

Revisión Sistemática de Literatura de estudios sobre modalidades híbridas educativas en Disciplinas Projectuales

Verónica Cecilia Díaz Reinoso¹  Cecilia Sanz² 

¹ *Gabinete de Computación Aplicada - GCA. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, UNSJ.*

² *instituto de Investigación en Informática LIDI – CIC. Facultad de Informática, UNLP*

vdiaz@faud.unsj.edu.ar, csanz@lidi.info.unlp.edu.ar

Resumen

El presente trabajo deriva del proyecto de investigación propuesto como tesis de la Maestría en Tecnología Informática Aplicada en Educación de la Facultad de Informática de la UNLP. Aborda el potencial de las modalidades híbridas educativas para los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las disciplinas proyectuales (DP), específicamente, en las carreras de Arquitectura y Diseño que integran la oferta académica de grado de la FAUD UNSJ.

La propuesta abarca el diseño y ejecución de la revisión sistemática de la literatura sobre estrategias híbridas de enseñanza en disciplinas proyectuales, publicada durante el período comprendido entre 2012 y 2022. El período incluye experiencias de implementación en el disruptivo contexto de la emergencia sanitaria derivada por la expansión del virus Covid-19, ya que esta situación trajo como consecuencia transformaciones educativas. Los resultados evidencian estrategias de interés para integrar a la enseñanza y aprendizaje de disciplinas proyectuales en modalidades híbridas, tales como la implementación de una combinación de instancias presenciales con instancias en las que se emplean entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEAs) u otros recursos tecnológicos para dar soporte a las actividades, compartir materiales de estudio,

producciones individuales o colectivas y brindar soporte a la interacción humana.

Palabras clave: Disciplinas proyectuales; Modalidades híbridas; Revisión sistemática de literatura.

Introducción

En este trabajo se presenta una revisión de literatura sobre prácticas con mediación tecnológica en la enseñanza de las disciplinas proyectuales y cómo se ha ido intentando incorporar estrategias con diferentes hibridaciones. Se partió de considerar que los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la proyectualidad, siempre han estado ligados a la presencialidad, como metodología de cursado incuestionable. Con el desarrollo de la tecnología computacional e internet, en los primeros años del milenio comenzaron a plantearse algunas posibilidades de apoyo a la presencialidad o complemento de prácticas en el cursado a través de EVEAs. Estas experiencias planteaban soporte para cursos de ingreso, asignaturas de base teórica principalmente. Tradicionalmente, la implementación de modelos que incluyan la opción pedagógica a distancia o prácticas derivadas de ella, ha sido resistida en la enseñanza de la arquitectura y el diseño.

Arribado el primer trimestre del año 2020, y como resultado de la pandemia por el virus Covid-19, sobrevino el aislamiento social preventivo y obligatorio (A.S.P.O.)

implementado por las autoridades gubernamentales y sanitarias de la mayoría de los países, regiones y distritos. Este fenómeno global sin precedentes en las últimas décadas, tuvo entre sus mayores consecuencias el hecho de que todos los sistemas y niveles educativos tuvieran que adaptarse a la modalidad no presencial, debiendo las prácticas docentes ser reconfiguradas para permitir la continuidad de los procesos académicos. Es así que la educación remota en contexto de emergencia y la puesta en crisis que sobrevino, llevaron a la revisión y deconstrucción de los supuestos de partida en relación a:

→ La reconceptualización de la educación a distancia, sus metodologías y estrategias como una opción pedagógica. Dado que la normativa argentina, a través de la Resolución Ministerial N° 2641/17 así la define. No obstante, con la emergencia sanitaria se demostró que los mencionados métodos, recursos y estrategias de la EaD, fueron la única opción al momento de asegurar la continuidad de los cursados en todos los niveles educativos.

→ Las disciplinas proyectuales y su enseñanza, como hecho inseparable del concepto de presencialidad: Puesta en Crisis ¿Proyectualidad+ Presencialidad? [1].

→ La hibridación como un modelo totalmente posible para la enseñanza de las disciplinas proyectuales en un contexto de post pandemia. A partir de la posible combinación de estrategias presenciales y virtuales, sincrónicas y asincrónicas que permiten que las instancias presenciales imprescindibles se fortalezcan con las no presenciales.

El presente trabajo de investigación pretende brindar aportes en la reformulación de estos de supuestos iniciales, a partir de una propuesta de revisión sistemática de literatura que se enfoca en una serie de artículos de investigación publicados entre 2012 y 2022 en el ámbito del nivel académico

iberoamericano. Las preguntas que se busca responder a través de la revisión son:

- ¿Cuáles estrategias de diseño de cursos mediados en EVEAs en modalidades híbridas son adecuadas para su implementación en Disciplinas Proyectuales?

- ¿Qué le aportaría a la formación de los estudiantes de grado de disciplinas proyectuales, un modelo de enseñanza híbrido?

- ¿Qué tipo de prácticas docentes podrían potenciarse mediante la implementación de modalidades híbridas en disciplinas proyectuales?

Las respuestas a las preguntas de investigación están en vías de construcción y con el presente trabajo se espera comenzar a identificar las estrategias y prácticas educativas que pueden considerarse exitosas desde la perspectiva teórica del modelo de Distancia Transaccional [2], que se toma como marco conceptual para este trabajo y se describe a continuación.

Marco conceptual: Distancia Transaccional

En la enseñanza de las disciplinas proyectuales, las modalidades híbridas pueden dar lugar al replanteo de las propuestas pedagógicas tradicionales. En los procesos de interacción que se dan en la enseñanza y el aprendizaje de las mismas, se hace necesario realizar un análisis que permita establecer cuáles estrategias específicas podrían orientar el diseño de propuestas didácticas en sus contextos. La teoría de la Distancia Transaccional, brinda el marco conceptual para este trabajo según el cual se trasciende la mirada de la distancia como separación física o geográfica, para enfocarse en definirla como:

“El universo de relaciones profesor- alumno que existen cuando los alumnos y los instructores están separados por espacio y/o por tiempo. Este universo de relaciones se puede ordenar en una tipología que se

configura en torno a los constructos más elementales del campo, es decir, la estructura de los programas de instrucción, la interacción entre alumnos y profesores, y la naturaleza y el grado de autodirección del alumno” [3]. Según el autor, en la percepción de distancia, hay un espacio psicológico en el que comunicación interviene como factor fundamental.

Estas tres variables configuran el concepto conocido como distancia transaccional según el cual, a mayor diálogo entre los participantes, la demanda de estructura es menor. Según el mismo autor, la educación a distancia, es “una familia completa de relaciones enseñanza-aprendizaje que van desde la relación considerablemente autodirigida; hasta la más organizada” [3]. Se la entiende así, como un espacio de relaciones que es atravesado por tres aspectos fundamentales: diálogo, estructura y nivel de autonomía. Por diálogo se hace referencia al grado de interacción y comunicación entre los participantes (principalmente entre estudiantes y entre estudiantes y docentes); por estructura se refiere a los recursos de hardware y software, materiales y medios para la comunicación incluidos en la propuesta; en tanto que autonomía se vincula con el nivel de compromiso y autodeterminación, regulación que pone en juego el estudiante cuando participa en estas propuestas. Estas tres variables estructuran el concepto conocido como distancia transaccional planteado por Moore. Esto es, cuanta mayor comunicación y colaboración exista en una propuesta educativa mediada, menor es la distancia o percepción de separación real entre estudiantes y docentes. Si la propuesta educativa está sostenida sobre un mayor nivel de diálogo (interacción/comunicación/colaboración), las distancias reales que puedan existir, se acortan.

Considerando estas definiciones y las dinámicas específicas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el marco de la proyectualidad y sus características

particulares, se hace necesario plantear un análisis que permita establecer cuáles son las estrategias y buenas prácticas (teniendo en cuenta diálogo, estructura y autorregulación) que orientan el diseño de propuestas didácticas que incluyan contenidos y actividades situadas en el contexto de formación de estas disciplinas que emplean el método proyectual (Arquitectura y las múltiples ramas del diseño, Diseño Industrial, Gráfico, de Indumentaria, etc.).

Metodología

Para la definición de la estrategia de revisión sistemática de literatura realizada para esta investigación, se definieron los criterios de relevamiento y búsqueda de antecedentes, evaluación e identificación del estado del arte en relación con las modalidades híbridas y disciplinas proyectuales, se partió de conceptualizar como revisión sistemática de literatura (RSL) a la metodología de investigación bibliográfica considerada como “un medio para evaluar e interpretar todas las investigaciones disponibles, relevantes para una pregunta de investigación particular” [4]. El objetivo que tiene la RSL, es presentar una evaluación de un tema de investigación mediante el uso de una metodología confiable, rigurosa y auditable para el relevamiento, identificación y análisis de la literatura publicada. En combinación con esta metodología, se tuvo en cuenta también la guía de ítems protocolo P.R.I.S.M.A. (2020) [5] para revisiones sistemáticas de literatura. Las RSL constituyen una metodología confiable y auditable sobre la selección y definición de criterios de validez de la bibliografía para un objeto de estudio o pregunta de investigación en particular. Este método plantea aspectos de rigurosidad para los procedimientos de revisión sistemática. Uno de ellos, es la secuencia de tres etapas:

Planificación de la revisión

Definición de criterios de inclusión y exclusión de fuentes bibliográficas. En esta

fase se definen criterios específicos de inclusión y exclusión de fuentes a fin de determinar el potencial de las mismas para ser incluidas en la presente revisión (ver tabla N°1). Se propone un protocolo de revisión, determinando las preguntas de evaluación de literatura con el objetivo de definir niveles de calidad del estudio o fuente bibliográfica en función del grado en que realiza aportes al tema de interés en cuestión.

Definición de los criterios de inclusión de fuentes a evaluar.

Tabla N°1: Definición de los criterios de inclusión de fuentes a evaluar. Fuente: Elaboración propia.

Criterios de Selección de Fuentes	
Criterio N° 1: Nivel de la educación	Educación Superior
Criterio N°2: Contenido	Que aborde modalidades híbridas de educación en educación superior
Criterio N°3: Temporal	Publicados entre 2012 y 2022.
Criterio N° 4: Geográfico	Contexto iberoamericano.
Criterio N°5: Calidad	Publicados en Bibliotecas de la Secyt, repositorios institucionales. Libros. Revistas científicas con referato. Actas de Congresos que evalúen trabajos con referato. Publicados en sitios científicos y/o de divulgación de las disciplinas, con reconocimiento en la comunidad académica. (Computers & Education Elsevier, Journal NAER, PEL)

Criterio N° 6: Idioma	Idioma de publicación español e inglés.
--------------------------	---

Se propuso considerar un espacio temporal de una década; lo que permitió incluir en el relevamiento al período de emergencia sanitaria derivada de la pandemia por Covid-19. Resultando un contexto determinante para la redefinición de estrategias en la enseñanza de las D.P. como en todos los ámbitos de la educación.

Se definió además como criterio de inclusión complementario, sumar publicaciones frecuentemente referidas o citadas por autores de publicaciones incluidas en la revisión de literatura a realizarse bajo los criterios de inclusión y exclusión definidos. Esta técnica, conocida como *snowballing sampling* o muestreo en cadena, es descrita por Hernández Sampieri (2006) como un tipo de muestreo no probabilístico, en el que se suman unidades de análisis proporcionadas por otras unidades de análisis previamente incluidas, con el fin de ampliar la información a obtener.

Definición de criterios de exclusión de fuentes

Se pautaron criterios de exclusión de publicaciones, a fin de acotar el conjunto, dejando afuera aquellas publicaciones:

- Que no aportaran a la construcción de respuestas a las preguntas de investigación
- Que fueran publicadas en medios no científicos o sin reconocimiento en la comunidad académica.
- Publicaciones repetidas, incompletas o informales.
- No publicados en idioma español o inglés.

Definición de Preguntas de Revisión de Literatura (P.R.L)

Para la evaluación de las publicaciones se propuso un protocolo de revisión, determinando preguntas de evaluación de

literatura con el objetivo de definir niveles de calidad del estudio o fuente bibliográfica. La revisión permitirá establecer la importancia de cada fuente revisada en función del grado que contribuye a responder las preguntas de investigación. Para el relevamiento de las publicaciones, se proponen las siguientes preguntas de revisión de literatura (P.R.L.):

Preg. de Investigación: ¿Cuáles estrategias de diseño de cursos mediados en modalidades híbridas son adecuadas para su implementación en Disciplinas Proyectuales?

- P.R.L. 1: ¿Cuáles son las estrategias aplicadas en experiencias de modalidad híbrida en un contexto de enseñanza de D.P.?

- P.R.L. 2: ¿Cuáles son los marcos teóricos que sustentan tales estrategias?

Preg. De investigación: ¿Qué le aportaría a la formación de los estudiantes de grado de disciplinas proyectuales, un modelo de enseñanza híbrido?

- P.R.L. 3: ¿Cuáles estrategias emplean para el diálogo, la estructura/materiales?

- P.R.L. 4: ¿Consideran alguna estrategia en relación a la autorregulación del estudiante?

Asimismo, se propone la siguiente cadena de términos de búsqueda a partir de la cual se buscó la identificación de artículos y publicaciones que respondieran a la temática abordada en el presente trabajo. Cadena de términos de búsqueda propuesta (ver tabla N°2).

Tabla N° 2. Cadena de términos utilizada para la búsqueda. Fuente: elaboración propia.

Cod.	Español	Inglés
A1	Educación en Arquitectura	Architectural education/ learning
A2	Educación en Ingeniería	Engineering Education/ learning
A3	Diseño	Design

		Education/learning
B1	Modalidad Híbrida	Blended learning / Hybrid learning
B2	Educación a Distancia	Distance education

Corresponden a las siguientes expresiones booleanas:

- (A1 or A2 or A3) AND (B1 or B2)

Ejecución de la Revisión: Estrategia de búsqueda

Se propuso la revisión bibliográfica/webgráfica de artículos a partir de los criterios de inclusión predeterminados: temporales, geográficos, de contenido y de calidad académica.

Como fuentes principales de búsqueda se establecieron: bases de datos y revistas científicas tales como Revista Tecnología Educativa & Educación en Tecnología -- TEyET; Actas del Congreso Argentino de Ciencias de la Información y Computación - CACIC-, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia -RIED-; Revista Virtualidad, Educación y Ciencia -VEC- de la Universidad Nacional de Córdoba; Actas de las Jornadas de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de La Plata; Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de La Plata; Revista Estado y Políticas Públicas/Propuesta Educativa - FLACSO-; Servicio de Difusión de la Creación Intelectual de la UNLP -SEDICI-; Journal Computers & Education (Elsevier), Journal NAER, American Journal of Distance Education (AJDE); ACM, e IEEE. Asimismo, se propone incorporar como fuente de publicaciones específicas de Disciplinas Proyectuales al Repositorio del Seminario Internacional de Gráfica Digital -SiGraDi- y CumInCad (Cumulative Index about publications in Computer Aided Architectural Design).

De acuerdo con los ítems de relevamiento de información para revisiones sistemáticas pautados por la guía PRISMA 2020, se propuso la siguiente lista de ítems de revisión, para la búsqueda predefinida en la etapa de planificación de la revisión. Los ítems propuestos son los que a continuación se detallan (ver tabla N°3):

Tabla N° 3: Ítems propuestos para Revisión Sistemática de Literatura

N°	Ítem
1	Título
2	Autor/autores
3	Resumen
4	País
5	Carrera/disciplina
6	Contexto institucional (universidad/nivel dentro del grado)
7	Rango etario de estudiantes
8	Objetivos/preguntas de investigación
9	Criterio de inclusión con el que cumple
10	Base de Datos/ biblioteca o sitio de publicación
11	Marco Teórico subyacente
12	Estrategias aplicadas para el "Diálogo"
13	Estrategias aplicadas para la "Estructura"
14	Estrategias aplicadas para la "Autonomía"
15	Tipo de Materiales
16	Aplicación de Instrumentos estandarizados para analizar la experiencia/estrategia.
17	Resultados

Se ejecutó la búsqueda considerando, a los efectos de este estudio, como fuentes de información primaria a aquellas que contribuyen directamente al tema/objeto de estudio y cumplen con los criterios de inclusión.

Proceso de selección y análisis

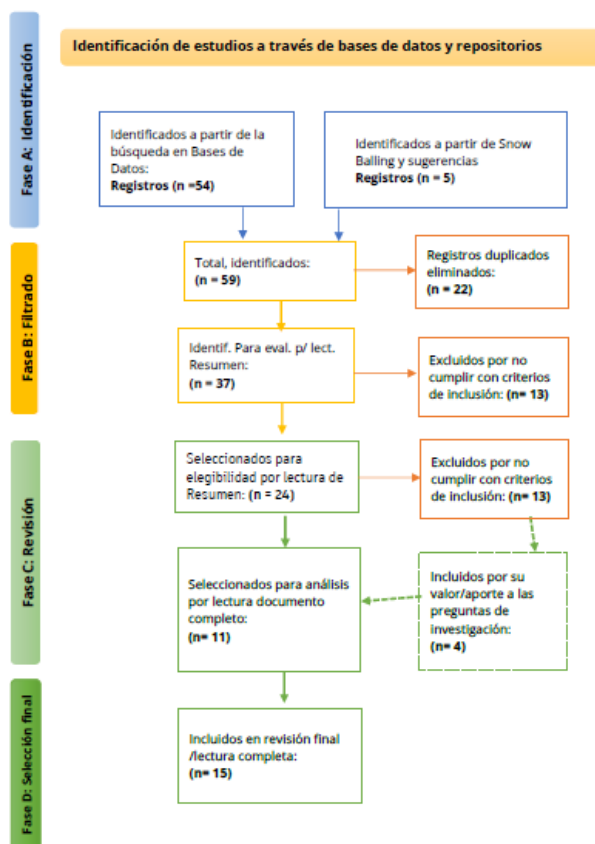
Definida la estrategia de búsqueda, se evaluaron y preseleccionaron aquellas publicaciones que, cumpliendo los criterios de inclusión, fueron admitidas para evaluación final mediante las fases establecidas por el Protocolo PRISMA. A continuación, se detallan: A) Fase de identificación de los reportes recuperados a partir de la búsqueda realizada; B) Fase de preevaluación inicial a los efectos de determinar elementos duplicados que incluye la eliminación de documentos duplicados y/o inclusión errónea; C) Fase de análisis del conjunto restante a través del relevamiento de título y resumen y D) Fase de análisis para la selección a través de lectura de reportes completos.

Con la ejecución de la estrategia de búsqueda, se obtuvieron 59 documentos. Se trabajó con la plataforma de gestión Bibliográfica Mendeley que facilitó la identificación de cada publicación a partir de sus metadatos e identificadores. En forma simultánea se construyó una base de datos en *Microsoft Access* para reunir los datos de los ítems relevados en cada publicación y facilitar el procesamiento de la información. En la primera fase, identificada como "A" se reunió un cuerpo de cincuenta y nueve (59) publicaciones, que posteriormente se redujo a treinta y siete (37) registros por la eliminación de veintidós (22) duplicados. Esta etapa, constituyó la fase "B" de la revisión. Posteriormente, la fase "C" permitió barrer el conjunto restante publicaciones, en las que se excluyó a trece (13) artículos. Algunos elementos de este subconjunto fueron descartados en esta etapa por no cumplir con uno o más criterios de selección (Ej. criterio de contexto geográfico iberoamericano) quedando un total de veinticuatro (24) publicaciones. De este subtotal también se extrajeron otros trece (13) documentos. Finalmente, en la fase "D" se realizó la lectura completa de once (11) registros seleccionados a los que se sumaron cuatro (4) publicaciones de las anteriormente excluidas. Se evaluaron finalmente quince (15) publicaciones que fueron incluidas en la

búsqueda y análisis de buenas prácticas de estrategias en modalidad híbrida o *blended learning* aplicadas en la enseñanza de disciplinas proyectuales. Se destaca que la reincorporación de estas últimas publicaciones que se sumaron, previamente excluidas principalmente por no cumplir con el criterio de contexto geográfico, fueron valoradas e incorporadas ya que se determinó que aportaban a la construcción de respuestas a las preguntas de investigación.

Se presenta en este trabajo, el diagrama de flujo que permite visualizar las sucesivas etapas de la metodología PRISMA para revisiones sistemáticas de literatura, y los resultados de cada una de ellas (ver Figura N° 1).

Figura N° 1: Diagrama de Flujo de Revisión Sistemática de Literatura



A continuación, se detallan los quince (15) documentos seleccionados que versan sobre estrategias educativas híbridas para la

enseñanza y el aprendizaje del diseño y la arquitectura. El análisis de las estrategias identificadas, se realizó desde la perspectiva de la Distancia Transaccional.

Tabla N° 4: Artículos seleccionados.

N°	Año	Autor/es	Título
1	2013	Fonseca, Villagrasa y otros	Visualization Methods in Architecture Education Using 3D Virtual Models and Augmented Reality in Mobile and Social Networks.
2	2013	Bhzad S.	The Tutors' Views on the Utilization of E-learning System in Architectural Education
3	2015	Gül Ö.	A Study on Instructional Methods Used in CAD Courses in Interior Architecture Education.
4	2017	Masdéu, M.; Fuses J.	Reconceptualizing the design studio in architectural education: distance learning and blended learning as transformation factors.
5	2017	Cuenya, A y otros.	Taller a Distancia. El Desafío de la Educación en línea en las Áreas Proyectuales.
6	2018	Chemelli, F.; Cramer, K.	Hiperconectados. Pensando Modalidades que conjugan lo virtual y presencial en el aula taller
7	2018	Afacan, Y.	Student experiences of blended learning in interior architecture.
8	2018	Velásquez, F.	Propuesta de innovación y

			mejoramiento de las estrategias de ingreso: alternativa para abordar la relación teoría-práctica en el Curso introductorio de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU)
9	2021	Guzmán Paredes, P.	El proyecto de diseño, presupuesto y la virtualidad
10	2021	Mazzeo, C.	La virtualización como proyecto
11	2021	Alberdi, I.	Correcciones virtuales. Una reflexión sobre el uso de las videoconferencias en el taller de diseño gráfico durante la cursada a distancia en modalidad online.
12	2021	Ibrahim A.; Attia A.; Bataineh A.; Ali H.	Evaluation of the online teaching of architectural design and basic design courses case study: College of Architecture at JUST, Jordan.
13	2021	Cevallos Sánchez, M. D.	Método proyectual tradicional y su aplicabilidad en el contexto de ambientes virtuales de aprendizaje
14	2021	Speranza, F.; Hayou Silva H. Londoño R.; Del Lima L.;	Taller Virtual en RED: Una cátedra Latinoamericana.
15	2022	Raes, A.	Exploring Student and Teacher Experiences in Hybrid Learning Environments: Does Presence Matter?

Resultados y Discusión

Para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas, se clasificaron las estrategias en tres conjuntos definidos por el marco referencial de la Distancia Transaccional de M. Moore, según el cual la distancia se puede entender como una tríada conceptual integrada por *Estructura*; *Diálogo* y *Autonomía*. De la revisión sobre este cuerpo de publicaciones, se pueden inferir las siguientes respuestas:

¿Cuáles estrategias de diseño de cursos mediados en modalidades híbridas son adecuadas para su implementación en Disciplinas Proyectuales?

Se identificaron estrategias basadas en la *Estructura*: en diez (10) de los quince trabajos se menciona el empleo de EVEAS (Moodle /AulasWEB / Blackboard/ Classroom/ otras) donde se publican materiales de estudio y se da soporte a la interacción entre docentes y estudiantes (en los documentos N° 2,3,4,5,7,8,9,10,11 y13). Mientras que en siete (7) publicaciones (N° 2, 5, 6, 8, 11, 12 y 13) se menciona el empleo de plataformas de tipo murales colaborativos que emulan la "pared del taller" para las colgadas y esquicios, tales como: Padlet, Miró, Jamboard, Stormboard, otras. En siete (7) trabajos se refiere a la generación de presentaciones en línea, animaciones y material en video (documentos N° 3,4,5,10,12,13 y 14).

En relación con las estrategias basadas en la promoción de la *Autonomía*: se destaca que, en nueve (9) de los 15 trabajos se menciona como estrategia a las modalidades semipresencial, híbrida o combinada en las que, las instancias presenciales son inescindibles en la enseñanza de las DP (documentos N° 1,2,3,5,7,8,9, 13 y 15). En las instancias mediadas tecnológicamente se considera la autonomía del estudiante. Otra de las estrategias identificadas en las publicaciones es la participación en foros para registro de los avances en los trabajos,

fundamentaciones y trabajo en equipos colaborativos como indicadores de presencia y de acreditación de actividades realizadas (en lugar de conexión sincrónica o asistencia al taller). Esto último se identificó en cinco (5) publicaciones (N° 5,7,8,10 y 13).

En cuanto a las estrategias basadas en el *Diálogo*, emergen con mayor frecuencia las instancias de comunicación asincrónica (en los documentos N° 5,6,7,10,11,12, y 14). En cinco (5) trabajos se menciona como estrategia a la socialización de producción de imágenes y/o modelos tridimensionales (individuales o colectivas) desde herramientas como blogs, asociados a códigos QR o compartidos en redes sociales. Asimismo, en otros cinco (5) documentos se menciona al uso de redes sociales como Instagram, Facebook, Pinterest, Twitter, como medios para la publicar, intercambiar opiniones, puntuaciones y comentarios en formato de *posts*, (trabajos N° 6,8,9,12 y 13) a los fines de fomentar el diálogo durante el proceso educativo.

Otras estrategias, con menor frecuencia de aparición, pero presentes son: la mención a actividades en línea con soporte de plataformas para lluvia de ideas, presentaciones de diseño, edición de materiales a partir de registros de instancias del proceso de diseño que se reconvierten en material didáctico (trabajos N° 7,8,13,14 y 15). En tres (3) trabajos se propone la reconceptualización de la práctica educativa bajo las formas del Estudio de Diseño Virtual o a distancia (proyectos colaborativos y remotos con recursos de comunicación asincrónica y sincrónica) así como la modalidad de Taller en Red Virtual o Workshop Virtual, (trabajos N° 2,7 y 14).

¿Qué le aportaría a la formación de los estudiantes de grado de disciplinas proyectuales, un modelo de enseñanza híbrido?

La mayoría de las publicaciones proponen o bien, recomiendan como opción pedagógica a las modalidades híbridas o combinadas para

el cursado de carreras proyectuales. Como otros aportes de las publicaciones analizadas, se encuentra la formalización de protocolos de procedimiento como estrategias de trabajo para la labor del equipo docente proyectual: en las que se mencionan la conformación de equipos docentes con roles y funciones específicos para la virtualización y desarrollo de materiales, seguimiento tutorial y la recuantificación de tiempos y contenidos (Trabajos N° 5,10 y 12). Otra estrategia que se destaca, mencionada en cuatro (4) de los documentos es la reconceptualización de la metodología de Taller Virtual (trabajos N° 5,6, 13 y 15). Como otras de las estrategias aportadas por los trabajos analizados, aparece la mención a rescatar o recrear aquellas prácticas basadas en el "aprender haciendo" y "prácticas reflexivas" propias del quehacer proyectual (trabajos N° 2,8 y 10) y la mención al tipo de evaluación continua, de proceso o de valorización del proceso sobre el producto final (documentos N° 3,5 y 13).

Conclusiones

A partir de la revisión y análisis realizados, se identifican propuestas de prácticas implementadas exitosamente como estrategias comunes, aunque en diferentes contextos institucionales y socio geográficos. Las estrategias para DP aquí identificadas, han sido validadas por su implementación, principalmente durante el período de pandemia y postpandemia. Esto se hace más evidente, en las investigaciones de los últimos dos años del espacio temporal abordado (2020-2022), período en el que la aproximación crítica hacia la redefinición de las prácticas permite avizorar un horizonte de modalidad híbridas factibles y aplicables en la enseñanza de las DP. En relación con las dificultades identificadas, en general en los reportes se evidencia el gran desafío que significa incorporar a la enseñanza y al aprendizaje de las DP, mediación de prácticas híbridas, combinadas total o parcialmente. Se destacan la dificultad para mediar

tecnológicamente los procesos de comunicación que caracterizan a la construcción del conocimiento proyectual en los talleres y aulas físicas. Los climas sociales generados en ellos se identifican como una de las dinámicas más complejas de generar en las modalidades híbridas.

Por otra parte, se destaca que la cantidad de publicaciones identificadas en esta revisión, permite suponer, que los rasgos distintivos de la enseñanza proyectual en relación con la educación a distancia (en todas sus variantes) es un fenómeno que no diferencia contextos geográficos.

A partir de los resultados de la presente investigación, como línea de trabajo futura, se abordará un estudio de caso que ponga en práctica una propuesta de modalidad híbrida con integración de algunas de las estrategias aquí encontradas como exitosas. Las conclusiones de la presente investigación, serán consideradas en el proceso de avance de la tesis “Disciplinas Proyectuales y Modalidades Híbridas: del diseño a la implementación de cursos mediados por entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje” para alcanzar el grado de Magister en Tecnología Informática Aplicada en Educación, de la Facultad de Informática de la UNLP.

Referencias

- [1] M. Farkas. (2020). Seminario Pre DISUR 2020 Presentaciones de las experiencias de enseñanza en la pandemia del COVID. [En línea]. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=YTdSX41V_AU.
- [2] M. Moore. *Theoretical Principles of Distance Education*. Keegan, D., 1997.
- [3] M. Moore. *Una nueva visión de los principios de la Educación a Distancia*.

Universidad Nacional Abierta de Caracas. Trad. López de Rueda A. 1988.

- [4] B. Kitchenham. Procedures for Performing Systematic Reviews. Keele University Technical Report TR/SE-0401 ISSN:1353-7776. 2004.
- [5] Yepes Núñez JJ, et al. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Rev. Esp. Cardiol.* [En línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>