establecer relaciones entre sus conocimientos previos y los nuevos. Además, habilitó el debate en torno a las posibles mejoras y la reflexión sobre sus propios aprendizajes y los de sus pares. Es decir, les permitió autoe-

valuarse y evaluar a sus compañeros/as como instancia para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo.

### **B. Uso de juegos digitales con objetivos educativos**

Como se dijo antes, en la carrera Informática Aplicada se utilizan juegos digitales como recurso educativo. Por un lado, se usan videojuegos comerciales, como *Angry Birds*, para transmitir y apoyar las explicaciones de ciertos contenidos de Análisis Matemático y/o de Física. Por otro lado, también se trabaja con los juegos digitales serios que desarrollan tanto los/as docentes como los/as estudiantes. De hecho, desde el año 2016 los/as estudiantes experimentan con los distintos juegos creados por otras cohortes. Por ejemplo, “El juego de los frameworks para Java” y “El juego de las funciones matemáticas”, en los que los/as usuarios/as se enfrentan con desafíos de lluvia de conceptos, una máquina tragamonedas para la asociación de imágenes y un memotest. Además, para llegar a la meta, también deben sortear imágenes con conceptos definidos de manera incorrecta. Estos juegos se utilizan como guía de los aprendizajes con una función de ampliación y/o refuerzo de las actividades. Además, desafían a los/as estudiantes a trabajar con conceptos y habilidades presentes en el diseño curricular.

Por otra parte, con el propósito de diagnosticar saberes previos y/o evaluar conceptos, desde distintos espacios curriculares, los/as docentes han diseñado trivias en distintas aplicaciones (Kahoot!, Mobbyt), en cuya formulación se incluyeron textos breves, fórmulas, imágenes y videos, con opciones que reflejan los errores más frecuentes en que incurren los/as estudiantes. En todos los casos, la inclusión de DGBL ha dinamizado la clase. Permitió abrir el debate acerca del contenido de cada juego, ejercitar conocimientos de manera práctica, convertir el error en fuente de aprendizaje y captar la atención de los/as estudiantes, motivándolos a crear sus propios desarrollos.

## **Conclusiones**

En este artículo se presentaron propuestas de incorporación de juegos digitales para diversos fines: diagnóstico, de desarrollo de una temática/contenidos, o evaluativo. En general, las intervenciones con medicación lúdica han permitido a estudiantes y docentes intercambiar conocimientos, e incrementar la comunicación, la cooperación y la colaboración.

Los/as estudiantes, al generar contenido inmerso en un entorno lúdico, al desarrollar juegos como aplicación de los lenguajes de programación que están aprendiendo, o al utilizar juegos ya diseñados, deben tomar decisiones y reflexionar. De esta manera, fortalecen y desarrollan habilidades y capacidades, tanto específicas como generales, a la vez que se integran y se comprometen con sus tareas.

Al trabajar con juegos serios, el/la estudiante logra un *feedback* inmediato que lo/a enfrenta con su grado de dominio del tema y lo/a desafía a continuar aprendiendo para superarse. Por otro lado, al docente le brinda información complementaria sobre la trayectoria del/a estudiante y su comprensión de los contenidos.

Vale resaltar que lo que comenzó en el año 2014 como una pequeña actividad con juegos digitales, desde un espacio curricular de la carrera de Informática Aplicada (UTN-INSPT),

fue conformándose en una *práctica contagiosa* (Galli, 2019). La difusión de los resultados de determinadas prácticas –tanto en lo relativo al uso como al desarrollo de juegos digitales serios– ha despertado el interés en otros/as docentes que se han sumado a las propuestas, convirtiéndose en agentes multiplicadores. Esto nos recuerda la metáfora del panal cognitivo elaborada por Lion (2012) para referirse a la construcción colectiva de conocimiento. En ese sentido, hemos visto cómo, en la carrera, comenzaron a construirse conocimientos en forma colaborativa en torno a los juegos digitales serios, y a partir de la gestación de equipos de trabajo en la temática. Ya podemos ver las huellas en nuestros/as estudiantes. El tiempo y los resultados de investigación nos mostrarán la trascendencia alcanzada por el proyecto.

## Referencias

- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE VIDEOJUEGOS (2018): *La industria del videojuego en España. Anuario 2018*. Madrid: AEVI.
- CORSI, Diego; REVUELTA, Francisco y PEDRERA, María Inmaculada (2019): "Adquisición de competencias emocionales mediante el desarrollo y uso de Serious Games en educación superior", en: *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 56, pp. 95-112.
- DEL MORAL, María Ester y GUZMÁN, Alba (2016): "Jugar en red social: ¿Adicción digital versus comunicación e interacción en CityVille?", en: *Cuadernos de Información*, núm. 38, pp. 217-231.
- ESNAOLA, Graciela (2014): "Videojuegos para aprender... ¡también en la escuela!", en *Voces en el Fénix*, núm. 40, pp. 120-126.
- ESNAOLA, Graciela y GALLI, María Gabriela (2016): "Juegos, Juguetes y Videojuegos", en: *Para Juanito*, 4 (9), pp. 17-24.
- GALLI, María Gabriela (2019): Mecanismos de Gestión para incorporar herramientas digitales en los espacios curriculares de Educación Superior. *Tesis Doctoral*. Programa en Políticas y Administración de la Educación - UNTREF. [En prensa].
- GARCÍA, Benjamín (2009): Videojuegos: medio de ocio, cultura popular y recurso didáctico para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas escolares. *Tesis doctoral*. Facultad de Formación de Profesorado y Educación - UAM.
- GROS, Begoña (2014): "Análisis de las prestaciones de los juegos digitales para la docencia universitaria", en: *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 79, pp. 115-128.
- JOHNSON, Larry et al. (2014): *The New Media Consortium Horizon Report*. Texas: The New Media Consortium.
- LEVIS, Diego (2013): *Los videojuegos, un fenómeno de masas*. Buenos Aires: Sivel, Palabras escritas.
- LION, Carina (2012): "Pensar en red. Metáforas y escenarios", en: NARODOWSKI, Mariano y SCIALABBA, Alejandra (comps.) *¿Cómo serán?: el futuro de la escuela y las nuevas tecnologías* (pp. 29-46). Buenos Aires: Prometeo.
- PRENSKY, Marc (2001): *Digital Game-based Learning*. Nueva York: McGraw-Hill.
- \_\_\_\_\_ (2014): *No me molestes mamá, ¡estoy aprendiendo!* México: SM.

REVUELTA, Francisco y GUERRA, Jorge (2012): "¿Qué aprendo con videojuegos? Una perspectiva de meta-aprendizaje del videojugador", en: *Revista de Educación a Distancia*, núm. 33, pp. 1-25.

SISTEMA DE INFORMACIÓN CULTURAL DE LA ARGENTINA (2017): *Encuesta Nacional de Consumos Culturales 2017*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura de la Nación Presidencia de la Nación.

# La construcción de videojuegos a partir de experiencias analógicas desde la Universidad

**Marisa Elena Conde**

*Universidad Nacional de José C. Paz*



Juegos de mesa - didáctica - círculo mágico - Ludificación

Palabras  
Clave

## Resumen:

El presente artículo recupera las actividades desarrolladas en la materia “Realización 1”, de la carrera inscripta en la Tecnicatura Universitaria en Producción y Diseño de Videojuegos de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ). Los/as estudiantes que se inscriben a la materia portan un capital cultural cuantioso referido a los videojuegos, pero desconocen las nuevas corrientes en el diseño de juegos de mesa.

Para poder crear y desarrollar un juego –sea analógico o digital– es necesario analizar y deconstruir la estructura de diferentes juegos. Los de mesa tienen como ventaja que sus mecánicas y dinámicas pueden probarse sin la necesidad de hacer una programación previa.

Pensar la temática del juego, definir su narrativa, establecer cómo se gana o se pierde, delimitar los destinatarios posibles y resolver el diseño gráfico, entre otras, son cuestiones que están presentes en los videojuegos.

## Contexto

La Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) se encuentra ubicada en el oeste del conurbano bonaerense. La carrera Tecnicatura Universitaria en Producción y Diseño de Videojuegos –que es parte de la oferta académica del Departamento de Economía, Producción e Innovación Tecnológica– tiene un plan de estudio de 26 materias y un tiempo de cursada de tres años. Este año tenemos 25 estudiantes inscriptos/as, de los/as cuales cuatro son

mujeres. Aunque todavía se trata de un número muy bajo, somos muy entusiastas respecto a su participación e impulsamos campañas de difusión para sumar mujeres cursantes, lo que poco a poco se va logrando.

En líneas generales, los/as estudiantes llegan a la Universidad con altas expectativas respecto a la carrera y a la posibilidad de desarrollarse profesionalmente y sustentarse con la producción y el diseño de videojuegos. Aunque cuentan con muchísima experiencia en lo digital, no sucede lo mismo en lo que se refiere a juegos de mesa analógicos.

Una de las primeras materias que cursan es “Realización 1”, cuyo objetivo es analizar y desarrollar juegos de mesa, que posteriormente podrán o no digitalizarse acorde a los intereses de los/as autores/as. Además, en la materia se analizan, en términos de línea de tiempo, los registros existentes de juegos de mesa desde la Antigüedad hasta nuestros días, de qué forma han sido utilizados a lo largo de la historia y cuáles fueron los aportes desde el paradigma cultural y del religioso.

Elaborar un juego –sea analógico o digital– implica un arduo trabajo. Hay que definir el hilo conductor que despertará el deseo de jugar y que producirá la inmersión del jugador (la narrativa); hay que desenvolver la propuesta completa y plasmarla en un proyecto gráfico o visual; requiere pensar y elaborar las mecánicas, las dinámicas y las reglas que contendrá el juego. Y, desde luego, exige probar todo eso en un prototipo.

## **Metodología didáctica. Desde la experiencia del jugador: *beta-testing***

En la cátedra creemos que las clases deben motivar e interpelar a los/as estudiantes de una forma diferente. Lila Pinto (2019: 79) sostiene que

... recuperar la centralidad y la urgencia de promover aprendizajes significativos en las aulas (...) no desconoce los procesos del enseñar como espacios de mediación y construcción de significado para aprendizaje con sentido. Todo lo contrario, la centralidad del aprendizaje involucra necesariamente una nueva comprensión de las prácticas de enseñanza.

En ese sentido, en nuestras clases el marco teórico está organizado en dos grandes unidades. La primera se centra en la adquisición de experiencia en el rol de jugador mediante el testeado de diferentes juegos de mesa, que son jugados en clase en forma grupal. Y, la segunda, refiere al análisis de esos juegos “consagrados” mediante la utilización de una ficha diseñada especialmente y que toma en cuenta las categorías, los géneros y las distintas dimensiones que hacen al juego. Los juegos que se trabajan en cada clase rotan cada 30 minutos. Como cada práctica grupal de juego demanda completar esta ficha, consideramos la actividad como un trabajo práctico.

Los juegos de mesa que proponemos en las clases son de temáticas variadas que responden a las grandes corrientes: *ameritrash*, *eurgames*, híbridos, minijuegos y *filler*. Los hay de dados, tableros y naipes. Algunos, incluso, proponen la combinación de estos elementos y requieren de determinadas habilidades (como el dibujo y la modelización en plastilina); de saberes específicos (matemática, cine, cultura general); o de la coordinación de movimientos.

Los juegos propuestos y analizados en clase refieren a diferentes temáticas. Muchas veces confrontamos juegos que tienen mecánicas similares pero objetivos muy diferentes, por ejemplo:

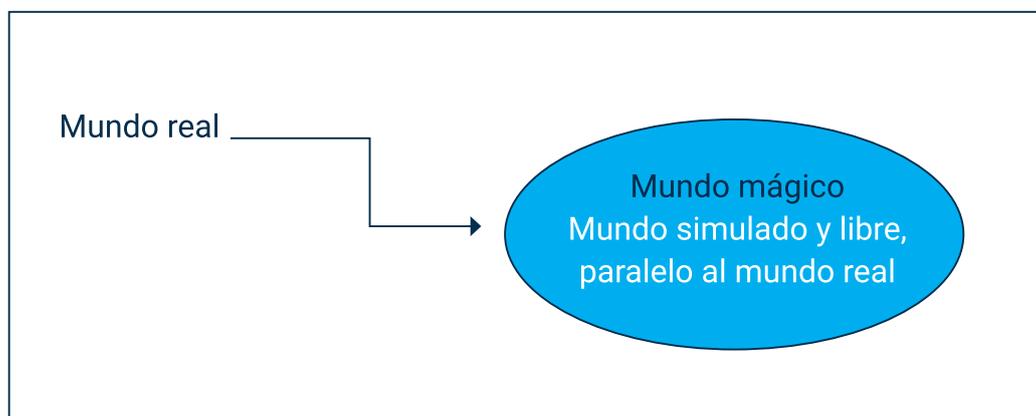
Carcassonne	Cultivos mutantes
Civilization	Shinobi
Combate de San Lorenzo	Cranium
Soberanía - Vuelta de Obligado	Inspector True
Sucesos Argentinos	Adigma
No lo testamos ni un poco	Clue
Los colonos de Catán	Mancala / Oware
Monopoly	PinchanPlaf
Coopolis	Capitán Foucault
Geek Out! Masters	Escape Room

## La inmersión

Martínez Torre *et al.* (2016) denomina *círculo mágico* al mundo paralelo simulado en el que ingresamos cuando decidimos jugar. Una vez allí, se borran los límites. Pueden vencerse las leyes de la Física y se produce una inmersión en la que el reloj convencional no rige: el jugador pierde la noción del tiempo. La inmersión es tal que, muchas veces, se necesita un "extranjero" al círculo que haga volver al mundo real a quien juega. Este fenómeno se produce con cualquier tipo de juego cuya propuesta atrape al/a jugador/a.

Si hay más de un/a jugador/a, el círculo mágico se establece en cuanto todos/as aceptan las reglas de esa realidad imaginada. Puede suceder que esa división entre el mundo real y el ficticio no se vea claramente. Cuando esto sucede, los límites son borrosos porque una brecha queda abierta entre ambos mundos. En cambio, se considera círculo mágico cerrado cuando las reglas y las metas conforman un sistema (Imagen 1).

Imagen 1: Esquema del círculo mágico



Fuente: elaboración propia.

## Las reglas: lectura comprensiva

La descripción de las reglas demanda una elaboración concienzuda para que el juego no sea netamente azaroso, sino que requiera de estrategias (por parte del/a autor/a que las propone y del/a jugador/a que las ejecuta). Por eso, es fundamental el testeado durante la construcción de las reglas. Una manera de empezar es elaborando reglas básicas referidas a las condiciones para ganar y que garanticen que la mecánica sea clara.

En la clase debatimos sobre la claridad de las reglas de los juegos experimentados. Aquellos cuyas reglas son complicadas o confusas los analizamos en función de los cambios que deberían realizarse. En el caso de los juegos nacionales, solemos enviarles a los/as autores algún comentario al respecto, basado en el marco teórico aplicado al análisis.

En "Realización 1" alentamos el desarrollo de juegos a partir de temas centrales que atañen a la vida común (como la contaminación y el cuidado del medioambiente, entre otros). Se trata de inspirar a los/as estudiantes en la elaboración de juegos analógicos y digitales comprometidos con su contexto y que puedan servir a públicos diversos.

Para la entrega final, los juegos deben presentarse con su *packaging*. A lo largo de la cursada se abordan algunos contenidos de diseño gráfico 2D y 3D para la elaboración de fichas, naipes, tableros y embalaje. Además, la entrega va acompañada de la ficha de análisis diseñada por la cátedra y trabajada en clase para analizar los diferentes juegos. Allí deben incluir las consideraciones de su propio juego, una encuesta a por lo menos cuatro personas que lo hayan jugado y un video de un minuto en el que pueda verse la partida. Cabe señalar que las personas que desempeñan el rol de testadores (quienes prueban el juego) no pueden ser parte de la Tecnicatura.

## Conclusiones

En nuestra materia, la producción del aprendizaje está basada en el paradigma del *aprender haciendo* . En cada clase la teoría está embebida en la práctica misma. Desde nuestra experiencia, desarrollar los contenidos desde la vivencia del juego permite a los/as estudiantes mejorar la producción para la entrega final.

Por otro lado, la metodología pedagógica utilizada permite armar y desarmar grupos en función de los requerimientos de cada juego. Esto propicia la diversidad de miradas y valoraciones, además de producir clases dinámicas y entretenidas. En líneas generales, los/as cursantes valoran el espacio y la oportunidad de experimentar con juegos que no conocían de antemano. Además, antes de concretar la entrega final, los juegos son testados por los/as compañeros/as de clase, que deben darle su opinión al/a autor/a en lo que denominamos "formato 3x3". Esto es: deben mencionar tres aspectos positivos de la propuesta y dar tres consejos para mejorar aquellos puntos que consideren "vulnerables".

Hemos notado que estas dinámicas de trabajo áulico favorecen la relación entre los/as estudiantes, más allá de la cursada de esta materia en particular. De hecho, las alianzas que emergen en el transcurso de la asignatura se replican, a menudo, en otras materias. Al fin y al cabo, relacionarse con el/la otro/a en una situación de juego rompe la dinámica clásica de

vinculación que predomina en la Universidad. Aquí, además de aprender, los/as estudiantes se divierten sin que esto reste profundidad a los contenidos o seriedad a la tarea académica. Saiz Segarra (2005: 99) dice que

... riendo el ser humano es feliz, y siendo feliz, es más fácil poder superar las situaciones negativas de la vida teniendo en cuenta que el contexto en el que viven en muchas ocasiones es restringido y con marcadas carencias definidas no solo en lo económico sino también en lo vincular.

Finalmente, hay que señalar aquí que las modificaciones en los diseños curriculares de la escuela media animan a los/as docentes a considerar los juegos como herramienta de trabajo. En este sentido, no se trata de hacer juegos educativos, sino de concebir propuestas que diviertan al mismo tiempo que demanden del/a jugador/a un esfuerzo intelectual y el desarrollo de habilidades blandas.

## Referencias

- MARTÍNEZ TORRE, F. *et al.* (2016): *Diseño y publicación de juegos de mesa. De Argentina al mundo*. Argentina: OK ediciones.
- PINTO, Lila (2019): *XIV Foro Latinoamericano de Educación. Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. Buenos Aires: Santillana.
- SAIZ SEGARRA, Miguel Ángel (2005): "Cómo potenciar la generación de nuevas ideas en la fase creativa del proceso de innovación tecnológica en aplicaciones de la ingeniería industrial". *Tesis doctoral*. Escola Técnica Superior d'Enginyers Industrials de Barcelona. Universitat Politècnica de Catalunya. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2117/94148>.



# Propuestas de educación a distancia con perspectiva de género



**La integración del enfoque de igualdad de género en entornos virtuales de aprendizaje: reflexiones y estrategias desde la experiencia.** ▶

Anabella Benedetti | FLACSO Argentina

▶ Leer más

**Educación a distancia con perspectiva de género** ▶

Belén Igarzábal | FLACSO Argentina

▶ Leer más

**Propuestas de educación a distancia con perspectiva de género: hacia un campus más inclusivo** ▶

Karina Cimmino | FLACSO Argentina

▶ Leer más

**Enseñar sobre los cuerpos sexuados en entornos virtuales: recorridos y tensiones** ▶

Catalina González del Cerro | IICE - UBA/ CONICET

▶ Leer más

# La integración del enfoque de igualdad de género en entornos virtuales de aprendizaje: reflexiones y estrategias desde la experiencia

Anabella Benedetti\*

FLACSO Argentina



Entornos virtuales de aprendizaje - igualdad de género - edición - educación de posgrado - estrategias

Palabras  
Clave

## Resumen

Creada en 2001, la Maestría Virtual en Género, Sociedad y Políticas del Área Género, Sociedad y Políticas de FLACSO Argentina es el primer programa *online* de posgrado en género y políticas públicas de América Latina. Su entorno virtual de aprendizaje (EVA) integra de manera transversal el enfoque de igualdad de género. En el artículo, se comparten una serie de estrategias que contribuyen en esta dirección. En particular, se hace referencia a la conformación de los equipos de trabajo, al diseño de los espacios para la interacción entre estudiantes y docentes, al uso del lenguaje no sexista y a la selección de imágenes. El propósito fundamental es brindar pistas para repensar los EVA como espacios que tienen la potencialidad tanto de reproducir sesgos de género como de contribuir a su superación. La meta última de esta propuesta es contribuir a la construcción de una sociedad de la información y del conocimiento que responda a los intereses, necesidades y demandas de todos los géneros, que tome en cuenta las diferencias y evite que se conviertan en desigualdades.

## Presentación

En las últimas décadas, la expansión de las tecnologías de información y comunicación (TIC) transformó los modos en que nos comunicamos, informamos, relacionamos con otras

\* Gloria Bonder realizó aportes fundamentales a este escrito.

personas y, por supuesto, los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cada vez son más las instituciones educativas que asumen el desafío de aprovechar los dispositivos tecnológicos para fortalecer sus prácticas pedagógicas e inclusive hay instituciones cuya oferta académica se desarrolla integralmente a través de un entorno virtual de aprendizaje (EVA). Este es el caso de la Maestría Virtual en Género, Sociedad y Políticas del Área Género, Sociedad y Políticas de FLACSO Argentina. Creada en 2001, bajo la dirección de Gloria Bonder y en el marco del Programa Regional en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP) que coordina Blas Fernández, es una iniciativa pionera en la formación de posgrado en género y políticas públicas en América Latina. Fue seleccionada como “buena práctica” por la Unión Europea, organización que brindó apoyo para su diseño e implementación.

Sus enfoques pedagógicos impulsan la creación y puesta en práctica de conocimientos y recursos creativos para el análisis, planificación, gestión y evaluación de políticas y programas que integren el enfoque de igualdad de género en el marco del desarrollo humano y sostenible.

PRIGEPP, y en consecuencia la Maestría, cuentan con una plataforma virtual de aprendizaje que, además de estimular la apropiación estratégicas de las TIC, facilita el trabajo colaborativo, la implementación de comunidades de prácticas y brinda un acompañamiento tutorial permanente.

La comunidad PRIGEPP está integrada por estudiantes y graduados/as de 36 países de América Latina y otras regiones, y un equipo de docentes y tutores/as con vasta trayectoria y reconocimiento en el campo de los estudios de género y las políticas públicas.

## **1. Integrar el enfoque de igualdad de género en los entornos virtuales de aprendizaje: una condición para procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos y colaborativos**

En PRIGEPP, el enfoque de igualdad de género es, por un lado, objeto de conocimiento y, por otro, una perspectiva que atañe a todas sus prácticas pedagógicas. Es decir, a la vez que se analiza la integración de este concepto y sus alcances en distintos temas (salud, educación, economía, estudios culturales, políticas públicas, infancias y juventudes, violencia basada en patrones de género, entre otros), esta perspectiva orienta la creación de las diversas propuestas pedagógicas que se ofrecen y también el diseño, implementación, evaluación y actualización del entorno virtual a través del cual se brindan sus cursos, seminarios y programas a nivel de posgrado. Esta opción está sustentada en una premisa fundamental: la integración transversal del enfoque de igualdad de género es condición para lograr un EVA inclusivo y colaborativo que vaya más allá de la disseminación de contenidos y favorezca el desarrollo de competencias fundamentales para el presente en contextos sociales, económicos, políticos y culturales en permanente transformación. Siguiendo la propuesta de la UNESCO (2019) y sus competencias para el siglo XXI, nos referimos, en particular, al pensamiento crítico, la interdisciplina y el aprendizaje situado y colaborativo.

El avance hacia esta meta impone la necesidad de tomar decisiones en aspectos diversos que inciden en distintas etapas de los EVA. A continuación, se detallan aquellas relativas

a la conformación de los equipos de trabajo, a las interacciones entre estudiantes, docentes y tutores/as y al uso de imágenes y del lenguaje no sexista.

Nuestra intención no es ofrecer “recetas”, sino compartir estrategias que, hasta el momento, han resultado efectivas y que, esperamos, puedan ser inspiradoras para quienes están interesados/as en crear e implementar entornos de aprendizajes que respondan a las necesidades, intereses y demandas de los distintos géneros y, al mismo tiempo, contribuyan a superar desigualdades cuya persistencia es un llamado de atención que es necesario atender sin dilaciones (más adelante, presentaremos ejemplos concretos).

### **1.1. Los roles de género y la necesidad de transformarlos**

Un aspecto que suele pasarse por alto en la creación de los EVA refiere a la conformación por género del equipo de trabajo. Muchas veces las personas que brindan apoyo para la resolución de problemas tecnológicos son varones. Las razones que podrían explicar esta situación son variadas: tanto a nivel regional como global, ellos son mayoría en las carreras ligadas al desarrollo tecnológico; en el ámbito empresarial las tareas relacionadas con la programación suelen estar a su cargo y muchas mujeres que al inicio de sus trayectorias profesionales ocuparon esta posición, a lo largo del tiempo se desplazaron hacia otras áreas que demandan competencias denominadas “blandas” relacionadas, por ejemplo, con la comunicación, el análisis funcional y la relación con clientes (Bonder, 2014).

Diversos estudios (Cátedra Regional UNESCO Mujer, Ciencia y Tecnología, 2017) atribuyen estas situaciones a la reproducción de un imaginario social que asocia las tareas tecnológicas “duras” con destrezas supuestamente “innatas” de los varones, como el pensamiento lógico y abstracto, mientras que a las mujeres se les atribuyen habilidades relacionadas con la sensibilidad, las emociones y la comunicación, por ejemplo.

Desde PRIGEPP, nos interesa contribuir a la superación de estos estereotipos con la convicción de que es necesario “romper” los roles de género en todos los ámbitos. Ello implica que también apuntamos a incluir varones en tareas históricamente feminizadas, como por ejemplo las relacionadas con la educación y, en el caso de los EVA, con el acompañamiento tutorial.

### **1.2. Acceso y usos de los EVA desde la perspectiva de género**

Una primera e ineludible pregunta que es necesario plantear al momento de encarar el diseño de un EVA es ¿quiénes son sus usuarios/as? Ello implica saber cómo acceden y se apropian de las distintas herramientas tecnológicas que ofrecen estas plataformas.

En la Cátedra Regional UNESCO Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina (otro de los programas que forman parte del Área Género, Sociedad y Políticas de FLACSO Argentina), desde hace casi dos décadas investigamos sobre la integración del enfoque de género en la construcción de la sociedad de la información y del conocimiento. Ello nos ha permitido comprobar que, a nivel regional, los datos desagregados por sexo en relación con este tema refieren, en general, al acceso a Internet y a la telefonía móvil (Ola TICs, 2017) y, en menor medida, a los usos. Sobre este último tema, organismos como CEPAL (2013) han concentrado la mirada en las siguientes variables: tiempo de conexión, lugar (hogar, trabajo), participación

en redes sociales y fines. Sin embargo, no se cuenta con suficientes evidencias acerca del acceso y usos de las plataformas dedicadas a la educación *online* que permitan dilucidar diferencias, preferencias y modalidades de los distintos géneros.

Desde PRIGEPP hemos optado por aprovechar los datos existentes para diseñar los espacios que impulsan la creación conjunta de conocimientos. Nos referimos a los foros, webconferencias, chats, entre otros. Las dinámicas que se ofrecen a través de ellos apuntan a que las personas de todos los géneros tengan las mismas posibilidades de crear un sentido de pertenencia con la comunidad de aprendizaje y, para lograrlo, es indispensable que todos y todas sientan que sus aportes son valorados por igual. Nuestros/as docentes y tutores/as favorecen esta meta a través de una “escucha” atenta y genuina, que promueve la interacción entre los/as participantes, toma en consideración las particularidades de las distintas realidades locales y, en especial, pone en valor las experiencias y aprendizajes previos de los/as estudiantes como un punto de partida para el pensamiento situado y crítico. En este sentido, resulta clave atender a lo propuesto por Gloria Bonder (2010: 6) en relación con el enfoque pedagógico de la Maestría que ofrece PRIGEPP:

[Es necesario] alentar una actitud de sospecha frente a las certezas, incluidas las que provienen de las teorías de género; reconocer la complejidad de los fenómenos; empeñarse en formular(se) preguntas ante todas las respuestas, aceptar el carácter transitorio de todas las afirmaciones, dejarle espacio a la curiosidad y la exploración intelectual; correr el riesgo de traspasar las fronteras disciplinarias e institucionales para dialogar y construir alternativas con otros/as buscadores/as de sentido de y para un orden social más justo.

Como se desprende de esta cita, los espacios de interacción ocupan un lugar central en los EVA. Si no se consideran las diferencias y particularidades de los diferentes géneros que participan en ellos, se corre el riesgo de proponer dinámicas que no interpelen a los/as estudiantes, lo cual va en desmedro de toda la comunidad de aprendizaje y puede llevar a desaprovechar la riqueza que brinda la diversidad de aportes, experiencias y visiones.

### **1.3. El lenguaje no sexista: un desafío de larga data y en permanente construcción**

El uso del lenguaje inclusivo o no sexista es una preocupación que está presente en PRIGEPP desde su comienzo en 2002, cuando este tema aún no estaba tan visibilizado ni difundido a nivel general, pero ya era objeto de preocupación por parte de organizaciones y estudios feministas. Ya en ese entonces, contábamos con herramientas como “La lupa violeta” (creada por la Agrupación de Desarrollo Los Molinos) para la composición de textos inclusivos. A pesar de que los originales eran enviados por autores y autoras con vasta trayectoria en el ámbito de los estudios de género, sus textos no solían incorporar el uso del lenguaje no sexista, una tarea que quedaba para la etapa de edición. Ante esta situación, reflexionamos sobre el uso de algunas normas, como la recomendación sobre el uso de términos abstractos, genéricos y colectivos para evitar el desdoblamiento, por ejemplo, decir “el estudiantado” en vez de los y las estudiantes. Desde PRIGEPP hemos decidido no utilizar este recurso textual por diferentes razones. En primer término, porque consideramos que estas

dos construcciones no tienen el mismo significado, no son sinónimos. En segundo lugar, porque sostenemos que nombrar es visibilizar y en consecuencia es necesario dar cuenta de la diversidad en vez de apuntar a términos que pueden reducirla o tender a la homogenización.

Tampoco recurrimos al uso de la “e”, tan discutido en estos tiempos, ni de la “@” porque en ciertos contextos, o para algunos/as estudiantes, esto puede ser poco claro o entorpecer la lectura. Optamos por el uso de la barra, aunque vaya en contra de la economía del lenguaje, y al inicio de nuestra aula incorporamos la siguiente leyenda:

Para la redacción de los contenidos se tuvieron en cuenta las normas del lenguaje no sexista e inclusivo. No se recurrió a recursos como la “@” ni la “e”, ya que pueden dificultar la lectura y claridad de los contenidos. A través del uso del “a/o” se busca visibilizar a los diversos géneros, sin adherir a una concepción binarista de este concepto.

Por supuesto, esta última afirmación sobre el carácter no binarista del concepto de género va más allá del lenguaje y alcanza también al desarrollo de los contenidos y enfoques que forman parte del programa académico de la Maestría.

Esta interrelación entre lenguaje y nociones conceptuales provenientes de los estudios de género también se evidencia en otras decisiones que forman parte del *editing online* de contenidos. Por ejemplo, en las últimas décadas, se insiste en la necesidad de incorporar un enfoque interseccional  en el abordaje de las desigualdades de género. Es decir, tomar en cuenta las distintas condiciones estructurales (nivel socioeconómico, raza, etnia, edad, lugar de residencia, identidad sexual) que inciden en la vida de distintos grupos de mujeres y que se intersectan con las desigualdades por género que ellas enfrentan. Esta perspectiva, que pone en valor la diversidad, demuestra la necesidad de hablar del conjunto de mujeres y varones en plural. Décadas atrás era frecuente encontrar estudios que se concentraban en “la situación de la mujer en equis contexto”. Nosotros/as, en cambio, destacamos la existencia del colectivo de mujeres con el objetivo de visibilizar que conforman un grupo muy heterogéneo atravesado por distintas situaciones de discriminación y desigualdad.

#### 1.4. La imagen como texto

Para finalizar, importa señalar que el EVA de PRIGEPP se propone como un espacio de aprendizaje amigable que incorpora diversas fuentes de conocimiento, entre ellas, las artes plásticas, la fotografía, la ilustración.

Los contenidos que se ofrecen a través del aula virtual están acompañados por una serie de imágenes especialmente seleccionadas que también cumplen una función textual. Las imágenes son texto, dialogan con los contenidos y promueven la reflexión. Ello tiene dos implicancias: por un lado, apuntamos a integrar producciones de artistas de todos los géneros y, en especial, a visibilizar las creaciones de mujeres que no han logrado el mismo reconocimiento o difusión que sus colegas varones. Por otro, evitamos el uso de imágenes que ubiquen a las mujeres en el lugar de víctimas y también aquellas que dan cuenta de un modelo de éxito al que deberían apuntar las mujeres “empoderadas”. Por ejemplo, aquellas fotografías, muy frecuentes en los bancos de imágenes, que presentan a una mujer con male-

tín, tacos, traje y sus brazos en alto parecen transmitir que alcanzar una posición de liderazgo en el ámbito público depende de la voluntad de las mujeres y no dan cuenta de las desigualdades que persisten y limitan sus trayectorias profesionales. Asimismo, a través de la selección de las imágenes, buscamos dar cuenta de la heterogeneidad del colectivo de mujeres en términos de edad, nivel socioeconómico, raza, etnia, nacionalidad e identidad sexual.

En otros términos, para PRIGEPP las imágenes no son un recurso estético, o un adorno que acompaña los hipertextos, sino que son portadoras de sentido y una fuente de reflexión que puede fortalecer los procesos formativos y los análisis que cada seminario propone a sus estudiantes.

Esta misma visión se extiende al uso de otros recursos que solemos incorporar en nuestros seminarios (canciones, videoclips, poesías y otras producciones culturales) como estrategia para favorecer la lectura, pero también para demostrar que pueden ser fuente de conocimiento en temas de ligados a la igualdad de género en estas disciplinas.

## 2. Hacia entornos de aprendizaje no sexistas

Todos los aspectos compartidos forman parte del ADN de PRIGEPP. Como hemos demostrado, estamos convencidos/as de que es necesario repensar los EVA como espacios que tienen la potencialidad tanto de reproducir sesgos de género como de contribuir a su superación.

Sabemos que se trata de una tarea a largo plazo en la que se interponen culturas institucionales que pueden ser resistentes a los cambios, recursos humanos y económicos insuficientes, tiempos de trabajo acotados que no dejan espacio para la reflexión de nuestras prácticas. No obstante, desde la experiencia de PRIGEPP, sabemos que el esfuerzo vale la pena y que hay algunas señales en el camino que son promisorias. Cada vez son más las instituciones dedicadas a la educación superior que elaboran políticas para la igualdad de género; los estudios de género (tanto en lo referente a educación como a comunicación) producen conocimientos que pueden contribuir a esta tarea; y, a nivel social, las desigualdades de género están siendo puestas en cuestión en muy distintos ámbitos, desde la política hasta los medios de comunicación. Aprovechar este momento es un desafío impostergable y necesario para aportar a la construcción de una Sociedad de la Información y del Conocimiento que ponga en valor las diferencias entre los géneros sin dejar que se conviertan en desigualdades.

### Referencias

- BONDER, Gloria (2010): *Facetas, aprendizajes y proyecciones para la innovación de teorías y prácticas*. Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- \_\_\_\_ (2014): *La industria del software y los servicios informáticos. Un sector de oportunidad para la autonomía económica de las mujeres latinoamericanas*. Documento de Proyecto. Santiago de Chile: CEPAL.
- CÁTEDRA REGIONAL UNESCO MUJER, CIENCIA Y TECNOLOGÍA EN AMÉRICA LATINA (2017):

*Infancia, Ciencia y Tecnología: un análisis de género desde el entorno familiar, educativo y cultural.* Buenos Aires: FLACSO, Argentina. Disponible en: <http://www.catunescomujer.org/wp-content/uploads/2017/11/STEM.pdf>

OLA TICS (2017): *After Access: Understanding the Gender Gap in the Global South.* Disponible en: <http://afteraccess.net/wp-content/uploads/2018-After-Access-Understanding-the-gender-gap-in-the-Global-South.pdf>

UNESCO (2017): *E2030: Educación y Habilidades para el Siglo 21. Documento de trabajo.* Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Habilidades-SXXI-Buenos-Aires-Spa.pdf>

# Educación a distancia con perspectiva de género

**Belén Igarzábal**  
FLACSO Argentina



Educación virtual - contenidos - lenguaje - equidad - género

Palabras  
Clave

## Resumen

Diseñar un curso de capacitación a distancia desde una perspectiva de género implica pensar el proyecto integralmente desde este enfoque: la identidad del proyecto, la composición del equipo, la conceptualización sobre lxs alumnxs, la comunicación, las imágenes.

La perspectiva de género, además, no implica solamente el abordaje de conceptos teóricos vinculados a la teoría género. Todas las áreas de conocimiento pueden plantearse desde esta perspectiva feminista y queer. La constitución de la modernidad y de las ciencias modernas se desarrolló desde una perspectiva patriarcal acorde a la organización social de la época. Entonces, incluir la perspectiva de género implica la revisión y el abordaje de todas las temáticas desde una mirada plural y revisionista.

Por último, en la educación a distancia debe considerarse que las personas provienen de lugares diferentes y distantes. Es preciso considerar y escuchar sobre sus costumbres y sus niveles diferentes de conocimiento sobre el tema.

## Introducción

Cuando se diseña un curso de capacitación a distancia es imperante hacerlo desde una perspectiva de género. Esto implica no solamente detenerse en el lenguaje que va a usarse (muchas veces se considera inclusivo hablar de determinada forma sin tener en cuenta prácticas subyacentes), sino pensar el proyecto integralmente con perspectiva de género. Esto quiere decir que todos los componentes del proyecto deben abordarse desde una mirada

integral que trabaje la cuestión de género: su identidad, el equipo de trabajo, lxs docentes, las formas de vincularse con lxs alumnxs e, incluso, el modo en que se comunica el curso en las redes sociales y medios de comunicación.

Por otro lado, la perspectiva género no puede limitarse a aquellos cursos que abordan temáticas vinculadas al género, los feminismos y las teorías queer. Por el contrario, se trata de una mirada que atraviesa todas las temáticas. Es una forma de mirar el mundo y de abordar la pedagogía. Además, en el contexto actual, en el que circula cada vez más información sobre las desigualdades de género, es frecuente que lxs propixs estudiantes exijan que se trabajen estas temáticas al interior de los cursos.

Sin embargo, no debemos olvidar que incorporar esta perspectiva es un proceso y que hay diferentes niveles de conocimiento. Especialmente en los cursos a distancia –que generalmente reúnen a personas de lugares diferentes– hay que tener en cuenta los diversos marcos de pensamiento, las costumbres y las formas de tratar el tema en las provincias y países.

En este sentido, es necesario considerar y trabajar con todos los componentes que hacen al curso: las temáticas propuestas; la cantidad de docentes varones, mujeres u otros géneros; el lenguaje utilizado; las consignas; la comunicación del proyecto, etc.

Pero, antes de detallar los componentes de un curso, veamos una definición de género.

## ¿Qué significa género?<sup>1</sup>

El género es el sistema de roles, de modos de ser esperables para los varones y las mujeres. Son las formas de comportarse, de vincularse, de ser, que se esperan de los varones y de las mujeres en una sociedad y en un momento determinado.

Estas expectativas son construcciones sociales que se aprenden y se transmiten de generación en generación. Y, como son sociales, también pueden cambiar.

Las diferencias de género se construyen sobre lo que se interpreta de los cuerpos al nacer. El género sería el conjunto de mandatos que se atribuyen a una persona de acuerdo a la identidad que se le asigna al nacer. Es el condicionamiento de esas interpretaciones que llamamos realidad biológica (Maffía, 2011). En nuestro país existe la Ley N° 26743 de Identidad de Género (2012) que, en su artículo 2° expresa que “se entiende por identidad de género a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no al sexo asignado al momento del nacimiento. Incluyendo la vivencia personal del cuerpo (...)”. Pero, más allá de las legislaciones, todavía queda un largo camino hacia la integración y respeto por la diversidad.

Desde que se constituyeron las sociedades modernas tal como las conocemos hoy, se estableció una división clara entre el espacio público y el espacio privado. El primero –donde se desarrollan la política, los negocios, el trabajo remunerado, los estudios, los deportes– estaba principalmente asignado a los varones, a lo masculino. Mientras que el espacio privado

---

<sup>1</sup> Algunos fragmentos de este capítulo son parte del artículo: IGARZÁBAL, Belén (2019): “Comunicación con perspectiva de género. Comunicar para una nueva era”. Secretaría de Cultura de la Nación. Programa de formación La Cultural. <https://lacultural.cultura.gob.ar/cursos/>

–de cuidado infantil y del hogar– estaba asignado a las mujeres<sup>2</sup>. De la misma manera, al espacio público se le atribuyen valores como la razón, la inteligencia, la fuerza y la autonomía. El espacio privado, en cambio, está vinculado al mundo de las emociones, de la empatía, del cuidado y de la higiene. Esta división estaba –y está– sostenida también por una mirada biologicista. El ámbito privado asociado a la crianza de los hijos, a la reproducción, la gestación, la lactancia y los cuidados.

Como explica Eleonor Faur (2014a), el cuidado infantil fue considerado una actividad predominantemente femenina, vinculado a la capacidad de procreación de las mujeres. Sin embargo, este cuidado se extendió más allá de la procreación y estableció un orden social en el que las mujeres son, generalmente, las encargadas de los cuidados domésticos, de los/as niños/as y de los/as abuelos/as. A partir de allí, sostiene Faur (2014a), se generó una asimetría de poder más allá de las diferencias de los cuerpos, que reserva para los varones la oportunidad de participar en el ámbito público y tomar decisiones relativas a la organización social.

Un determinado modelo de familia, con papeles y territorios diferenciados para hombres y mujeres, sostenía este ordenamiento. Los hombres eran los encargados de la provisión económica del hogar, de las decisiones políticas de la comunidad, del desarrollo de las artes y las ciencias, y de todo aquello que formara parte de la esfera pública. (...) A su vez, las mujeres deberían responder a las expectativas adscriptas a lo que se llegó a denominar ‘rol emocional’ (Parsons y Bayles, 1955), que incluía, en el discreto encanto de la vida doméstica, la responsabilidad de mantener la casa limpia y la familia alimentada, saludable y feliz (Faur, 2014a: 15).

En las últimas décadas, las mujeres –debido a la expansión de su autonomía y a las crisis económicas– ingresaron masivamente al mercado laboral, a ese espacio público que tenían vedado (Faur, 2014a). Sin embargo, como siguen siendo las principales responsables del hogar y el cuidado, las mujeres se enfrentan a una doble carga de responsabilidad:

La dedicación horaria a estas tareas (domésticas), así como su asignación desigual entre géneros, tiene altos costos para las mujeres. También lo tiene para sus familias. Por un lado, cuanto más tiempo se dedica al trabajo doméstico no remunerado, menos tiempo queda disponible para ingresar y permanecer en una actividad remunerada y para otras actividades (Faur, 2014b, s/p.).

A esta doble responsabilidad se le suma el hecho de que, en los espacios remunerados, todavía existen desigualdades. Una de ellas es, por ejemplo, lo que se conoce como *techo de cristal*, que limita el crecimiento profesional de las mujeres y hace que los lugares de decisión

---

**2** Esta forma de organización social también lleva la denominación de sistema patriarcal o patriarcado. “Este concepto hace referencia a una distribución desigual del poder entre hombres y mujeres en la cual los varones tendrían preeminencia en uno o varios aspectos, tales como la determinación de las líneas de descendencia (filiación exclusivamente por descendencia patrilínea y portación del apellido paterno), los derechos de primogenitura, la autonomía personal en las relaciones sociales, la participación en el espacio público –político o religioso– o la atribución de estatus a las distintas ocupaciones de hombres y mujeres determinadas por la división sexual del trabajo” (Rojo y Blanco, 2014: 31).

todavía estén mayoritariamente ocupados por varones. Medidas políticas como las leyes de cupo y paridad exigieron mayor presencia de mujeres en esos espacios, aunque su implementación produjo muchas resistencias y prejuicios.

Los mandatos de género, entonces, marcan formas de ser, de trabajar, de tener (in)habilitados diferentes espacios. Y esas diferencias generan desigualdades, brechas en el acceso y el control del dinero, en la libertad, en las posibilidades de elección.

Si analizamos la historia de la división de roles, veremos que los mandatos son también reflejo de las imágenes que nos rodean, de los juguetes, de las características que atribuimos a niños y niñas. Por ejemplo, cuando a las niñas les regalamos bebés, cocinas y planchas de juguete, también estamos enviándoles un mensaje claro. Lo mismo sucede cuando –en determinados espacios– no se permite a los varones usar esos juguetes. Como si en un futuro no pudieran tener la posibilidad de criar niños/as o de vincularse con su mundo emocional.

La perspectiva de género es ser conscientes de estos mandatos de género, de estas posibilidades y exigencias. Se trata de un enfoque instrumental que permite identificar cuáles son las desigualdades derivadas de esa relación. Como explican Rojo y Blanco (2014: 23)

... el enfoque de género entendido desde una perspectiva de derechos, fundada en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos fundamentales, implica un Estado en un rol y con un compromiso activo en el diseño, la implementación y la ejecución de políticas de inclusión social, equidad y no discriminación, en todas sus acciones, de manera transversal a todas las políticas y no como un agregado o componente.

## **Educación a distancia con perspectiva de género**

A la hora de diseñar un curso de educación a distancia con perspectiva de género hay que tener en cuenta las desigualdades existentes, las brechas y las dificultades de acceso a la educación y al trabajo. En algunos ámbitos del sistema educativo –como en la educación inicial, por ejemplo– hay prevalencia de mujeres sobre varones. Esto, sin embargo, responde al hecho de que se trata de un espacio vinculado al cuidado y a la formación y, por tanto, a la maternidad.

Como ya dijimos, también hay que considerar las diferentes formas de trabajar estos temas, teniendo en cuenta los diversos lugares de proveniencia de lxs estudiantes, y sus distintos niveles de conocimiento.

A continuación se detallan los diferentes componentes que hacen a un curso con perspectiva de género. Esto es un ensayo arbitrario e incompleto. Una aproximación para seguir debatiendo y enriqueciendo.

### **Contenidos temáticos**

No importa si se habla de Economía, de Historia, de Pedagogía o de Comunicación. Todas las temáticas pueden abordarse con perspectiva de género si nos preguntamos, por ejemplo, cómo se consolidó ese campo, quiénes fueron las voces autorizadas, qué personas

reciben financiamientos, quiénes ganan premios y becas, qué temáticas prevalecen al interior del campo, etc. En todos los ámbitos se hizo (y se está haciendo) una deconstrucción de las voces autorizadas de la modernidad, que en la mayoría eran varones.

Es por esta razón que todas las temáticas que se trabajen tienen que poder complejizarse desde una perspectiva de género. Esto no quiere decir que en cada clase debamos explicar qué es el género. Lo importante, en todo caso, es revisar los contenidos para no replicar datos, visiones y temáticas sin pasarlos por el tamiz de género. En el mismo sentido, es importante dar voz y echar luz sobre temáticas no visibilizadas. Como no todxs lxs docentes –varones y mujeres– tienen formación en perspectiva de género, es fundamental la revisión de alguien capacitadx.

### **Imágenes**

En general las clases van acompañadas de imágenes y videos. Es importante tener en cuenta qué tipo de imágenes se usan, para no replicar estereotipos de género.

En régimen de imágenes que nos rodea encontramos estereotipos binarios rígidos, excluyentes, con modelos difíciles de alcanzar. Además, las publicidades, las películas, las novelas están pobladas de estereotipos sobre lo femenino asociado al cuidado, a la familia, a lo doméstico; y lo masculino, al poder, al dinero y al deporte.

Si pensamos en una foto del ecosistema mediático en un hogar, por ejemplo, debemos intentar que esa familia no replique la familia heteronormativa, de clase media, blanca y burguesa que prevalece como modelo único en la modernidad. Es importante mostrar diversidad de roles. Lo mismo si pensamos en parejas. Sería interesante que en las clases en las que se analizan imágenes, películas, series, manuales, etc. también se problematicen cuestiones de género.

### **Cuerpo docente**

Es fundamental prestar atención a la cantidad de personas de cada género que forman parte del plantel docente. Durante décadas, en muchos ámbitos científicos y campos de conocimiento, las únicas voces autorizadas fueron las de los varones. Como explica Mariana Carbajal en el curso “Periodismo y Género” (FLACSO Argentina), si los referentes de determinadas temáticas siempre fueron varones, es más probable que se sigan convocando esas voces. Por eso, plantea la docente, es importante hacer el ejercicio de buscar otras fuentes –voces de mujeres o géneros disidentes– para abrir camino y validar otras posiciones.

### **Lenguaje**

No es necesario llegar al uso inclusivo de la “e”. Sin embargo, es fundamental comprender que, si hablamos en masculino genérico (“todos”, “los abogados”, “los músicos”, “nosotros”), es muy probable que las mujeres no se sientan interpeladas o no estén conformes con ese lenguaje. Por eso es importante buscar estrategias para usar un lenguaje más inclusivo, como por ejemplo, el uso de “los y las” (“las músicas y los músicos”, “las y los estudiantes”, “las personas que asisten”, etc.).

Si tomamos conciencia de que el genérico masculino se usaba porque solo los varones tenían la palabra en los espacios públicos, se comprende la necesidad de revisar el lenguaje a la luz del contexto actual.

Generar un lenguaje inclusivo es un proceso que se aprende y se practica. Se puede hablar de “personas”, de “varones y mujeres”, de “todes”, usando la “x”, el “@”, o la “e”. Lo importante es tener conciencia de las inequidades subyacentes y que lo simbólico hace a la realidad y es una forma más de avanzar con un cambio.

### **Consignas y talleres**

En un curso que no trabaja temáticas vinculadas a las teorías de género, pueden plantearse consignas específicas o talleres sobre esta área. Esto le da un marco específico y permite introducir un tema que tal vez resulte más difícil de vincular con otros contenidos. Sin embargo, como dijimos antes, todas las temáticas pueden problematizarse desde una perspectiva de género, aunque, por supuesto, algunas son más fáciles que otras.

### **Equipos de trabajo**

Respecto a la conformación de los equipos de trabajo, en primer lugar hay que realizar un relevamiento de los roles y actividades que se desarrollan en el proyecto. Para ello, hay que evaluar roles, tiempos, salario, obligaciones, responsabilidades y lugares de tomas de decisiones. Según datos de Economía Femini(s)ta, en nuestro país, los varones cobran un 27% más que las mujeres, quienes, además, tienen mayor responsabilidad en el cuidado de hijxs y familiares. Es fundamental revisar los procesos al interior del equipo para garantizar igualdad de derechos y oportunidades.

De la misma manera, no debemos asumir que una persona, por ser mujer, tendrá perspectiva de género.

### **La comunicación del proyecto**

Al momento de comunicar el proyecto debe considerarse el lenguaje que se utiliza y las imágenes que acompañan las publicaciones para que no se perpetúen estereotipos y, en cambio, se colabore a ampliar la mirada sobre los roles de nuestra sociedad.

### **Por último...**

En el diseño de un curso de formación a distancia la perspectiva de género debe ser transversal. Es decir, debe abarcar todas las áreas del proyecto y a todas las personas. La perspectiva de género no es solamente una unidad temática, es una forma de abordaje, una manera de mirar.

### **Referencias**

- FAUR, Eleonor (2014a): *El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- \_\_\_\_ (2014b): “Mujeres malabaristas”, en: *Suplemento El País, Página 12*. Viernes 11 de julio.

Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-250530-2014-07-11.html>

MAFFÍA, Diana (2011): "Sexo, género, diversidades y disidencias sexuales". *Seminario abierto permanente "Genero y sociedad"*. Universidad de San Andrés. Disponible en: <https://www.narrativas.com.ar/424-2/>

ROJO, Fernanda y BLANCO, Viviana (2014): *Guía práctica para técnicos rurales. El desarrollo rural con enfoque de género*. Buenos Aires: UCAR - Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca.

# Propuestas de educación a distancia con perspectiva de género: hacia un campus más inclusivo

Karina Cimmino  
FLACSO Argentina



Educación Sexual Integral - género - transversalidad - currículum oculto

Palabras  
Clave

## Resumen

Desde hace varios años, el Programa de Ciencias Sociales y Salud de FLACSO Argentina dicta distintos cursos virtuales de Educación Sexual Integral (ESI) en los que se incluye la temática de *género*. El artículo presenta un meta análisis de estas propuestas formativas y una lectura crítica del modo en que incorporan la perspectiva de género. Aunque en un principio esta incorporación se hizo de manera “intuitiva”, resulta desafiante tomar conciencia y explicitar estos procesos en nuestras prácticas. La formación virtual es un campo en construcción: incluir la perspectiva de género lo enriquece y ayuda a visualizar que este último excede los aspectos *técnicos* y *prescriptivos* con que muchas veces se lo asocia.

## Presentación

Para comenzar, es importante recordar qué significa el concepto de *género* y qué cosas aporta esta mirada. En primer lugar diremos, entonces, que el género nos ayuda a comprender que, a partir de la diferencia biológica, se construyen sentidos y fronteras que no son naturales, sino sociales y culturales. Este enfoque nos brinda una perspectiva analítica para observar el modo en que se definen territorios, posiciones y jerarquías entre varones, mujeres y otras identidades.

En la formación virtual –como en cualquier práctica pedagógica– siempre se ponen en juego estos aspectos. Seamos conscientes o no, el género nos atraviesa como sujetos y atraviesa todas nuestras prácticas (que son sociales y culturales).

Luego de esta breve introducción, me centraré en responder a los tres interrogantes propuestos para esta presentación: la problemática de género no solo como tema sino como mirada; cómo comunicar desde el rol de tutoría para incluir; y el uso del lenguaje inclusivo. A continuación, se desarrollan cada uno de estos puntos.

## 1. La problemática de género no solo como tema sino como mirada

Este primer punto nos remite a distintos interrogantes: ¿es suficiente integrar contenidos de género en los planes de estudio?, ¿qué otros mecanismos se necesitan?, ¿cómo deconstruir estas perspectivas en el ámbito de la formación virtual?

En este sentido, considero fundamental remitirnos al concepto de *transversalidad*, que es central en el campo de las políticas de género. La transversalidad nos permite dar cuenta de las distintas formas en las que el género interviene en dos dimensiones simultáneas y complementarias:

### a. La presencia de contenidos de género en las propuestas educativas de los cursos virtuales

En este punto, debemos preguntarnos en qué medida la currícula educativa / plan de estudios del curso virtual involucra contenidos y un enfoque de género. Por otra parte, es necesario identificar si en estas propuestas el género se aborda como un contenido puntual, o si atraviesa todos los temas del curso. Por ejemplo, muchas veces se incorpora esta perspectiva en el módulo que aborda temas relacionados al género y, luego, el enfoque no se retoma en los contenidos de los otros módulos.

### b. Transformación del currículo oculto / implícito

¿De qué modo las propuestas educativas virtuales reproducen desigualdades de género por fuera de los contenidos curriculares? Este eje debe permitirnos analizar cómo consideramos esta perspectiva desde la propia organización inicial de los cursos. En este sentido cabe preguntarse cuáles son los roles asignados a varones, mujeres y personas LGBTIQ+ en la propuesta formativa. Por ejemplo: ¿quiénes ocupan cargos de coordinación, docencia y tutoría y por qué?, o bien, ¿consideramos este factor cuando conformamos los grupos en las aulas o cuando asignamos becas?

De la misma manera, hablamos de equidad de género, pero ¿cómo se juega esto en la selección de textos y autores/as que incluye la propuesta del curso?, ¿en qué medida se contempla la inclusión equitativa de autoras mujeres y autores varones?

Por otro lado, reflexionar sobre el currículum oculto nos obliga a revisar cuál es la coherencia entre los contenidos que dictamos y la forma / modalidad con que lo hacemos.

Como dijimos antes, si bien en los cursos a veces se incluyen explícitamente contenidos de género, luego, en las prácticas, esta perspectiva está ausente y no se interroga la forma y el contenido del diálogo virtual que entablan docentes y tutores/as con el estudiantado. ¿En qué medida las formas de comunicación y trato son diferentes según se trate de mujeres o varones?

## 2. ¿Cómo comunicar desde el rol de tutoría para incluir?

Frecuentemente, en los foros aparecen intervenciones que denotan comentarios homofóbicos, misóginos, etc. ¿De qué forma se abordan (o no) desde el rol de tutoría?

El rol del/a tutor/a es fundamental para deconstruir estas perspectivas en el ámbito de la formación virtual. Más allá del contenido puntual que se trabaje en el curso y en los foros, es importante tomar estos emergentes como oportunidades educativas y problematizarlos. Al momento de formar tutores/as, ¿reflexionamos sobre los modos de trabajar estas concepciones desde el rol de tutoría?

Por otra parte –y esto sucede especialmente en FLACSO– la matrícula de los cursos virtuales suele estar compuesta mayoritariamente por mujeres. ¿Se imparte un trato igualitario y no discriminatorio por motivos de género?, ¿hay políticas explícitas al respecto para el profesorado / equipo de tutoría?, ¿quién y cómo supervisa estos aspectos en las propuestas formativas?, ¿en qué medida las propuestas de actividades y consignas de trabajo contemplan estos aspectos? Por ejemplo, suele suceder que en las actividades de los foros se presentan a mujeres y varones en roles estereotipados (“Héctor el director” y “Susana la docente”).

Otro momento que permite insertar y transversalizar la perspectiva de género en las prácticas educativas es la instancia de evaluación. En los cursos virtuales de ESI que dictamos en FLACSO Argentina, por ejemplo, contamos con criterios de calidad para las intervenciones de los foros, pero ¿en qué medida la evaluación de las intervenciones en los foros contempla la inclusión de esta perspectiva por parte del estudiantado?, ¿de qué manera la incorporación de la perspectiva de género puede ser un criterio de calidad más de la intervención en los foros? Marcar estos aspectos desde las evaluaciones puede resultar sumamente potente y formativo para el estudiantado. El indicador también puede ser utilizado para el monitoreo y acompañamiento del trabajo de tutoría.

## 3. Uso del lenguaje inclusivo

En el contexto actual, este es un punto crucial a la hora de diseñar los cursos, los contenidos y la forma de comunicación de las propuestas formativas. ¿Qué tipo de lenguaje inclusivo seleccionaremos para nuestras propuestas formativas virtuales?, ¿“todos y todas”, “todes”, “todxs”, “tod@s”?

Es fundamental que la elección de un tipo de lenguaje inclusivo se adecue a los distintos contextos. No es lo mismo dar un curso en la Ciudad de Buenos Aires que hacerlo para países de Centroamérica. ¿En qué medida seleccionamos el tipo de lenguaje inclusivo según el público destinatario y los diferentes contextos? Es fundamental hacer esta lectura crítica con todo el equipo docente que prepara e imparte los cursos. Se debe acordar el tipo de lenguaje inclusivo a adoptar y argumentar la elección para que las propuestas sean realmente inclusivas.

Por otra parte, es preciso tener en cuenta que, aunque el uso del lenguaje inclusivo es fundamental para dar visibilidad a varones, mujeres y disidencias, esto no alcanza para garantizar la incorporación de la perspectiva de género en las propuestas formativas. Decir

“todes” no se traduce automáticamente en prácticas inclusivas durante la cursada, ni elimina el trato diferencial según el género o los estereotipos.

También es importante, a lo largo de la propuesta formativa, monitorear desde la coordinación en qué medida garantizamos el uso del lenguaje inclusivo en todas las intervenciones que se realizan en los foros y en las propuestas de actividades.

El uso del lenguaje inclusivo es un desafío y una construcción permanente para las prácticas educativas, en general, y las virtuales, en particular.

## Reflexiones finales

- ▶ No hay un itinerario fijo para incorporar la perspectiva de género en la formación virtual, sino una necesidad de revisar de forma constante nuestras prácticas, prestando atención tanto a la forma como al contenido.
- ▶ El desafío ahora no es solo adoptar el lenguaje inclusivo, sino desarrollar propuestas de formación virtual inclusivas en las que se contemple a los distintos colectivos, como personas con discapacidad visual y auditiva, por ejemplo. En los cursos tenemos estudiantes con estas discapacidades y existen formas más o menos sencillas de facilitar su inclusión (como puede ser subtítular conferencias y fotos de las clases, entre otras). Es importante explorar y ampliar nuestra mirada de la inclusión.
- ▶ Se considera que, para ser realmente inclusivas, las propuestas virtuales deben incorporar una mirada interseccional. Las personas no solo son mujeres, varones o LGBTIQ+. También pertenecen a distintas culturas y grupos étnicos, y a distintas clases sociales. No es lo mismo ser mujer blanca y de clase media, que ser mujer indígena de clase baja. Tampoco es lo mismo ser varón, gay y negro, que ser varón, gay, blanco, con discapacidad. Es fundamental pensar en estos cruces que hacen a la realidad de las personas. El interjuego de inequidades se combinan, y la mirada de la interseccionalidad nos permite implementar abordajes más inclusivos.

# Enseñar sobre los cuerpos sexuados en entornos virtuales: recorridos y tensiones

Catalina González del Cerro  
IICE - UBA/ CONICET



Cursos - Universidad - género - sexualidad - educación a distancia

Palabras  
Clave

## Resumen

En esta ponencia me propongo recorrer cuatro experiencias de formación docente virtual en Educación Sexual Integral en las que participé entre los años 2014 y 2019. Para ello, también describiré el contexto de producción de esas propuestas virtuales, los desafíos, las oportunidades y los límites que encontré para llevar adelante una formación rigurosa y crítica desde el marco de la pedagogía feminista en la que me posiciono.

## Narrar la experiencia

Las propuestas de formación docente virtual en Educación Sexual Integral que describiré a continuación surgen del equipo de investigación del que formo parte, radicado desde el año 2004 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y dirigido desde entonces por la pedagoga Graciela Morgade. Se trata de un equipo de investigación, docencia y extensión autodenominado "las mariposas Mirabal", que indaga en el campo de estudio de educación, géneros y sexualidades. En su trayectoria, el equipo ha producido artículos, instancias de formación, seminarios de grado y posgrado, talleres, libros de divulgación y productos mediáticos, como programas de radio y cuadernos para docentes.

Una pregunta que atraviesa las investigaciones colectivas e individuales que llevamos adelante es cómo transversalizar la perspectiva de género en las instituciones educativas argentinas. Esta pregunta se vio potenciada por la sanción, en 2006, de la Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral (ESI). Una normativa de largo aliento que legitima y propone

una transformación profunda en los modos de comprender la sexualidad, los cuerpos, la enseñanza, los jóvenes, los niños, y la escuela en su conjunto. La Ley instauró un enfoque multidimensional de la educación sexual, habilitó la posibilidad de acudir a nuevas voces, debates y agendas propias del campo de los estudios de género y de Derechos Humanos, a la vez que incitó la revisión de los sesgos androcéntricos en los saberes de referencia académica del programa de estudios escolar (Morgade, 2017; Lavigne, 2018). Asimismo, los sentidos y la apropiación de esta política educativa fue modificándose: creció en visibilidad y en experiencias significativas, así como también creció la denuncia social en torno a una implementación aún muy resistida y muy dispar en todo el territorio y en los distintos niveles educativos.

Una tensión ineludible que trae este escenario es el de la formación docente universitaria. Es de destacar que la normativa ESI tiene injerencia desde el nivel inicial hasta las instancias de formación docente, pero no incluye la órbita universitaria dada la autonomía de la que esta goza para diseñar sus propios planes de estudios y programas de contenidos. Esto aparece como una encrucijada si advertimos que en el país las universidades no solo son instancias de producción de contenidos, sino que también forman docentes de las distintas asignaturas dictadas en el nivel secundario y terciario. Las personas egresadas de nuestras universidades deberían, en su práctica profesional docente, garantizar a sus futuros/as estudiantes los derechos consignados en las leyes de ESI antes mencionadas.

A esto se suma la creciente demanda por parte de la población estudiantil de las distintas facultades, que exigen una mayor presencia de los aportes de los estudios de género y feministas en la vida cotidiana universitaria (cuya mayor expresión fue el impulso de los programas y protocolos contra la violencia de género) y también en las aulas y en los planes de estudio. Esta última demanda aparece como la más compleja, dado los tiempos, los sujetos y las formas institucionales que se requieren para emprender semejante transformación curricular.

Frente a esta encrucijada, y como participantes activas de la Universidad pública, encontramos algunas estrategias para atender a esta demanda y para divulgar los resultados de nuestras investigaciones en torno a aquellas tensiones que relevamos en las escuelas en cuanto a la educación sexual (que, por cierto, se aceleran y complejizan año a año). Por un lado, acudimos a la flexibilidad y velocidad que permiten los espacios formativos de extensión universitaria, muy distintos a los procesos más burocratizados que requieren institucionalizar materias o seminarios específicos. Y, en segundo lugar, encontramos en la virtualidad un aliado para que su alcance sea más accesible y masivo.

## **Las propuestas: sus desafíos y sus potencialidades**

En 2014 diseñamos un curso virtual de extensión, gratuito, de dos meses de duración, denominado "Educación Sexual Integral: perspectivas y desafíos para la formación docente", destinado a los estudiantes de las nueve carreras de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Para hacerlo, nos apoyamos en el proyecto UBATIC que había lanzado la UBA con el fin de enmarcar las iniciativas que apuntaban a ensayar la utilización de nuevas tecnolo-

gías en ámbitos universitarios. Así, inauguramos un método de trabajo de instancias cortas de formación y que tenía al campus virtual de la Facultad como principal soporte.

Ahí comenzaron los desafíos. Quienes escribimos los contenidos teníamos experiencia en el dictado de seminarios y talleres. Sin embargo, nunca habíamos traducido esa práctica de enseñanza a la modalidad a distancia, al registro de escritura de clases virtuales, ni enfrentado las múltiples tareas y dificultades que ello trae aparejado. Yo tenía lecturas acerca de esta modalidad y había participado como cursante en diversos seminarios virtuales. Aun así, requirió tiempo y esfuerzo organizar ese dictado utilizando un campus que no estaba diseñado para ser una plataforma educativa, sino que habitualmente las cátedras lo usan como complemento de los encuentros presenciales.

De este curso participaron 40 estudiantes de las diversas carreras. Si bien aprendimos mucho sobre cómo distribuir los contenidos, administrar los foros y revisar las formas de evaluación, lo que más destaco de esta experiencia fue algo que valoraron les cursantes: encontrarse e intercambiar con estudiantes de otras carreras. Señalaron que, por primera vez, fueron invitadas a reflexionar sobre las formas en que los distintos campos académicos pueden revisarse a sí mismos en relación con la producción y validación de ese conocimiento, y también en relación con lo que esas disciplinas tienen para aportar a una construcción de conocimientos más riguroso basados en la incorporación de voces otrora silenciadas.

Otro gran hallazgo durante el dictado de este curso fue la posibilidad que brinda el dispositivo de clase virtual de acumular, centralizar y presentar a les cursantes la amplia variedad de materiales multimediales que nutren los debates sobre el campo, muchos de los cuales ya usábamos en los talleres presenciales cuando las condiciones técnicas lo permitían. Es de destacar que los feminismos locales tienen una particular apropiación de Internet como espacio de agenciamiento: las redes sociales se transforman en espacios de masificación y habilitación de testimonios respecto de diferentes prácticas violentas, así como de convocatorias a acciones colectivas de protesta, en línea y/o en la calle (McRobbie, 1991; Laudano 2018). La potencia de los feminismos en la coyuntura actual radica en que sostienen una disputa cultural descentralizada (y que le permitió acumular dispositivos de sensibilización y una retórica cada vez más sofisticada) que se mueve en el mismo terreno en el que hurgan más sigilosamente las actuales técnicas de gestión de la gobernabilidad: los lenguajes de la identificación emotiva. Lenguajes que continuamente se complejizan en las interacciones diarias de los sitios de redes sociales (González del Cerro, 2018).

En este punto son importantes los trabajos de algunas pedagogas (Maggio, 2012; Dussel 2012) que distinguen entre el uso instrumental de un medio digital y su incorporación genuina. Es decir, defienden un modo de enseñar que marque una diferencia cognitiva. Así, nos vimos obligades a seleccionar y contextualizar la enorme variedad y cantidad de recursos *linkeables* –principalmente audiovisuales y elaborados desde espacios activistas– limitándonos a introducir el campo y enfocarnos en la dimensión educativa.

Ahora bien, al año siguiente, en 2015, nos encontramos frente a una iniciativa con otras dimensiones y, sin duda, mucho más desafiante. A partir de un convenio entre el Ministerio de Educación de la Nación y la Universidad de Buenos Aires, nos tocó trabajar

en conjunto con el Programa Nacional ESI para rediseñar los cursos virtuales que el organismo dictaba desde 2008<sup>1</sup>. El nuevo curso significó una diversificación y ampliación cuantitativa significativa: solo en ese primer año se capacitó a más de 16 mil docentes de todos los niveles y de todo el país (y, felizmente, continúa en la actualidad). Para ese diseño utilizamos muchos de los contenidos escritos y las actividades elaboradas para el curso de la UBA. En este caso, la virtualidad nos invitó a elaborar una escritura consensuada, incorporando aportes de nuestras investigaciones en diálogo con los saberes acumulados en el ámbito ministerial, con un registro de escritura especializado y una organización de las actividades y materiales acorde a un destinatario sumamente heterogéneo. Destaco de esta experiencia el valor que daban los docentes participantes a la posibilidad de acceder a una formación que, de otro modo, no podrían tener en sus territorios. En el mismo sentido destacaban la posibilidad de encontrarse en los foros con docentes con dificultades parecidas y también con particularidades propias de sus contextos.

Las aulas virtuales de la plataforma, diseñada por el INFOD<sup>2</sup>, fueron el espacio de intercambio entre los docentes y los tutores. Allí encontraban las clases; la bibliografía; y materiales para descargar, leer y guardar. También contaban con los espacios colectivos (foros) e individuales (mensajería) para comunicarse y participar. En este dispositivo virtual, los docentes cursantes contaban con el acompañamiento personalizado por parte de los tutores a cargo. Esto es algo a destacar frente a los propósitos de la enseñanza de la ESI, que implica reflexionar sobre las propias prácticas, revisar ideas previas, y encontrar una escucha atenta sobre el abordaje de un tema al que la mayoría estaba acercándose por primera vez. Este seguimiento en diferido contrasta con las dificultades que aparecen en las capacitaciones masivas presenciales, en las que es más difícil establecer una comunicación constante y fluida con los docentes a cargo.

Tras esta experiencia –que creció en escala y en aprendizajes sobre la modalidad virtual y el uso de plataformas especializadas– en 2018 volvimos a la Facultad de Filosofía y Letras con otra propuesta formativa. Esta vez ampliamos la matrícula a 300 inscriptes, extendimos la duración a cuatro meses, enfocamos en los profesorado universitarios e incluimos a las carreras de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Un gran aporte en esta instancia fue la elaboración de clases virtuales disciplinares elaboradas por miembros del equipo y/o especialistas de los campos de Letras, Historia, Biología, Formación Ética y Ciudadana, Química, Física y Matemática. En ellas se sistematizaron desarrollos, materiales y estrategias para enseñar los debates que emergen del cruce entre los saberes de esas áreas con los saberes de género. En esa oportunidad decidimos incluir un encuentro presencial obligatorio, en el que los cursantes se encontraron para trabajar con sus compañeros de comisión y sus tutores. Así comenzamos a ensayar la propuesta de formación semipresencial que, en 2019, extendimos a la Diplomatura en Educación Sexual Integral. En el curso de 2018, los estudiantes comentaron que les hubiera gustado tener más encuentros presenciales, dada la confianza

---

<sup>1</sup> Desde el 2008 hasta el 2014 el Programa Nacional de ESI desarrolló nueve cursos virtuales, en los que se inscribieron, aproximadamente, 15.900 docentes.

<sup>2</sup> El Instituto Nacional de Formación Docente dispuso para entonces una plataforma específica para el desarrollo de las múltiples propuestas enmarcadas en el programa de capacitaciones «Nuestra escuela».

que se generó cuando se encontraron cara a cara, conocieron sus voces y conversaron largamente sobre sus experiencias y expectativas. Paradójicamente, muchos también aseguraban que, si el curso no hubiera sido virtual, nunca hubieran podido realizarlo (por falta de tiempo o imposibilidad de trasladarse). En las encuestas que realizamos al final, les cursantes destacaron la posibilidad de intercambiar con estudiantes de otras facultades, con sus lógicas curriculares e instituciones tan distintas. A la vez, valoraron las actividades de los foros, que les obligaban a acudir a su propia experiencia, a elegir materiales según sus intereses y a la posibilidad de elaborar de forma colectiva una revisión crítica de su propia formación universitaria, en la que cuestionaban la escasa valorización de los saberes pedagógicos.

Al año siguiente, en 2019, inauguramos un desafío aun mayor, que fue la creación de una diplomatura anual semipresencial dictada desde la Secretaría de Extensión de la Facultad, pero abierta a docentes de todos los niveles. La respuesta a la convocatoria fue inmediata. En pocos días inscribimos a más de 400 personas. La combinación de los encuentros presenciales intensivos una vez por mes y el trabajo de lecturas y actividades virtuales en el campus permitió, hasta el momento, sostener una comunicación constante entre cursantes, tutores y docentes, de modo de establecer una continuidad entre ambas modalidades.

Descripto todo lo anterior, podemos subrayar las oportunidades que trae la enseñanza virtual de la ESI, que democratiza el acceso, potencia los intercambios interdisciplinarios e interterritoriales, facilita el acceso organizado a una multiplicidad de recursos multimediales (videos, audios, artículos, notas, películas, *posteos*, etc.), y promueve un seguimiento personalizado. A su vez, la lógica del trabajo virtual, es decir, contar con tiempo para leer las clases e intervenir en los foros, y la posibilidad de releer las intervenciones antes de publicarlas, promueve un aprendizaje basado en la reflexión sobre la propia experiencia, y las múltiples formas de narrarse a sí mismos y a los demás, de narrar desde la práctica docente las situaciones escolares, conflictivas o gratificantes.

## ¿Y los cuerpos dónde están?

Existen, sin embargo, tensiones y preguntas que aún me resuenan frente a la enseñanza virtual. Aparecen, por ejemplo, aquellas preguntas que son propias de los debates actuales en diversas áreas académicas y educativas, y que refieren a la pérdida de espacios de socialización y conformación de comunidad; al desdibujamiento de los roles docentes y los saberes pedagógicos; y a la amenaza frente a la pérdida de condiciones laborales; entre muchas otras cuestiones.

Pero quisiera destacar la especificidad de esta modalidad de enseñanza en cuanto a los contenidos específicos de la ESI y del campo de educación, géneros y sexualidades que pone en cuestión, precisamente, la escasa atención que se ha prestado a la presencia de cuerpos diversos, singulares, cambiantes, sensibles, sexuados que habitaron las escuelas desde sus inicios. La disposición, los sonidos, las marcas de los cuerpos son, sin duda, insumos centrales a la hora de abrir la reflexión sobre las formas cotidianas en las que la escuela moderna moldea a niños y jóvenes y también a sus docentes. Aspiro a que la escuela pública sea el espacio adecuado e idóneo para ensayar una autonomía corporalizada, un ejercicio para "poner

el pecho, el cuerpo y la voz” a los mandatos de género que nos quitan libertad de movimiento, y a ensayar formas alternativas y posibles de conocer, habitar, amar los cuerpos propios y respetar los ajenos.

Habiendo transitado la enseñanza de los mismos contenidos en ambas modalidades, y sin dejar de rescatar los alcances de la enseñanza mediatizada por entornos virtuales, me sucede que, si es posible, vuelvo a elegir el encuentro áulico. La dimensión del disfrute y el deseo en la educación es un aspecto que las pedagogas feministas llaman *erotización de la enseñanza* (Britzman, 1999). Esto implica entrar al aula con el cuerpo y la voz de la que disponemos y cuidamos; la espontaneidad irremplazable del intercambio oral; los gestos, los sabores y los aromas que acompañan los rituales de los encuentros; el movimiento de cabezas en señal de asentimiento cuando le estudiante comprende la dimensión de aquello sobre lo que se busca sensibilizar. Todos aspectos que extraño cuando me paso varias horas frente a una computadora.

Como propongo en otros escritos, enseñar ESI se aproximaría más a una epistemología feminista que procura condiciones más justas de producción de saberes, un entrenamiento cotidiano que propone ensayar otras formas de enseñar a partir de poner en valor aspectos socialmente menospreciados y que han sido históricamente atribuidos a lo femenino, tales como la capacidad de escucha y de cuidado. Enseñar ESI es reconocer el valor epistémico de las experiencias, las emociones, la narratividad, la singularidad, frente al imperativo universalista del pensamiento europeo, blanco, masculino, heterosexual. En este sentido, y retomando lo narrado hasta aquí, no pretendo esgrimir una receta única y válida sobre la mejor estrategia, sino narrar una forma particular y situada de aproximarme a la pregunta que muy amablemente me ha traído hasta acá para compartir este momento con ustedes.

## Referencias

- BRITZMAN, Deborah (1999): “Curiosidad, sexualidad y currículum”, en: LOPES LOURO, Guacira (comp.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade* (pp. 83-112). Belo Horizonte: Autêntica.
- DUSSEL, Inés (2012): “Más allá del mito de los ‘nativos digitales’. Jóvenes, escuelas y saberes en la cultura digital”, en: Southwell, Myriam (comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp. 183-214). Rosario: FLACSO/Homo Sapiens.
- GONZÁLEZ DEL CERRO, Catalina (2018): Educación Sexual Integral, participación política y socialidad online: una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Tesis doctoral*. Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires.
- LAUDANO, Claudia (2018): “Acerca de la apropiación feminista de TICs”, en: CHAHER, Sandra (comp.) *Argentina: medios de comunicación y género ¿hemos cumplido con la plataforma de acción de Beijing?* (pp. 138-146). Buenos Aires: Comunicación para la Igualdad.
- LAVIGNE, Luciana (2018): “Etnografiando una disputa cultural: tensiones y sentidos en torno a la Educación Sexual Integral desde una perspectiva feminista”, en: *Revista Mora*, 25 (1), s/p.
- MAGGIO, Mariana (2012): “Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y

proyecciones”, en: *Revistas Inter-cambios. Dilemas y transiciones de la educación superior*, 1 (1), pp. 65-71.

MCROBBIE, Ángela (1991): *Feminism and Youth Culture*. London: The Macmillan Press.

MORGADE, Graciela (2017): “Contra el Androcentrismo Curricular y por una Educación Sexualda Justa”, en: *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 6 (2), pp. 49-62.



# Educación a distancia como política pública



## **Arte, Ciencias Sociales y educación a distancia: una experiencia interdisciplinaria entre Perú y Argentina** ▶

Ligia Bravo Paredes, Rosario García Martínez y Grisel El Jaber | Dirección  
Desconcentrada de Cultura de Cusco / FLACSO Argentina

▶ Leer más

## **Formación de docentes a distancia desde el INFoD** ▶

Florencia Mezzadra | INFoD

▶ Leer más

## **Algunas consideraciones sobre la normativa para el diseño del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) en las universidades. El caso de la UNLPam** ▶

Verónica Weber | UNAHUR

▶ Leer más

# Arte, Ciencias Sociales y educación a distancia: una experiencia interdisciplinaria entre Perú y Argentina

Ligia Bravo Paredes, Rosario García Martínez   
y Grisel El Jaber

*Dirección Desconcentrada de Cultura de Cusco, FLACSO Argentina*

Educación a distancia - tecnologías - Arte - cultura - música - danza - multimedia.

Palabras  
Clave

## Resumen:

El Programa Educación a Distancia (PED) de FLACSO - Argentina junto con la Dirección Desconcentrada de Cultura de Cusco, a través de la Subdirección de Industrias Culturales y Artes, implementó un curso en línea para el Programa de Residencias Artísticas con el objetivo de incentivar el desarrollo de procesos creativos en la región: 40 artistas, entre danzarines y músicos cusqueños, nacionales y residentes extranjeros; y seis docentes especialistas, junto a las coordinaciones del PED y de la Dirección, fueron parte de un proceso de formación que permitió articular el Arte y las Ciencias Sociales en la educación a distancia.

## Presentación

Entre mayo y julio de 2019, la Dirección Desconcentrada de Cultura de Cusco, a través de la Subdirección de Industrias Culturales y Artes, llevó a cabo el Programa de Residencias Artísticas con el objetivo de incentivar el desarrollo de procesos creativos en la región. A diferencia de años anteriores, en 2019 el Programa implementó un curso en línea en el campus de Educación a Distancia de FLACSO - Argentina, lo que permitió una convergencia entre las artes y las ciencias sociales, combinando la presencialidad y la opción a distancia para construir un territorio compartido. El Programa contó con la participación de 40 artistas, danzarines y músicos cusqueños, nacionales y residentes extranjeros.

El Programa de Residencias Artísticas fue concebido como una propuesta integral, con instancias de capacitación, investigación y desarrollo de proyectos interdisciplinarios de danza

y música inspirados en el mito andino de la Primera Humanidad. El Programa se dividió en el Proyecto Danza y el Proyecto Música, que interactuaron a partir de un solo objetivo artístico y se estructuraron en tres trayectos consecutivos. El primero, de capacitación específica en creación artística para danza y música, se dio en la modalidad de talleres presenciales, con dinámicas de trabajo diferenciadas por disciplina a fin de abordar aspectos generales que facilitarían a los/as participantes el desarrollo del momento creativo. El segundo trayecto fue el curso virtual, que se desarrolló en el campus de Educación a Distancia de FLACSO - Argentina. Allí, los/as participantes profundizaron en el mito de la Primera Humanidad desde el enfoque de las Ciencias Sociales, lo que fue un insumo para sus propuestas artísticas. El tercer momento de concreción, correspondiente a la Residencia Artística Interdisciplinar de Danza y Música se llevó a cabo en el poblado de Calca, ubicado en el Valle Sagrado de los Incas (Cusco).

El diseño y puesta en marcha del curso virtual fue posible gracias al trabajo conjunto de ambas instituciones, situadas en dos países, Argentina y Perú. Nada mejor que pensar en territorialidades para la creación de una residencia artística articulada con el campo de las Ciencias Sociales. En este caso, en entornos donde lo local se asienta en Calca, pero se entrelaza con lo regional a través del entorno a distancia de FLACSO - Argentina. El Programa de Residencias Artísticas tuvo como ejes transversales el diálogo interdisciplinar entre la música, la danza, lo poético y lo mitológico; y la reflexión en torno a lo tradicional y lo contemporáneo en el arte, así como a la relación del quehacer del artista con la comunidad local.

De esa manera, el Proyecto Danza –a cargo de las danzarinas, coreógrafas y docentes Luz Gutiérrez Privat (Perú), Carla Coronado (Perú) y Constanza Brncic (Argentina - España)– tuvo como objetivo “evocar la danza primal, observando el entorno, el tiempo y el espacio que nos rodea desde el movimiento (...) pues bailar no consiste en repetir categorías ni fórmulas, sino en transmitir pensamientos y visiones que atraviesan la vida”, explicó Luz Gutiérrez Privat en el marco de la Residencia.

El Proyecto Danza se desarrolló en tres etapas:

1. Explorar y realizar entrenamientos físicos, creativos y reflexivos sustentados en las bases orgánicas de danzas y músicas tradicionales peruanas, con el fin de que los/as participantes situaran su experiencia cotidiana en un contexto social actual.
2. Generar nuevos lenguajes interdisciplinarios y nuevos lenguajes escénicos, a partir de la vivencia de la mitología corporizada desde las experiencias cinéticas de la tradición y la contemporaneidad.
3. Promover procesos interdisciplinarios entre la danza y música tradicional utilizando los recursos generados por la propia contemporaneidad en la cultura viva.

Por su parte, el Proyecto Música –a cargo de los docentes y compositores peruanos Nilo Velarde y Abel Castro– estuvo orientado a potenciar las capacidades creativas de los/as participantes a través de herramientas que les permitieran expresarse con solvencia, a fin de construir un discurso musical vinculado a su entorno sonoro y sociocultural. El Proyecto retomó de la Residencia de Música 2018<sup>1</sup> la idea central del mestizaje, entendido como el cruce de lenguajes musicales para concebir un arte vivo.

<sup>1</sup> La Residencia llevó el nombre “Tejido vivo: creación e identidades musicales en América Latina” y estuvo dirigida por los compositores Juan Ibarlucía e Ignacio Cruz.

El Proyecto Música tuvo por objetivos:

1. Capacitar a los/as participantes en el desarrollo de procesos creativos a partir de un concepto, empleando elementos compositivos en el marco de un discurso narrativo musical.
2. Introducir a los/as participantes en el manejo de procesos de transformación de ideas musicales con medios tradicionales y no tradicionales.
3. Capacitar a los/as participantes en sistemas de hibridación instrumental - electrónica.

En ese sentido, el Programa de Residencias Artísticas estuvo orientado al desarrollo –a partir del mito como eje transversal– de cinco propuestas escénicas sustentadas en la cocreación a cargo de danzarines y músicos.

## Trabajar en las diferencias

En muchas oportunidades, ser parte de un organismo internacional abre espacios impensados para diseñar, producir y vivenciar experiencias que se construyen a partir del vínculo de equipos de trabajo. Muchas veces esos equipos difieren en los temas abordados, en el campo de desempeño e, inclusive, en los tiempos y espacios. Y estas diferencias son siempre una oportunidad para potenciar ideas creativas. La educación a distancia exige desarrollar perspectivas integradoras, de carácter interdisciplinario, y construir equipos que se vinculen a partir de acuerdos y objetivos comunes. Con el apoyo administrativo del consorcio peruano Enacción, FLACSO - Argentina articuló con la Subdirección de Industrias Culturales y Artes y aportó su *expertise* en el campo de las Ciencias Sociales y la educación a distancia para construir una etapa de formación virtual de casi dos meses de duración que incluyó una formación específica de un mes.

En el campus participaron los/as 40 cursantes residentes, los/as coordinadores/as, los/as docentes y el equipo de FLACSO - Argentina, así como gestores/as de la Subdirección de Industrias Culturales y Artes de Cusco<sup>2</sup>.

La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) fue creada en 1957 por iniciativa de la UNESCO, con el estatus de organismo internacional, intergubernamental, regional y autónomo integrado por los países latinoamericanos y del Caribe que conforman el Sistema FLACSO: Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, Honduras, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana, Surinam y Uruguay. Desde sus comienzos, un objetivo medular fue, y sigue siendo, el establecimiento de programas de posgrado para promover en las nuevas generaciones latinoamericanas los saberes sobre las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales. Argentina es una de las sedes de FLACSO que concentra mayor oferta de formación a distancia a través de su Programa de Educación a Distancia (PED). Por eso, coordina el Sistema de Educación a Distancia (SIED) de

---

<sup>2</sup> La formación a distancia, que se desarrolló en la segunda etapa del Programa de Residencias Artísticas, implicó un trabajo conjunto y colaborativo entre el Proyecto Danza y el Proyecto Música de la Subdirección de Industrias Culturales y Artes (a cargo de la gestora cultural Ligia Abigail Bravo Paredes); el Programa Educación a Distancia (PED) de FLACSO - Argentina (liderado por Grisel El Jaber) y el Programa de Comunicación y Cultura de FLACSO - Argentina (coordinado por Belén Igarzábal).

la institución y desempeña tareas pedagógicas, de diseño didáctico, gestión y asesoría técnico-pedagógica para los equipos docentes, estudiantes y participantes de las propuestas. Además, el PED resuelve los problemas y dudas técnicas de la plataforma, asesora a los equipos de posgrado de la sede en el diseño de cursos, y asiste o realiza la carga de contenidos con un sistema de *tickets* y un sistema de gestión de proyectos.

## Un espacio de interacción en línea

El proyecto, desarrollado en colaboración con la Subdirección de Industrias Culturales y Artes, se ajusta a la visión estratégica del SIED: una propuesta pedagógica de calidad y un trabajo de asesoría y capacitación permanente para el diseño y producción multimedial.

El campus de FLACSO - Argentina fue el primer espacio de interacción entre músicos y danzarines. El objetivo fue desarrollar estrategias para emprender un proyecto colaborativo de creación artística que tuviera a lo escénico como fin último. Sin duda, el desafío era generar un lenguaje común que nos permitiera aproximar nuestras miradas. Para ello, desarrollamos un proceso de investigación sobre el mito andino de la Primera Humanidad. Este trabajo guió el momento creativo de la residencia. En un primer momento, los/as participantes integraron los aspectos esenciales de la investigación a su idea creativa. Luego, pasaron del plano creativo al plano de la concreción de la propuesta artística, que se enriqueció con el diálogo y el intercambio grupal. El lenguaje común se plasmó durante ese proceso de investigación en el que los/as participantes ejercitaron sus recursos intelectuales, así como sus apreciaciones y sensibilidades.

El mito de la Primera Humanidad fue registrado en las tempranas crónicas del Virreinato del Perú escritas por autores como Francisco de Ávila. No obstante, la etnografía de los años sesenta y setenta volvió a poner de manifiesto la permanencia y relevancia de este mito en las comunidades rurales de los andes. Esta vez, con gran diversidad de versiones (José María Arguedas, Fernando Fuenzalida y Franklin Pease) que incorporaron nuevos elementos simbólicos y contemporáneos.

El mito explica la existencia de una humanidad anterior a la nuestra, de fuerza descomunal y atributos semejantes a los de los dioses, que no conocía límites y que luchó y se destruyó a sí misma. La única solución era exterminar a esa primera humanidad, por ello nacieron los dos soles, del este y del oeste, cuya luz los calcinó. Algunos lograron refugiarse en las cuevas, y aún hoy, en circunstancias especiales, se manifiestan entre nosotros. Al respecto, en muchas comunidades rurales existen danzas y músicas que evocan a estos personajes y su relación con nuestra humanidad. En la localidad de Calca –donde se realizó la Residencia– el mito cobra especial importancia, pues forma parte del imaginario social de la población. El fenómeno es reforzado por la presencia de numerosos asentamientos arqueológicos incas y pre-incas.

Dada la profundidad y riqueza del mito en este contexto cultural, el curso virtual lo abordó desde la perspectiva de los estudios culturales y a partir del concepto de hibridación cultural (con autores/as como Suely Rolnik, Néstor García Canclini y Alejandro Grimson). Esto proporcionó a los/as participantes una base conceptual para la elaboración de las obras colectivas. En este sentido, las actividades de reflexión, a partir del material de lectura, tuvieron

el propósito de incentivar el pensamiento crítico y el espíritu creativo de los/as participantes. De este modo, se fomentó la reflexión y apropiación activa de los conceptos relacionados al mito, y se hizo hincapié en que el mito puede ser resignificado a lo largo del tiempo, incluso en la contemporaneidad.

Los espacios dedicados al desarrollo de contenidos incluyeron clases teóricas elaboradas especialmente por los autores de FLACSO y material bibliográfico y audiovisual seleccionado por la gestora cultural Ángela de la Torre, de la Subdirección. Como punto de partida, se dispusieron dos foros de actividad: el primero, de debate y reflexión conceptual; y el segundo, con actividades creativas colaborativas que retomaron de manera lúdica los conceptos propuestos en la clase, con el objetivo de generar insumos para la Residencia Artística. Al ser un espacio virtual, se diseñaron dinámicas de trabajo que propiciaran el diálogo e intercambio entre los/as participantes a través de la interacción en foros asincrónicos y en espacios sincrónicos de videoconferencias.

Por otro lado, se diseñó un espacio de interacción paralelo no obligatorio entre los/as estudiantes y Nilo Velarde y Luz Gutiérrez, docentes coordinadores del Proyecto Música y el Proyecto Danza. El espacio funcionó como consultoría por fuera de la dinámica propuesta en el campus de FLACSO, y se convirtió en el nodo vincular entre la primera etapa (de capacitación) y la tercera (de creación).

## **Sobre la evaluación de la propuesta**

Al finalizar el curso, los/as residentes completaron una encuesta de evaluación de la experiencia de formación virtual. Como parte de los resultados, detectamos cuatro variables vinculadas a su experiencia:

- ▶ Contenidos teóricos y multimediales desarrollados.
- ▶ Experiencia virtual y metodología.
- ▶ Aporte a la experiencia de la Residencia.
- ▶ Otros comentarios vinculantes.

Para empezar, y según los resultados de las encuestas, podemos afirmar que la experiencia de formación virtual fue exitosa: el total de participantes manifestó el interés en que esta experiencia virtual se repitiera en residencias futuras.

Por otro lado, el 70% los/as participantes destacó la calidad y cantidad de los contenidos desarrollados en el curso y señaló su utilidad para el desarrollo del proceso creativo y artístico de la residencia. Asimismo, los materiales (clases y bibliografía) fueron evaluados positivamente casi en un 100%.

Si bien las actividades presentaron desafíos en algunos puntos, fueron evaluadas positivamente casi en un 80%. De igual manera, al 95% el uso del campus virtual de FLACSO les resultó amigable. Sin embargo, la plataforma también presentó dificultades vinculadas a la navegación y exploración de los componentes y materiales. Algunos/as estudiantes manifestaron que los instructivos para la navegación no resultaron suficientes, a pesar de que estaba disponible un video en el que una de las docentes explicaba paso a paso cómo navegar por

los diferentes espacios de la plataforma. En este sentido, creemos que gran parte de las dificultades responden a la baja o nula experiencia que muchos/as de los/as estudiantes tenían en entornos virtuales educativos. Entendemos que muchas veces la experiencia puede resultar intensa: además de la cantidad de contenidos a trabajar, los/as estudiantes deben adaptarse a una modalidad de cursada nueva, lo que puede generar cierta desorientación y que se pasen por alto algunas propuestas o recursos disponibles (como la posibilidad de acudir a los/as tutores/as para recibir orientación).

En función de esto creemos que, para ocasiones futuras, sería productivo abrir el campus y compartir los instructivos de navegación unos días antes de comenzar las actividades a distancia para que los/as estudiantes puedan conocer el entorno. De este modo, una vez abierto el espacio de cursada, ya estarán familiarizados/as con la navegación virtual, lo que les permitirá concentrar los esfuerzos y la atención en los contenidos y las actividades.

Cabe mencionar que, en la tercera etapa de creación (que correspondía a la residencia Artística en sí), los conceptos primordiales desarrollados a partir del mito de la Primera Humanidad proporcionaron a los/as participantes una estructura orgánica que facilitó en buena medida la concreción de las propuestas artísticas. La convergencia de danzarines y músicos permitió enfocar los esfuerzos en la composición musical y coreográfica, explorar recursos expresivos y generar una interacción entre el espacio geográfico y social. Finalmente, los/as participantes desarrollaron cinco propuestas escénicas que aludían a los conceptos desarrollados en el curso virtual.

En síntesis, la devolución favorable que hicieron los/as estudiantes nos hace pensar que, a pesar de los desafíos, esta ha sido una experiencia exitosa. Esperamos repetirla y continuar trabajando de manera conjunta y con contenidos de calidad en Ciencias Sociales, para enriquecer el desarrollo de prácticas artísticas contemporáneas en territorio peruano.

# Formación de docentes a distancia desde el INFoD

**Florencia Mezzadra**

*Instituto Nacional de Formación Docente*



Políticas públicas - educación a distancia - formación - virtualidad - escuelas FARO

Palabras  
Clave

## Resumen

La formación a distancia es una estrategia fundamental del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Por un lado, se desarrollan trayectos formativos semipresenciales y virtuales destinados a los/as formadores/as de las políticas de formación continua presencial (como la formación docente situada); y, por otro, en la plataforma del Instituto se ofrece una serie de cursos en línea a los que se inscriben 100.000 docentes por año. Por último, 900 institutos de formación docente de todo el país están conectados a una Red de Nodos con más de 80.000 aulas virtuales.

## Introducción

El Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), creado en 2007, es la institución que coordina las políticas de formación docente en Argentina. Nuestro país es un territorio muy amplio, diverso y desigual, con muchas zonas alejadas de los centros urbanos. Según el censo de 2014, hay más de 950 mil docentes y directores/as en las escuelas. Además, según datos que surgen del cuestionario Aprender 2016, el 88% de los/as docentes tiene celular, más del 94% tiene computadora y el 88% cuenta con conexión a Internet en su casa. Este contexto nos permite pensar que la formación a distancia se constituye como una necesidad tanto como una oportunidad.

Desde el INFoD impulsamos la formación a distancia de tres formas. En primer lugar, apoyamos las políticas territoriales; específicamente de formación situada, de formación de

equipos directivos y de supervisión, y el programa Escuelas FARO. En segundo lugar, ofrecemos cursos virtuales y formación específica para docentes de institutos superiores de formación docente. Por último, desde hace varios años existe una red de nodos de los institutos de formación docente que está en permanente crecimiento.

En lo que sigue veremos de qué se tratan estas políticas y cómo la virtualidad ayuda a su mejor implementación.

## **Apoyo a políticas de formación territoriales**

La formación situada del Plan Nacional de Formación Permanente es una formación universal, centrada en la escuela y contextualizada. Desde 2016 nos centramos en la dimensión pedagógico-didáctica del trabajo docente y, año a año, buscamos fortalecer la enseñanza y mejorar los aprendizajes. Sobre todo, apuntamos a mejorar la capacidad de comunicación de los/as estudiantes (la capacidad de leer, escribir y expresarse oralmente en todas las áreas curriculares). También trabajamos para fortalecer la didáctica en otras áreas centrales del currículo, como ciencias y Matemática. La formación situada se realiza a través de círculos de directores/as, jornadas institucionales, ateneos didácticos y cursos para la enseñanza. En los ateneos didácticos, por ejemplo, los/as docentes se reúnen en tres oportunidades para reflexionar sobre secuencias didácticas específicas. Se trata de una política masiva y universal que, en 2018, contó la participación de 45.200 directores/as en los círculos, 915.000 docentes en jornadas, 138.400 en ateneos, y más de 125.000 en cursos.

Por otro lado, desarrollamos el programa Escuelas FARO –implementado en 3.000 escuelas de nivel primer primario y secundario– que busca mejorar las trayectorias escolares y el aprendizaje en las áreas de Lengua y Matemática. En el marco de este programa, desarrollamos otro llamado “¡Dale! Derecho a aprender a leer y escribir”, a cargo de Beatriz Diuk y destinado a chicos y chicas avanzados/as en la escolaridad pero que no están alfabetizados/as.

Por último, la tercera política de formación docente en ejercicio territorial es la de desarrollo profesional en gestión educativa. Hasta el 2018 no existían acuerdos federales en torno a este tema. Ese año, a través de la Resolución N° 338/18 del Consejo Federal de Educación, se acordaron los lineamientos federales de desarrollo profesional en gestión educativa para la educación obligatoria. Allí se establecieron contenidos, tiempos, principios pedagógicos e instituciones de formación para los equipos directivos y supervisivos. A partir de entonces, se creó una red de formadores y se desarrollaron propuestas de formación para equipos directivos y supervisivos que, hasta el momento, alcanzaron a 10.000 personas.

## Formación de formadores de docentes en ejercicio

	2018		2019 - Proyecciones	
	Formadores	Directores y docentes	Formadores	Directores y docentes
Matemática primaria y secundaria	220	26.500	500	60.000
Lengua primaria y secundaria	240	28.600	180	21.900
Desarrollo lingüístico y cognitivo y alfabetización temprana en la primera infancia	---	---	100	12.000
Desarrollo profesional en gestión educativa	200	7.000		3.000
Escuelas Faro	180	9.000		12.000

Fuente: elaboración propia.

## Formación a distancia de docentes

Las tres políticas mencionadas se apoyan en la modalidad de formación a distancia, sobre todo para los/as formadores/as, ateneístas, las personas que coordinan los cursos, las que acompañan en las escuelas FARO y para quienes forman a los/as directores/as.

En ese marco, se ofrecieron trayectos de formación virtual en Lengua y Matemática para ateneístas; una actualización académica para formadores/as de directores/as, y otra para docentes de Matemática, como parte del plan Aprender Matemática (en este caso, con fuerte componente presencial). También se desarrolló una formación en alfabetización temprana y trayectos de formadores/as para los/as especialistas contratados/as por las provincias en el marco de Escuelas FARO en temas de gestión, Lengua y Matemática.

En todos los casos, tanto formadores/as como directores/as cuentan con el apoyo de guías con actividades concretas para cada tema elaboradas por el INFoD, y que pueden ser adaptadas por las provincias o por los/as propios/as formadores/as.

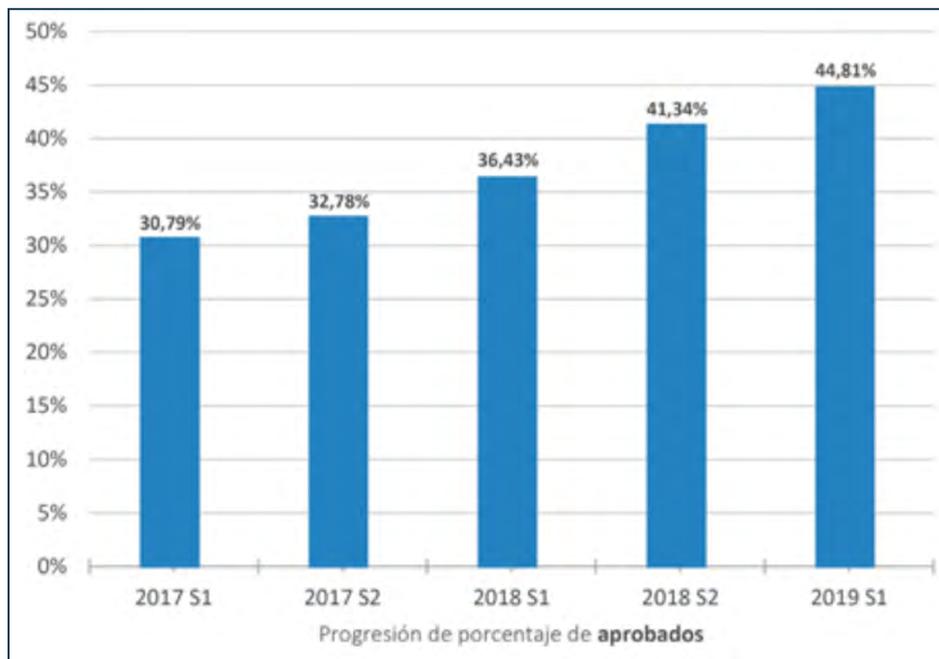
En el caso de formación a distancia para docentes de escuela y de institutos de formación docente, hay dos políticas a destacar. Por una parte, contamos con una formación para equipos de profesorado en la que participaron 1.100 personas en la primera cohorte y 500, en la segunda. Son equipos institucionales y es una formación semipresencial: una semana presencial en Buenos Aires, dos días por regional y, luego, horas virtuales (74 horas presenciales y 132 virtuales).

Por otra parte, la plataforma de cursos virtuales del INFoD cuenta con 100.000 cupos anuales, 66 cursos tutorados y 19 cursos autoasistidos. Es una plataforma que, además, ayuda a articular con programas interministeriales, como, por ejemplo, el Plan de Prevención del Embarazo no Intencional Adolescente (ENIA) y el Plan de Embarazos, Maternidades y Paternidades. Son cursos de tres o cuatro meses con publicación de clases semanal o quincenal y una variada oferta de actividades y recursos:

- ▶ Utilización de Foro / Wiki (documento colaborativo).
- ▶ Portafolio (bitácora de aprendizaje, geolocalización, itinerario de clases, líneas de tiempo, muro digital).

- ▶ Herramientas de trabajo colaborativo (videoconferencias, video de presentación).
- ▶ Herramientas dentro y fuera de la plataforma.
- ▶ Variedad de recursos (multimedia, gráficos, textuales).

Una problemática a contemplar en este tipo de formación tiene que ver con la deserción. Desde INFoD trabajamos mucho con los/as responsables de los cursos para mejorar las propuestas didácticas y así incrementar el porcentaje de docentes que se inscriben y aprueban. Hemos tenido muy buenos resultados en estos últimos años.



Fuente: elaboración propia

Además, todos los años hacemos encuestas para evaluar cómo ayuda la formación a vincular teoría y práctica y a mejorar la práctica docente en el aula. La mayoría de los cursos tienen implementación de prácticas concretas para realizar en la escuela. Son cursos que están orientados en términos de desafíos pedagógicos y a trabajos específicos en el aula.

## Redes de nodos de institutos superiores de formación docente

Desde hace varios años, el INFoD tiene una gran red de nodos que cuenta con campus virtual y página web en cada uno de los institutos. Actualmente hay 913 institutos conectados a la red, más de 80.000 aulas virtuales que apoyan las actividades institucionales, y más de 870.000 personas registradas en las aulas. Muchas veces, los nodos usan los cursos y propuestas del INFoD. Por ejemplo, este año, la provincia de Corrientes bajó todos los cursos de nuestra plataforma y los está ofreciendo en con tutores/as propios/as.

## Logros y desafíos

La formación a distancia de docentes es una política del INFoD y, progresivamente, mejoramos la calidad de las propuestas gracias al trabajo de didactizadores y de responsables de los cursos.

Uno de los desafíos pendientes es mejorar la articulación entre lo virtual y lo presencial y territorial. Sobre todo porque el INFoD es un organismo nacional que trabaja en articulación con las mesas federales y tiene como horizonte vincularse con lo territorial, con la formación situada y con las políticas de cada una de las jurisdicciones.

Otro desafío es aumentar la reutilización de los recursos disponibles. Es decir, que cada formación virtual de calidad pueda ser reutilizada en varios formatos.

Finalmente, está el desafío constante de profundizar las mejoras didácticas. Específicamente, la propuesta a futuro es ofrecer una formación docente de mayor duración que mantenga tasas de egreso razonables para la inversión pública que ello implica. Las especializaciones docentes que ofreció el INFoD entre 2013 y 2018 tuvieron una tasa de egreso del 11%. Si sacamos los postítulos relacionados con la enseñanza y TIC, ese porcentaje desciende a 7%.

En conclusión, la formación a distancia docentes es una política que debe ser sostenida en el tiempo. En ese camino, es fundamental aprovechar la experiencia acumulada para mejorar las tasas de retención de los/as cursantes y pensar en propuestas de formación de mayor duración que tengan tasas de egreso razonables para una política pública de tal envergadura.

# Algunas consideraciones sobre la normativa para el diseño del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) en las universidades. El caso de la UNLPam

Verónica Weber

Universidad Nacional de Hurlingham



Modalidad a distancia - SIED - presencialidad - mediación tecnológica - evaluación de sistema

Palabras  
Clave

## Resumen

En el trabajo se contextualiza el debate que dio lugar a la normativa vigente que regula la Educación a Distancia (EaD) en las universidades argentinas. Primero, se comparten algunas consideraciones acerca de las características de esa normativa, en particular referentes al diseño de Sistema de Educación a Distancia (SIED). Luego, se destacan algunos cambios que supone la nueva regulación, especialmente referidos al sentido de la evaluación de la modalidad en las universidades por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Nacional (CONEAU), así como a la noción de presencialidad mediada tecnológicamente en la época actual y en relación con la carga horaria en el diseño de carreras en modalidad presencial y a distancia. Por último, se comparte el impacto de la normativa desde la experiencia en la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam).

## Notas sobre la normativa vigente: características destacadas

En junio de 2017 se aprobó la normativa que regula la Educación a Distancia (EaD) universitaria en Argentina (Res. MEyD 2641/17). Esta resolución es el producto de debates que, durante más de una década (2005-2016), gestaron y promovieron organismos y actores involucrados en el diseño de la política pública para el desarrollo de la educación superior. Asociamos estos intercambios a otras importantes acciones relacionadas con el reconocimiento del derecho a la educación, en general, y a la promoción del acceso a la educación superior, en particular. Además, como González y Roig (2018), concebimos

a la normativa como una conquista alcanzada tras trece años de debates, intercambios y construcción conjunta.

A partir de una iniciativa de la Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA) –organismo asesor del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)–, en ese período se concretó un acercamiento al Ministerio de Educación Nacional. Entre los años 2015 y 2016 se sumaron aportes del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), tras lo cual el Consejo de Universidades, que nuclea instituciones de gestión pública y privada, elevó al Ministerio de Educación el proyecto que dio forma a la nueva normativa. En ese período, se produjo un intenso debate acerca de la evaluación de una modalidad históricamente vista con desconfianza, sospechada en su validez y calidad. En un contexto en el que se desarrollaron políticas públicas que permitieron expandir la educación como derecho (la Ley de Educación Nacional y el Programa Conectar Igualdad) y en una época de vertiginoso avance del desarrollo de la tecnología digital, se hizo lugar a la promoción de un debate que puso a la educación a distancia en el centro de la escena.

La normativa vigente que regula la EaD define que, para ofrecer carreras en esa modalidad (de pregrado, grado o posgrado), las universidades deben contar con la aprobación previa de su Sistema de Educación a Distancia (SIED). Cada SIED define las características institucionales de la modalidad, así como su concepción de enseñanza a distancia y los criterios de las carreras.

En este punto, vale la pena mencionar dos de los cambios más significativos respecto de la normativa anterior:

- ▶ El sentido de la evaluación de la modalidad: hay un viraje que va desde la mirada puesta en cada propuesta formativa a la evaluación centrada en la institución.
- ▶ La noción de *presencialidad*: en relación a dos cuestiones:
  - ▷ la valoración de carga horaria en las carreras de modalidad presencial y a distancia;
  - ▷ y el concepto de presencialidad mediada tecnológicamente.

Al analizar la normativa anterior (Res. Min. 1717/04) para la acreditación de carreras, notamos que el foco estaba puesto en las características propias de cada una de las propuestas formativas presentadas por las instituciones educativas: se aludía a diferentes componentes, así como a la fundamentación de su modelo de EaD. La normativa en cuestión suponía la evaluación de carreras a distancia aisladas de la institución en la que se desarrollaban, lo que promovía una visión atomizada de las propuestas en la modalidad. En la nueva normativa, en cambio, se pasa de la mirada puesta en la propuesta didáctico-tecnológica y la actividad de enseñanza a la evaluación de las condiciones institucionales que hacen posible el desarrollo de buenas prácticas en el campo. Es decir que, aunque continúan evaluándose “criterios y principios generales sobre las cuestiones didáctico-tecnológicas, estas no aparecen con la centralidad que tenían en la [normativa] anterior” (González y Roig, 2018: 155). Este cambio busca promover la elaboración de visiones integrales sobre EaD y favorecer el fortalecimiento de los espacios institucionales, con foco en los aspectos de la gestión y la administración de la EaD. De esta manera, se incentiva que cada sistema aborde los factores que garantizan un desarrollo adecuado, contextualizado institucionalmente desde una perspectiva política,

pedagógica, didáctica y tecnológica de las carreras en la modalidad. En la normativa queda claramente expresado que se promueve la autorregulación de cada Universidad a través de un sistema que, para ser aprobado, debe ser coherente y consistente.

Como anticipamos, el otro aspecto normativo sobre el que queremos hacer foco es en la noción de presencialidad, que aparece de modo más o menos explícito en el texto de la Resolución. La pregunta aquí sería cuál es la proporción de horas presenciales que una carrera debe tener para ser considerada de modalidad a distancia, según la nueva Resolución. En la nueva normativa se define que es el 50% de la carga horaria total de una carrera lo que determina la diferencia entre una y otra modalidad. Es decir, una carrera con el 50% de horas presenciales (y, por tanto, con el 50% de horas no presenciales) es considerada carrera presencial. Cabe señalar que las carreras presenciales que tienen entre un 30% y un 50% de horas no presenciales, deben tener aprobado el SIED para poder ser implementadas. Estos cambios en la regulación respecto de la cuantificación de la presencialidad modifican lo que hasta ahora se entendía por modalidad a distancia (o con mediación tecnológica). Podríamos agregar que cambia también el concepto de *semipresencialidad* (que, de algún modo, se funde en la opción pedagógica a distancia en la normativa sobre EaD actual). En definitiva, es importante notar que se modifica tanto la concepción de la modalidad a distancia como de la modalidad presencial.

Por otra parte, nos interesa referirnos también a la noción de EaD introducida en la nueva normativa. Se trata de “la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente/ alumno está separada en el tiempo y/o uso del espacio durante todo y/o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral...” (Res. 2641-/E/2017). Es decir, aparece con fuerza la idea de “presencialidad mediada tecnológicamente”, que atiende a las posibilidades que las tecnologías digitales ofrecen en la actualidad. En este sentido, aparece también la preocupación por cómo se construyen las clases y qué lugar y características asume la presencia en la propuesta educativa.

En este sentido, la normativa vigente permite (y hasta estimula) el diseño de carreras en las que el encuentro entre docentes y estudiantes pueda involucrar diferentes tipos de dispositivos, recursos, herramientas, redes y entornos para el desarrollo de las propuestas formativas. Nos interesa destacar cómo en la Resolución Ministerial, se considera que la relación tiempo y espacio se ve alterada por las tecnologías digitales (y su vertiginosa evolución en la época actual), que involucran, modifican, potencian, reinventan las características de las relaciones y los formatos del ser y estar en el mundo.

Los puntos antes mencionados implicaron importantes desafíos para las instituciones universitarias que, desde el año 2005 y a través de RUEDA, cuestionaban las características que asumía la evaluación de la modalidad. Entendemos que el cambio en la normativa da respuesta a una petición fundada en aspectos políticos, pedagógicos y didácticos en consonancia, además, con un progresivo avance hacia una mayor disponibilidad tecnológica de las instituciones, así como en cada participante del proceso educativo.

Las demandas y desafíos que los nuevos tiempos imprimen a las instituciones educativas y el compromiso asumido por las universidades hicieron que estas se organizaran para diseñar, consolidar y promover estrategias para la adecuación y presentación de los SIED de

cada institución. Con diferentes características, la elaboración de cada SIED ha sido producto de importantes movimientos al interior de las universidades. En este sentido consideramos que

... la educación a distancia se constituye en referencia para la transformación y creación de la educación superior a partir de sus producciones y por la búsqueda incansable por generar y ofrecer propuestas de calidad fundadas en la democratización de la enseñanza y en la producción del conocimiento y en la búsqueda de una reconstrucción continua a partir de la generación acciones de investigación que permitan analizar, comprender y reformular las prácticas a medida que las implementamos para mejorar su nivel de profundidad y riqueza” (Lion, Mansur y Lomardo, 2015: 115).

Las dimensiones política, pedagógica y tecnológica que atañen a la EaD fueron revisadas en cada institución que, para alcanzar la aprobación del SIED, debieron adaptar y (re)organizar la modalidad para diseñarla como sistema.

Reconocemos dos tipos básicos de diseños: los que están centralizados para toda la institución, y los que integran diferentes subsistemas en uno mayor y, por ejemplo, reconocen autonomía para la EaD en las diferentes unidades académicas. Las características de uno y otro tipo de sistemas se fundamentan en el proyecto institucional de cada Universidad.

## **El caso de la EaD en la UNLPam**

En la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam) se desarrollan varias experiencias en modalidad a distancia. La Facultad de Ciencias Humanas lo hace desde la década de 1980 con algunas propuestas que continúan en la actualidad, aunque con planes de estudio actualizados y nuevas características en el diseño tecnopedagógico. Las facultades de Ingeniería y Ciencias Exactas y Naturales, por su parte, trabajan con propuestas de educación a distancia desde los años noventa; mientras que, en los últimos años, la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas ha desarrollado un programa de biomodalidad. Además, en todas estas facultades existen grupos de investigación que trabajan en diferentes temas ligados a la modalidad. Cabe señalar que tanto el Plan Estratégico como el Proyecto de Desarrollo Institucional de la UNLPam reconocen la importancia de la EaD. En 2010, la Universidad creó el Área de Educación a Distancia –dependiente de la Secretaría Académica del Rectorado– donde se desarrollan acciones estratégicas para impulsar y ejecutar propuestas educativas mediadas tecnológicamente.

El diseño del SIED (en 2017) supuso dar cuenta del estado de situación al momento del cambio de normativa. El foco de trabajo estuvo puesto en la integración en un único sistema de lo que sucede en cada unidad académica. Para esto fue necesario recuperar el origen, la historia y la prehistoria de la creación del área institucional y reconocer los elementos fundamentales del diseño. El objetivo era adecuarnos a la nueva normativa de EaD sin perder de vista lo que se venía implementando y los nuevos proyectos que cada unidad académica tenía en proceso de desarrollo. Al mismo tiempo, era necesario pensar en perspectiva y proyectar futuros posibles de la modalidad a distancia, para aprovechar el diseño del SIED como oportunidad de desarrollo institucional.

Durante este proceso se trabajó con todas las facultades a través de la red de referentes de EaD de cada unidad académica. Esta red, que funciona desde 2012, es coordinada por el Área de Educación a Distancia y tiene el propósito de aunar criterios en el desarrollo de ofertas educativas de calidad y promover la articulación de recursos materiales y humanos para la realización de los proyectos de EaD. Desde ese espacio, entonces, se convocó a autoridades de cada unidad académica para difundir las características de la nueva normativa, con el foco puesto en los antecedentes de cada caso, en lo vigente y en la proyección a futuro (la que ya traían y la que podían imaginar).

Así, el SIED en la institución supuso un punto de inflexión en el desarrollo de la modalidad, de larga data en la UNLPam. Esto es así en cuanto permitió revisar y difundir lo hecho hasta el momento en toda la institución, y promover el intercambio entre autoridades y referentes de cada unidad académica. Además, el trabajo con el SIED hizo posible identificar proyectos y programas en marcha y en prospectiva. Como dijimos, esto se hizo sin perder de vista las particularidades de cada unidad académica como subsistema. Desde el Área de Educación a Distancia también se promovió la integración de programas en desarrollo, como el Programa de terminalidad, el de Virtualización de materias, y el Programa Conectados. Cada uno de ellos con propósitos diferentes, coordinados desde el área central, pero siempre en diálogo con coordinadores/as, tutores/as y/o referentes de cada unidad académica. El supuesto detrás de esta dinámica es que la articulación entre facultades y el trabajo en colaboración son imprescindibles.

Finalmente, quizás lo más potente de la experiencia haya sido la visibilización que logró el Área de Educación a Distancia desde que se abrió la convocatoria a presentar el SIED.

## **Algunas conclusiones**

No es posible pensar la modalidad a distancia sin redefinir la idea de presencialidad. Esto implica un movimiento al interior de cada Universidad para (re)organizar o ajustar lo que sea necesario para lograr la validación del SIED. Por lo tanto, como antesala o corolario, las universidades se vieron (y se ven) interpeladas a repensar sus modos y costumbres de articulación y coherencia entre componentes del propio sistema y entre modalidades de la institución. Lo paradójico es que la modalidad a distancia permite visibilizar las características de la modalidad presencial.

A la luz de lo que la normativa posibilita y define, creemos que, como actores involucrados/as de distintas maneras en el desarrollo de la EaD, es importante que nos sintamos interpelados/as para abonar el desarrollo de políticas y prácticas que impulsen propuestas de enseñanza (variadas, innovadoras, quizás más híbridas) que rompan los límites de la modalidad a distancia vista como corsé y respondan a las características, necesidades, posibilidades y desafíos de estudiantes e instituciones en la época actual.

## Referencias

- GONZÁLEZ, Alejandro y ROIG, Hebe (2018): "Normativa de Educación a Distancia para la Universidad Argentina: avances y desafíos pendientes", en: *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 16 (9), pp. 152-157. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/20480>
- LION, Carina; MANSUR, Anahí y LOMBARDO, Claudia (2015): "Perspectivas y constructos para una educación a distancia re-concebida", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, núm. 37, pp. 101-117. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3453/3187>
- RESOLUCIÓN 2641-E/2017- Ministerio de Educación y Deportes. Disponible en: [https://www.coneau.gob.ar/archivos/form09posg/ResMED2641\\_17.pdf](https://www.coneau.gob.ar/archivos/form09posg/ResMED2641_17.pdf)

# Nuevos formatos y dispositivos para enseñar en línea



**Formatos innovadores para propuestas de educación en línea**

Christian Milillo, Corina Rogovsky, Valeria Odetti y Mónica Trech | FLACSO Argentina.

▶ Leer más

# Formatos innovadores para propuestas de educación en línea

Christian Milillo, Corina Rogovsky,  
Valeria Odetti y Mónica Trech

FLACSO Argentina



Educación en línea - plataformas - temporalidad - contenidos -  
*microlearning* - rol docente - experiencias inmersivas - transmedia

Palabras  
Clave

## Resumen

A lo largo de los años, ciertos rasgos de los modelos de educación en línea se constituyeron como formatos tradicionales que modelizan continuamente las propuestas de formación en diversos ámbitos académicos, institucionales y corporativos. El objetivo de esta exposición es compartir una serie de experiencias de educación en línea que desarrollamos en los últimos años desde el PENT FLACSO y que se caracterizan por romper con varios de estos rasgos.

Nos preguntamos qué aspectos consideramos fundamentales para lograr una buena propuesta de formación en línea y, sobre ello, identificamos cuatro dimensiones de análisis: la temporalidad, las plataformas digitales, los contenidos y los roles que ocupan docentes y participantes.

Sobre estas dimensiones, recorreremos transversalmente cuatro propuestas de formación que diseñamos y aplicamos para contextos y públicos muy diferentes entre sí. En todos los casos, la configuración de los aspectos mencionados responde a los objetivos y a la experiencia de aprendizaje que buscábamos desarrollar, puestos en juego en una secuencia didáctica diseñada con un alto grado de detalle y planificación.

Al recorrer las experiencias diseñadas se pone de manifiesto cómo estas cuatro dimensiones están íntimamente relacionadas entre sí, abren un sinfín de posibilidades y proponen nuevos desafíos, especialmente en el rol docente como actor clave en el diseño tecnopedagógico de una propuesta de formación en línea.

## Introducción

El Proyecto de Educación y Nuevas Tecnologías (PENT FLACSO Argentina) trabaja desde hace más de 15 años en investigación, desarrollo y ejercicio de la docencia en nivel de posgrado. Está conformado por perfiles profesionales muy variados que, trabajando en equipo, creen que la educación en línea tiene valor cuando puede construirse en forma interdisciplinaria, interactuando y compartiendo preceptos que colocan lo pedagógico por encima de lo tecnológico.

En este artículo presentaremos cuatro experiencias de formación que en los últimos años desarrollamos desde el PENT FLACSO y que se caracterizan por romper con varios rasgos tradicionales de los modelos de educación en línea. Para eso, identificamos cuatro aspectos de análisis que consideramos centrales dentro de un modelo de educación en línea y son clave para desarrollar un buen dispositivo tecnopedagógico.

Llamamos aquí *dispositivo tecnopedagógico* a la unión entre lo que queremos que los demás aprendan, el diseño didáctico y la tecnología para transformarse en un territorio. En ese territorio suceden las interacciones y se logran los aprendizajes, fundamentalmente a través de las actividades, que son centrales para aprender.

En este aprender haciendo (y haciendo con otros/as), el rol docente también es clave, de ahí que otro aspecto que consideramos importante es la moderación y tutoría dentro del diseño pedagógico.

### **El primer aspecto: tiempos**

A continuación, vamos a presentar cuatro propuestas de intervenciones educativas en línea en las que el tiempo se maneja de forma diferente (sincrónico o asincrónico), se rompe de alguna manera la secuencia temporal y se plantean diferentes modos para que el/la estudiante recorra cada propuesta.

### **Segundo: la elección de plataformas**

Vamos a hablar de distintas plataformas porque no todas las propuestas están montadas en Moodle. Aunque la usamos desde hace 15 años, nuestro equipo técnico la reconstruye, la complementa y la interviene en función de las necesidades de diseño. Trabajamos, entonces, con una arquitectura porosa, con una plataforma que nuclea pero que también se relaciona con otras herramientas. Los/as estudiantes pueden entrar y salir de allí porque son parte de la misma propuesta de diseño tecnopedagógico.

### **Tercero: contenidos**

Hemos tratado de romper con la separación tradicional entre contenido y actividad. El contenido forma parte de la misma propuesta, se integra al entorno de aprendizaje. Es decir, está moldeado para mostrarse como parte de ese entorno, lo que permite experiencias inmersivas.

### **Cuarto: el rol de docentes y participantes**

Estos roles se reconfiguran y juegan en diferentes formas, dependiendo de las propuestas.

A continuación hablaremos de:

1. Experiencia transmedia y *gamificada* para pensar la enseñanza y el aprendizaje con tecnologías digitales (por Valeria Odetti).
2. Casos *gamificados* para aprender y reflexionar defendiendo a víctimas de violencia de género en tiempo real (por Christian Milillo).
3. Experiencia inmersiva en comunidades de práctica (por Corina Rogovsky).
4. Cápsulas de aprendizaje para actualización profesional en ámbitos corporativos (por Mónica Trech).

### **1. Una experiencia transmedia y *gamificada* para pensar la enseñanza y el aprendizaje con tecnologías digitales**

En el posgrado que ofrece el PENT, desde hace muchos años trabajamos en la innovación de formatos de contenido. Sin embargo, el módulo “Enseñar y aprender con tecnologías” era el que más nos costaba repensar. Nos preguntábamos cómo deconstruir algo tan fundamental. Pero, además, teníamos también la necesidad de experimentar con un formato transmedia, lo que implicaba traer al campo educativo un marco conceptual que nos es ajeno, para resignificarlo desde la didáctica. Es en ese sentido que hablamos de *experiencia* transmedia y no de *narrativa* transmedia.

Veamos, entonces, cómo tomaron forma en esta experiencia (transmedia y *gamificada*) las cuatro dimensiones antes mencionadas.

El disparador de la experiencia eran cuatro personajes –muy disímiles entre sí– que pedían ayuda tecnopedagógica: un docente de primaria, una docente universitaria, una adolescente miembro de un centro de estudiantes (que pedía ayuda para diseñar actividades con tecnologías para una jornada de educación sexual integral) y el presidente de un centro de jubilados (que quería organizar una jornada de actividades, que incluyeran tecnologías, en las que participar con sus nietos).

Los/as estudiantes fueron divididos/as en grupos y se les asignó un caso. Entre todos/as construimos la idea narrativa del juego: éramos una liga tecnopedagógica que salíamos al rescate de ciudadanos/as en “tecnoapuros”. El equipo de tutores/as se transformó en el consejo de guardianes, que motorizaban la actividad y la orientaban cuando algo salía mal.

En este caso, aunque seguimos una secuencia (porque necesitábamos que el juego avanzara en etapas), rompimos totalmente la temporalidad. Esto representó un desafío porque, en la primera semana de trabajo, introducíamos cambios cada 48 horas. Los primeros dos días, la acción ocurría en las redes sociales, donde los/as estudiantes, como parte de la liga tecnoeducativa, se encontraban con los/as ciudadanos/as en tecnoapuros. Cada personaje tenía un perfil en una red social distinta: el maestro de primaria y el jubilado tenían un perfil en Facebook, la profesora universitaria, en Twitter y la adolescente, en Instagram. La liga tecnoeducativa tenía que contactarse con los personajes a través de las redes para pedirles más detalles respecto a la ayuda que necesitaban. Por ejemplo: cuántos jubilados o cuántos nietos participarían de la actividad, de qué edades, etc. En definitiva, todo aquello que necesitaban saber para después pensar una propuesta para ayudarlos. Los perfiles de los persona-

jes en las redes eran administrados por el equipo de tutores/as. En esta etapa también tuvimos que orientar a los/as estudiantes que no tenían perfiles en las redes y debieron crearlos para la ocasión. También se nos presentó el caso de una cursante que, como docente de una escuela privada, no podía tener esa participación en redes. A ella le sugerimos crear un perfil de fantasía con el que poder jugar.

Esta primera etapa, de 48 horas, fue el momento más vertiginoso del juego. Transcurrido ese lapso de tiempo, los/as estudiantes tenían tres días para presentarles dos propuestas a los personajes que, a su vez, tenían 24 horas para decidirse por una.

A la semana siguiente, comenzaba una nueva etapa, cuyo objetivo era planificar la propuesta elegida por el personaje, describir cómo sería la propuesta y cómo pensaban llevarla adelante. También podían hacer consultas al consejo de guardianes sobre lo que no podían resolver. Una vez más, el consejo debía responder en menos de 24 horas.

La etapa tres –que se está desarrollando en este momento– consiste en diseñar la secuencia completa de la actividad con tecnología para presentársela a cada uno de los personajes. Finalmente, la última etapa, de una semana de duración, transcurrirá en Twitter y consistirá en contar a la comunidad lo que aprendimos en esta experiencia acerca de diseñar con tecnología.

Respecto a las plataformas que utilizamos, además de las redes sociales, nos apoyamos en el campus (que era la puerta de entrada), en una sala de reuniones (que era un foro que cada equipo podía utilizar para comunicarse entre sí y con el guardián asignado) y documentos compartidos para trabajar la estructura de la propuesta. Los casos se presentaban en un video de estilo mensajería instantánea. Eran videos disparadores muy cortos en los que se presentaban los personajes, interpretados por conocidos/as nuestros/as.

Es importante entender que, en esta propuesta, los contenidos están completamente dispersos. Algo común a todas las propuestas que presentamos en este artículo es que si el/la estudiante no hace nada, entonces no hay módulo. El módulo se desarrolla solamente en función de la actividad de los/as estudiantes: que busquen información, que pidan ayuda, que se contacten con los personajes. Esto nos pone frente al desafío de pensarnos en el rol docente de seguimiento y asistencia pedagógica, al mismo tiempo que participamos como jugadores/as en un proceso que se construye mientras lo vamos viviendo. En la reunión de equipo que tuvimos el día que empezaba la experiencia, una tutora señaló que la actividad se nos podía ir de las manos. Efectivamente es así. Se trata de jugar sin red. Por eso es necesario reflexionar qué significa ser docente en este contexto. Hasta ahora desafiábamos los formatos de los contenidos. Con estas propuestas estamos poniendo en tensión el rol docente. Todavía nos queda mucho por pensar y construir.

## **2. Casos *gamificados* para aprender y reflexionar defendiendo a víctimas de violencia de género en tiempo real**

Otro de los proyectos en el que el PENT participó desde el diseño y la ejecución es un curso para el Estado nacional, destinado a formar abogados/as de defensores/as de víctimas de violencia de género, con el objetivo de incorporar la perspectiva de género y promover una sensibilización profunda que transforme sus prácticas de trabajo cotidianas.

Desde el enfoque general, el curso busca que los/as participantes se impregnen de lo que sienten y viven las víctimas a lo largo del proceso penal. No solo de lo que sintieron a partir de los hechos del que fueron víctimas, sino de lo que experimentan al atravesar el espectro judicial. Así, se trata de mostrar también todos los obstáculos con los que van a encontrarse, tanto las víctimas como sus patrocinantes.

En la enseñanza del Derecho es muy común el abordaje de casos narrados en tercera persona, desde la distancia o desde la narración omnisciente, desapegada y sin una interacción real con las víctimas. En este curso se quería trabajar de otra manera. Nos preguntábamos cómo generar cercanía, cómo lograr un contacto casi cotidiano con esa víctima, cómo construir una propuesta *gamificada*, en tiempo real, en la que los/as participantes pudieran ponerse en los zapatos de defensores/as de una víctima. En el proceso, tenían que aprender haciendo y trabajar, incluso, con todo lo que pasa cuando se defiende a una víctima de este tipo, que puede desdecirse o querer abandonar el proceso penal por distintos motivos. Esta dinámica, sin embargo, nos obligó a generar un dispositivo innovador en términos de temporalidad, plataforma, contenidos y el rol docente.

Respecto de la temporalidad, el curso está estructurado en diez semanas, con sesiones diarias de lunes a viernes. Hay una semana de introducción, cuatro semanas para un caso/módulo, una semana de enlace y cuatro semanas para otro caso/módulo. Cada caso/módulo se enfoca en una temática.

Por otra parte, diseñamos una plataforma con eje en un Moodle totalmente personalizado, con un alto grado de desarrollo de herramientas específicas. Generamos un entorno gráfico adaptado a la propuesta. La comunicación de la plataforma puede ser personalizada por género, con una carpeta interactiva (tipo portafolio) donde se realizan las actividades diarias vinculadas al caso y con un explorador de evidencias que contiene elementos en múltiples formatos. Todo esto en el marco de un enfoque *mobile first* que permite realizar tareas muy complejas en una interfaz adaptada a celulares y *tablets*. El Moodle se encuentra interconectado con planillas colaborativas de Google Drive que se alimentan de las reflexiones y la autoevaluación de los/as participantes, y que se cruzan con la evaluación que realizan los/as tutores/as a través de indicadores de desempeño.

Dado que es un público que utiliza en gran medida el correo electrónico, se desarrolló un sistema del tipo *e-mail marketing* que, según el desarrollo del caso y la vinculación con la víctima, envía alertas y recordatorios. También trabajamos con Whatsapp, en especial para actividades que requieren filmarse –por ejemplo, durante la defensa o hablando con la víctima– para ejercitar la comunicación, la argumentación y la oralidad.

En cuanto a contenidos, si bien existen algunos documentos y presentaciones teóricas en formato de videoentrevista, son las situaciones de práctica las que protagonizan la experiencia. Es por ello que los principales contenidos están enfocados en la relación con el caso y la víctima. Se trata de videos ficcionados, de calidad cinematográfica, en los que la víctima se presenta frente a cada participante. También hay audios que la víctima envía por Whatsapp, evidencias en múltiples formatos, fragmentos del juicio y mensajes de texto.

El rol docente se centra en el diseño tecnopedagógico, ya que se trata de una secuencia completamente planificada, día a día, en la dosis justa, y con instancias de exploración,

teoría, entrega y reflexión. Los/as participantes, por su parte, ocupan un rol activo (como defensores) durante las tres semanas que trabajan con la víctima. Luego reflexionan individual y colectivamente, para luego volver a retomar la dinámica en el caso siguiente.

También, existe la figura de los/as tutores/as evaluadores/as formados en parejas, con roles complementarios (un/a abogado/a y un/a psicólogo/a, trabajador/a social u otro/a especialista del campo de las humanidades). Los/as tutores/as invitan a reflexionar y compartir, mientras evalúan el desempeño de manera estandarizada.

Para concluir, podemos destacar que una propuesta tan desafiante requiere, a medida que se va diseñando, reconfigurar constantemente cada uno de los aspectos mencionados. Esto conlleva un fuerte trabajo de buscar correspondencia entre objetivos de aprendizaje, la secuencia didáctica, el diseño de la interfaz, la plataforma y los mecanismos de evaluación para consolidar un dispositivo que deba dar respuestas de manera previsible frente a la masividad del público al que apunta y la adrenalina propia de una propuesta diaria con desafíos constantes. Una de las instancias fundamentales del diseño de la propuesta fue la realización de una prueba piloto con una muestra de participantes y docentes para poder ajustar todos los aspectos necesarios antes de un lanzamiento con una cohorte masiva.

### **3. Experiencia inmersiva en comunidades de práctica**

Una comunidad de práctica es un grupo de personas que comparten una preocupación o un interés acerca de un tema y profundizan sus conocimientos y pericias a partir de la interacción continua. Desde hace siete años, tenemos una comunidad de práctica de graduados del posgrado del PENT. Con Mónica Trech investigamos mucho sobre este tema y, después de varios años, logramos sistematizar lo recorrido y diseñar una experiencia inmersiva que transmite parte de todos estos conocimientos y vuelca algunos de nuestros aprendizajes sobre la gestión de una comunidad de práctica, entendiendo al aprendizaje como una práctica a lo largo de la vida.

El diseño de la experiencia se apoya en las premisas de trabajo que guían la práctica del PENT, entre ellas, la que sostiene que “la forma es contenido”. En ese sentido, la elección del formato debía estar alineada con los contenidos que queríamos transmitir. Nuestro objetivo no era construir una comunidad de práctica en el curso, sino que pretendíamos generar instancias de inmersión en pequeñas cápsulas, lo que implica estar adentro y formar parte de una comunidad de práctica.

Así como el diseño de una comunidad no se asemeja al diseño tradicional de una organización, consideramos que el diseño de un curso que enseñara a ser parte de una comunidad de práctica, en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida, requería que los/as participantes pudieran asumir roles, reflexionar y crear productos que fueran reales, adaptables y cambiantes. El diseño tecnopedagógico debía, entonces, reflejar estas acciones ya que una comunidad es dinámica por naturaleza.

Cuando empezamos a trabajar con esta idea, mucha de la tecnología que ahora tenemos no estaba a disposición. Queríamos trabajar con realidad aumentada, por ejemplo, y era imposible siquiera hablar de videos interactivos. Por suerte, contamos con el apoyo del equipo de diseño multimedia, con el que solemos trabajar en conjunto para desarrollar los

diseños tecnopedagógicos de cada propuesta. Me animo a decir que esta fue la semilla de la que surgieron otras experiencias, porque tiene trabajo por casos, videos con un pequeño set de filmación montado en FLACSO, intervención de actores y actrices que vinieron para armar esta experiencia que nos invita a sumergirnos en la gestión del conocimiento acerca de comunidades de práctica.

Respecto de la temporalidad, esta experiencia rompe con las estructuras y la linealidad, lo que la aleja del formato de un curso tradicional. Adentrándonos en su formato, observamos que la secuencia temporo-espacial se estructura a partir de un esquema de semanas 1-3-1, con flexibilidad en el trayecto central para los/as participantes. Tenemos una semana inicial en la que todos/as compartimos un mismo espacio de trabajo. Luego, en las siguientes tres semanas, los recorridos se diversifican y empiezan las inmersiones en los contenidos y en los formatos. En esta etapa los/as participantes deben elegir dos de tres roles posibles (un/a moderador/a, un/a participante o un/a colaborador/a externo/a de la comunidad de práctica), a través de los que acceden a dos actividades obligatorias y una optativa. Si el/la participante cumple el reto, entonces gana contenidos inéditos. Como pueden elegir hacia dónde sumergirse, hablamos de formatos flexibles. Para nuestra sorpresa, la mayoría de los/as participantes decide recorrer los tres roles. Aunque pueden realizarse en cualquier momento de las cinco semanas que dura la experiencia inmersiva, las actividades solo se habilitan una vez que el/la participante ha abordado determinados contenidos necesarios. Por último, retomando la secuencia temporal de la experiencia, tenemos una semana de cierre en la que reconstruimos los aprendizajes.

Otro aspecto que da cuenta de esta ruptura de la linealidad es que las semanas y las propuestas van develándose progresivamente en el entorno que articula la temporalidad del proyecto. La interfaz simula un escritorio de trabajo que, al principio, aparece en blanco y negro. A medida que los/as participante avanzan en la experiencia, van coloreándose los objetos que se “activan” y habilitan la interacción. De esta manera, cuando se inicia el período de inmersión, se colorean los tres roles dan acceso a lo que sigue.

El formato que plantea la experiencia inmersiva altera la linealidad y la secuencialidad, y promueve recorridos diversos que abren contenidos y experiencias diferentes. Así, no hay un único recorrido, sino que hay dimensiones de análisis y un personaje articulador. Como dice Maggio (2018: 57) se trata de crear “una clase donde el contenido complejo se devela a través de distintas voces, donde lo bello conviva con el caos, donde nada de la trama sea previsible y donde todos seamos parte de una ‘sincronía colectiva’”.

El contenido teórico del curso también aparece progresivamente, y en formatos variados, a lo largo de los recorridos de cada participante. De esta manera, el diseño promueve una trama que no es lineal, sino que se abre y se diversifica. Una trama con espacios de trabajo que coexisten en paralelo, con flujos e intensidades propias que resultan de búsquedas y encuentros de estudiantes. Son espacios colmados de interacciones que, al momento de volver a la superficie, promueven la reflexión y el análisis de la experiencia.

Respecto de los contenidos, partimos de una serie de interrogantes: ¿es posible aprender desde el relato y la vivencia de un/a participante de una comunidad de práctica?, ¿qué sucedería si, en lugar de dar conceptos, ofrecemos la posibilidad de conocer de primera fuen-

te qué piensa, dice (y hasta teme) un moderador de una comunidad de práctica a la hora de decidir cómo gestionarla?, ¿podríamos crear un diseño donde lo central fuera asumir roles en una comunidad de práctica y aprender haciendo a través de actividades significativas?

Con todos estos interrogantes dimos lugar al concepto de inmersión. En un principio nos preocupaba con qué tecnología generar la inmersión. En el proceso de diseño nos dimos cuenta que, además de la tecnología, hay un montón de estrategias didácticas que podían ayudarnos a potenciar el efecto inmersivo que buscábamos. Diferentes autores se refieren a la potencia de la inmersión como estrategia didáctica, como rasgo de época que atraviesa variadas manifestaciones culturales (desde series televisivas hasta la literatura y el cine contemporáneos) cuyas narrativas interpelan al interlocutor de una manera particular y profunda. Nosotros/as queríamos lograr eso. Entonces, diseñamos tres niveles de inmersión: desde lo más superficial, pasando por la inmersión en los contenidos a partir de los relatos en primera persona elaborados por cada uno de los tres roles antes descritos, hasta llegar a las experiencias personales y concretas de diferentes actores de comunidades de práctica. Consideramos que la experiencia combina “el impacto emocional de las historias –volver a contar la historia, habitarla, ir a un nivel de profundidad mayor– y el involucramiento en línea y en primera persona de los juegos” (Rose, 2011, como se cita en Maggio, 2018: 47).

En este sentido, la inmersión como estrategia didáctica nos ha permitido realizar un abordaje complejo a través de una trama que combina miradas y perspectivas. El tema cobra vida al encarnarse en sujetos que lo abordan, lo problematizan e invitan a su deconstrucción, análisis y resignificación. Estos roles –que narran su experiencia en primera persona, que cuentan cuáles son sus preocupaciones, sus inquietudes y sus intereses– interpelan al/a interlocutor/a de una manera profunda y los invita a comprometerse e involucrarse. Entendimos que era a partir de ahí que se lograba la experiencia de inmersión profunda.

A partir de la interacción en la comunidad de práctica queríamos, por un lado, plantear la importancia de las redes interpersonales en la construcción y gestión del conocimiento, y por otro, analizar los materiales y plataformas.

En sintonía con nuestros objetivos iniciales –explorar y vivenciar dinámicas propias de una comunidad de prácticas, identificar las decisiones importantes que tiene que tomar la gestión de esa comunidad y analizar los procesos de trabajo– decidimos diseñar materiales en diferentes formatos que, a su vez, propusieran diferentes acciones de inmersión. Esto lo logramos articulando formatos que recuperan las voces de los/as protagonistas. Para eso, entrevistamos a diferentes miembros de la comunidad de práctica para que contaran sus experiencias y sus acciones/tareas.

Respecto de las plataformas, esta experiencia articula diferentes entornos. En Drupal se aloja el escritorio de trabajo que organiza la navegación y que, a su vez, da lugar a un abanico de formatos que diversifican las acciones. Los relatos interactivos, que son la puerta de entrada a la inmersión, se articulan en Wirewax, mientras que las actividades responden a necesidades pedagógicas de trabajos colectivos. Si bien cada participante recorre la experiencia en tiempos diferentes y a través de distintas puertas de entrada, necesitábamos generar espacios que permitieran el trabajo colectivo y donde los/as participantes pudieran dejar sus aportes sin necesidad de interactuar con los aportes de los/as otros/as. Es decir,

necesitábamos promover la lectura de los aportes en los entornos de trabajo, sin la obligatoriedad de colaboración.

En lo que hace a los roles docentes y participantes, podemos decir que este formato de experiencia nos ha interpelado fuertemente en cuanto propone una tarea intensa y sistemática de reconstrucción: cuando salimos de la inmersión tenemos que reconstruir la experiencia, analizarla y recuperar partes de todos los recorridos para construir conocimiento de manera colaborativa. Como dijo Valeria Odetti, también para nosotros/as el desafío fue cuestionar el rol docente. Si bien teníamos ciertos recorridos pautados y guionados, nuestra reconstrucción conceptual se fue haciendo en el momento, mientras que los/as participantes iban emergiendo a la superficie. Algunas veces esto nos obligó a crear foros conceptuales o que recorrieran en profundidad algunas cuestiones puntuales que iban surgiendo. Esto, por supuesto, nos interpela como docentes y en nuestro vínculo con los/as estudiantes, que es siempre desde una posición desde “al lado”, acompañando en la construcción conjunta de conocimiento.

Se trató de un desafío que disfrutamos muchísimo y que ahora forma parte del posgrado. Si bien esto empezó como formación continua y como una experiencia que ofrecíamos por fuera de del posgrado, ahora también es parte del segundo año en la Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías. Nos parece valioso que nuestros/as estudiantes se formen también en estas temáticas y conozcan tipos de formatos y plataformas variadas.

#### **4. Cápsulas de aprendizaje para actualización profesional en ámbitos corporativos**

La Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías (PENT FLACSO) está orientada a trayectos informales o profesionalizantes de aprendizaje y recupera el trabajo que, en los últimos años, hemos desarrollado en el PENT sobre las necesidades del ámbito corporativo. Se trata, en general, de experiencias de formación en la misma organización, con tiempos muy cortos y dispersión geográfica de los destinatarios, y que requiere que las personas puedan entrenarse en una habilidad específica y de manera situada. Además, es necesario que las capacitaciones puedan empezarse y terminarse cuando la persona lo desee, y que cada destinatario/a pueda “tomar” de la capacitación aquello que necesite en función de su tarea. Son capacitaciones muchas veces masivas, sin tutores.

Este contexto nos llevó a apartarnos un poco de nuestros preceptos respecto de lo que es clave en una buena propuesta de educación en línea (EeL), lo que consideramos su núcleo genético (buena tutoría, dedicada, trabajo colaborativo) (Schwartzman, Tarasow y Trech, 2014) para aventurarnos en otros caminos más sinuosos, pero que respondieran a las demandas de estas áreas relacionadas con la actualización profesional y la formación de adultos/as.

Nos basamos, entonces, en aspectos teóricos del *microlearning*, entendido como formas de aprendizaje a través de actividades de corta duración y de pequeñas unidades de contenido interconectadas a las que se puede acceder en cualquier momento y lugar. Ahora bien, si íbamos a desarrollar cápsulas de aprendizaje, era muy importante que la propuesta no se convirtiera en un *delivery* de contenidos en pequeñas dosis. El diseño pedagógico debía asegurar que las piezas se articularan para integrar la experiencia de aprendizaje.

Por otro lado, tomamos algunos aspectos del *Personal Learning Environment* (PLE), o espacio personal de aprendizaje, que Castañeda y Adell (2013) definen como el conjunto de

fuentes de información, herramientas, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender. En este sentido, los/as participantes no solo iban a interactuar con el contenido ofrecido por la formación, sino también con otro/a colega o jefe/a que actuaría como par y sería parte de su red de relaciones para validar lo aprendido. Como sostiene Salinas (2013: 53), en cierto modo, tuvimos que “repensar los métodos de síntesis y análisis del tratamiento de los pequeños pasos y de cómo se plantea su estructuración” para pasar a diseños abiertos, flexibles, adaptables a las características del/a usuario/a, y que les permitieran ampliar su conocimiento y estimular la investigación y la autonomía.

Avancemos, entonces, con las cuatro dimensiones que nos servirán para el análisis de las características de este tipo de diseño tecnopedagógico.

Respecto de la temporalidad, ideamos secuencias de aprendizaje formadas por piezas de *microlearning* que se integran en un guion con las siguientes características:

- ▶ Cada pieza se aborda en menos de 3 minutos.
- ▶ Toda la secuencia dura un máximo una hora.
- ▶ El recorrido es autónomo (aunque puede ser colectivo en algunas actividades).
- ▶ Es asincrónico. No tiene fecha de inicio.
- ▶ Se puede pausar y retomar, y recorrer  $n$  veces.
- ▶ Tiene instancias integradoras de reflexión sobre los aprendizajes y sobre la propia práctica (escritorio del/a participante).

Estas características obligan a pensar actividades de aprendizaje disponibles todo el tiempo, flexibles, sin tutoría, pero con espacios donde puedan compartirse los aprendizajes y las prácticas. Para articular, usamos, por ejemplo, instancias integradoras de reflexión sobre los aprendizajes (lo llamamos escritorio del participante) que permiten decantar todo lo que se está aprendiendo, reflexionar sobre el recorrido, sintetizar la experiencia y volcar esos aprendizajes en un espacio transversal a la capacitación.

- ▶ Sobre la plataforma, consideramos aquí:
- ▶ Diversidad de aplicaciones, según la necesidad y la disponibilidad.
- ▶ Desarrollos *desktop* y *mobile* adaptables.
- ▶ Integradas en un entorno “lanzador”.
- ▶ Con desarrollos propios y otros de software libre.

Aquí es importante que los contenidos sean muy ligeros para sean accesibles desde un dispositivo móvil y que puedan integrar distintos tipos de desarrollos (propios y ajenos). Esto requiere de un equipo de desarrollo que haga frente a los retos de diseño pedagógico que esta modalidad supone. Además, los contenidos deben ser breves, atractivos y multimediales, que apelen a los sentidos e inspiren:

- ▶ Contenidos con forma de juegos/actividades.
- ▶ Contenidos con forma de casos/situaciones a resolver.
- ▶ Con interactividad. El/la estudiante controla el ritmo y profundidad según su interés.
- ▶ El/la participante elige por dónde iniciar recorridos.
- ▶ Con descargables para abordar con más tiempo o cuando se necesite (*just-in-time*).

En un entorno de aprendizaje con estas características, el contenido no solamente debe ser atractivo y generar *engagement*, sino que también debe apelar a la diversidad: incluir diversos sentidos, actividades auténticas, con juegos en los que se descifren mitos y verdades, se enfrenten situaciones problemáticas, y se asuma el lugar de otro/a en una situación clave de su tarea para evaluar cómo resolverla.

La teoría y la práctica se articulan y, a medida que los/as destinatarios/as resuelven estas actividades, reciben retroalimentación con más contenido.

Por último, el rol docente aquí se concentra en las actividades de diseño tecnopedagógico, un trabajo realizado en equipo, que considera la secuencia adecuada, la dosis justa y la gradualidad del aprendizaje. Las decisiones de diseño deben tomarse en forma anticipada, previendo sus resultados posibles. La intervención docente se concentra en ese mismo diseño. Esto es así porque estas formaciones suelen ser:

- ▶ Capacitaciones masivas.
- ▶ No hay tutor ni moderador en el momento de la formación.
- ▶ Los/as participantes son activos/as, "toman" del curso lo que necesitan.

Para concluir, vale decir que, para el PENT, el *microlearning* es una modalidad con mucho potencial que debe responder a las necesidades de las organizaciones y, al mismo tiempo, brindar entornos auténticos de aprendizaje, con casos reales, que pongan en juego habilidades y competencias a través del análisis y la práctica en situaciones contextualizadas. Estos diseños tecnopedagógicos "micro" combinan un entorno altamente visual, interactivo y de alta calidad, con una cuidada planificación de los aprendizajes, adecuadas dosis de motivación y práctica de lo aprendido, y recursos útiles para el trabajo diario que se "ganan" a medida que se construyen los aprendizajes. Estos elementos se ponen en juego en una arquitectura sencilla, pensada como un "todo" formativo. Es decir, son parte de un trayecto de capacitación. En lugar de cápsulas o píldoras con principio y fin, cerradas en sí mismas, son componentes de un proceso más largo, con sentido, que atiende las necesidades de aprendizaje de cada persona.

## Referencia

- CASTAÑEDA, Linda y ADELL, Jordi (eds.) (2013): *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- MAGGIO, Mariana (2018): *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- SALINAS, Jesús y MARÍN, Victoria (2014): "Pasado, presente y futuro del microlearning como estrategia para el desarrollo profesional", en: *Campus Virtuales*, 3 (2), pp. 46-61.
- SCHWARTZMAN, Gisela; TARASOW, Fabio y TRECH, Mónica (2014): *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: aportes a un campo en construcción*. Rosario: Homo Sapiens.

# Trabajador/a virtual: implicancias de ser un/a trabajador/a de educación a distancia



**El triángulo mágico y el trabajador virtual.  
Sus implicancias y experiencias**

Agustina Corica | FLACSO Argentina

▶ Leer más

**El trabajador virtual: de las disputas ideológicas  
a una realidad imparabale. Aportes de la neurotecnología.  
Provencción desde el Método GNT**

Viviana Díaz | FLACSO Argentina

▶ Leer más

# El triángulo mágico y el trabajador virtual. Sus implicancias y experiencias\*

Agustina Corica  
FLACSO Argentina



Educación en línea - plataformas - temporalidad - contenidos -  
*microlearning* - rol docente - experiencias inmersivas - transmedia

Palabras  
Clave

## Resumen

El artículo indaga en las implicancias del trabajo en espacios virtuales de aprendizaje, en este caso, en el rol de los/as tutores/as de cursos de posgrado a distancia del Programa Juventud de FLACSO Argentina y las experiencias recogidas a lo largo de más de diez años de trabajo con ofertas educativas de modalidad virtual. Para ello, se relevaron las participaciones de los/as estudiantes en los foros y en espacios de consulta e integradores de las materias. A partir de ese relevamiento –y considerando la diversidad de perfiles de los/as participantes– se analizaron distintos aspectos del trabajo de coordinación de estos espacios donde se intercambian críticamente conceptos teóricos de las clases para pensar problemáticas de las distintas realidades latinoamericanas. Del análisis surge que este intercambio en los espacios virtuales de formación de posgrado presenta desafíos a futuro y promueve el desarrollo del *triángulo mágico*, lo que genera un ámbito de construcción colaborativa en un contexto de conexión e integración entre investigación, políticas y práctica.

## Introducción

Desde 1989 el Área de Educación de FLACSO Argentina ha desarrollado numerosas actividades relacionadas con la investigación y la docencia en el campo de los estudios de la

\* Este texto se basó en una ponencia elaborada junto con Evaristo Carriego, quien fue el primer tutor de nuestra propuesta de posgrado a distancia.

juventud. A partir de estos trabajos, en 1994 se creó formalmente el Programa de Investigaciones de Juventud. Desde ese momento, se han desarrollado investigaciones sobre distintas temáticas asociadas a las juventudes (sus condiciones de vida, las culturas, las políticas, el empleo, entre otras) y se ha promovido siempre el intercambio con otros actores sociales y desde una perspectiva regional y global.

En el 2009, con la experiencia acumulada en investigación y docencia, se creó el curso virtual “Jóvenes, educación y trabajo: nuevas tendencias y desafíos”, por la que ya han pasado más de diez cohortes. A partir de las demandas surgidas del curso, en 2014 se creó el Diploma Superior de Estudios y Políticas de Juventud en América Latina, que tiene ya seis cohortes.

Este desarrollo ha cobrado sentido no solo como espacio docente de transferencia de conocimientos, sino también como un espacio de influencia y abogacía por los derechos de los y las jóvenes, de manera de promover una mayor eficacia y sintonía entre los actores sociales involucrados en acciones dirigidas hacia la juventud. A partir de esto, la propuesta de posgrado del Programa Juventud se ha constituido en un espacio donde se escuchan las voces de los actores sociales. Esperamos que esto redunde en una mejora de las políticas de juventud<sup>1</sup> en su conjunto y como herramientas para pensar la labor del trabajador virtual.

En este sentido, la presente ponencia tiene como objetivo analizar las demandas de los/as estudiantes del curso virtual “Jóvenes, educación y trabajo: nuevas tendencias y desafíos” en cuanto herramientas de construcción del triángulo mágico. Al mismo tiempo, se propone reflexionar sobre los límites y las posibilidades que tiene este espacio de formación y participación para la definición de un *triángulo* mágico como aporte al trabajador virtual.

## Marco conceptual

Los últimos treinta años fueron escenario de importantes transformaciones en diversos ámbitos de la vida social e individual. Los/as jóvenes fueron uno de los grupos sociales más influidos por esas transformaciones. Crecieron en un ambiente marcado por el cambio tecnológico, las comunicaciones, la globalización, los procesos de individuación, y de mayor desigualdad social. En el caso específico de nuestro país y nuestra región, los/as jóvenes crecieron en un contexto signado por fuertes crisis económicas y sociales. Su subjetividad fue formándose en la era del capitalismo informacional, desigual y posmoderno.

Estas transformaciones modificaron también el significado, en términos sociales, del período vital denominado *juventud*. En este sentido, la Sociología de la juventud ha señalado que fueron las necesidades propias de la división social del trabajo en el capitalismo de posguerra las que propiciaron la expansión de un período más extenso de formación que se consolidó a través de la escolarización de grupos cada vez más amplios de jóvenes. En efecto, a mediados del siglo XX, la mayor permanencia de los/as jóvenes en la educación fue modificando la percepción de los tiempos vitales. La expansión de la escolaridad, sobre todo

<sup>1</sup> Entiendo como *políticas de juventud*, en sentido amplio, a todas las acciones dirigidas al sector, que provienen tanto del Estado como de la sociedad civil.

el crecimiento de la matrícula de la escuela secundaria, generó una temporalidad distinta, en la que la juventud comenzó a tener lugar.

Paralelamente a los procesos de cambio social, económico y cultural, América Latina vivió un interés creciente por los estudios de juventud. Pérez Islas (2006) afirma que, a partir del año internacional de la juventud (ONU, 1985) fueron sucediéndose los informes regionales y subregionales, como los elaborados por UNESCO, CEPAL, OIJ y otras organizaciones internacionales, además de algunas iniciativas de alcance nacional en México y Uruguay. Las investigaciones indagaban en temáticas vinculadas a sexualidad, salud reproductiva, educación, trabajo juvenil, y en diversos aspectos culturales, con abordajes metodológicos de la Sociología y la Antropología. Sin embargo,

... la fragmentación, la escasa institucionalización, la poca vinculación entre los agentes sociales involucrados (investigadores e instituciones académicas, gobiernos y organizaciones civiles) entre otros, han impedido la consolidación de un campo propio (como lo plantea Bourdieu), que, en el contexto de una región como la latinoamericana (la importancia cuantitativa de las jóvenes y los jóvenes y la presencia de retos inéditos que se acentúan en las nuevas generaciones), son de vital relevancia para pensar desde miradas renovadas a los sectores juveniles (Pérez Islas, 2006: 1).

Creemos que, a partir del análisis del concepto de triángulo mágico, es posible encontrar un camino para los estudios de juventud en el siglo XXI. Este concepto tiene su origen en un entretenimiento matemático que consiste en otorgar una serie de números a los lados del triángulo, de manera que en cada lado la suma sea la misma. Su uso como metáfora en las Ciencias Sociales surge del análisis de la conformación tripartita de los estudios de juventud europeos. Así es como lo entenderemos en adelante.

Los estudios de juventud europeos se han desarrollado en un contexto de conexión e integración entre investigación, políticas y práctica, acompañados por una red institucional específica y promotora (Chisholm, 2011). Este desarrollo ha permitido la creación de una variedad de redes, organizaciones y personas que colaboran en el campo de los estudios europeos de juventud. Un desarrollo similar puede presentarse como modelo para los estudios de juventud en América Latina. Entendemos que esto puede hacerse en cuanto se promueven dispositivos que comunican la teoría y la práctica y generan mejores comprensiones sobre la realidad social y un sentido de aporte al cambio social.

Pensar una idea de triángulo mágico para los estudios de juventud en América Latina es necesario para explorar sus posibilidades y analizar experiencias concretas. Creemos que el curso virtual "Jóvenes, educación y trabajo..." ha funcionado como una plataforma de comunicación entre los actores del triángulo mágico.

La temática central del curso está relacionada con el análisis de los procesos de inserción laboral y escolar de los/as jóvenes; específicamente con el estudio de la desigualdad de oportunidades en la educación y en el empleo. Entre los ejes centrales se aborda, en primer lugar, el estudio sobre los cambios en la condición juvenil. En segundo lugar, las tendencias en la educación. Luego, el empleo de los/as jóvenes. Y, por último, los programas y políticas de juventud, educación y empleo.

Consideramos esta plataforma como un espacio de concreción para el triángulo mágico, sobre todo desde los espacios de intercambio y debate, ya que el curso, aunque es de posgrado, se encuentra abierto a todas las personas que desarrollan estudios, actividades o implementación de políticas de juventud.

## Metodología

En este trabajo se presenta un análisis cualitativo y exploratorio de las demandas que los/as estudiantes elaboraron en los espacios de participación del curso virtual “Jóvenes, educación y trabajo...” (FLACSO Argentina). Las intervenciones se produjeron en los foros y en las aulas virtuales, a partir de consignas-guías para la discusión, y con la intervención de un moderador. Luego de registrarlas en una matriz de datos, se las clasificó en distintos niveles de participación: 1) de crítica, 2) de acuerdo, y 3) de reformulación de conceptos. En este artículo nos centraremos en esta última categoría, porque es allí donde se nuclean las demandas dirigidas a los estudios de juventud.

Los foros de debates y los espacios de intercambio de consulta se propusieron como espacios de síntesis de conocimiento y debate, como lugar donde compartir dudas y críticas. Además, se realizaron foros complementarios para promover la presentación de los/as participantes, y un foro de cierre donde se hizo la síntesis evaluativa final. En el foro de inicio, los/as participantes no solo compartieron sus presentaciones personales, sino que también hicieron explícitos sus posicionamientos como actores sociales y asumieron, desde allí, una perspectiva<sup>2</sup>.

Entender el curso virtual como espacio donde confluyen investigación, políticas y prácticas relacionadas con la juventud requiere una composición de participantes con un adecuado balance en sus roles sociales y profesionales. Por eso –y en función de la perspectiva del triángulo mágico– se realizó un análisis de la composición de estudiantes de las diferentes cohortes, con la hipótesis de que el curso “Jóvenes, educación y trabajo...” es un espacio de confluencia de los actores del triángulo. Para el análisis se usaron los informes anuales que el curso presenta a FLACSO Argentina y los registros del campus virtual, que permiten revisar todas las cohortes previas y presentes.

El curso, que comenzó en 2009, continúa hoy con la 11° cohorte. En promedio, la proporción de mujeres y varones es de 63% y 37%, respectivamente.

Respecto a la localización geográfica, aunque la mayoría de los/as participantes son de Argentina (alrededor del 65%), también hay de otros países. Sobre todo de América Latina: Brasil, Chile, Paraguay, Uruguay, Ecuador, Perú, México, Venezuela, República Dominicana, El Salvador, Costa Rica, Colombia y Bolivia. Entre estos países hay una distribución equitativa

---

**2** Podemos tomar como ejemplo la siguiente presentación de uno de los participantes: “(...) soy ingeniero de alimentos, con una Maestría cursada en Desarrollo Local. Desde hace 11 años trabajo en proyectos y programas ligados al campo de la juventud. Soy presidente de una asociación civil ([www.ecoclub-clorinda.blogspot.com](http://www.ecoclub-clorinda.blogspot.com)) que busca generar y potenciar jóvenes líderes. Además, me desempeño como docente de secundaria en una escuela a la que concurren adolescentes y jóvenes de familias muy pobres (en materiales). Vivo en Clorinda (Formosa, Argentina). Agradezco por esta oportunidad a FLACSO, en especial al Programa de Investigaciones de Juventud. Mi deseo es poder aprender lo máximo posible y aportar mi pequeña experiencia. A todos, un abrazo.”

de participación, excepto en el caso de Brasil, que tiene menor cantidad de participantes en el curso, probablemente debido a la barrera idiomática.

La conformación profesional del grupo se traduce en una plataforma de encuentro diversa (tanto en origen profesional como en ámbito laboral):

Políticas de juventud	35%
Investigación	20%
Docencia	45%

A partir de estos datos entendemos que el curso es una plataforma latinoamericana de encuentro y debate para interesados/as en el campo de la juventud, principalmente para quienes tienen incidencia directa en el trabajo con jóvenes. En segundo lugar se destaca el interés de personas relacionadas a la implementación de políticas públicas y, en menor medida, de quienes hacen investigación.

Por lo tanto, podemos considerar que el curso virtual “Jóvenes, educación y trabajo...” ha permitido la confluencia de los actores del triángulo en un espacio con características propias. Por otra parte, la conformación de las cohortes que describimos antes, permitió un intercambio fructífero en el que surgieron distintas voces, y donde se generaron críticas y demandas hacia los estudios de juventud. Por ejemplo, una de las personas que participó del curso escribió:

... quiero expresar mi enorme gratitud hacia todos los que participan de este proceso de aprendizaje e intercambio. Leer sus intervenciones a lo largo de estos meses me ha resultado enriquecedor y esclarecedor en muchos aspectos. Considero que no estoy ante personas que solo buscan un crédito más para sumar a su curriculum profesional, sino que veo (y me contagio de) personas con compromiso político y social para mejorar las realidades de los jóvenes de sus comunidades y de estos lugares del mundo.

## Las críticas y demandas hacia los estudios de juventud

En el siguiente apartado se analizan las intervenciones de los/as participantes, según las demandas planteadas y los conceptos debatidos a lo largo de las cohortes del curso.

Vale aclarar que las demandas de los actores no se dirigen solamente a los estudios de juventud, sino también a las instituciones gubernamentales encargadas de políticas de juventud y a la institución educativa, sin distinción de pública o privada. En este sentido, los actores más vinculados a la implementación de políticas apuntan sus demandas hacia los gobiernos; mientras que quienes se dedican a la investigación hacen sus demandas al campo de los estudios de juventud. A los efectos de nuestro interés tomaremos aquí estas últimas críticas y demandas de investigación.

## Reformulación de conceptos: el caso de la Juventud Rural, domicilio y emancipación

Respecto a los/as jóvenes rurales incorporados/as a la categoría “Juventud moderna”, un participante (docente de nivel secundario) dice en una de sus intervenciones en el foro temático:

Bendit afirma que “desde los años sesenta, en la mayoría de las sociedades europeas y aquellas modernas y post-modernas de otros continentes, las chicas y los jóvenes de origen rural también se fueron incorporando a la categoría de ‘juventud moderna’”. Esta idea me pareció llamativa dado que muchos de mis estudiantes se desempeñan/ desempeñarán en el área rural y, sin embargo, se mantienen estereotipos sobre los jóvenes rurales, que hacen más discriminatoria que incluso la oferta educativa. No se consideran las necesidades y expectativas reales de estos jóvenes. Me gustaría revisar con calma cómo es en realidad esta “modernidad” en nuestro contexto.

En otro foro, aparecen cuestiones ligadas a la conceptualización de la categoría “Tiempo, educación y lugar de residencia”. Una participante (que es parte de la gestión local del municipio) dice:

En esta línea me gustaría agregar otra variable: el lugar de residencia del joven. Se trata de una variable que complejiza el entramado de la situación del joven en relación al tiempo de estudio. Esta variable es sumamente determinante si consideramos que puede tener las siguientes categorías: urbano, rural, rural urbano. En la provincia de Corrientes, el departamento Mercedes es una zona rural conformada por unos 20 parajes, con poblaciones de entre 30 y 90 familias. Allí, la realidad educativa poblacional es un tanto distinta a la urbana. El tiempo que destinan a la educación en las zonas rurales es mucho menor al tiempo que le dedican los jóvenes de las ciudades.

También se cuestiona el concepto de emancipación familiar a partir del cambio de domicilio de la familia de origen. En este sentido, algunas intervenciones de participantes ligados/as a la investigación señalaron:

En las investigaciones que venimos llevando a cabo con estos jóvenes rurales, observamos que en la mayoría de los casos la chacra es, al mismo tiempo, unidad de residencia y de producción. La coincidencia entre el lugar de residencia y el lugar de trabajo de la familia (reproducción social - producción) genera en estos jóvenes un fuerte sentimiento de pertenencia e identificación con el lugar, producto de la dificultad de establecer una clara diferenciación entre el ámbito de los vínculos familiares, la esfera laboral y el pedagógico. De allí la fuerte carga simbólica que posee el campo para los jóvenes. (...) Muchas veces, estos jóvenes dejan la vivienda familiar para construir la propia; se casan, tienen hijos. Sin embargo, continúan trabajando en la tierra familiar. Entonces ¿cómo pensar la TVA (Transición hacia la Vida Adulta) en estos jóvenes?, ¿es posible hablar de una emancipación familiar plena? La estrecha relación entre el ámbito de la reproducción social con el de la producción ¿qué impronta marca en la TVA de estos jóvenes rurales?, ¿de qué tipo de modalidades de transición estamos hablando?

Para ejemplificar: pienso en un joven que vive en una finca y cuya transición familiar se representa por un cambio en la mirada del mundo y la economía doméstica con respecto a la de sus padres. Aunque sigue viviendo bajo el mismo techo, en lo económico, esta emancipación tiene lugar en el modo de hacer negocios, en el alcance de sus decisiones, en la apropiación de nuevas tecnologías, en la habilidad para relacionarse con personas de otros territorios, entre otros elementos. ¿Se trata de una forma simbólica de cambio de domicilio?

En el mismo sentido, un trabajador virtual, docente del curso, señaló:

El enfoque clásico del ciclo de vida o el enfoque generacional perderían de vista la existencia de los jóvenes en estas fincas o chacras porque interpretarían que esos sujetos pasan directamente de la infancia a la adultez o que no hay conflictos intergeneracionales. Por otro lado, si bien el enfoque biográfico evita caer en esencialismos y considera a la juventud como una construcción sociohistórica, las categorías que definen las transiciones deberían captar cualquier tipo de pasaje y deberían considerar la complejidad de las relaciones sociales de situaciones particulares como las referidas.

Estas intervenciones ejemplifican los cuestionamiento y reformulaciones que aparecen en los foros de intercambio temáticos. Además, en estos fragmentos vemos cómo la tarea del trabajador virtual es interpelada tanto desde lo conceptual como desde la acción de pensar en un trabajo colaborativo y colectivo en la producción de conocimiento sobre juventud, educación y trabajo. En este sentido, y a modo de conclusión, sostengo que puede resultar enriquecedor pensar la labor del/a trabajador/a virtual en una propuesta de posgrado a distancia desde la noción del triángulo mágico. Es una forma de esquematizar y aportar a la diversidad de niveles de funciones que un/a trabajador/a virtual tiene que articular en el hacer de su rol (en este caso, "profesor tutor") para coordinar, articular y poner en debate temas y conceptos teóricos que interpelan a los/as distintos/as participantes (docentes, gestores/as, académicos/as, profesionales, entre otros) en sus realidades latinoamericanas. Que el triángulo mágico sea un ejemplo de articulación de la multiplicidad de tareas es una opción posible para organizar su trabajo. Que resulte un espacio colaborativo es nuestro objetivo.

## Referencias

- CHISHOLM, Lynne (2011): "European Youth Research: Development, Debates, Demands", en: CHISHOLM, Lynne; KOVACHEVA, Siyka y MERICO, Maurizio (eds.) *European Youth Studies. Integrating research, policy and practice* (pp. 61-72). Austria: M.A. EYS. Disponible en: [https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261653/maeys\\_2012.pdf/38e80a55-bbe2-40fc-b9f7-dd1eb7352a72](https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261653/maeys_2012.pdf/38e80a55-bbe2-40fc-b9f7-dd1eb7352a72)
- PÉREZ ISLAS, José Antonio (2006): "Trazos para un mapa de la investigación sobre juventud en América Latina", en: *Papers*, vol. 79, pp. 145-170.

# El trabajador virtual: de las disputas ideológicas a una realidad imparable. Aportes de la neurotecnología. Provención desde el Método GNT

Viviana Díaz  
FLACSO Argentina



Educación en línea - plataformas - temporalidad - contenidos -  
*microlearning* - rol docente - experiencias inmersivas - transmedia

Palabras  
Clave

## Resumen

El impacto de la tecnología en la sociedad ha tenido repercusiones en muchos campos, principalmente en la educación, donde se ha generado una amplia gama de posibilidades para la creación de ambientes de aprendizaje más efectivos y atractivos. La educación a distancia –con ventajas como la flexibilidad de costos y de tiempos y el desarrollo de nuevas competencias– ha revolucionado la forma de aprender y enseñar. El/la educador/a virtual tiene mayor responsabilidad social que el presencial y sus compromisos se multiplican. El *detox* (o desconexión digital) es clave para lograr un balance entre su vida privada y laboral. El método de gestión neurotic (Método GNT) (Díaz, 2019) implica aprendizaje generativo, entrenamiento y capacitación para evitar las consecuencias nocivas de las TIC en el sistema nervioso. La protección –tanto normativa como desde la seguridad personal y digital– es requerida como política pública con la participación de los sindicatos y las empresas. La educación virtual es un rol teletrabajable cada vez más desarrollado en la región y en el mundo.

## Introducción

El trabajo virtual ha generado fuertes debates en torno a su conceptualización y ámbitos de estudio. En 1973, Jack Nilles comenzó un programa de teletrabajo en la Universidad de Santiago de Compostela (USC) destinado a reducir la tasa de rotación de sus empleados. Como resultado, no solo esa tasa se redujo a cero, sino que además la productividad de los/

as empleados/as aumentó un 18% y se redujeron los costos de instalación. El proyecto se denominó *Trade off Telecommunications Transportation* y dio nombre a la modalidad conocida como “teletrabajo”.

Sin lugar a dudas, la era de la información ha dado paso a la era del conocimiento. Al mismo tiempo, los desarrollos tecnológicos han producido cambios en el ámbito del trabajo y en las formas de vivir. Más allá de las disputas ideológicas, el trabajo virtual es una modalidad laboral definida por su naturaleza (la vía telemática), y que facilita la inclusión social y laboral de las personas, mejorando su empleabilidad.

Cuando en el año 2000, desde el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad de la Nación, empecé a estudiar el teletrabajo, poco se sabía del tema. Las críticas se limitaban a equiparlo con los *call centers* y a señalar las graves consecuencias que acarrearía para los/as jóvenes trabajadores/as de los años noventa. Según datos, en el 2004 había unas 320.000 oficinas en hogares en Argentina (Chappel y Di Martino, 2006). En noviembre de 2006, la cifra había crecido 2,5 veces.

Según los reportes de MySammy, firma consultora en soluciones para el teletrabajo, el 20% del total de la población mundial teletrabaja, y entre este porcentaje, el 84% de los teletrabajadores lo hace al menos una vez al mes y al menos un 10% del mismo total ejecuta sus tareas diariamente desde su hogar o el lugar de su elección (...) (Corporación Colombia digital, 2013).

## La evolución del trabajo virtual en el mundo

El trabajo virtual –entendido como trabajo conectado remoto– implica toda prestación laboral que se lleva a cabo a distancia, mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Actualmente, somos parte de la denominada “tercera ola de trabajo virtual”. La primera se inició en 1980 con la aparición de los autónomos virtuales y como consecuencia de la expansión del correo electrónico, nacido en 1970. Esta primera fase de viralización permitió que algunos/as trabajadores/as fueran contratados de manera independiente, tanto a nivel local como regional. Es interesante recalcar que los ordenadores y teléfonos de la época (primera generación de las TIC) no permitían el trabajo nómada. Como consecuencia, esta primera generación se circunscribía a lo sectorial y geográfico y su implementación se daba, mayoritariamente, en los sectores de la información en la costa oeste de los Estados Unidos. En la década del setenta, cuando en Los Ángeles los empleos eran flexibles, los gastos de desplazamiento elevados y el acceso a las TIC muy extendido, Jack Nilles creó el lema “que el trabajo venga al trabajador, y no el trabajador al trabajo”.

La segunda ola se produjo en 1995 con la aparición de eBay y la creación de una nueva infraestructura de mercado, con mecanismos seguros de pago y un sistema basado en la reputación y la calificación de los productos y de los ofertantes. Con la aparición de Google, en 1998, las facilidades para el progreso digital se dispararon, aparecieron los *freelancers* y los autónomos virtuales. La denominada “oficina móvil” rompió con la doble estructura espacial clásica del trabajo. A partir de ese momento fue posible trabajar desde el domicilio o por fuera de los locales del empleador.

La tercera ola, llamada también “la oficina virtual”, fue presentada por Tsugio Makimoto y David Manners en su obra titulada *Digital Nomad* (1997). Es el momento en el que aparecen “la nube” y los/as profesionales ligados/as al conocimiento (*knowmad*) que no necesitan estar atados/as a un espacio físico para llevar a cabo su labor, sino que les basta un dispositivo móvil, una infraestructura en red y una conexión WiFi. El término *knowmad* es un neologismo que combina las palabras en inglés *know* (saber) y *nomad* (nómada).

Según Raquel Roca (2016) en 2020, el 45% de los/las trabajadores/as serán nómadas del conocimiento, con una edad promedio de entre 27 y 35 años. Lo cierto es que el número de personas a nivel mundial que trabaja en equipos dispersos continúa aumentando exponencialmente. Lo mismo sucede con la contratación por proyectos de colaboradores externos a las empresas y que operan en virtual. Esta modalidad aplica especialmente a los/as educadores/as.

La transición entre olas se produjo de manera gradual en los distintos países, sectores y organizaciones. El progreso tecnológico fue el factor principal que diferencia la primera generación de trabajo virtual de la segunda y la tercera. El trabajo nómada digital (TND) refiere al trabajo que se realiza en forma itinerante a través de la telemática, es decir, de los sistemas digitales. Hemos superado la barrera del espacio e ingresado en un nuevo universo que implica todo trabajo realizado desde un lugar no fijo, con total independencia del concepto de ajenidad y con la exclusividad puesta en el uso de lo digital (Díaz, 2013).

## Los diez impactos del trabajo virtual

El impacto que provoca el trabajo virtual es múltiple, pero podemos esquematizarlo en estos diez puntos:

1. Entornos físicos: las empresas reducen sus espacios de trabajo y ahorran en infraestructura edilicia.
2. Ahorro de costos: si bien hace falta invertir en tecnología, a medio y largo plazo se ahorra en contingencias, energía, y gastos fijos de la organización y del/a propio/a trabajador/a.
3. Perfil profesional: se requieren nuevas competencias laborales. Crece la figura del/a trabajador/a virtual del conocimiento que no se ajusta al modelo tradicional de trabajo indefinido dentro de la empresa. En los próximos años, la mitad de la población activa no estará vinculada directamente a una empresa, sino que trabajará por proyectos.
4. Los tipos de contratos o colaboraciones: al crecer el número de trabajos externalizados se hace imprescindible una normativa de regulación específica.
5. La concepción de equipos virtuales: se considera que todos/as los/as participantes (*skateholders*, clientes, colaboradores e, incluso, la competencia) son parte del proyecto. Se escuchan y valoran las ideas y los aportes de círculos de creación cada vez más grandes (efecto contagio del uso de las redes sociales). Se utiliza el término *trabajo colaborativo* más que el de *trabajo en equipo*. Se trata de un grupo de personas que utilizan las TIC para trabajar interdependientemente con un propósito compartido (Lipnack y Stamps, 2000).

6. Calidad de vida: cada vez más personas –sobre todo las generaciones de *millennials* y *centennials*– anteponen calidad de vida y flexibilidad a la estabilidad (salario y trabajo fijo). Las tareas *online* contribuyen con esa flexibilidad.
7. Mediciones: trabajar por proyectos funciona tanto con personal externo como interno, pues se impone dejar de medir *inputs* (cómo se lleva a cabo un trabajo) para medir los *outputs* (resultados).
8. Concepción de neoliderazgo: cambian los *challenges* del mánager, jefe o directivo. Se busca un nuevo estilo de liderazgo, más líquido y natural, basado en la confianza y en la credibilidad. El objetivo es liderar cerebros. Las organizaciones tradicionales requieren un cambio de mentalidad.
9. Gestión neurotic: la tecnología impacta en nuestro sistema nervioso y provoca daños que, sin embargo, pueden provenirse. El método de gestión neurotic (GNT) es un sistema que utiliza técnicas como la respiración, la meditación, la programación neurolingüística y el pensamiento lateral que, aplicadas al conocimiento del cerebro, permiten gestionar las emociones y provenir el impacto negativo de las TIC.
10. Nuevas competencias laborales: con el avance de la inteligencia artificial y los nuevos roles que requieren específicamente tecnología, tenemos que entrenarnos para optimizar aquellos aspectos de nuestra impronta de seres humano como tales (Díaz, 2007). El pensamiento crítico es una de las competencias más buscadas.

## Aspectos normativos del trabajo virtual en Argentina

El proyecto de Ley de Teletrabajo N° 829 (2007) (elevado para su tratamiento legislativo por el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, a través de la Coordinación de Teletrabajo, y luego modificado por los proyectos N°790531/03 y 2097/12) tenía como objetivo fundamental la regulación del teletrabajo en relación de dependencia y la promoción de la igualdad de trato entre los/as teletrabajadores/as y los/as trabajadores/as presenciales que ocupan igual cargo o posición laboral. Específicamente se refería al ejercicio de la libertad sindical, la protección contra la discriminación en el empleo y en la ocupación, la protección en materia de higiene y seguridad, la remuneración, los regímenes de la seguridad social, el acceso a la información, la edad mínima de admisión al empleo y la protección de la maternidad. Regulaba lo que se denomina *teletrabajo transfronterizo* y daba lineamientos específicos referidos a la frecuencia del teletrabajo y la compensación por gastos. Actualmente Argentina no cuenta con una ley de trabajo virtual, aunque muchos convenios colectivos de trabajo lo han especificado como modalidad consecuente de la negociación colectiva. En materia de riesgos del trabajo, la Resolución N° 1552 (2012) de la Superintendencia de Riesgos de Trabajo define el teletrabajo en relación de dependencia y contiene disposiciones referentes a ergonomía y al uso de algunos dispositivos tecnológicos que ya están en desuso.

## Aporte de la neurotecnología

La neurotecnología analiza cómo la información tecnológica y biotecnológica del siglo XXI afecta nuestro sistema nervioso. Según Susan Greenfield (2007), esta información impacta en el cerebro y cambia la forma en que pensamos y sentimos. Las TIC sirven para procesar, almacenar y transmitir la información, pero los seres humanos somos mucho más que *hardware* y *software*: somos nuestra experiencia, que modula las conexiones neuronales y nuestra genética; somos nuestras pasiones; y sabemos que, aunque la tecnología evolucione, es incapaz de vivenciar sentimientos o empatía. El cerebro es un órgano muy complejo, plástico. Al momento del nacimiento, todos los cerebros están programados biológicamente para llevar a cabo las mismas funciones, sin embargo, a lo largo de nuestra existencia, el cerebro se modifica como respuesta al medioambiente, al aprendizaje y a las experiencias vividas. Eso se denomina *neuroplasticidad*. En nuestro cerebro triuno –conformado por el cerebro reptiliano (el más antiguo), el mamífero o límbico (centro de las emociones) y la corteza cerebral (el más nuevo)–conviven cuestiones anatómicas, pero también otras relacionadas con el desarrollo de habilidades como el aprendizaje y el lenguaje. De ahí el concepto de *neurociencia cognitiva* elaborado por Miller y Gazzaniga (1976). Estas funciones superiores del cerebro (aprendizaje y lenguaje) se ubican en la corteza cerebral, junto con la memoria, la inteligencia y la atención. Es evidente que la tecnología ha mejorado nuestras vidas en términos de comodidad, rapidez e inmediatez, pero también ha provocado cambios y daños que se incrementan a medida que la evolución cibernética avanza.

## La tecnología adictiva

Las TIC encienden en el cerebro el sistema de recompensas, la promesa de placer, por eso hablamos de tecnología adictiva. Miramos la pantalla del celular un promedio de 150 veces por día. El exceso de información transmitida por la tecnología paraliza el cerebro y detona el sistema de alarma en el cortex frontal, que elabora la noradrenalina. Esta es la hormona del estrés: aumenta la frecuencia cardiaca y la presión sanguínea, y provoca la liberación de las denominadas “reservas” del cerebro, que son la glucosa y el oxígeno.

Según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS), una de cada cuatro personas experimenta cambios en la conducta asociados a las denominadas *adicciones sin sustancias*. El mal uso de la tecnología provoca aislamiento y distanciamiento emocional, atención parcial (es decir, no reflexiva) y la continua búsqueda de recompensas inmediatas.

En este sentido, Internet está reconfigurándonos a su propia imagen. Somos más hábiles para manejar superficialmente la información, pero menos capaces de llevar adelante acciones de concentración, contemplación y reflexión. Por ese modelo de pensamiento superficial es que Nicholas Carr (2011) se pregunta si “Google nos vuelve estúpidos”. En la vereda opuesta, la psicóloga Betsy Sparrow, de la Universidad de Columbia, sostiene que la Red sirve de memoria externa en cuanto le encomendamos el recuerdo de ciertas cosas. Para Sparrow y su equipo, se trata de una nueva forma de conectar la información que produce conocimiento (Sparrow, Liu y Wegner, 2011).

## Consecuencias del mal uso de las TIC

Una de las sombras más temidas de las TIC es la nomofobia o miedo irracional a no llevar consigo el teléfono móvil. La palabra, que proviene de la expresión inglesa *no-mobile-phone-phobia*, surgió de un estudio realizado en 2011 por la oficina de correos británica Royal Mail con el objetivo de estimar la ansiedad que sufren los/as usuarios/as de teléfonos móviles. El estudio se realizó con una muestra de 2.163 personas y reveló que casi el 53% de los/as usuarios/as en aquel país tienden a sentir ansiedad cuando pierden su teléfono móvil, se les agota la batería o el crédito, o no tienen cobertura de la red.

Por otro lado, entre las consecuencias físicas del mal uso de TIC se destacan las lesiones por movimientos repetitivos (como el uso continuo del mouse), las lesiones oculares derivadas del uso indiscriminado de las pantallas, la deshidratación de la piel por el contacto con los teclados, el síndrome de la vibración fantasma, y el insomnio. En los últimos tiempos, además, se multiplicaron los casos de síndrome de texneck, un desalineamiento de una o más vértebras de la columna provocado por mantener la cabeza inclinada durante largos períodos de tiempo para usar el celular para leer o escribir. También aparecieron problemas en las manos, como el síndrome del túnel carpiano o tendinitis en los pulgares, por la posición antinatural que adoptamos al sujetar el celular.

Finalmente, el concepto de *tecnoestrés* está directamente relacionado con los efectos psicosociales negativos producidos por el uso de la tecnología. El término hace referencia a los problemas de adaptación a las nuevas herramientas y sistemas tecnológicos. En el mismo sentido, podemos mencionar la *tecnoansiedad* (producida cuando la persona registra actitudes escépticas respecto al uso de tecnologías) y la *tecnofatiga* o cansancio mental (también llamada síndrome de la fatiga informativa) que se produce por sobrecarga informativa. El flujo excesivo de información a través de las redes provoca *infoxicación*, una especie de *burnout* muy conocida por los/as educadores/as.

## El Método GNT

El método de gestión neurotic (GNT) es un conector entre la razón, la emoción y la tecnología, aplicable al trabajo virtual como puente entre lo físico, lo digital y lo biológico. Utiliza la provención, que implica proveer a la persona de técnicas o herramientas para lograr un propósito que, en este caso, sería posicionarse positivamente para el trabajo 4.0 y así mejorar las competencias laborales y digitales de los educadores y evitar los efectos nocivos de las TIC en el sistema nervioso.

El método GNT facilita el trabajo en equipo y el trabajo colaborativo. Inspira líderes y utiliza la memoria para combinar los recursos cognitivos sin necesidad de recurrir continuamente a la memoria exogámica, que es aquella que se encuentra por fuera de nuestro sistema nervioso. Se trata de organizar, de gestionar el cerebro, para aplicar la tecnología desde una perspectiva sustentable y sostenible. Se trata de autoliderar la calidad de funcionamiento del cerebro para que haya más y mejores conexiones entre neuronas (Braidot, 2010). Es un sistema de entrenamiento del cerebro, que combina técnicas como respiración, meditación,

yoga, *mindfulness*, programación neurolingüística, pensamiento lateral y educación del pensamiento enfocado en el propósito (EPEP) (De Bono, 1993). Estas técnicas se recrean en una estrategia que nos ancla en el presente. La visión del cerebro como un mero procesador de información ya ha sido rebatida por la ciencia. Hoy sabemos que los circuitos neuronales y la emoción son interdependientes e interactúan en la toma de decisiones, en el razonamiento y en la conducta moral y social. No procesamos la información nueva de manera enteramente racional, sino que la integramos con información sobre nuestras experiencias pasadas y con sensaciones corporales para interpretar lo que sucede a nuestro alrededor a través de los sentidos (Díaz, 2018).

El/la docente desempeña una variedad de roles relacionados con aspectos técnicos (habilidades en el manejo de las TIC) y pedagógicos. Planifica y diseña entornos para apoyar las diversas necesidades de los/as estudiantes, y maneja aspectos sociales, éticos y legales vinculados al uso de la tecnología. De la misma manera, también implementa planes curriculares que incluyen métodos y estrategias para aplicar la tecnología como forma de maximizar el aprendizaje de los/as estudiantes. Finalmente, aparecen también aspectos relacionados al desarrollo profesional y el uso de la tecnología para aumentar la productividad y mejorar la práctica profesional. Tanto desde lo normativo como desde lo jurídico, y contemplando el derecho a la desconexión, el trabajo del/a educador/a virtual requiere de una mirada específica que comienza a avanzar en las legislaciones y las costumbres de los países más desarrollados.

Mientras tanto, es importante que conozcamos nuestro cerebro para poder gestionar nuestras emociones y mejorar nuestra empleabilidad; y que acompañemos con entrenamiento GNT a los/as educadores virtuales en este nuevo rol laboral que crece y avanza. Humanicemos la tecnología de la única manera posible: entrenándonos.

## Referencias

- DE BONO, Edward (1993): *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós.
- BRAIDOT, Néstor (2010): *Neuromanagement*. Buenos Aires: Granica.
- CARR, Nicholas (2011): *Superficiales: ¿qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Buenos Aires: Taurus.
- CHAPPEL, Duncan y DI MARTINO, Vittorio (2006): *Violence at Work*. Ginebra: Labor Office.
- CORPORACIÓN COLOMBIA DIGITAL (2013): "Panorama del teletrabajo a nivel mundial: cifras", en *Colombia digital*, 18 de septiembre. Disponible en: <http://colombiadigital.net/actualidad/noticias/item/5663-panorama-del-teletrabajo-a-nivel-mundial-cifras.html>
- DÍAZ, Viviana (2007): *Acoso Laboral: ¿un flagelo negociable?* Argentina: Quorum.
- \_\_\_\_ (2013): *La oficina en casa: mitos y realidades del teletrabajo*. Argentina: Kapelusz-Norma.
- \_\_\_\_ (2018): *Teletrabajo y neurotecnología: una guía imprescindible para gestionar el Trabajo 4.0*. Argentina: Granica.
- \_\_\_\_ (2019): *Cerebro, trabajo y tecnología: el método GNT*. España: Editorial Académica Española.
- GREENFIELD, Susan (2007): *El Poder Del Cerebro*. España: Planeta.
- LIPNACK, Jessica y STAMPS, Jeffrey (2000): *Virtual Teams: People Working Across Bounda-*

*ries with Technology*. Nueva York: Wiley.

MAKIMOTO, Tsugio y MANNERS, David (1997): *Digital Nomad*. Estados Unidos: Wiley.

MILLER, George y GAZZANIGA, Michael (1976): *Creación del término Neurociencia Cognitiva* 1956.

ROCA, Raquel (2016): *Know Mads, los trabajadores del futuro*. España: Editorial Lid.

SPARROW, Betsy; LIU, Jenny y WEGNER, Daniel (2011): "Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips", en: *Science*, vol. 333, pp. 776-778.

# Autores/as



## Amadeo, Ana Paola

Licenciada en Informática (UNLP), Magister en Entornos Virtuales de Aprendizaje (OEI-UP) y Diplomada en Indicadores y Estadísticas Educativas (UNED). Es coordinadora técnica y jefa de departamento del Área de Sistemas del Centro Superior para el Procesamiento de la Información de la Universidad Nacional de La Plata (CeSPI-UNLP). También se desempeña como codirectora de proyectos y actividades de extensión relacionados con Accesibilidad Web y entornos virtuales de aprendizaje de la Facultad de Informática (UNLP). Es coautora de numerosos artículos de investigación nacionales e internacionales y codirectora y jurado de tesinas de grado de distintas universidades del país.

## Benedetti, Anabella

Editora (UBA). Es parte del equipo de trabajo de la Cátedra UNESCO Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina y del Programa de formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). Ambos programas están basados en el Área Género, Sociedad y Políticas de FLACSO Argentina. En este marco es editora de seminarios virtuales de posgrado vinculados a la perspectiva de género. Participó en investigaciones en los campos de Género y TIC; Mujeres y Ciencias; Juventud, Género y Nuevas Tecnologías, entre otros. Colaboró con la elaboración de informes y documentos sobre equidad de género en educación, ciencia y tecnología publicados por organismos internacionales como CEPAL, ONU Mujeres, UNESCO y UNICEF.

## Bravo Paredes, Abigail

Antropóloga (Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco), con postgrado en Gestión Cultural (UNC). Realizó cursos de capacitación en artes plásticas y producción audiovisual. Desde el 2016, se desempeña como gestora cultural a cargo del Programa de Formación Artística y Residencias en danza, música y artes visuales de la Dirección Desconcentrada de Cultura de Cusco. Actualmente, investiga sobre la pintura mural colonial y la colonización del imaginario indígena.

## Cimmino, Karina

Licenciada en Ciencias de la Educación, Magister en Salud Pública (UBA) y Especialista en Educación para la Salud (Secretaría de Salud de CABA). Es integrante del Programa de Ciencias Sociales y Salud de FLACSO Argentina, donde se desempeña como corresponsable de la línea de trabajo en Educación Sexual Integral (ESI), en asociación con el Fondo de Población de las Naciones Unidas UNFPA /LACRO y ORELAC/UNESCO. Allí coordina el "Curso Internacional de Educación Sexual: los desafíos de su implementación en el ámbito educativo y comunitario". Además, brinda asesoría técnica en ESI a países de la región; realiza investigación y desarrolla el Boletín digital regional IntercambiEIS. Es miembro del proyecto "Te escucho", que busca incluir los enfoques de derechos, género e interculturalidad en los servicios de salud (FLACSO Argentina). Es también consultora en promoción de salud en el ámbito educativo y comunitario para distintos organismos internacionales y nacionales.

## Conde, María Elena

Magister en Educación y Videojuegos (Universidad de Valencia); Especialista en Tecnología Educativa (UBA) y en Entornos Virtuales de Aprendizaje (OEI); Diplomada superior en Ciencias Sociales con mención en Tecnología (FLACSO Argentina) y Profesora en Técnicas Informáticas aplicadas a la Computación (ISPJVG). Se desempeña como tutora y contenidista en la Escuela virtual de Robótica. Se desempeña como docente en la Universidad Nacional de José C. Paz, donde también dicta capacitaciones en uso de TIC para docentes tutores/as, y elabora guías y manuales para docentes y estudiantes. Ejerce la docencia también en UNTREF Virtual y en UTM-INSPT.

## Córica, Agustina

Licenciada en Sociología (UBA), Magister en Diseño y Gestión de Programas y Políticas Sociales (FLACSO Argentina), y Doctora en Ciencias Sociales (UBA). Es investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y se desempeña como coordinadora académica del Programa de Investigaciones de Juventud de FLACSO Argentina.

## Díaz, Viviana

Abogada, Magister en Derecho del Trabajo y Relaciones Laborales Internacionales, Doctora en Derecho del Trabajo (UNTREF), Doctora en Derecho del Trabajo, Seguridad Social y Derechos Humanos (Universidad de San Carlos de Guatemala), Diplomada en Liderazgo y Gestión del Talento Humano, y Certificada en Neurociencia Cognitiva aplicada a las Organizaciones (Bureau Internacional de neurociencia cognitiva aplicada). Es coordinadora de la Comisión de Trabajo Conectado Remoto en la Asociación Argentina de Usuarios de la Informática y las Comunicaciones y directora cofundadora de GNT - Mentoría Neurodigital.

## El Jaber, Grisel

Licenciada en Ciencias de la Comunicación, Profesora en Ciencias Sociales y Especialista en Planificación y Gestión de la Actividad Periodística (UBA), Especialista y Diplomada en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO), finalizó la Maestría en Periodismo (UBA) con tesis pendiente de entrega, es doctoranda en Ciencias Sociales (FLACSO). Desde 2014 coordina el Programa de Educación a Distancia de FLACSO Argentina. Además, es coordinadora de redes y multimedia de la agencia de noticias ANCCOM de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, institución donde también es profesora adjunta regular concursada de la materia "Taller de Expresión III" de la carrera de Ciencias de la Comunicación Social. Es profesora adjunta interina de la Universidad Nacional de Moreno en la materia "Taller de Producción Multimedial I". Es capacitadora de la Escuela de Maestros del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

## Eснаоla Horacek, Graciela

Especialista en Educación online (Universidad del Venetto), Magíster en Investigación Educativa y Calidad de la Enseñanza y Doctora en Pedagogía (Universidad de Valencia). Es docente investigadora de la UNTREF y UNTREF Virtual, donde además dirige el Proyecto de Investigación en Tecnología Educativa y está a cargo de cursos de posgrado vinculados al aprendizaje y los videojuegos. Es vicepresidenta de la Asociación iberoamericana de investigadores Grupo Alfas y autora de numerosas publicaciones, entre las que se destacan *Textos, contextos y narrativas inmersivas: Videogames storytelling* (Gedisa, 2018); *Videojuegos en aulas ludificadas* (Noveduc, 2016); *Videojuegos en redes sociales. Nuevas perspectivas en edutainment* (2013, Edit Laertes); y *La construcción del conocimiento en la cultura actual. ¿Qué narran los videojuegos?* (2006, Edit Alfagrama)

## Galli, María Gabriela

Doctora en Política y Gestión de la Educación Superior (UNTREF) y egresada de la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC (Ministerio de Educación de la Nación). Es profesora y directora de la carrera de Informática Aplicada en la Universidad Tecnológica Nacional-Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico. Además, es docente en el GCBA y miembro del equipo de investigación en Tecnología Educativa de la UNTREF y del Grupo Alfas.

## González del Cerro, Catalina

Profesora en Antropología, Doctora en Ciencias de la Educación (UBA) y becaria pos doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Es investigadora del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación de

la UBA y se especializa en el campo de géneros y sexualidades. En su tesis doctoral indagó en los vínculos entre la socialidad online, la participación política estudiantil y los feminismos en la vida institucional.

### **Harari, Ivana**

Licenciada en Informática, Magister en Redes de Datos y Especialista en Docencia Universitaria, Usabilidad y Accesibilidad Web (UNLP). Se ha especializado en Capacitación en TIC para personas con discapacidad. Es directora del Área de Accesibilidad de la Facultad de Informática de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), donde además se desempeña como profesora adjunta de Diseño Centrado en el Usuario y de Interfaces Móviles.

### **Igarzábal, Belén**

Licenciada en Psicología y Magíster en Periodismo (Universidad de San Andrés). Actualmente realiza el doctorado en Ciencias Sociales (FLACSO Argentina). Es directora del área Comunicación y Cultura de FLACSO Argentina, donde también se desempeña como coordinadora académica del posgrado virtual "Gestión cultural y comunicación" y como directora de los posgrados virtuales "Políticas Culturales de Base Comunitaria" y "Educación, imágenes y medios" (en colaboración con el área de Educación). Es investigadora y docente en temas de medios, comunicación de proyectos culturales y género. Es profesora de las materias "Teoría de la Comunicación" y "Huellas de la transformación digital" en la Universidad de San Andrés.

### **Martínez Rosario García**

Licenciada en Historia del Arte (UBA), realizó estudios de posgrado en Pedagogía y Educación (FLACSO Argentina). Desde 2008 trabaja en Fundación Proa. Actualmente es coordinadora de los Programas Públicos. Investiga prácticas institucionales orientadas al desarrollo de programas de formación y experimentación que proponen otras formas de abordar la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento. Fue asesora de la Dirección Nacional de Museos de la Secretaría de Cultura de la Nación para el diseño del programa de formación a distancia Museos, Formación y Redes dirigido a profesionales de museos en Argentina. Formó parte del equipo de FLACSO para el diseño y coordinación del Programa a distancia de las Residencias Artísticas 2019 de la Dirección de Cultura de Cusco, Perú.

### **Mezzadra, Florencia**

Magíster en Política Educativa Comparada (Universidad de Harvard). Es directora nacional de formación docente continua del Instituto Nacional de Formación Docente. Con anterioridad a su cargo actual, fue directora del Programa de Educación de la Fundación CIPPEC.

### **Milillo, Christian**

Desarrollador multimedial enfocado en Educación en Línea (EeL). Desde hace casi 15 años lidera el área de desarrollos tecnológicos del PENT FLACSO. Diseña, programa y coordina el desarrollo multidisciplinario de plataformas, dispositivos tecnopedagógicos, materiales didácticos hipermediales, videos educativos, piezas de comunicación y sistemas de gestión de alumnos y soporte. Además, es consultor externo del Instituto Universitario del Hospital Italiano de Buenos Aires, de la Fundación Wikimedia, de Chicas en Tecnología y de la Unidad de Evaluación Educativa del GCABA.

### **Odetti, Valeria**

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), Magister en Educación, Lenguajes y Medios (UNSAM) y Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO Argentina). Es coordinadora pedagógica del Diploma Superior del PENT y coordinadora regional de la Dirección de Educación a Distancia de la Universidad de Flores. Además, es docente de posgrado en

Argentina, Uruguay y Costa Rica y participa de diversos proyectos de asesoramiento en la inclusión de TIC a las prácticas educativas. Su último libro, *Narrativas Transmedia* (2018), fue publicado en Uruguay bajo licencias CC.

### **Ortiz, Susana**

Profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Es directora de la Licenciatura en Educación Especial de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín. Fue fundadora de la Escuela de Psicopedagogía Clínica EPPEC, directora de Educación Especial de la Ciudad de Buenos Aires, y docente de la carrera de Psicopedagogía de la UNSAM.

### **Rogovsky, Corina**

Licenciada en Ciencias de la Comunicación, Especialista en Tecnología Educativa (UBA) y en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO Argentina). Es maestra de hebreo y educadora no formal. En el PENT FLACSO se desempeña como docente de la Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías, y es miembro del equipo de investigación y autora de cursos y experiencias formativas. Además, asesora instituciones educativas en temas de tecnología educativa.

### **Rusler, Verónica**

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Es docente y coordinadora del Programa Discapacidad y Accesibilidad de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, docente de los institutos del profesorado Normal 6 y Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández, y profesora adjunta a cargo del "Seminario de orientación 1: Educación Inclusiva y Organización Institucional" de la Licenciatura en Educación Especial de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín.

### **Trech, Mónica**

Consultora en educación y nuevas tecnologías y coordinadora del Proyecto de Educación y Nuevas Tecnologías (PENT FLACSO Argentina). Es asesora de diversas instituciones y organismos de América Latina, como los ministerios de Educación de Argentina, Chile y Colombia; el IIPÉ-UNESCO y la Organización Internacional de Migraciones (OIM), entre otras. En Buenos Aires brinda asesorías a empresas en temas de *e-learning* corporativo.

### **Vilar, Mara Lis**

Profesora Especializada en Discapacidad Visual (ISPEE), Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO Argentina) y Experta en TIC y Discapacidad (UNC). Docente de educación especial con más de 20 años de trabajo directo con estudiantes con discapacidad visual, actualmente es parte de la Gerencia Operativa de Incorporación de Tecnologías (INTEC) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en el área de Educación Especial. Además, es profesora de formación docente en educación especial en diversos institutos de la Provincia de Buenos Aires.

### **Webe, Verónica**

Profesora para la Enseñanza Primaria; Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA); y Diplomada en Estudios Avanzados (Universidad Autónoma de Madrid). Es secretaria académica y profesora de la Especialización Virtual en Constructivismo y Educación de FLACSO Argentina y profesora regular en la Universidad Nacional de Hurlingham. Se desempeña como Coordinadora del Área de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de La Pampa y del Programa UBATIC en el Centro de Innovación en Pedagogía y Tecnología (CITEP-UBA)



**FLACSO**  
ARGENTINA

Facultad  
Latinoamericana de  
Ciencias Sociales.  
Sede Argentina.

**Virtual.**