

# Reflexiones sobre las propuestas de enseñanza en el contexto de Pandemia

## Reflections on the teaching proposals in the context of the Pandemic

Mariela Di Meglio<sup>1</sup>, Florencia Lago<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Psicología, La Plata, Argentina

<sup>2</sup> Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, La Plata, Argentina

[mariela.dimeglio@gmail.com](mailto:mariela.dimeglio@gmail.com), [florlago@gmail.com](mailto:florlago@gmail.com)

Recibido: 15/12/2020 | Aceptado: 15/01/2021

**Cita sugerida:** M. Di Meglio and F. Lago, "Reflexiones sobre las propuestas de enseñanza en el contexto de Pandemia," *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, no. 28, pp. 334-339, 2021, doi: 10.24215/18509959.28.e41

Esta obra se distribuye bajo **Licencia Creative Commons CC-BY-NC 4.0**

### Resumen

En este trabajo intentaremos plasmar, acciones y reflexiones, que nos convocan en nuestra tarea docente, antes, durante y pensando en un tiempo posterior a la Pandemia que nos atraviesa como Humanidad. Nuestro punto de partida se apoya sobre una mirada crítica de la pedagogía. Como docentes universitarias, de una universidad pública (UNLP) y en nivel secundario, nos proponemos revisar las verdades establecidas sobre nuestras prácticas, y cuestionarnos nuestros objetivos, y posición, aceptando, también, el desafío de la inclusión en este marco. Trabajar en relación a la docencia con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), ha sido parte de nuestra tarea desde hace varios años. Que el uso de Tics, no haya sido disruptivo en nuestro quehacer, nos ha posibilitado pensarlo no desde la urgencia, sino desde la lógica que promueve y la propuesta docente que lo subyace. Partiremos de algunas reflexiones teóricas, para desarrollar luego nuestra experiencia. Compartiremos nuestro trabajo, inquietudes, preguntas, en este tiempo que redobla la incertidumbre y la necesidad de definir, todo lo que eran nuestras certezas. Por eso este espacio más que respuestas, busca proponer preguntas, abre propuestas para que podamos construir en conjunto.

**Palabras clave:** Pandemia; TICs; Enseñanza; Mirada crítica; Reflexión; Trabajo colaborativo; Propuestas.

### Abstract

In this work we will try to capture, actions and reflections, that summon us in our teaching task, before, during and thinking about a time after the Pandemic that is going through us as Humanity. Our starting point rests on a critical view of pedagogy. As university teachers, from a public university (UNLP) and at the secondary level, we propose review the established truths about our practices, and question our objectives, and position, accepting, also, the challenge of inclusion in this frame. Working in relation to teaching with Information and Communication Technologies (TIC's) has been part of our task for several years. That the use of TIC's has not been disruptive in our work, has allowed us to think about it not from an urgency, but from the logic that it promotes and the teaching proposal that underlies it. We will start from some theoretical reflections, to later develop our experience. We will share our work, concerns, questions, this time doubles the uncertainty and the need to define everything that was our certainties. That is why this space, more than answers, seeks to propose questions, opens proposals so that we can build together.

**Keywords:** Pandemic; TIC's; Teaching; Critical look; Reflection; Collaborative work; Proposals.

## 1. Introducción

La práctica docente mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) ha sido y es una apuesta siempre en permanente revisión.

En este trabajo intentaremos plasmar acciones y reflexiones que nos convocan en nuestra tarea docente, antes, durante y pensando en un tiempo posterior a la Pandemia que nos atraviesa como humanidad.

Vale aclarar que nuestro punto de partida se apoya sobre una mirada crítica de la pedagogía.

¿Qué significa esto? Para Henry Giroux [1] es el reconocimiento de que ésta es siempre un intento deliberado por parte de los/as educadores/as de influenciar a través de conocimientos y subjetividades que se producen en los procesos de enseñanza. Entonces proponemos revisar las verdades establecidas sobre nuestras prácticas y cuestionamos nuestros objetivos y posición, aceptando también el desafío de la inclusión en este marco.

La Pandemia puso sobre la mesa la caducidad de los conceptos, sus limitaciones, la necesidad de instrumentarnos y poder habitar nuestros espacios de trabajo, utilizando la creatividad y la adaptación al cambio como fortalezas. Por otro lado, permitió poner a prueba de forma masiva, estrategias utilizadas sólo en algunos espacios, exponiendo y haciendo visibles prácticas que pertenecían al seno de un aula física, con puerta y límites claros, y que comenzaron a jugarse en un escenario foucaultiano, donde podríamos plantear la existencia de casi un panóptico virtual.

Este tiempo redobla la incertidumbre y la necesidad de definir. Este espacio más que respuestas, busca proponer preguntas, abrir propuestas para que podamos construir con otros.

Trabajar en relación a la docencia con TIC's ha sido parte de nuestra tarea desde hace varios años, desde varios de los espacios que formamos parte: la cátedra Orientación Vocacional y el Taller de Producción Textual, ambas materias pertenecientes a los últimos años de la licenciatura en Psicología de la UNLP y la Coordinación del curso introductorio y de tutorías (área Biología) para primer año y egresode de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM)- UNLP, docencia en nivel secundario y coordinación de área en nivel primario.

Esto ha incluido estar a cargo de las clases y asesorar a docentes de diversas cátedras y recibir consultas por parte de estudiantes desde nuestros roles. Que el uso de Tics no haya sido disruptivo en nuestro quehacer, nos ha posibilitado pensarlo no desde la urgencia, sino desde la lógica que promueve y la propuesta docente que lo subyace.

## 2. Trabajo virtual y aulas Moodle

### 2.1. Antecedentes

Desde el año 2014 en el curso introductorio de la FCNyM se ha implementado una parte del mismo a través de la plataforma AulasWeb, que ha sido una herramienta fundamental en el proceso de afiliación a pesar de no usar muchas de sus herramientas, habida cuenta de que la presencialidad no hacía necesaria su implementación. En el año 2019 fuimos las encargadas de desarrollar el curso de orientación vocacional virtual del Programa de Apoyo de la UNLP, en el cual desarrollamos múltiples estrategias para abordar el proceso de orientación a estudiantes del último año de colegios secundarios o a quienes decidían comenzar una carrera y/o cambiarla. Esta experiencia promovió que durante la segunda mitad del 2019, comenzáramos a estructurar el aula virtual como soporte para dos materias de la licenciatura en Psicología. En este momento se constituyeron como espacios soporte de las estrategias presenciales. Su tramitación y organización fue parte del trabajo, incluyendo herramientas sencillas y básicas como prueba para un nuevo año de cursada. Esta tarea se basó en el concepto de aula extendida. Llamamos Aula Extendida o Aula Aumentada con Tecnologías Digitales (TD), a la propuesta pedagógico-tecnológica basada en el dictado de un curso de modalidad prácticamente presencial, en la cual se aprovechan diversos soportes tecnológicos que permiten extender la acción docente dentro de la propuesta de formación, más allá de los medios tradicionales de la propia clase [2].

### 2.2. Año 2020

El uso de aulas de entorno Moodle, plataformas institucionales, se convirtió en una urgencia en la coyuntura planteada en 2020. En la UNLP contamos con asesoramiento y cursos dictados por Educación a Distancia de la UNLP, que acompañaron sostenidamente ese proceso.

La virtualidad se tornó excluyente como medio de trabajo dentro de las cátedras y con los estudiantes. En ese sentido, nos encontró con posibilidades y límites, en un diálogo que inevitablemente teníamos que construir desde las diferencias tanto personales, de conectividad, de motivación y de comprensión de las herramientas.

Este diálogo se desplegó en distintos niveles. En primera instancia poder hacer una propuesta consistente y adecuada, para presentar al área académica de la facultad, readaptando programas y actividades; luego hacia el interior de las cátedras, acordando estrategias, roles y responsabilidades.

En ese flujo diferencial de posiciones, los jóvenes tuvieron ventaja respecto de su familiaridad con las redes y su uso, pero su ajenidad respecto de incluirlas como modo de intercambio para todo, incluso para la vida académica y grupal, constituyó para ellos un nuevo desafío. El pasillo los recreos constituían espacios donde la complicidad y la presencialidad permitían otros intercambios.

La lógica de la práctica presencial, los cuerpos allí involucrados, la presencia y la ausencia, los tiempos y espacios, poco tienen que ver con lo que la virtualidad nos plantea. Sin embargo, de cada una de estas características, se realizó una traspolación, como se fue comprendiendo y necesitando.

### 2.3. Actividades sincrónicas, una de las primeras alternativas

Las actividades sincrónicas, en la gran mayoría de los casos, intentaron suplir la presencialidad, imprimiendo a un espacio que no comparte la misma lógica, su temporalidad y modo. Se multiplicaron así clases de dos horas o más, obligando a los alumnos y docentes a pasar mucho tiempo con el cuerpo inmóvil frente a la computadora. El objetivo era transmitir contenidos, generar encuentro y recuperar algo delo perdido.

Se multiplicaron tanto las estrategias sincrónicas ofrecidas por los docentes, como las pedidas por los alumnos, porque parecía que allí podía trabajarse, comprender, sostener.

No podemos soslayar el impacto que a todos los sujetos nos provocó el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), pero ¿alcanza para comprender y justificar las decisiones tomadas?

Es una invitación a revisar lo que, a partir de darrespuesta, se produjo.

Más allá del encuentro con los rostros y las voces, lo que se fue gestando fue una inmovilidad en los participantes/jóvenes frente a las pantallas. Si en un contexto tan adverso, donde la creatividad y labúsqueda se han vuelto centrales, no generamos espacios de acción y creación ¿qué estamos transmitiendo? ¿Cómo propiciar encuentros donde todos miramos al frente y no intercambiamos?

De algún modo, poco a poco, los estudiantes y los mismos docentes empezaron a prescindir de experiencias que no requerían de la presencia (podía apagarse la cámara) y mucho menos aún de la palabra, porque el trabajo o la propuesta nola convocaba.

En este marco, ¿cómo construir aportes que generen vínculos, lazos, preguntas, decisiones?

La apuesta se vuelve aún más compleja porque el desconocimiento de las herramientas y una clara decisión de lo que apostamos a lograr con ellas, es indispensable para generar espacios de trabajo colectivo y colaborativo. Más aún ¿cómo convocar a los espacios, donde lo que se ve es todo lo mismo, todo igual, sin puntos y aparte que den sentido a las lecturas que se hacen?

Si los espacios solo transmiten información, por ellos se circula como por los titulares, y lo que nollama la atención, se pierde.

¿Qué sostiene el interés en un espacio? Si les preguntásemos a los jóvenes, sería el estar con otros

jóvenes, el sentido de pertenencia, a sus espacios escolares dan cuenta de eso. Lo que manifiestan extrañar, tanto universitarios como secundarios, son los pasillos, los recreos, las horas libres, el momento de complicidad con compañeros.

Por otro lado, debemos señalar, que esta apuesta para con los alumnos, también implicó una apuesta al interior de los equipos de trabajo de las cátedras o espacios académicos, que tuvieron que acordar, construir, mostrar su producción. Vale decir que esta coyuntura puso sobre la mesa todas las falencias y urgencias que nuestros espacios tenían o portaban, sostenidas en la individualidad y aislamiento de cada aula. "Mi clase", ya no pertenecía a cada docente, sino al espacio común, donde se constituía en uno de los peldaños que sumaban al recorrido de la materia.

### 3. Algunos supuestos de nuestra práctica docente

Los procesos unilaterales de transmisión de información no son procesos de enseñanza ni de aprendizaje. "Saber enseñar no es transferir conocimiento, sino crear condiciones para su propia producción o construcción" [3].

El desafío como docentes es sostener una lógica de condiciones de producciones propias para nuestros alumnos, seleccionando contenidos y estrategias que permitan desplegarlas.

Es también importante motivar, a través de las estrategias seleccionadas, el desarrollo de habilidades como la comprensión, autonomía, responsabilidad en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, poder realizar tareas colaborativas, la creatividad y el pensamiento crítico.

Es real que este contexto abrió una nueva brecha en la igualdad de oportunidades, las políticas nacionales y las de las universidades intentaron abordar estas desigualdades a partir de políticas de mitigación, como la entrega de computadoras, becas para costear datos, plataformas que no consuman datos, etc. Pensamos entonces, como docentes ¿Cómo operar desde las estrategias didácticas para cubrir esa brecha o, al menos, no ampliarla? ¿Qué estrategias utilizar para aprovechar la virtualización obligada?

¿Qué herramientas cómo docente tengo y debo adquirir?

Desmerecer la capacitación en estas áreas, muchas veces genera aquello que no queremos. Por ejemplo, hay una herramienta muy sencilla que está en todos los espacios Moodle: los foros. Tienen varias formas de configurarlos y se prestan a objetivos muy diferentes. Utilizarlos mal, desestimarlos, genera justamente que, en lugar de construir espacios comunes, de intercambio, se produzca una diáspora, buscando desordenadamente otros espacios alternativos (WhatsApp, Facebook, mails) para comunicarse.

¿Qué criterio pedagógico utilizo para seleccionar recursos?

La propuesta de una herramienta, además de ser clara y pertinente en el objetivo que busca, debe también ser una apuesta sostenida desde el docente o tutor. Que frente a la dificultad que genera su uso, la defienda y explique. Resignar rápidamente su utilidad, contribuirá al caos. Ningún cambio es sencillo, pero es necesario tolerar la frustración del primer tiempo para poder construir caminos nuevos. Como vemos, nada tiene esto que ver con la herramienta en sí, sino con el uso y posición del docente frente a ella (el criterio pedagógico en el uso de herramientas).

Pretender un pasaje de la presencialidad a la virtualidad sin que nada se pierda es imposible. Pero con la virtualidad también pueden ganarse estrategias que en la presencialidad son complejas de llevar a cabo. En este sentido, sostener las videoconferencias, ha estado asociado a que no se pierdan contenidos, que los alumnos entiendan, que se conserve la excelencia. La pregunta sería, ¿A qué precio?

¿Qué creemos garantizar en una videoconferencia? ¿En un Zoom, Meet, etc.?

En la actualidad, se habla de educación en línea, término que está en construcción y que busca salvar las dificultades que ofrece el término "distancia" asociado a la educación [4].

Como decíamos anteriormente, la presencia real o virtual no se garantiza por el hecho de que el cuerpo, la imagen estén presentes. El habitar activamente un espacio tiene que ver con lo que allí se produce. Y si no hay un rol activo de las dos partes, será más complejo sostenerlo,

Sin alumnos, no hay docente. ¿Cómo traducir eso en nuestra propuesta?

#### 4. Nuestra Propuesta

Para dar marco a nuestra propuesta, proponemos pensar lo planteado por Elena Barberá [2] aludiendo a las 6 dimensiones: el profesor, el estudiante, el contexto, el tiempo, los contenidos y la propuesta didáctica, que incluye este desafío. El traslado de las propuestas a la virtualidad, delinea otros tiempos, espacios, momentos, roles, en que la interacción docente o tutor / estudiantes, estudiantes / estudiantes, cobran distinta relevancia; momentos de lectura, trabajo con un material en particular, momentos de evaluación personal, grupal y evaluación de la materia.

Para que las propuestas fuesen viables, se indagó la situación de conectividad de los estudiantes, dispositivos y otros datos; se eligieron recursos que recuperaron esos datos para que pudiesen sostenerse las actividades. La formulación de estrategias sincrónicas y asincrónicas, garantizó la participación, o posibilidad de ella, de todos los alumnos.

La planificación, el primer paso de esta tarea, incluyó priorizar, jerarquizar y articular contenidos con el objetivo

de abordar los que se encuentran en la currícula como prioritarios.

Se pautaron tiempos, coordinando con los otros espacios de la materia, para no superponer pedidos, o recargar de consignas determinadas semana.

Es oportuno mencionar aquí el concepto de "era digital" que abrió nuevos horizontes comunicacionales que dieron la idea de un mundo más pequeño o cercano gracias a la inmediatez, velocidad y amplitud en la circulación de contenidos e información, pero que tiene sus riesgos a considerar cuando pensamos en nuestras clases y los modos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Entre esos riesgos o peligros, los docentes debemos considerar los modos en que el flujo permanente e intensivo de información puede producir una sobrecarga, saturación y desborde en los estudiantes. Es decir, a veces cuando sobreabundamos en el envío de consignas, archivos, aclaraciones, etc., se logra el efecto contrario del objetivo que perseguían todos estos mensajes [5].

Fue necesario respondernos varias preguntas que fueron surgiendo: ¿Qué queremos que aprendan?

¿Qué habilidades queremos que desarrollen?

¿Con qué herramientas contamos y cuentan?

¿Cómo y qué vamos a evaluar? ¿Cómo permitir la circulación de la palabra? ¿Cómo promover la vinculación entre estudiantes y entre estudiantes y docentes? Una vez acordado el criterio pedagógico producto de estas respuestas, seleccionamos las herramientas que utilizaríamos. En algunos de los espacios, en particular, por situaciones tanto de docentes como de estudiantes en relación a las posibilidades de conectividad, descartamos las clases sincrónicas como obligatorias, reemplazándolas por videos o presentaciones videadas. En otros espacios las clases sincrónicas sólo fueron de consulta, en ningún caso utilizamos esta herramienta como clases obligatorias ni expositivas.

Si bien las herramientas asincrónicas son variadas, las conocíamos y nos servían a nuestros propósitos, nos encontramos con otros desafíos al ponerlas a prueba por primera vez en un contexto donde ya no serían un complemento de la presencialidad.

Otro de los desafíos, tenía que ver con la disparidad de capacitación del equipo. ¿qué roles y permisos tendría cada una de sus integrantes y cuál sería su función? ¿Qué pasaba con los estudiantes? Si bien la mayoría son nativos/as digitales comenzamos a ver que se les dificultaba desde matricularse en una plataforma hasta el uso de herramientas que para nosotras eran muy sencillas. Lo mismo pasaba con los docentes.

Una de las necesidades iniciales fue compartir tutoriales para ambos grupos de personas, tutoriales a docentes para acompañar el proceso y tutoriales del uso de herramientas para estudiantes. Simultáneamente comenzamos a pensar en incluir a quienes no tenían wifi, a quienes trabajarían utilizando exclusivamente el celular como dispositivo. Los

recursos, como videos no podían ser pesados, debían poder abrirse fácilmente y estar visibles y disponibles en la plataforma.

Otro inconveniente con el que nos encontramos en un principio fue la incertidumbre respecto del tiempo que se debería sostener esta modalidad (situación mucho más compleja en niveles no universitarios), esto no nos permitía planificar a largo plazo. Podemos pensar que esta situación también hizo que varios docentes no encontraran motivación para formarse o sumarse a la propuesta. La decisión para poder avanzar, fue asumir que esta situación se prolongaría por todo el año o toda la cursada, de ese modo podríamos tener un marco temporal que nos permitiera planificar esas estrategias. En todo caso no sería difícil volver a la presencialidad y retomar prácticas habituales quizás con mejores criterios.

#### 4.1. Actividades asincrónicas

Las actividades asincrónicas fueron diversas. Todas contaron con soporte textual, presentaciones videadas, videos explicativos, etc. Se realizaron videos explicativos de los contenidos disciplinares, remix, curaduría de varios materiales y se seleccionaron en función de la temática y las actividades propuestas. La realización de las actividades prácticas fue en general de forma colaborativa (por equipos elegidos entre pares, por nosotras o al azar utilizando páginas de internet donde quedaban visibles los resultados) y la intervención individual. Para ello se utilizaron combinación de las plataformas Moodle con el entorno Gsuite de Google, siempre acompañada cada actividad con tutoriales realizados por nosotras, para potenciar la herramienta. Se trabajó en general con dos estrategias en cada clase: una de selección, comprensión y resumen de la información y la otra con problemáticas de forma tal que los estudiantes pudieran aplicarlos en situaciones variadas.

Cada actividad presentaba un acompañamiento por parte de algún docente quien no solo corregía en el caso de haber algún error, sobre todo en las actividades grupales, sino que realizaba intervenciones en el transcurso del desarrollo de la actividad. Las mencionadas intervenciones permitían y habilitaban la circulación de la palabra de una manera asincrónica, palabra escrita y oral ya que utilizábamos internamente app para poder dejar audios a modo de comentario, cuando a veces no les era posible manifestarlo de forma escrita. Esos debates exigían a cada participante del equipo (incluido el docente) posicionarse, argumentar y defender esa postura ante sus pares. Esto permitía realizar una evaluación del proceso en esa actividad, un seguimiento individual de cada estudiante, dejaba visibles diferencias de conectividad, de motivación de formas de aprender, de gustos, de carácter y habilitaba el abordarlas para permitir la inclusión y el acceso a esa actividad. Esto favorecía la autorregulación del equipo, construyendo un espacio propio, más allá del docente o tutor, que alentaba las habilidades sociales que también esperábamos pudiesen generarse en los espacios.

En el proceso de evaluación vimos reflejadas las diferencias en cuanto a haber seleccionado estas estrategias para desarrollar nuestras clases. Permitted realizar una evaluación en proceso con un claro registro de la participación de cada estudiante en las actividades grupales.

En cuanto a la evaluación formativa que conforma el acto administrativo necesario para la aprobación de los trabajos prácticos de las materias a nivel universitario, utilizamos cuestionarios de Moodle y/o formularios del entorno Gsuite, configurados de tal forma que puedan realizarlos en un día determinado en amplia franja horaria, pero que una vez ingresado al mismo tuvieran un tiempo límite para resolverlo. Otra estrategia utilizada fue abrir espacios de entrega de tareas a desarrollar de forma individual, con un lapso de tiempo de 24hs. donde se priorizaba la producción y relación de conceptos. Los tipos de pregunta fueron en general de resolución de problemáticas o estudios de caso. Se elaboraron estratégicamente teniendo en cuenta que insumen, indefectiblemente, una búsqueda e intercambio de información, circulación de saberes y consultas varias en el momento de la realización del examen, propiciando y valorando estas situaciones como procesos de aprendizaje. Algunos equipos de trabajo presentaron cierta preocupación por la copia entre alumnos, situación frecuente cuando lo que se evalúa no es el proceso sino la reproducción de información.

### Conclusiones

La devolución por parte de nuestros estudiantes fue cambiando en el transcurso del año. En un principio estuvieron más abocados a ver la diversidad de estrategias y plataformas que se les presentaban en cada materia, luego nos solicitaban las clases por videoconferencia (zoom la más pedida por quienes tenían acceso a internet). Si bien esta situación generó varios debates y reflexiones dentro del equipo de trabajo, seguimos apostando a lo asincrónico por dos cuestiones: por propiciar la inclusión en cuanto la disparidad de acceso a internet y entendiendo que las lógicas de clases presenciales son justamente las replicadas en las clases sincrónicas de inactividad, donde solo por el hecho de estar "ocupando un banco" consideran estar aprendiendo. Comprendimos y acompañamos la dificultad que les generaba también el comenzar a ser protagonistas de su proceso de aprendizaje, el comenzar a tener autonomía. Finalmente fueron quienes al culminar la cursada agradecieron el trabajo, evidenciaron lo que habían desarrollado y aprendido.

Este tipo de estrategias asincrónicas permitió desarrollar habilidades de escritura, lectura, comprensión (necesarias en el nivel superior) y específicas de la disciplina y a partir de ello, apropiarse de sus contenidos conceptuales. Lectura y escritura que no sigue una lógica lineal de un único y exclusivo mensaje textual, sino que incorpora e interactúa con una comprensión de imágenes, movimientos, sonidos, videos, enlaces a otros textos y el

acceso a información en múltiples formatos teniendo en cuenta sus necesidades, posibilidades e intereses [6].

Consideramos que el recorrido compartido nos permite sostener claramente, que, en definitiva, no es la modalidad (presencial o virtual) la que garantiza mejores clases y procesos de enseñanza basados en el desarrollo del pensamiento crítico; es la propuesta político pedagógica del docente la que lo define [7].

Tomamos para precisar esto que estamos planteando, el concepto de Maggio [8] de "inclusión genuina de tecnologías" que implica incluirlas teniendo en cuenta los modos de conocer, de pensar y de aprender, en relación a pensar la "inclusión efectiva" de TD [9], que las selecciona por el hecho de que sean populares o novedosas. Esta cuestión es una preocupación permanente, porque como a cualquier recurso, su sola inclusión no garantiza su efectividad en relación a la planificación pedagógica de la clase.

Es fundamental pensar el uso de las TIC's, como herramienta solidaria de un modo de comunicación, circulación y producción del conocimiento para las generaciones de estudiantes que recibimos. Sin embargo, su uso y producción no son neutrales, tienen una intencionalidad que, si el docente no direcciona y planifica, reproducirá el statu quo.

## Referencias

[1] H. Giroux, *Critical Pedagogy in the Dark Ages: Challenges and Possibilities*. New York: Peter Lang, 2012.

[2] E. Barberá, A. Badia, *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Editorial A. Machado Libros, 2004.

[3] P. Freire, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XX, 1996, p. 32.

[4] F. Tarasow, "¿De la educación a distancia a la educación en línea? ¿Continuidad o comienzo?," *El Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías*, 2010. [Online]. Available: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/educacion-distancia-educacion-linea-continuidad-comienzo>

[5] P. Gómez, "Módulo 3: Cultura de la conectividad y subjetividades actuales en la relación estudiantes-docentes," in *Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2020.

[6] L. Ureta, and G. Rossetti Beiram, "Las TAC en la construcción de conocimiento disciplinar: una experiencia de aprendizaje con estudiantes universitarios," *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, no. 26, pp. 100-109, 2020, doi: 10.24215/18509959.26.e11

[7] M. F. Juarros and E. Levy, "Módulo 1: La práctica docente en la educación a distancia. La relación pedagógica mediada por tecnologías," in *Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2020, p. 1.

[8] M. Maggio, *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Planeta, 2012.

[9] M. M. Martín, "Módulo 2: Perspectivas pedagógico-didácticas en la enseñanza universitaria en entornos virtuales," in *Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2020, p. 11.

*Información de Contacto de las Autoras:*

**Mariela Di Meglio**

75 no. 1320

La Plata

Argentina

[mariela.dimeglio@gmail.com](mailto:mariela.dimeglio@gmail.com)

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0637-556X>

**Florencia Lago**

48 no. 1280

La Plata

Argentina

[florlago@gmail.com](mailto:florlago@gmail.com)

**Mariela Di Meglio**

Lic. en Psicología, docente universitaria hace más de 20 años. Trabajo en Extensión universitaria e Investigación sobre la temática de la Orientación Vocacional, la formulación de proyectos, el trabajo desde la salud con distintas poblaciones.

**Florencia Lago**

Lic. en Biología orientación zoología, ejerciendo el rol docente hace 15 años: Coordinadora del área de Biología del Curso Introductorio y Tutorías de la FCNyM – UNLP, Nivel secundaria. Coordinadora tecnológica de OV del Programa de Apoyo - UNLP