

DE LA ENSEÑANZA EN LA PRESENCIALIDAD AL INESPERADO “ACCESO EN REMOTO”: UNA EXPERIENCIA DESDE EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

INÉRIDE ALVAREZ-SUESCUN

Universidad del Rosario - Colombia
ineride.alvarezs@urosario.edu.co
Fecha de aceptación: 11-11-2020

RESUMEN

El presente texto recoge la experiencia del curso Pedagogía y Diseño Curricular de la Universidad del Rosario¹ (Colombia), ofrecido por la Escuela de Ciencias Humanas en el 2020-I, como una asignatura obligatoria para los estudiantes del programa de licenciatura en Ciencias Sociales y como curso electivo para otros programas. Dicha experiencia aborda el diseño inicial del curso, lo que implicó la enseñanza en tiempos de pandemia a causa de la COVID-19. De esta manera, se presenta la propuesta del curso que integra algunos elementos conceptuales sobre el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), el aprendizaje a través de proyectos y el trabajo en colaboración. Para ilustrar mejor la metodología del curso, se describe su desarrollo, se toma como ejemplo el trabajo de algunos grupos y, finalmente, se presenta la evaluación de la experiencia, la cual retoma información sobre el uso que tuvo el aula virtual y las actividades propuestas, así como la evaluación realizada por los estudiantes a través de la encuesta reflexiva de apreciación de la docencia.

Palabras claves: aprendizaje, proyectos, trabajo colaborativo, TIC, educación por acceso remoto.

¹ La Universidad del Rosario (UR) es una institución privada ubicada en la ciudad de Bogotá, Colombia.

ABSTRACT

This text gathers the experience of the course Pedagogy and Curriculum Design of the Rosario University in Colombia, which was offered by the School of Human Sciences in 2020-I as a mandatory subject for students of the Bachelor of Social Sciences program and as an elective course for other programs. This experience deals with the initial design of the course and the implications of teaching as a result of the COVID-19 pandemic. As a result of this, the course proposal is presented, integrating some conceptual elements on the use of Information and Communication Technologies (ICT), learning through projects, and collaborative work. To better illustrate the methodology of the course, its development is described taking as an example the work of some groups. Finally, the evaluation of the experience is presented, taking up again information about the use that the virtual classroom had and the proposed activities, as well as, the evaluation made by the students, through the reflexive survey of appreciation of the teaching.

Key words: learning, project, collaborative work, ICT, remote access education.



INTRODUCCIÓN

“En el contexto educativo universitario, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) trae consigo procesos transformadores como el acceso a escenarios virtuales, la búsqueda especializada de información, la participación en redes y grupos de investigación, así como el contacto con instituciones nacionales e internacionales en los que se construye y dinamiza el conocimiento de forma global (Unesco, 2013), el cual en el marco de la pandemia de la COVID-19, en algunos casos, se pudo ver beneficiada.

De esta manera, en la educación superior, se encontró un terreno tal vez menos adverso que en la educación secundaria, ya que algunas de las instituciones venían adoptando nuevos escenarios que integraban las TIC, bien como apoyo a la presencialidad o en modalidad blended learning. Sin embargo, esto no quiere decir que tuvieran todo resuelto. De acuerdo con esto, me surgen las siguientes preguntas: ¿Cómo combinar lo mejor de la práctica de las y los profesores con este aprendizaje mediado por la tecnología de tal manera que se logre una experiencia de aprendizaje significativa? En otras palabras, ¿cómo propender que la enseñanza y el aprendizaje tengan

sentido para profesores(as) y estudiantes, que sea de utilidad para la vida, para el contexto, y que permita construir otras formas posibles de relación con el conocimiento y su uso en la sociedad?

Por esta razón, resulta fundamental identificar el tipo de vínculos que se espera construir con las y los estudiantes, los cuales, en este momento, superan lo académico y pasan por la empatía, la escucha, la comprensión, la flexibilidad, la creatividad y, sumado a esto, la integración de las TIC de manera que agregue valor a cada encuentro. La Universidad del Rosario, en este contexto, adaptó la modalidad de las clases en “acceso remoto”, la cual consistió en una organización que mantuvo los horarios de clase y trasladó los salones físicos a espacios virtuales en los que, de manera sincrónica, se ofrecieron todos los cursos. De esta forma, tanto docentes como estudiantes accedían desde lugares externos a la universidad.

Sobre el aprendizaje basado en proyectos, esta es una de las estrategias más acordes, pues permite aterrizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la apuesta pedagógica de la universidad, la cual se inscribe en el “aprender a aprender” (Patarroyo & Navarro, 2017). Esto resulta valioso en este contexto, ya que, de manera integral, logra el desarrollo y la apropiación de las ideas centrales propuestas en la asignatura, así como un fuerte trabajo en equipo, además de un aprendizaje significativo, situado y propositivo que puede ser de utilidad para los tomadores de decisiones.

Así, dicha estrategia permite abordar una situación o problemática real que implica encontrar una solución o llegar a la comprensión de la situación de manera integral. Tal como lo propone el Tecnológico de Monterrey, el propósito es que el estudiante “aprenda haciendo”, de tal manera que trabaje “en forma similar a sus futuras

prácticas profesionales: poniendo en juego sus conocimientos, capacidades y habilidades individuales en un trabajo de equipo" (TEC virtual,s.f.). Asimismo, "autores e investigadores que proponen los modelos por competencias en la educación, consideran que el proyecto es una estrategia integradora por excelencia, y que es la más adecuada para movilizar saberes en situación" (Cobo & Valdivia, 2017, p. 5).

De acuerdo con lo anterior, en este texto, se presenta la experiencia del diseño, implementación y transformación que tuvo el curso de Pedagogía y Diseño Curricular durante el funcionamiento presencial y durante la COVID-19 en acceso remoto. Para ello, se describe la estrategia pedagógica implementada, así como el uso y adaptaciones de las TIC en este contexto.

1. OBJETIVO DE APRENDIZAJE INVOLUCRADO Y DISEÑO DEL CURSO

El curso Pedagogía y Diseño Curricular es parte de la apuesta formativa en las licenciaturas de Ciencias Sociales y Filosofía. Se encuentra en la parte inicial del programa y corresponde a una asignatura teórico-práctica. Este se desarrolló a través del aprendizaje basado en proyectos e integró presentaciones orales, discusiones y reflexiones. Para el buen desarrollo de la estrategia pedagógica, era necesario que cada participante asumiera el aprendizaje como un proceso que, como tal, requiere de la responsabilidad y compromiso de cada uno con su propio aprendizaje y el de sus compañeros; así, son ellos los responsables de trabajar, construir y aprender juntos como equipo. De esta manera, la propuesta metodológica del curso se fundamentó en "considerar al individuo, no como una persona aislada, sino como parte de un grupo que comparte objetivos y responsabilidades" y que, como parte de esta interacción, realiza procesos de "intercambio y construcción del conocimiento" (Aguilar et. al, 2015, p. 25).

Para este curso, el proyecto consistió en el análisis pedagógico y curricular del programa académico en cual se encuentran matriculados los estudiantes.

El propósito principal era identificar fortalezas, debilidades y construir propuestas de mejora. El proyecto se desarrolló durante todo el semestre y tuvo tres momentos de entrega y dos momentos de socialización. Estos fueron calificados de manera incremental; es decir, a medida que se avanzaba en el semestre y se comprendían los temas, aumentaba el nivel de exigencia y el porcentaje de calificación asignado para cada uno de ellos. Esto se puede observar en la Imagen 1. En cuanto a las entregas del proyecto, los estudiantes contaron con rúbricas de calificación que, para las entregas dos y tres, se revisaron y ajustaron; asimismo, se acordaron con ellos(as) los criterios y porcentajes de valoración.

En relación con la evaluación, Hernández (2015) señala que el diseño debe enfocarse en los resultados más significativos e involucrar los conceptos y prácticas más relevantes, hacer el diseño de forma holística, potenciar el aprendizaje significativo, contribuir al aprendizaje a lo largo de la vida y promover una visión autoreflexiva de la evaluación, aspectos que se cuidaron en este diseño.

El proyecto se realizó en grupos de trabajo que, junto con la preparación y exposición, tuvo un total del 35 % de la calificación del curso, mientras que el 65 % restante correspondió actividades individuales, como fichas de comprensión de lectura y una reflexión final. De esta manera, en suma, fueron ocho fichas distribuidas en cada corte de entrega de notas; asimismo, se cuidó que su lectura aportara al desarrollo del proyecto. En total, se realizaron cuatro entregas en el primer corte, tres en el segundo y una en el tercero.



Imagen 1: . Desarrollo del proyecto y entregas. Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la dinámica de clase, esta se organizó en tres momentos como puede observarse en la Imagen 2.



Imagen 2: . Momentos de la clase.

Fuente: elaboración propia.

- **Inicio:** Con la participación de los estudiantes, a partir de sus fichas de comprensión de lectura, se desarrollaba el tema y se resolvían preguntas. Se podría decir que se trató de una clase magistral con interacción, la cual se desarrollaba a partir de preguntas, explicaciones y ejemplos tanto de los estudiantes como los propios.
- **Trabajo grupal:** Durante las sesiones se destinó el tiempo para el trabajo en grupo y el acompañamiento individual. Este partía de la lectura y la construcción del proyecto, por lo que era posible resolver dudas sobre los textos y lo que encontraban en cada paso del proyecto.

- **Cierre:** A partir de lo observado en los grupos, se realizaba un cierre con aspectos claves para tener en cuenta, por ejemplo, justificaciones poco claras que debían ser ajustadas o buenos ejemplos que ayudaran a orientar a los grupos que lo necesitaban.

En este contexto, la evaluación se comprendió como un proceso continuo que aumentaba su dificultad a medida que se avanzaba en las comprensiones de los temas e integró actividades individuales y grupales a lo largo del semestre, las cuales, paulatinamente, cobraron mayor sentido y significado cuando los estudiantes se interesaron por el desarrollo de su propio proyecto. Dichas actividades se orientaron por la comprensión de la evaluación como un instrumento formativo y para la mejora continua, por lo que fue constante la retroalimentación a lo largo del semestre y en cada entrega realizada.

Los resultados de aprendizaje esperados (RAEs)² del curso plantearon que los estudiantes debían estar en la capacidad de a) comprender las relaciones que se establecen entre currículo y pedagogía dentro del marco de la construcción de un proyecto educativo institucional; b) comprender el aprendizaje desde los diferentes enfoques planteados, así como el contexto particular en que surgen;

² Los resultados de aprendizaje esperados (RAEs) están planteados en el sílabo del curso y en la guía de asignatura se deben retomar.

c) caracterizar ambientes de aprendizaje en donde se promueva la autonomía y los procesos de formación integral; y d) construir posturas críticas y reflexivas frente a las problemáticas planteadas en clase.

2. DESARROLLO DEL CURSO

Como se ha dicho anteriormente, la estrategia propone aprender sobre pedagogía y diseño curricular a partir del análisis del propio programa académico de la carrera que cursaban. De esta manera, durante el semestre, los estudiantes analizaron, desde esta perspectiva, los programas de la licenciatura en Ciencias Sociales y el programa de Teatro Musical. En la Imagen 3, se presentan los pasos de la estrategia y la modalidad en la que se realizó (presencial o acceso remoto):

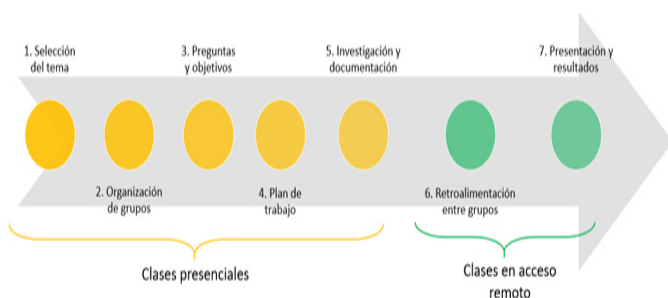


Imagen 3: . Pasos seguidos en esta experiencia.

Fuente: elaboración propia.

1. Selección del tema: En este primer paso, como profesora, definí el objeto de análisis para el desarrollo del proyecto que, en este caso, correspondió con el análisis pedagógico y curricular del programa académico al cual pertenecían los estudiantes. Al respecto, como bien lo afirma Dooly (2008), "los profesores interesados en implementar proyectos colaborativos están interesados en trabajar hacia la autonomía del estudiante y el aprendizaje autodirigido³" (Dooly, 2008, p. 2). Esto implica, por una parte, "asignar la responsabilidad del aprendizaje al estudiante, quien se desempeña en el rol de 'investigador' y 'aprendiz' autodirigido

³ It is our understanding that teachers interested in setting up collaborative projects are interested in working towards student autonomy and self-directed learning.

y, por la otra, al profesor le corresponde entender los estilos de aprendizaje privilegiados por los estudiantes y sus propias concepciones del aprendizaje⁴" (Dooly, 2008, p. 2) [la traducción propia].

2. Organización de grupos: Conociendo la dinámica de trabajo que se esperaba a lo largo del semestre, los estudiantes se organizaron en siete grupos (el único requisito era que no debían superar los cuatro participantes). Después de hacerlo, la primera actividad que realizaron fue construir acuerdos y reglas de trabajo para poder funcionar como equipo. En este segundo paso, la noción de colaborar para aprender contempló la posibilidad de trabajar en una situación educativa en la que, en contraposición al aprendizaje individual o aislado, aparecen varias interacciones entre los estudiantes a lo largo de la clase. De esta manera, la situación colaborativa se convirtió en un "contrato didáctico en el que se especifican las condiciones bajo las cuales se pueden producir algunos tipos de interacción" (Dillenbourg, 1999, citado en Valero, 2015, p. 204). En este punto, es fundamental mencionar que no todas las interacciones provocan mecanismos de aprendizaje, por lo que estas requieren un diseño cuidadoso, de tal manera que conduzcan a este. Un ejemplo de las reglas de un grupo es el siguiente⁵:

- Compromiso de cada uno en el/los trabajo/s.
- Trabajo individual: cada integrante realizará la lectura correspondiente para cada clase.
- Apoyar al otro compañero en algún inconveniente o calamidad.
- Evitar discusiones, ser paciente y solidario.
- Verificar el trabajo final de cada corte con antelación.
- Evaluar los errores y corregirlos de forma colectiva/constructiva.

⁴ Collaborative learning shifts the responsibility for learning to the student, in the role of "researcher" and self-directed learner. In order to work towards a collaborative learning approach, the teacher must fully understand their students' preferred learning styles and their own conceptions of learning.

⁵ Reglas de grupo construidas por los integrantes del grupo 6.

3. Definición de las preguntas y construcción de objetivos: En grupos, debían construir las preguntas que se responderían con el desarrollo del proyecto. Aquellas estuvieron orientadas por los siguientes criterios:

- Estar relacionadas con los temas trabajados en el curso.
- Conducir a explicaciones (no responder con un SÍ o un NO).
- Justificar su pertinencia y relevancia con base en los textos leídos.
- Ser acotadas, es decir, que logran responderse durante el semestre.

Esto se realizó durante varias sesiones de clases que como profesora orienté y se fueron cualificando a medida que avanzaban en la lectura de los materiales y documentos. Cuando los grupos tuvieron listas las preguntas, continuaron con la construcción de los objetivos y la justificación. Esta actividad se acompañó durante varias sesiones de clase hasta que cada grupo lograra tener objetivos alineados y relacionados con las preguntas planteadas. Un ejemplo al respecto es el siguiente⁶:

- Analizar el programa Teatro Musical desde las perspectivas teóricas de la pedagogía
- ¿Cómo cuantificar los procesos de Teatro Musical?
- “La técnica lo es todo”, dirían algunos maestros, pero otros opinan que la técnica, sin una correcta interpretación, no está completa, pero ¿cómo se cuantifica la interpretación dada por cada estudiante a su papel o su puesta en escena?

4. Construcción del plan de trabajo: Cuando los grupos tuvieron las preguntas, los objetivos y la justificación, construyeron un plan de trabajo que les permitiera identificar las actividades que realizarían; asimismo, estipularon el tiempo que les tomaría y nombraron los responsables de cada una. La dinamización y el acompañamiento a los grupos sucedió en los encuentros presenciales de clase, por lo que había un tiempo de

la clase destinado para esta actividad.

Un ejemplo del seguimiento y construcción es el siguiente⁷:

En una primera instancia, nos preocupamos por la claridad de lo expuesto en nuestro texto. Por eso, decidimos acompañarlos en varias asesorías en CELEE con el compromiso de todas y todos de asistir para que esto se viera reflejado en una mejor redacción del texto. Un segundo compromiso fue la revisión de autores externos para que nos ayudaron a complementar a los autores propuestos en el programa de la clase. Como tercer compromiso, revisamos las posibilidades de preguntar, a la decanatura y al director de programa, por la planeación previa en relación con cómo serían las clases de educación inclusiva y la clase y práctica en las TIC, ya que estas, al no haber sido aún abiertas para estudiantes de licenciatura, no tenían un programa establecido, desde algún semestre anterior, del cual fijarnos. Haremos revisiones no solo de nuestros propios avances, sino también el de nuestros compañeros y compañeras conjuntamente para mantener un mismo estilo de escritura que permita leer el texto de forma homogénea.

5. Investigación y documentación: Este trabajo se planeó para que se realizara en horas de clase y en otras horas contempladas como trabajo independiente del estudiante, es decir, fuera del aula de clase. Este era en función de los créditos académicos del curso.⁸ Como profesora, resolvía y atendía las preguntas que surgían en los grupos.

⁷ Plan de trabajo construido por los integrantes del grupo 4. El CELEE es el Centro de Lectura y Escritura en Español de la Universidad del Rosario.

⁸ El curso del cual se presenta la experiencia es un curso teórico-práctico de 3 créditos académicos, en el que la dedicación de los estudiantes es de 72 horas de trabajo independiente durante el semestre.

⁶ Objetivo y pregunta construidos por los integrantes del grupo 5.

Dicho trabajo tuvo lugar, aproximadamente, durante tres sesiones no consecutivas, lo que implicaba que en la siguiente sesión cada integrante del grupo debiera presentar su consulta y/o avance. En el siguiente ejemplo, se observa una breve descripción⁹:

En esta sección, se adjuntan los resultados de las entrevistas realizadas a la directora académica del programa de pregrado en Teatro Musical, a un maestro de planta de la universidad y a los estudiantes de la carrera, tanto egresados como estudiantes actuales. Esta posee el objetivo de revelar aspectos importantes que contribuyan a dar un soporte justificado de los orígenes, estado del currículo y su contraste para la solución de las preguntas realizadas en la primera sección del proyecto de investigación.

3. FUNCIONAMIENTO DEL CURSO PRESENCIAL ANTES Y DURANTE LA COVID-19 EN ACCESO REMOTO

En el escenario presencial antes de la pandemia, el curso contaba con un aula virtual en Moodle, en la plataforma institucional, y con aulas de apoyo para las actividades realizadas de manera independiente por el estudiante; además, aquellas eran una herramienta de gestión de la información del curso. En ellas, se organizaron los siguientes bloques de información:

- Foro de novedades en los cuales se informaba sobre diversos asuntos, como fechas o recursos adicionales para consultar (videos), recomendaciones, rúbricas de calificación, entre otros.
- Documentos transversales que corresponden con los documentos institucionales (aprobados por el Ministerio de Educación Nacional) de los programas académicos de las carreras que se analizarían a lo largo del semestre.

- Foro de consulta para entregar las fichas de comprensión de lectura. La razón de estas entregas era su uso y consulta como material de trabajo compartido con todo el curso. En cada grupo, los integrantes leían autores y textos distintos.
- Bibliografía obligatoria y complementaria del curso.

Al inicio de la cuarentena y del confinamiento estricto en todo el país, se requirió la adaptación del desarrollo del curso a la modalidad que la institución denominó "acceso en remoto". Como consecuencia, la organización del curso se enriqueció y tuvo otro sentido y alcance en relación con el contexto, la metodología y los aprendizajes que se debían lograr. Es decir, la incorporación estuvo orientada por el valor que agrega el aprendizaje de los estudiantes y su aporte a la dinámica de interacción y trabajo grupal planeado.

El desarrollo de los pasos seis y siete del aprendizaje basado en proyectos y de la estrategia pedagógica propuesta para el curso tomó una dinámica de trabajo que enriqueció al aula y a las actividades virtuales inicialmente propuestas. De esta manera, se crearon y dinamizaron los siguientes espacios:

- Para cada grupo, se creó una wiki que permitiera continuar con el desarrollo del proyecto y que facilitara el seguimiento a los aportes de cada integrante, así como el de los avances generales del proyecto.
- En cada grupo, se creó un foro para la entrega de fichas de comprensión de lectura. El objetivo era que cada estudiante comentara el aporte de algún compañero.
- Se estableció una sesión semanal con un tiempo determinado para acompañar a los grupos en el horario de clases.

⁹ Es un apartado de lo realizado por el grupo 1 como parte de su proceso de investigación y documentación.

- El foro sobre novedades tuvo un mayor alcance, pues en este se anunciaban las actividades por realizar y los acuerdos que surgían de esta nueva modalidad de enseñanza.
- 6.. Con respecto a la retroalimentación entre grupos, no se desarrolló como se se previó. Se dejó abierta la participación a las presentaciones de los avances que llevara cada grupo; sin embargo, esta fue realizada solamente por mí. Esto puede tener varias explicaciones, por ejemplo, el inesperado paso a las sesiones en acceso remoto, lo que, de alguna manera, afectó la participación de los estudiantes, así como la dinamización del curso, ya que todos(as) estaban incorporando y aceptando esta nueva forma de interacción no solo académica, sino social¹⁰. Un ejemplo de esto son algunas opiniones de los estudiantes¹¹:
- “El futuro agobia”.
 - “Desmotivado por estudiar”.
 - “No he podido mantener mi ritmo académico”.
 - “La carga académica y la pérdida de rutina me han hecho sentir abrumado”.
 - “Las clases se han vuelto más tediosas”.

7. Presentación y resultados: Para la presentación final del proyecto, se invitó a los directores de los programas de las licenciatura en Ciencias Sociales y Teatro musical, así como al decano de la Escuela de Ciencias Humanas, quienes aceptaron y participaron activamente en la sesión. Su presencia fue muy importante, ya que escucharon a los estudiantes, realizaron preguntas, comentarios y sugerencias.

Su participación tuvo el propósito de que, como tomadores de decisiones, pudieran identificar posibles acciones de mejora a partir de las

de las propuestas realizadas por los grupos y, a su vez, que conocieran los análisis desarrollados a lo largo del semestre. Estos últimos estaban sintetizados en las presentaciones y se deseaba que comprendieran que se trataba de un ejercicio de aula en el marco de un curso teórico-práctico en educación. Entre otras conclusiones, se puede observar lo siguiente¹²:

Por medio de este proyecto, reconocimos la importancia del estudiante y de la empatía con él mismo [consigo mismo] desde la tolerancia y la solidaridad dentro de las prácticas pedagógicas. Es vital que, como docentes, desarrollemos metodologías de enseñanza que, además de ajustarse al proceso del estudiante, sean didácticas y favorezcan el aprendizaje activo del mismo. Para que esta estrategia sea posible, es importante vincular las prácticas de enseñanza con un proceso de evaluación y retroalimentación constantes. Así, la experiencia del estudiante y del maestro serían más provechosas.

4. COMENTARIOS SOBRE LA EXPERIENCIA Y REFLEXIONES GENERALES

En esta apartado, se presenta una caracterización del grupo de estudiantes, el uso y las actividades que realizaron en el aula virtual, algunos aprendizajes y reflexiones y, por último, los resultados de las encuestas reflexivas de apreciación de la docencia por parte de los estudiantes con relación a lo que fue su experiencia en este curso.

Durante el ciclo 2020-I, participaron 28 estudiantes (16 hombres y 12 mujeres), quienes, en promedio, no superaban los 22 años. Del grupo, seis estudiantes eran del programa de Teatro musical y cursaron la materia como

¹⁰ Esta situación también me incluye como profesora.

¹¹ Resultados de las encuestas reflexivas de apreciación de la docencia por parte de los estudiantes para el periodo 2020-1S.

¹² Es una de las cinco conclusiones construidas por el grupo 1.

una electiva; una era estudiante del doble programa de Relaciones Internacionales; y los 21 restantes eran estudiantes de la licenciatura en Ciencias Sociales. Una estudiante, a finales del mes de febrero, dejó de asistir a clases (antes de la COVID-19), mientras que otra, durante el tránsito de las clases presenciales a las clases en acceso remoto, manifestó su dificultad con los medios y recursos para participar; por lo que ajusté lo que restaba del semestre para que ella pudiera continuar.

Al respecto, García et al. (2015) refieren que:

una condición que debe darse es la igualdad de oportunidades entre los miembros del grupo, pues todos deben tener las mismas posibilidades de acceso a materiales y recursos para llevar a cabo con eficacia el trabajo individual, que debe ser revertido luego en el espacio grupal" (p. 4).

Al finalizar el semestre y en medio de lo que cada uno vivió, 27 estudiantes aprobaron el curso con un promedio de 4.32 sobre 5.00.

En cuanto a las actividades realizadas en el aula virtual, se pudo observar que la dinamización y el uso por parte de los estudiantes se ajustaron a la estrategia pedagógica del curso y, sobre todo, permitieron la adaptación y continuidad en el paso de las clases presenciales a las clases en acceso remoto.

En el Gráfica 1, se observa el acceso de los estudiantes a cada uno de los foros propuestos. Se puede apreciar que 2 de los 28 alumnos, en el último corte del semestre, no lo hicieron.

En el reporte detallado que ofrece la analítica del curso, se evidencia que corresponde a las dos estudiantes que mencioné en párrafos anteriores.

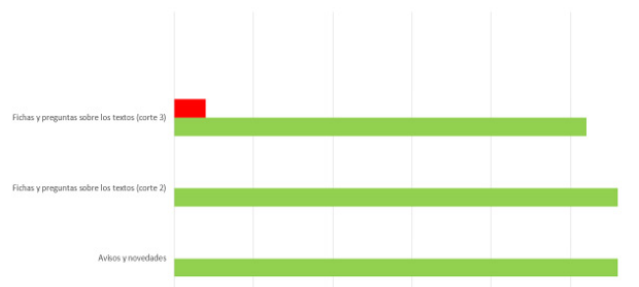


Gráfico 1: Distribuciones de acceso por contenido - foros. Fuente: Analítica Moodle del Curso Pedagogía y Diseño Curricular 2020-I.

Desde esta experiencia, se puede evidenciar que el diseño de actividades que involucren el aprendizaje colaborativo requiere de la alineación entre objetivos, actividades y evaluación del aprendizaje. Para los profesores, lo anterior implica aspectos como el conocimiento, la práctica y el tiempo para diseñar, desarrollar, acompañar y evaluar el desarrollo de la estrategia de aprendizaje propuesta. En la Gráfico 2, se puede observar cómo fue la dinámica de participación de los estudiantes en cada uno de los grupos con respecto al desarrollo del proyecto a través de la wiki creada para ello.

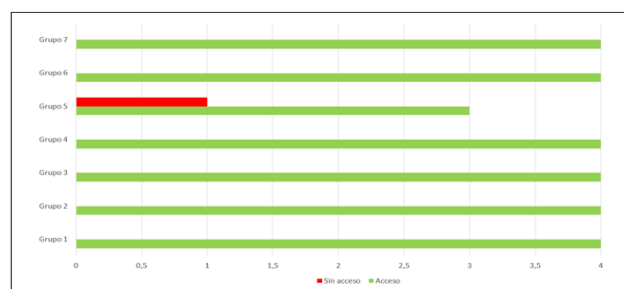


Gráfico 2: Distribuciones de acceso por contenido - wiki. Fuente: Analítica Moodle del Curso Pedagogía y Diseño Curricular 2020-I.

El uso de esta herramienta es una de las decisiones metodológicas que tomé para el desarrollo del trabajo colaborativo mediado por la tecnología durante la finalización del semestre. Al respecto, Hernández (2015) presenta algunos elementos que deben cuidarse en los entornos virtuales de educación superior: a) conocer el perfil de los estudiantes, b) seleccionar el método y el tipo de técnicas y tareas, c) elegir el tipo de tareas, d) diseñar los guiones de colaboración, e) organizar los grupos, f) redactar los acuerdos y g) asignar los roles.

Los aprendizajes del desarrollo de esta estrategia en la modalidad de acceso remoto se pueden resumir en los siguientes:

- La transformación del curso durante el paso de lo presencial al “acceso remoto”, durante la ocurrencia de la COVID-19, implicó la toma de decisiones pedagógicas que debían corresponder con el desarrollo de la estrategia propuesta así como del uso de las TIC de manera acotada y ajustada a los aprendizajes esperados y al contexto; es decir, un uso con sentido pedagógico de estas.
- En cuanto a la estrategia de aprendizaje, tal como lo afirman Cobo y Valdivia (2017), “la implementación exitosa de un proyecto requiere que en el proceso esté presente una característica básica, una pregunta o concepto central en el curso sobre la cual los estudiantes han de investigar” (p. 7), del tal manera que el proyecto sea un integrador de conceptos, aprendizajes, experiencias y análisis situado, tal como se logró en este curso.
- Sobre el trabajo colaborativo, como Ramírez y Rojas (2014) sostienen, se destaca el rol del docente como dinamizador del proceso basado en consensos, diálogos y mediación; por lo tanto, como profesora, fue fundamental “programar las actividades; informar, dirigir, orientar, animar [...] durante todo el proceso de aprendizaje, dependiendo de las diferentes necesidades de cada grupo” (Gutiérrez, 2009, citado en Ramírez & Rojas, 2014, p. 92).

Para finalizar, en cuanto a los resultados de las encuestas reflexivas de apreciación de la docencia por parte de los estudiantes, fui evaluada por 22 de los 28 estudiantes que llevaron la asignatura, lo que corresponde a un 78.57 % del total. El promedio general de evaluación fue de 4.38 sobre 5.00 distribuido en las categorías presentadas en el Gráfico 3.

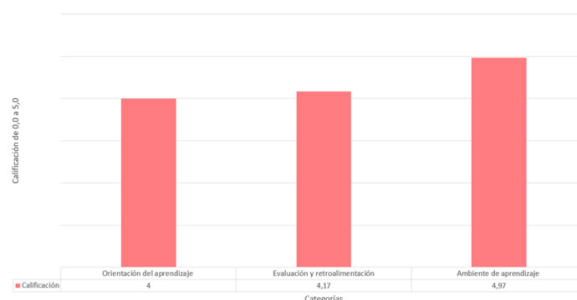


Gráfico 3 . Resultados encuesta reflexiva de apreciación de la docencia por parte de los estudiantes. Fuente: encuesta reflexiva de apreciación de la docencia por parte de los estudiantes 2020-1S.

En cuanto a la valoración cualitativa, la mayoría de los estudiantes se refiere a aspectos positivos, aunque también señalan elementos que necesitan mejorarse y que, como profesora, me corresponde revisar. A continuación, se presentan algunas de las opiniones respecto de su experiencia en el curso (Gráfica 4):

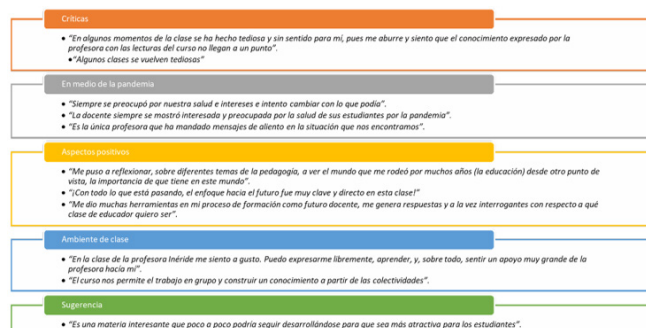


Gráfico 4 . Opiniones encuesta reflexiva de apreciación de la docencia por parte de los estudiantes. Fuente: encuesta reflexiva de apreciación de la docencia por parte de los estudiantes 2020-1S.

Se debe aclarar que esta encuesta fue adaptada al contexto de la pandemia. Por tanto, comprendió la evaluación de la enseñanza antes y durante la COVID-19. De esta manera, se trató de una evaluación totalmente ajustada a la situación y la realidad que se vivió en el primer semestre del 2020.

Para finalizar, quiero agradecer a las y los estudiantes del curso por su constancia, paciencia y retroalimentación. Estoy segura de que nos volveremos a encontrar. Los corredores y salones de la Universidad (nos) esperan.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, N., Cedillo, M. y Valenzuela, J. R. Logro de aprendizajes significativos a través de la competencia transversal “trabajo colaborativo” en educación superior. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, volumen (6), pp. 22-32. DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS6.1.2015.03>
- Cobo, G. & Valdivia, S. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (Colección Materiales de Apoyo a la Docencia #1, número 5). Instituto de Docencia Universitaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://idu.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2017/08/5.-Aprendizaje-Basado-en-Proyectos.pdf>
- Dooly, M. (2008). Constructing Knowledge Together. En Extract from Telecollaborative Language Learning (pp. 21-45.). <https://www.peterlang.com/view/9783035105650/9783035105650.00004.xml>
- García, P., Herrera, R., García, V. & Guevara, F. (2015). El trabajo colaborativo y su influencia en el desarrollo de la cultura profesional docente. Gaceta Médica Espirituana, 17(1), 60-67. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212015000100006&lng=es&tlng=es
- Hernández, N. (2015). El trabajo colaborativo en entornos virtuales en educación superior [tesis de doctorado, Universidad de Coruña]. Repositorio Universidad de Coruña. <http://hdl.handle.net/2183/14726>
- Patarroyo, C. & Navarro, M. (2017). Aprender a Aprender: La apuesta pedagógica de la Universidad del Rosario. Reflexiones Pedagógicas URosario, (9), 1-8. Recuperado de: <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/13417>
- Ramírez, E. & Rojas, R. (2014). El trabajo colaborativo como estrategia para construir conocimientos. Revista Virajes, 16(1), 89-101. [http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes16\(1\)_6.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes16(1)_6.pdf)
- Tecnológico de Monterrey (s.f.). Aprendizaje Orientado por Proyectos. Recuperado de: Técnicas didácticas (tec.mx)
- Valero, E. (2015). El nuevo rol del docente universitario y su formación en relación con las TIC en contextos colaborativos b-learning (tesis de doctorado). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10366/128293>