

Enseñar Sociología de la Educación. Una experiencia de formación a distancia en el nivel superior Universitario

Teaching Sociology of Education. A distance training experience at the higher university level

Por Julieta BACCHETTA¹ y Diego PÉREZ RÍOS²

Bacchetta, J. y Pérez Ríos, D. (2024). Enseñar Sociología de la Educación. Una experiencia de formación a distancia en el nivel superior Universitario. *Revista RAES*, XVI(29), pp. 199-211.

Resumen

En el presente trabajo, desde un encuadre metodológico descriptivo, desarrollamos la experiencia de elaboración de una propuesta de educación a distancia para la enseñanza del saber sociológico y su implementación en la Universidad de Flores durante el período 2021-2023. El proceso supuso para los docentes un enorme desafío: la incorporación de herramientas metodológicas acordes con la modalidad a distancia y la adecuación de los contenidos y las estrategias a un entorno virtual, a la vez que significó importantes cambios en el rol y la función docente, modificando sustancialmente los modos de relación con los alumnos. El resultado al que se arribó fue que la educación a distancia representa un importante agente de innovación y transformación a nivel macro y micro social, presentándose como un posible factor igualador de oportunidades de la población, pero exigiendo, a la vez, una serie de requisitos diferentes a los propios de la modalidad presencial.

Palabras Clave sociología de la educación/ educación a distancia/ educación asincrónica/ aprendizajes en entornos virtuales/ educación superior

Abstract

In this work, from a descriptive methodological framework, we develop the experience of developing a distance education proposal for the teaching of sociological knowledge and its implementation at the University of Flores during the period 2021-2023. The process represented an enormous challenge for teachers: the incorporation of methodological tools in line with the distance modality and the adaptation of the contents and strategies to a virtual environment, at the same time it meant important changes in the teaching role and function. substantially modifying the ways of relating to students. The result reached was that distance education represents an important agent of innovation and transformation at a macro and micro social level, presenting itself as a possible factor that equalizes opportunities for the population, but demanding, at the same time, a series of requirements. different from those of the face-to-face modality.

¹ Universidad de Flores, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Universidad Abierta Interamericana, Argentina/ julietabacchetta@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0007-3758-220X>

² Universidad de Flores, Argentina/ diegoperezrios@yahoo.com.ar / <https://orcid.org/0000-0002-6933-8435>

Key words sociology of education/ long distance education/ asynchronous education/ learning in virtual environments/ higher education

Introducción

Los avances científicos y tecnológicos de los últimos años, la expansión y ubicuidad de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la convergencia de diferentes soportes y el auge de la movilidad digital han transformado de modo significativo la vida cotidiana de las personas, generando cambios sustantivos en los modos de relacionamiento interpersonal y modificando radicalmente algunos principios bajo los cuales se organizan, entre otros, el conocimiento, la cultura y el mundo del trabajo (Dussel y Quevedo, 2010). La ampliación de las posibilidades de acceso a internet y la inclusión digital de amplios sectores de nuestra población, ha generado enormes transformaciones en los hábitos y prácticas culturales, así como también en los modos de apropiación del conocimiento, suponiendo profundos cambios en los procesos educativos.

La integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en el aula, ha dado lugar, en los últimos años, a diversas experiencias formativas novedosas y al desarrollo, especialmente en el campo de la formación superior y en la educación de posgrado, de instancias de enseñanza-aprendizaje bajo la modalidad no presencial. Este proceso se aceleró a partir de la pandemia por COVID-19, cuando las instituciones educativas debieron virtualizar muchas de sus propuestas debido a la emergencia sociosanitaria, haciendo cada vez más necesario el desarrollo de habilidades digitales y competencias específicas tanto en docentes como estudiantes (Trucco y Palma, 2020).

La educación a distancia se constituyó como uno de los principales modos en que la formación universitaria de grado y posgrado se ofrece y despliega, asumiendo, como rasgo distintivo, la mediatización de las relaciones entre docente y estudiantes, que aprenden mediante situaciones que no son las convencionales, ya que no comparten un espacio de aprendizaje “cara a cara” (Litwin, 2000). Esto supone, para los educandos, una aproximación a los materiales de estudio mediados por las tecnologías de la información y la comunicación, en un espacio físico “no presencial” –el ambiente virtual de aprendizaje- donde docentes, estudiantes y contenidos confluyen e interaccionan de forma asincrónica. Se trata de una modalidad que proporciona a los alumnos vinculación y accesibilidad a las diferentes propuestas de aprendizaje de manera permanente y en función de sus necesidades formativas, de sus tiempos y sus espacios, lo que contribuye a favorecer el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y la construcción del conocimiento, venciendo así alguna de las barreras características de la educación tradicional presencial, resignificando los roles del docente y del estudiante, y modificando sustancialmente sus modos de interacción.

La emergencia de las nuevas TICs y su incursión en el campo educativo ha sido y seguirá siendo objeto de discusión teórica. Algunos especialistas (Lasen y Puente, 2016; Buckingham, 2018) han dado cuenta de la existencia de dos posiciones antagónicas que han opuesto perspectivas desde mucho antes de la emergencia de lo que hoy denominamos cultura digital. Estas visiones dicotómicas se sostienen a partir de diferentes concepciones acerca del aprendizaje y las tecnologías. Las visiones optimistas enfatizan el aumento de las potencialidades humanas -la libertad y la creatividad, por ejemplo- así como también la capacidad para resolver problemas. Las visiones distópicas subrayan, contrariamente, la deshumanización y la dependencia como consecuencias inevitables frente al avance y desarrollo de las nuevas tecnologías. Los imaginarios utópicos y distópicos también ofrecen lecturas distintas acerca de los procesos educativos; mientras que la primera postura destaca las enormes oportunidades que la tecnología ofrece y posibilita, la segunda reconoce en estas herramientas, además de un riesgo, una limitación; una supuesta incapacidad para promover aprendizajes profundos, significativos y duraderos.

Sociología, educación y cultura digital

Las tecnologías son una realidad social, son parte del mundo en el que vivimos, conllevan promesas y riesgos. De allí la importancia de pensar profunda y críticamente estos procesos; cuestionarnos de forma honesta y genuina acerca de la inclusión de la tecnología en la enseñanza, el uso y frecuencia que le damos a las herramientas tecnológicas a nuestro alcance; comprender su sentido, reconocer sus limitaciones y sus posibilidades, afrontarlas y aprovechar sus grandes potencialidades.

Analizar los principales rasgos de esta sociedad contemporánea y su complejidad nos obliga a pensar en cómo convergen lo digital y las nuevas tecnologías con la dimensión pedagógica y sus expresiones. Se trata de asumir una mirada integral que dé cuenta de los atravesamientos de la cultura digital en las instituciones educativas, para desde allí hallar algunas pistas que nos permitan construir prácticas pedagógicas novedosas y acordes a los tiempos actuales; instancias que además de reconocer el impacto que tienen sobre las organizaciones de formación los medios digitales, nos permitan observar y analizar nuevas tendencias culturales, formas distintas de relación con el conocimiento y diferentes modos de vinculación entre docentes, estudiantes y contenidos.

Esto implica reconocer las desigualdades que existen en nuestro sistema educativo en términos de conectividad y accesibilidad a los medios tecnológicos (Mendoza Castillo, 2020) cómo se han profundizado estas diferencias a partir de la pandemia, y la importancia que adquieren en este sentido los Estados y las políticas públicas. Reconocer, también, que existen diferencias, aun sin saldar, en relación a la posesión de saberes y competencias informáticas. Aunque en nuestro país y en otros estados de la región en los últimos años se ha avanzado mucho en ese sentido, en gran medida debido a la masificación de la conectividad móvil (Trucco y Palma, 2020), aún persisten importantes brechas en el acceso efectivo al mundo digital.

En consecuencia, la Sociología de la Educación puede hacer un importante aporte al estudio de los procesos educativos identificando nuevas prácticas culturales que redefinen e interpelan la función y los objetivos de las instituciones educativas y del rol docente, dando cuenta del importante valor que aporta al proceso de enseñanza aprendizaje la utilización y mediación de los sistemas tele-informáticos, sin desconocer por ello los riesgos y desafíos que la implementación de las nuevas tecnologías puede dar lugar; especialmente la reproducción y profundización de las desigualdades ya existentes.

También la Sociología resulta imprescindible para otorgar una mirada crítica frente a las innovaciones educativas, dotándolas de interpretaciones teóricas y de análisis prácticos que permitan comprender y actuar sobre el contexto social donde se inscriben, analizar sus resultados e impactos (Fainholc, 2008).

En otras palabras, desde los presupuestos de esta ciencia social, se trata de abordar el fenómeno en toda su complejidad, entendiendo que toda práctica educativa tiene lugar en un contexto sociohistórico, poniendo foco en el sentido de las prácticas de la enseñanza virtual y superando aquellas perspectivas que solo se centran en lo instrumental de la incorporación de las tecnologías en la educación.

Bajo estos principios y desafíos, y enmarcada en un proyecto educativo innovador para el desarrollo de la modalidad de educación a distancia, pensamos y planificamos, a principios del año 2021, la asignatura Sociología de la Educación; una propuesta formativa correspondiente al primer año de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Flores. La materia, que más tarde se hiciera extensiva a otras dos carreras de la misma universidad -la Licenciatura en Sociología y el Profesorado Universitario en Actividad Física y Deporte- comenzó a dictarse en agosto del mismo año para los alumnos de la primera cohorte de la Licenciatura en Educación.

Muchas experiencias educativas habían adoptado para entonces, de modo forzoso e inclusive transitorio, la modalidad remota, con el objeto de asegurar la continuidad educativa en un contexto histórico particular; la emergencia sociosanitaria producto de la pandemia por COVID-19. Mas allá del “clima de época”, la modalidad a

distancia, en nuestro caso no fue definida en función de la situación coyuntural; ya que la asignatura forma parte del currículum de una carrera de licenciatura que fue pensada y diseñada, desde sus orígenes en modalidad virtual asincrónica.

El diseño

Dificultades y desafíos para adecuar la materia a las características de la modalidad

La mediación y facilitación de los aprendizajes en un entorno virtual implica el dominio de estrategias pedagógicas, metodológicas y evaluativas, así como también de competencias relacionadas con el uso de las tecnologías que son propias de los procesos de enseñanza-aprendizaje en esta particular modalidad.

El trabajo en la virtualidad nos desafió –y nos desafía una y otra vez- a corrernos de nuestro rol docente tradicional y de aquellas prácticas que en la presencialidad tienen lugar, para adentrarnos en un contexto diferente en el cual además de docentes desempeñamos un rol tutorial.

Hacer docencia en la virtualidad, en un ambiente virtual de aprendizaje, requiere de ciertas competencias que exceden las que podríamos asociar a las prácticas docentes en contextos de enseñanza convencional. Exige de parte del docente un esfuerzo distinto; resignificar el proceso de enseñanza en función de la modalidad y problematizar su práctica para adecuarla a los nuevos contextos (Copertari, 2010). Requiere construir un “sentido de presencia” que impacte favorablemente en el aprendizaje de los estudiantes.

El ejercicio pedagógico que se impone en la educación a distancia, además de implicar las tareas de enseñanza - transferencia de los contenidos, transposición didáctica- requiere poner especial atención en las funciones tutoriales de motivación, seguimiento y asesoramiento de la trayectoria académica de cada estudiante. Esto implica que además de impartir los contenidos formativos, asegurándonos a través de diferentes estrategias de evaluación la adquisición de los conocimientos, se debe propiciar una interacción positiva con el estudiante para conocer y acompañar su trayectoria de forma particularizada, pudiendo actuar “sobre la marcha” en aquellos obstáculos que pudieran presentarse, a la vez de supervisar, tutorizar y generar motivación para el logro de un aprendizaje significativo.

Las tareas del profesor-tutor en educación a distancia van más allá del trabajo con lo académico y lo disciplinar (Morelli, 2013); incluyen el diseño de dispositivos de enseñanza y de materiales escritos, de la promoción de actividades tendientes a favorecer la autonomía de los estudiantes, de la conformación de comunidades de aprendizaje y del sostenimiento de la actitud dialógica en las situaciones pedagógicas, aun cuando no existen momentos y espacios pensados para el encuentro sincrónico.

También constituyó para nosotros un desafío la necesidad de desarrollar un buen diseño instruccional de los materiales; seleccionar y organizar los contenidos del curso, pensar en estrategias de intervención novedosas, apropiadas y acordes a los objetivos que nos planteamos.

Probablemente uno de los principales retos que se nos presentó a la hora de diseñar la propuesta estuvo centrado en la transferencia y transposición didáctica de los contenidos, en la definición de cómo enseñar y promover aprendizajes haciendo uso de herramientas metodológicas coherentes con la modalidad a distancia, de manera de hacer posible la transmisión de los saberes y los conocimientos prácticos para enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes; en cómo poner a su disposición aquellas herramientas analíticas y metodológicas que permitan que el aprendizaje se logre de manera pertinente, significativa y perdurable.

La formación a distancia requiere de una estructura organizada de contenidos, y de una dinámica grupal que favorezca los intercambios entre educadores y educandos; de docentes que guíen a los estudiantes en el aprendizaje promoviendo la participación y el diálogo (Talbert, 2017), así como también del desarrollo de otras habilidades y competencias digitales, en línea con los enfoques constructivistas de raíces socioculturales, donde la interacción con los pares, la reflexión y la construcción colaborativa de conocimientos son aspectos centrales (Gros y Silva, 2005).

La inclusión de la tecnología puede enriquecer la enseñanza siempre que su utilización resulte coherente con los rasgos de una enseñanza poderosa. En este punto Mariana Maggio (2016) reconoce como prácticas de enseñanza poderosa aquellas situaciones donde las tecnologías se integran generando situaciones enriquecidas. Según refiere, la enseñanza poderosa es aquella que da cuenta de un abordaje teórico actual, que permite pensar en el modo de la disciplina, que mira en perspectiva, que reconociendo los rasgos subjetivos y culturales de la época y los emergentes del contexto realiza formulaciones en tiempo presente, que ofrece una estructura original, conmueve y perdura.

Promover un aprendizaje significativo, proveyendo a los estudiantes de las herramientas necesarias para que el aprendizaje autónomo sea posible, supuso el diseño de una estrategia donde se hizo imperioso definir el qué, el cómo y el para qué del aprendizaje; ¿qué es lo que debe aprender el estudiante?, ¿de qué manera?, ¿con qué metodologías y estrategias?, ¿a través de qué medios?, ¿con qué sentido y finalidad?, entendiendo que no todas las personas transitan las mismas experiencias de aprendizaje de igual manera.

Para que esto ocurra, entendimos que resultaba fundamental conocer a nuestros estudiantes tanto en sus aspectos generales –dónde viven, a qué se dedican, cuál es su formación anterior, si disponen o no de experiencia profesional y docente- como también aquellos aspectos vinculados con los modos de aprendizaje, sus habilidades, intereses y expectativas, sus experiencias previas y sus necesidades formativas; reconocerlos como sujetos sociales, culturales y cognitivos.

Además de pertenecer a una misma carrera universitaria y residir en diferentes ciudades de nuestro país y del exterior, una característica común que reconocimos en los estudiantes de la primera cohorte fue su escasa disponibilidad horaria, generalmente por motivos de trabajo y personales. La condición geográfica y la falta de tiempo obturaba sus posibilidades de acceder a clases tradicionales que implican, indefectiblemente, desplazamientos y/o un uso excesivo de tiempo y habrían sido factores muy importantes al momento de la elección de la carrera y universidad, por la flexibilidad en los tiempos y espacios de cursada.

Pero la elección de esta modalidad no habría sido -exclusivamente- producto de las dificultades objetivas para el desplazamiento y/o la asistencia regular a una formación con ciertos requerimientos de tiempo y presencialidad, sino también el resultado de una elección personal que privilegia estos nuevos modos de acceso al conocimiento y la formación profesional por el valor diferenciado que ofrece.

La extensión de la asignatura originalmente pensada para los estudiantes de la Licenciatura en Educación -que ya contaban con una formación profesional previa y en muchos casos experiencia docente- a otras carreras de la misma universidad hizo necesario repensar aquellos presupuestos originales, a la vez que aportó una mayor riqueza a la composición del grupo de estudiantes, ahora integrado, además, por alumnos de la Licenciatura en Sociología y del Profesorado Universitario en Actividad Física y Deporte, carreras que no fueron diseñadas bajo la misma modalidad -el profesorado alterna espacios curriculares presenciales y remotos- y en cuyos planes de estudio la asignatura Sociología de la Educación se sitúa en diferentes etapas de la carrera.

Atender a la diversidad en educación superior implica poder identificar esas características y adecuar la enseñanza para los aprendizajes particulares.

Sociología de la Educación en entornos virtuales

La Sociología de la Educación, como área de conocimiento o especialidad de la disciplina sociológica, intenta propiciar la comprensión de la educación y las diferentes instituciones sociales que actúan en el campo educativo, utilizando categorías propias de la Sociología y facilitando un proceso colectivo de construcción de nuevos conocimientos. Para ello se sirve de diversos enfoques y perspectivas teóricas; desde la teoría clásica de Marx, Weber y Durkheim, pasando por los aportes del estructural-funcionalismo (Parsons y Merton), la Sociología marxista de la educación (Baudelot, Establet, Bowles y Gintis), el Interaccionismo simbólico de George H. Mead, la Etnometodología (Cicourel y Kitsuse), y la “Nueva sociología de la educación” de la mano de Michael Young, hasta llegar a referentes más actuales como Bourdieu y Bernstein, y más contemporáneamente, Dubet y Martucelli.

A partir de este marco teórico hemos pensado y planificado la asignatura, privilegiando el tratamiento de ciertos temas y problemas que constituyen cuestiones básicas para la disciplina sociológica y su objeto de estudio, como así también para el análisis y comprensión de las principales problemáticas socioeducativas actuales. Los contenidos de la enseñanza de Sociología de la Educación fueron organizados en seis unidades didácticas y, para posibilitar el conocimiento sistemático, en diferentes clases organizadas secuencialmente, a saber;

- La Sociología de la Educación como disciplina. Su objeto de estudio y los aportes al campo de la educación.
- La constitución del campo de la Sociología de la Educación. La perspectiva teórica de los clásicos.
- Perspectivas teóricas y aportes contemporáneos. El campo de la investigación socioeducativa.
- Educación y Estado. El campo educativo como campo político.
- La escuela como organización social. Sociología de la institución escolar.
- El lugar del docente. Socialización, práctica y ejercicio del rol profesional.
- Instituciones educativas y sociedad. La epistemología educativa frente a los desafíos sociales, la cultura y la democratización de los saberes.
- Sistema educativo, control social y hegemonía.
- La educación como producción de sujetos sociales y de subjetividad. Sociología de la experiencia escolar y transformaciones subjetivas.
- La exclusión educativa. Capital cultural y escuela. Desigualdades educativas y crítica a la meritocracia escolar.
- Conocimiento y el poder. Sociología del currículum.
- Género, sexualidad y educación en la escuela: un campo en construcción.
- Violencia y educación. Abordaje crítico de las perspectivas en debate.
- La educación y el trabajo en un mundo cambiante. Escuela, trabajo e integración social.
- Sociología de la educación a distancia.

Somos conscientes de que el valor de una propuesta pedagógica, aun cuando pueda apoyarse en los más importantes y novedosos recursos tecnológicos, sigue residiendo en la calidad de las prácticas que promueve, en los contenidos abordados, en la generación de ambientes propicios para los intercambios sustanciosos y las interacciones enriquecedoras. Desde esa premisa es que pensamos la materia.

Nuestra propuesta se fundamentó, y se sostiene, en el enfoque constructivista, donde la enseñanza “impartida” por los profesores no se reduce a, ni utiliza centralmente métodos expositivos; que alterna en el aula –virtual en nuestro caso- diferentes estrategias didácticas, con métodos participativos que motivan en los estudiantes la capacidad de elaborar un pensamiento crítico, rompiendo con la secuencia lineal clásica de ciertas prácticas tradicionales y priorizando el aprendizaje activo y significativo. Se enmarca en la transición de un modelo pedagógico de “transmisión de conocimientos” a un modelo que favorece y posibilita la “construcción” del conocimiento (Silva, 2010).

El aula virtual como un espacio privilegiado para los intercambios

Algunos especialistas (Silva, 2010; Gros y Silva, 2005) han definido a los ambientes virtuales de aprendizaje como espacios en los que es posible compartir recursos de aprendizaje en distintos formatos digitales, desarrollar debates e intercambios, integrar contenidos, además de promover y facilitar la participación de docentes y estudiantes.

El aula virtual es un espacio social y como tal un objeto de enorme interés para la sociología. Más que un sitio para la difusión de información y contenidos; es el lugar donde las actividades involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje tienen lugar; el ambiente donde el encuentro entre docentes y estudiantes se hace posible.

El aula virtual de Sociología de la educación, alojado en la plataforma Moodle de la universidad, fue diagramado de forma integral por los docentes que componemos la cátedra, a partir de ciertos lineamientos de la dirección de carrera tendientes a asegurar la homogeneidad de la propuesta de la licenciatura. Se construyó inmediatamente después del armado de la propuesta pedagógica, a partir de reuniones virtuales e intercambios a distancia, debido al aislamiento social y preventivo por la pandemia de COVID-19.

Las lecturas y actividades, así como también las presentaciones de carácter audiovisual fueron diseñadas originalmente para los estudiantes de la licenciatura en educación, siendo mínimos los cambios que se fueron introduciendo a lo largo de las diferentes cursadas. A partir de 2023 conviven en dicho espacio estudiantes que proceden de otras carreras. Aun cuando hemos generado programas individualizados, el espacio es común para todos ellos, por lo que los recorridos de enseñanza, las actividades y las lecturas son compartidas.

El espacio de Sociología de la Educación fue planeado y desarrollado como una instancia de conocimiento compartido y de producción colectiva. El valor del trabajo colaborativo –tal como sostienen Pico y Rodríguez (2011)– corresponde a un modelo pedagógico que pone el acento en la interacción y la construcción colectiva de conocimientos, que se optimizan cuando al ser combinados con el trabajo en red. Ahora bien, esta estrategia de intervención didáctica, ¿necesariamente conduce al logro de los aprendizajes y a resultados exitosos?

Las nuevas tecnologías en el campo educativo posibilitan –sin dudas– nuevas formas de aproximación al conocimiento, nuevos modos de aprender y de relacionarse con el mundo; ofrecen nuevas posibilidades para la acción pedagógica y enriquecen los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero entendemos que su utilización debe ser racionalmente programada. La organización de estos recursos es siempre una tarea ardua, pues constituye el soporte que da coherencia al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El repertorio de estrategias, procedimientos y técnicas de que disponemos los docentes es muy amplio; se trató en este caso de considerar aquellas opciones que mejor se adecuan a los propósitos educativos y “componer”, de forma articulada, un sistema integrado facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el desarrollo de las temáticas de cada clase y unidad didáctica se llevó a cabo a través de un trabajo articulado entre las lecturas propuestas y las actividades de aprendizaje tendientes a promover la reflexión, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento.

Desde un rol de docente-autor-curador de contenidos digitales buscamos extender la imaginación para desarrollar los materiales a partir de los cuales los estudiantes se acercan a los contenidos (Odetti, 2012), lo que de alguna manera implica planificar los procesos y organizar los recursos disponibles para enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

La clase como organizador de los tiempos, los temas y las tareas

Cada una de las clases, enmarcadas a su vez en las diferentes unidades temáticas, fue diseñada de forma integral como una instancia de acercamiento a los tópicos centrales del programa de nuestra materia, y un espacio facilitador de las lecturas de distintos textos, documentos y otros recursos multimediales seleccionados, entendiendo que una buena propuesta pedagógica debe reconocer los conceptos más relevantes del campo disciplinar, incluir contenidos actualizados y promover reflexiones en tiempo presente.

Las nuevas tecnologías, caracterizadas por la digitalización y la convergencia de diferentes formatos y soportes, ofrecen numerosas y variadas oportunidades para diseñar materiales didácticos originales y adecuados a cada necesidad formativa. La elaboración de estos recursos significó para nosotros un desafío que pudimos sortear y resolver satisfactoriamente, ya que tuvimos que familiarizarnos con herramientas novedosas y utilizarlas creativamente para construir nuestras propias presentaciones de clase. Elegimos, en ese sentido, y de forma alternativa, para generar contenidos visuales interactivos, herramientas tales como *Canva*, *Geneally* y *Powtoon*, entre otras.

Los materiales bibliográficos y los recursos complementarios que acompañan las presentaciones de clase, fueron seleccionados por nosotros de forma cuidadosa, con el objetivo de favorecer la apropiación crítica de las herramientas conceptuales por parte de nuestros alumnos, promoviendo -a la vez- la construcción de alternativas analíticas frente a los problemas socioeducativos actuales.

En la selección de los textos de lectura obligatoria y ampliatoria se tuvo en cuenta que los mismos permitieran:

- a) Conocer la especificidad del enfoque sociológico en el abordaje de los asuntos educativos,
- b) reconocer y revisar diferentes concepciones desde las cuales se ha pensado históricamente a la educación,
- c) conocer los paradigmas y contribuciones relevantes de la teoría social clásica y contemporánea al conocimiento de las estructuras y prácticas educativas,
- d) comprender la interrelación existente entre la Sociedad y la Educación.
- e) analizar con criterio sociológico los problemas y desafíos que plantea la educación en el campo social y socioeducativo, y
- f) proponer conceptualizaciones sociológicas para entender de modo relacional los diferentes aspectos o elementos que se entranan en las prácticas educativas concretas: Estado, cultura, estructura social, trabajo, currículum, vida cotidiana, historia.

Para complementar y ampliar los contenidos abordados en las clases, acompañamos los materiales seleccionados con una guía de lectura de los recursos obligatorios. Entendemos que su inclusión, además de un acompañamiento, es un modo de ofrecer significatividad a cada una de las elecciones hechas; una forma de explicar el por qué y el para qué de su elección e incorporación.

La comprensión de textos es un proceso complejo donde se ponen en juego tanto los textos propiamente dichos como la actividad cognitiva desarrollada por el lector, quien interpreta y reconstruye el sentido del texto según sus conocimientos y experiencias anteriores. En este sentido, las guías de lectura, además de cumplir una función orientadora, se constituyen en herramientas fundamentales; ya que contribuyen a la búsqueda de información relevante focalizando en aquellos conceptos que pueden inferirse del texto y -en ocasiones- no están explicitados.

Pensar con otros. Aprender con los demás

Los “foros para pensar” incluidos dentro de cada una de las clases fueron diseñados como espacios para el debate, para la discusión de los contenidos en estudio y para la inclusión de diferentes tipos de actividades, seleccionadas en función de las temáticas, los requerimientos pedagógicos y sus posibilidades.

Las actividades propuestas allí fueron ideadas como instancias de reflexión, producción, búsqueda e intercambio, superando de esta forma la visión clásica de la actividad como un ejercicio individual, aislado y controlado por el docente. Fueron diseñadas como tareas que permiten aprender con otros.

En consonancia con la modalidad de enseñanza, se diseñaron actividades haciendo uso de recursos variados – videos y viñetas sobre conceptos específicos, imágenes representativas, artículos periodísticos- que buscaron potenciar a su vez el uso de diferentes herramientas como nubes de palabras, muros colaborativos, mapas conceptuales, posters e infografías. En ese sentido, buscamos integrar diferentes metodologías y recursos de forma flexible estando siempre abiertos a la posibilidad de cambio e incorporación de novedades; de hecho, para cada cohorte se han introducido cambios en las estrategias utilizadas.

Con la apropiación de diferentes herramientas tecnológicas y su adecuación a los diferentes momentos del proceso, abandonamos toda posibilidad de ejercitación que quedara limitada a la lectura y reproducción textual, buscando en el uso de estas herramientas otorgarle al proceso significatividad.

En este tipo de instancias, la función moderadora del docente resulta fundamental. Sus intervenciones son necesarias para motivar y promover el diálogo e intercambio genuino, pero también para enriquecer los aportes de los estudiantes a partir de la ampliación y profundización de los conceptos centrales.

Evaluar los aprendizajes

La modalidad a distancia permite reconstruir de forma permanente las propuestas originales en un ciclo de producción-implementación-evaluación (Maggio, 2013). Entendemos la evaluación como un proceso continuo y permanente, que debe responder articuladamente al proceso de aprendizaje, por eso las actividades son repensadas cada vez, ajustadas a las condiciones de cursada y a las características de cada cohorte.

La evaluación del proceso de adquisición de aprendizajes durante la cursada de la materia, de carácter conceptual, está dada por la participación en las actividades optativas (foros de discusión, intercambios, espacios de reflexión y otros). Estas actividades, que en algunos casos son de resolución individual y en otros de carácter grupal, inscriptas en los foros para pensar, nos permiten realizar un seguimiento pormenorizado de los estudiantes y sus presentaciones, aprovechando las instancias de intercambio para aclarar dudas y reforzar contenidos.

El carácter central que adquiere en la formación a distancia la participación en actividades de esta naturaleza hace que la retroalimentación resulte fundamental, por lo que se procuró que la misma además de ser oportuna y constante, sea clara y pertinente.

Las evaluaciones y sus consignas fueron construidas teniendo en cuenta el proceso de adquisición de aprendizajes. Tanto en la instancia de evaluación parcial como en el trabajo de integración final, las mismas incluyen y articulan los conceptos teóricos abordados durante el desarrollo de la cursada en base a la bibliografía de la asignatura y demás recursos propuestos.

Como instancia de examen parcial hemos propuesto a los alumnos la realización de una evaluación escrita obligatoria, donde se evalúa la apropiación de los contenidos abordados en las tres primeras unidades del programa de la asignatura. Su elaboración es colectiva, en grupos de hasta cuatro integrantes, y su presentación de forma asincrónica, pudiendo contar los estudiantes con una instancia de recuperación.

El trabajo integrador final (TIF), por su parte, fue diseñado en referencia a los contenidos de toda la materia, brindándoles la posibilidad a los alumnos, organizados en grupos, de elegir la temática específica a trabajar. Para su desarrollo, se les requiere que utilicen y relacionen todas las herramientas teóricas necesarias y pertinentes, abordadas a lo largo de la cursada.

Tanto la evaluación parcial como el trabajo final de integración son evaluados a partir de una rúbrica con la consideración de los siguientes criterios:

- a) Cumplimiento de las consignas y puntualidad en la entrega según los plazos estipulados,
- b) coherencia y la claridad en la redacción, además de uso pertinente de las citas y referencias bibliográficas de acuerdo a las pautas establecidas por las normas APA,
- c) evidencia de comprensión y asimilación de los conceptos, y
- d) capacidad de relacionar sus propios argumentos con los conceptos e ideas propuestas por los autores.

Añadiéndose a éstas, en el caso específico del trabajo de integración final (TIF):

- e) La elaboración y formulación de conclusiones pertinentes.

Respecto al TIF -específicamente- cada una de estas dimensiones es ponderada en una escala de 0 (cero) a 2 (dos) puntos, arrojando -la evaluación- una puntuación total de 10 (diez) cuando se cumplen de manera óptima o un valor menor a 10 (diez) cuando una o más de una de ellas no se alcanza de forma acabada.

Junto con la calificación numérica que se construye a partir de la rúbrica, se envía a cada alumno o grupo las observaciones respectivas, ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de corrección y enriquecimiento del trabajo que será posteriormente defendido de forma oral en el encuentro sincrónico correspondiente a la instancia de examen final.

Cabe aclarar, que, si bien varias de las instancias son grupales, la evaluación final es individual; contempla la intervención del alumno en las distintas etapas del proceso de cursada y la participación en la defensa oral del trabajo final.

Conclusiones

La educación a distancia representa un importante agente de innovación y transformación a nivel macro y micro social; se presenta como un gran factor igualador de oportunidades de la población, pero exige una serie de requisitos diferentes a los propios de la modalidad presencial; por parte del docente, la posesión de competencias tecno-pedagógicas indispensables para la gestión de la enseñanza en espacios virtuales, la habilidad y pertinencia en la selección y operatividad de estrategias flexibles y adaptables a las capacidades de los alumnos, que propicien el despliegue de una experiencia constructiva.

En los ambientes virtuales la situación de aprendizaje, sus objetivos, el contexto y los medios varían en relación a la enseñanza convencional, por lo que su desarrollo supone –necesariamente- una serie de cambios en las características y las funciones de los distintos actores sociales involucrados. En este proceso, el protagonista indiscutible es el estudiante, y el docente ejerce una función de guía y facilitador del aprendizaje durante su trayectoria formativa, por las acciones tutoriales vinculadas a la orientación, el andamiaje y la moderación.

Más allá de las características del rol docente, del lugar central que ocupa el estudiante en el proceso educativo y los modos de interacción, en la educación a distancia hay una clara intencionalidad de garantizar la circulación del conocimiento por canales no tradicionales, en beneficio de aquellos que por sus condiciones geográficas, socioculturales o laborales se encuentren en desventaja o imposibilitados de acceder de forma regular y en horarios pautados.

Desde la sociología es factible preguntarnos, entonces, si la educación a distancia, al ofrecer mejores condiciones de flexibilidad, contribuye a democratizar el conocimiento, o si -contrariamente- reproduce, o incluso profundiza, las desigualdades existentes en el campo educativo.

A partir de nuestra experiencia particular en el diseño y desarrollo de la asignatura, nos atrevemos a afirmar que la modalidad a distancia al ofrecer ciertas condiciones de flexibilidad a los estudiantes favorece muchas veces su inclusión en una instancia de formación superior; en este caso universitaria. Las nuevas tecnologías potencian, claramente, estos modos de aprender y ofrecen oportunidades. Pero también debemos decir que la educación a distancia, en sociedades desiguales, con altos índices de pobreza reproduce e incluso profundiza las desigualdades, puesto que la educación no puede escapar a las realidades sociales.

La difusión de experiencias como la nuestra tiene un doble beneficio; comunicar los logros, nuestros hallazgos y las dificultades encontradas en el trayecto. Nos ayuda a reflexionar más profundamente sobre nuestra propia práctica como docentes. Pero también y fundamentalmente nos invita a adoptar una mirada reflexiva y crítica sobre la realidad actual; nuestras instituciones educativas, y las problemáticas emergentes.

Referencias bibliográficas

- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial.
- Copertari, S. (2010). *La práctica docente universitaria en educación a distancia*. Laborde Editor.
- Dussel, I., & Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Santillana.
- Fainholc, B. (2008). *Programas, profesores y estudiantes virtuales: una sociología de la educación a distancia*. Santillana.
- Gros, B., & Silva, J. (2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(1), 1-13. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2831/3805>
- Lasén, A., & Puente, H. (2016). *La cultura digital*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Litwin, E. (2000). *La educación a distancia: temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Amorrortu.
- Maggio, M. (2013). Sobre cómo la educación a distancia puede ayudarnos a re-concebir la educación superior. [Archivo.pdf]. Seminario Regional "Educación a Distancia en el MERCOSUR".

Maggio, M. (2016). *Las tecnologías de la información y comunicación en las prácticas de la enseñanza: hacia una tecnología educativa re-concebida* [Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, UBA]. Repositorio Digital de la Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6051>

Mendoza Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(Especial), 343-352. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/119/492>

Morelli, S. (2013). La distancia en la educación universitaria. En S. Copertari (Ed.), *Experiencias universitarias de enseñanzas a distancia* (pp. 37-52). Laborde Libros Editor.

Odetti, V. (2012). Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora. PENT FLACSO. <https://pent.flacso.org.ar/producciones/curaduria-de-contenidos-limites-y-posibilidades-de-la-metafora>

Pico, M. L., & Rodríguez, C. (2011). *Trabajos colaborativos: serie estrategias en el aula en el modelo 1 a 1*. Educ.ar S.E.

Silva Quiroz, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación Educativa*, 10(52), 13-23. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179420763002.pdf>

Talbert, R. (2017). *Flipped learning: A guide for higher education faculty*. Routledge.

Trucco, D., & Palma, A. (Comps.). (2020). *Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/1eff220d-655d-475c-82bb-43fa20f41441/content>

Fecha de recepción: 13-9-2024

Fecha de aprobación: 30-8-2024