

Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Experiencias y expectativas de docentes universitarios de Rosario, Argentina

Teachers' experiences and expectations about virtual teaching and learning environments. A study located in Rosario, Argentina.

Ana Borgobello

Universidad Nacional de Rosario, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Argentina

E-mail: borgobello@irice-conicet.gov.ar

Mariana Sartori

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

E-mail: sartori@irice-conicet.gov.ar

Liliana Sanjurjo

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

E-mail: lilianaolgasanjurjo@gmail.com

Resumen

Las universidades actualmente promueven en sus prácticas pedagógicas la implementación de entornos virtuales. No obstante, a nivel local el desarrollo de experiencias de este tipo es aún incipiente. El trabajo presentado se enmarca en una línea de investigación multimétodos sobre *blended learning*. Se presenta un análisis de la narrativa de diez docentes de Rosario, Argentina, al iniciarse en diseños pedagógicos con uso de entornos virtuales como extensión de las aulas tradicionales de clases. El objetivo fue comprender cómo se acercan al uso de estas TIC docentes universitarios de grado, por lo que se indagó sobre las trayectorias docentes, experiencias previas con entornos virtuales, ideas de innovación, expectativas y dificultades esperadas. Los resultados muestran trayectorias variadas iniciadas tempranamente, experiencias previas con obstáculos diversos, conceptos de innovación asociados a perseverancia en el estudio y dificultades técnicas de implementación. Se discuten los resultados desde el contexto universitario local.

Abstract

Universities around the world use virtual environments in their pedagogical practices. However, at the local level, experiences are still scarce. This paper is framed in a broader multimethod research line about blended learning. In this paper we analyze the narratives of ten teachers from Rosario, Argentina, when they started pedagogical designs using virtual environments as an extension of their traditional classrooms. The study's aim was understanding how they approach to the use of these ICT at university level. It was analyzed teaching trajectories, previous experiences with virtual environments, ideas of innovation, expectations and expected difficulties. The results showed varied trajectories but started early, previous experiences with difficulties, innovation concepts associated with perseverance in the study, and technical difficulties of implementation. The results are discussed from the local university context.

Palabras Clave: Argentina, TIC, profesión docente, educación a distancia, universidad.

Key words: Argentine, ICT, teaching profession, distance education, universities.

BORGOBELLO, A.; SARTORI, M.; SANJURJO, L. (2019) "Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Experiencias y expectativas de docentes universitarios de Rosario, Argentina", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 30, vol. 1 – en./jun. 2020, pp. 41-58. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-263>

RECIBIDO: 26/07/2018 – ACEPTADO: 02/10/2018

Introducción

La construcción de conocimiento acerca de la enseñanza requiere esfuerzos conjuntos de docentes e investigadores y, especialmente, de docentes trabajando como y con investigadores. En tiempos de cambio, en tiempos de crisis, en tiempos de duelos por implementaciones tecnológicas que no fueron y en tiempos de ilusiones por lo que vendrá, se indagó acerca de qué implica para un grupo de docentes universitarios de la ciudad de Rosario (Argentina) incorporar el uso de plataformas virtuales a sus prácticas de enseñanza universitaria. Se preguntó desde dónde se interesan, desde qué historias, desde qué expectativas en un contexto insuficientemente favorecedor para la incorporación masiva de TIC en las prácticas educativas.

Las descripciones acerca de proyectos exitosos de incorporación de aulas virtuales en el entorno universitario son abundantes en la literatura. Sin embargo, el análisis pormenorizado, multimétodo y contextualizado de dichas experiencias es escaso. Desde una mirada bruneriana, es posible comprender que actuamos de acuerdo a nuestras expectativas acerca de las cosas, nuestras inquietudes, intereses y temores (Bruner, 1997). Desde esta perspectiva, se sostiene en esta investigación que, para analizar tanto los supuestos éxitos como los supuestos fracasos en la implementación de TIC como complemento del aula tradicional, se requiere comprender cómo los docentes y estudiantes universitarios se acercan a su uso, cómo actúan y cómo entienden sus propias acciones. Desde ese supuesto se diseñó un proyecto amplio que engloba miradas múltiples sobre este fenómeno en estudio en el que se incorpora la perspectiva de los docentes.

Este estudio forma parte de un proyecto en el que se analizan las modalidades de interacción de docentes y estudiantes en plataformas virtuales en contextos *blended learning*. Se trata de una investigación longitudinal, en cuyo inicio se realizaron entrevistas en profundidad para conocer a los docentes con quienes se trabajaría. Posteriormente, el proyecto contempló el dictado de un curso introductorio sobre uso e implementación de Moodle –plataforma o espacio virtual utilizado en el contexto universitario local–, se analizó el *scripting* o guionado, de las propuestas pedagógicas y de las formas de enseñar, se comparó el rendimiento académico de los estudiantes en clases tradicionales y cuando se implementan plataformas virtuales como complemento del aula, y se analizaron los tipos de mensajes escritos en foros. También se administraron cuestionarios sobre uso de plataforma y se realizaron entrevistas grupales a los estudiantes sobre opiniones y hábitos de relevancia para el proyecto y, finalmente, entrevistas de evaluación conjunta del uso del entorno virtual en un curso diseñado y dictado por los docentes que completaron la experiencia.

En este artículo se analizan los decires de los y las docentes a partir de categorías trabajadas en la construcción del guion de las entrevistas realizadas antes del dictado del curso y categorías emergentes a partir de las respuestas de los propios docentes en esas entrevistas iniciales. Se destacan, al decir de Jones, Manzelli y Pecheny (2007), procesos

inductivos que permitieron construir conceptos a partir de propiedades atribuidas por los sujetos a las categorías preexistentes. El trabajo consistió en encontrar similitudes y diversidades, dimensionalizando y llegando a conceptos cada vez más abstractos, es decir, construyendo teoría cercana a los datos.

La guía de entrevista original contenía preguntas abiertas que permitieron indagar y abordar concepciones y opiniones de diferentes docentes desde su propia narrativa e individualidad, pero, a su vez, incluía preguntas de opción múltiple que permitieron complementar el análisis y comparar respuestas. De este modo, se acompaña el análisis de cada grupo de preguntas con valores descriptivos como frecuencias y medias. Por decisión metodológica y razones de extensión en el escrito sólo se analizan las categorías relativas a las prácticas docentes como trayectorias, experiencias, conceptos de innovación, expectativas y dificultades que esperaban encontrar los participantes en relación a la implementación de TIC en sus clases.

La mirada dialéctica sobre estos resultados parciales se caracterizó por la reflexión a partir de las preguntas de investigación objetivadas en preguntas de entrevista, de las respuestas de los docentes y de la lectura de literatura que permitió debatir los resultados. El análisis se realizó enfocándose en el contenido temático (Piovani, 2007), agrupándose las preguntas y respuestas en tres ejes. Desde una lógica de investigación complejo-dialéctica (Achilli, 2005) entrelazamos conscientemente formas de escritura que se consideran habitualmente separadas (Temporetti, 2005), interrumpiendo la lógica clásica de introducción, métodos, resultados y discusión. Este escrito toma por momentos formato de informe empírico-analítico, en otros de ensayo científico, cuestionando lo metodológico desde un enfoque hermenéutico-crítico y es, a la vez, un relato de experiencias desde una mirada hermenéutico-fenomenológica. Esto último fue posible porque la metodología de investigación incluyó el desarrollo de un curso para los docentes que iban a participar de la investigación. El reconocimiento de los fenómenos como inabarcables en su totalidad, cierta experiencia anterior y cierta rebeldía metodológica permiten articular esos diversos formatos en la escritura.

Textos y contextos de análisis

Copertari y Sgreccia (2011) sostienen que en los últimos años se produjo un avance en el uso de TIC, revirtiéndose el desarrollo lento que históricamente caracterizó a la Universidad Nacional de Rosario (UNR) en educación a distancia, no obstante lo cual las experiencias siguen siendo aisladas. Uno de los elementos que puede explicar el fenómeno es la masividad de la universidad pública argentina, aunque esto no explicaría el desarrollo escaso que también tienen la mayor parte de las universidades privadas locales, caracterizadas por cursos más reducidos (Borgobello, Sartori y Roselli, 2016). Por otra parte, no se podría tomar como única causa esa explicación, ya que las TIC son un recurso privilegiado para resolver algunos de los problemas que genera la masividad. En

tal caso se puede asociar el fenómeno de la masividad con otros como la falta de políticas sistemáticas para preparar a los docentes en estrategias alternativas.

En este contexto, se evidencia la necesidad de volver a pensar la clase con los docentes en el sentido que lo plantean Sanjurjo y Rodríguez (2003), centrándose en el aula, en las prácticas concretas, simultáneamente a la reflexión político-académica.

El análisis de las entrevistas se realiza a la luz del concepto marco de *buenas prácticas de enseñanza* que permite pensar las narraciones de los docentes sobre sus trayectorias, sus concepciones de docencia y las expectativas que los movilizaron a partir de la incorporación de TIC en sus aulas. Se entiende por buenas prácticas aquellas que reúnen ciertas características en diversas dimensiones. En lo epistemológico se busca enseñar contenidos relevantes. Desde lo técnico, se trata de hacer comprensible el contenido para que los estudiantes puedan establecer relaciones sustanciales y aplicarlo a diversas situaciones. El profesor sabe comprensivamente el contenido y es capaz de hacer establecer relaciones a los estudiantes. Además, logra construir vínculos que favorecen un buen clima de aula y, desde la dimensión ética, asume el compromiso individual y social para que la educación sea un medio para el cambio (Litwin, 2010). Pensando la clase como espacio estructurante (Sanjurjo, 2011), se indagó, en conjunto con los docentes, qué sucede con estos espacios cuando las aulas se extienden por la incorporación de entornos virtuales que dan continuidad, traspasando el tiempo y el espacio físico como estructuras tradicionales.

Al iniciar el proyecto, los diez docentes entrevistados, de 26 a 40 años, tenían algunas características en común. Todos eran jefes de trabajos prácticos en cátedras con libertad de diseños pedagógicos en sus espacios, lo que les permitía experimentar la docencia ensayando, aprendiendo, permitiéndose a sí mismos el equívoco, pero, fundamentalmente, cuestionándose y reflexionando sobre las prácticas de enseñanza. Trabajaban en carreras de ciencias humanas, algunos en una universidad pública y otros en una universidad privada de la ciudad de Rosario, Argentina. Cuatro de los diez, eran becarios de CONICET y otros cuatro trabajaban en gestión educativa. Los dos restantes se dedicaban a prácticas clínicas, además de docencia. Fueron convocados a partir de una cadena de invitación desde la investigadora responsable del proyecto. El criterio de selección de los docentes que participaron del estudio fue que no hubieran diseñado previamente entornos virtuales o bien que no hubieran desarrollado un curso completo con uso de plataforma.

El primer grupo de preguntas de las entrevistas analizadas se centró en la trayectoria de los docentes narrada por ellos mismos y en experiencias previas con entornos virtuales. En el segundo grupo, dado que se asume habitualmente que los docentes que incorporan TIC en sus clases son innovadores, se indagó este concepto desde las propias palabras de los docentes. Por último, se caracterizaron, por un lado, expectativas y dificultades en

relación a la experiencia de uso de la plataforma y, por el otro, tiempo y frecuencia que los docentes estaban dispuestos a utilizarla.

Los recorridos hasta aquí: trayectorias docentes y experiencias previas con entornos virtuales

Con la intención de conocer las particularidades de cada caso y comprender los procesos realizados a partir de sus narrativas, se indagó sobre las propias trayectorias de los participantes, sus experiencias educativas con y sin entornos virtuales.

Al preguntarles acerca de sus recorridos docentes, marcaron su inicio en la carrera como ayudantes alumnos. Cabe aclarar que en las cátedras de la universidad argentina se desempeñan docentes de distintas jerarquías y trayectorias, con diferentes funciones, tanto formales como informales, entre los que se hallan los auxiliares alumnos (Borgobello, Roselli y Peralta, 2013). Los auxiliares son supervisados o guiados por los más expertos, aunque ya desde ese temprano inicio ejercen funciones tutoriales con los estudiantes de las cátedras en las que participan (Borgobello y Peralta, 2011), acercándose a ellos de modo predominantemente informal según los propios estudiantes (Borgobello y Peralta, 2007).

Cuando describen sus trayectorias manifiestan un interés genuino por la docencia; entre sus preocupaciones iniciales predomina la que se refiere al manejo del contenido –“*me costaba definirme en qué materia*” (E5)–, con rotación de cátedras –“*Estuve en varias cátedras*” (E7)–, instituciones e, incluso, con poblaciones por fuera de la universidad (educación primaria y secundaria, bomberos voluntarios, entre otros). Este genuino interés se demostraría, entre otras cosas, por un inicio temprano como auxiliares.

Uno de los casos, quien luego obtuvo una beca para formación doctoral, expresó: “*me fueron interesando cuestiones de investigaciones en donde pude encontrar el vínculo entre investigación y docencia*” (E9) lo que marcó luego, según la propia entrevistada, su práctica docente y de investigación.

En coincidencia con Pierella (2017), quien sostiene que los estudiantes hablan de los buenos profesores como aquellos que saben mucho de su materia, pero que también transmiten pasión por el conocimiento, los entrevistados, se mostraron apasionados por lo que hacían: “*Me gustó el hecho de dar clases*” (E2); “*La experiencia me encantó*” (E10); “*siempre me gustaron esas cosas difíciles (risas)*” (E3).

Al solicitarles que calificasen su trayectoria docente entre (1) *Escasa* y (5) *Abundante* (pregunta 1 en Apéndice), la cuantificaron en promedio como media (2,5), en coherencia con las edades de los entrevistados así como con sus relatos. Sólo un docente consignó su trayectoria como “*Abundante*”, coincidiendo con la persona de más edad.

A pesar de que en las prácticas de enseñanza aún subsiste la idea de que es posible apropiarse de conocimientos complejos sin mediación ni ayuda pedagógica (Sanjurjo, 2011), los entrevistados describen la docencia como la construcción de un oficio, como

mediación compleja, *“pienso que se va construyendo el docente, que se va modificando, uno va aprendiendo estando frente al curso, viendo estrategias (...) eso es un proceso”* (E8).

Parecería que el oficio docente pasa por etapas, tiempos, cambios. Encontramos que el hecho de estar en las cátedras genera aprendizajes que van más allá de las teorías pedagógicas, en consonancia con el conocimiento experiencial descrito por Guzmán (2011). Por ejemplo, una de las docentes, siendo ayudante ya dictaba clases (algo no indicado en las normativas vigentes, ver Borgobello y Peralta, 2011): *“Después hice las materias pedagógicas, el profesorado, pero la verdad es que aprendí a dar clases dando las clases como ayudante (...) aprendí mucho más por tener la responsabilidad”* (E4). Así, el inicio en las experiencias prácticas sin formación pedagógica sistemática, parece determinar algunos aprendizajes del oficio, pero también reproducir acríticamente la docencia *“...escuchar las clases de otros y dar las clases yo, con los mismos errores que cometía me servían para seguir”* (E5).

En consonancia con lo expuesto, Pierella (2017) plantea que desde la perspectiva de los propios profesores, en la construcción del oficio docente no es solo relevante el pasaje por instituciones formales (como profesorados) sino, en mayor medida, sus experiencias culturales y pedagógicas del pasado. Las narraciones destacan que probar y ensayar los habría llevado a incorporar saberes tácitos. Al igual que en este estudio, la cátedra se presenta en los relatos como un lugar de formación en el proceso de aprendizaje de los docentes universitarios que se da en el contexto del trabajo cotidiano. Por otro lado, en coincidencia con lo planteado por la autora, cobraron alta relevancia figuras de referencia en el proceso formativo como docentes. Una entrevistada dice que *“...estaba con distintos docentes, de hecho, nunca estuve con el mismo docente. Tomaba apuntes porque cada uno tiene recursos distintos”* (E2). El ingreso a la docencia en las universidades argentinas se presenta como escasamente estructurada, lejos de procesos de inducción que postulan la necesidad de inicios pautados (Rueda-Reyes, 2018).

Sólo en una de las cátedras en las que se desempeñaba uno de los docentes que participaron de la investigación el uso de TIC se encontraba generalizado más allá del uso de correo electrónico. La estructura tradicional de la universidad argentina funciona de modo piramidal por lo que, aparentemente, la ausencia de TIC podría asociarse a cierta tracción hacia modalidades tradicionales propias de docentes con más antigüedad, mientras que quienes participaron de esta experiencia eran docentes jóvenes. En las entrevistas, sobresale que el uso de plataforma en el contexto local estaría asociado a proyectos y decisiones más individuales que colectivas, ya sea de parte de las cátedras, facultades o universidades.

Sólo dos docentes no habían tenido experiencia previa en uso de plataformas virtuales, el resto habían participado como docentes o estudiantes en instancias anteriores: *“No como docente. Como aprendiz, sí, en un Congreso”* (E9). Recordando que el criterio de selección de los docentes fue que no tengan experiencia o no hayan

concluido el diseño y dictado de un curso con plataforma virtual, quienes tuvieron experiencias en el diseño e implementación de entornos virtuales las describen de manera dificultosa: “*Intenté dos veces*” (E1); “*el año pasado directamente no le encontré la vuelta y no lo logré usar*” (E6); “*Intenté una vez con un foro, al final no lo pude poner en práctica*” (E3).

En algunas críticas subyace cierta soledad y ausencia (o quizá falta de llegada) de apoyo técnico como marca del fracaso en la implementación de TIC:

“me tuve que arreglar sola como podía” (E5);

“La institución lo que hacía era crearte el aula y yo más que nada fui tocando y tocando” (E6);

“Fui alumna de un seminario virtual que duró como ocho meses (...) La verdad es que me pareció caótico, pero creo que tenía que ver más con los profesores que con la plataforma en sí” (E3).

No obstante esto, al pedirles que calificasen sus experiencias previas entre (1) *Muy negativas* y (5) *Muy positivas*, los docentes las puntuaron como preponderantemente positivas (pregunta 2 en Apéndice), obteniéndose 3,33 de promedio.

Las narraciones acerca de esas experiencias previas presentaron algunos matices contradictorios y en estrecha relación con el desempeño docente. De hecho, tal como plantean Onrubia J.; Coll, C.; Bustos, A. y Engel, A. (2006), las herramientas tecnológicas de las plataformas virtuales cobran sentido en un marco instruccional al que los autores denominan *diseño tecnopedagógico*. Por ello, la optimización de un entorno virtual sólo es posible a través de un intercambio fluido entre docentes y estudiantes, por un lado, y docentes y diseñadores tecnológicos o personal técnico, por el otro:

“Si bien creo que hay limitantes importantes (...) no había *feedback* con los alumnos, no había posibilidad de que el alumno cuelgue algo u opine o sugiera, que creo que eso es una parte importante a tener en cuenta” (E6).

“...una fue muy positiva y la otra no. Siendo un cursado 100% virtual, tiene que tener una presencia docente de supervisión muy alto, porque es la única forma de relacionarse con el docente. En uno de los cursos, no se sintió la tutoría de los docentes, a veces sentías que ni leían lo que le mandabas, prácticamente no te hacían correcciones” (E3).

“el uso de la plataforma era para que el profesor nos diga qué texto teníamos que leer, lo colgaba en la plataforma y después indicaba alguna actividad que la mayoría eran después de leer el texto de tal autor hagan una opinión al respecto y comentenla en el foro” (E7).

“En la primera experiencia como estudiante no la disfruté tanto, la plataforma era muy rígida, el docente no parecía muy entrenado, no te motivaba en el uso de la plataforma, no se controlaba quién participaba (...) La segunda experiencia fue sobresaliente. Lo pude disfrutar desde todas las aristas” (E5).

Si bien una de las docentes refiere a limitaciones técnicas de la plataforma implementada en la institución, los comentarios denotan insuficiente interacción entre docentes y estudiantes en las experiencias relatadas, aspecto crucial en la conformación de comunidades virtuales en el sentido de Garrison, Anderson y Archer (2000).

Respecto a las trayectorias docentes y experiencias previas con entornos virtuales, emergen dos categorías a partir de los dichos de los docentes. Estas categorías se destacan como cualidades explicativas del fenómeno en estudio, al menos en el contexto local. A la primera categoría, la hemos denominado *interés genuino por la docencia*. Con esta denominación hemos descrito a quienes se acercan al uso de Moodle con motivaciones por el oficio docente que irían más allá de la temática disciplinar enseñada. En este sentido, parecen reconocer al oficio docente como una mediación compleja alejándose de la enseñanza magistral tradicional con inicios tempranos y experiencias prácticas sin formación pedagógica sistemática. Una segunda categoría emergente a destacar es la *tracción hacia modalidades tradicionales* existente en la enseñanza superior. Esta segunda categoría ilustra el sostenimiento de modalidades tradicionales de enseñanza basadas en modelos expositivos que parece asociarse con cátedras basadas en estructuras piramidales (Borgobello y Peralta, 2010), soledad técnica en la implementación de TIC e insuficiente conexión entre presencia docente, cognitiva y social entre docentes y estudiantes en el sentido de Garrison et al. (2000).

Lo nuevo y lo anterior: cómo y desde dónde innovan en la universidad

Copertari et al. (2015) describen la virtualización de la universidad como un proceso complejo que implica la articulación de aspectos técnicos y de la cultura institucional basada en acciones estratégicas. Historizando, Salinas (2004) asegura que en los primeros tiempos de utilización de TIC en la formación el eje pasó por la innovación técnica, centrada en crear entornos de aprendizaje basados en la nueva tecnología disponible. El foco, según el autor, ha cambiado hacia el alumno y la metodología, lo que implicó un nuevo enfoque del tema. Así, para contribuir a mejorar las condiciones se necesitaría una educación más individual y flexible que se relacionara tanto con aspectos individuales (relativos al ritmo de aprendizaje, combinación del trabajo y estudio, al tiempo, frecuencia, lugar, grupo, etc.) como sociales.

En los relatos de los profesores es clara la idea de “...flexibilidad y creatividad en pequeñas cosas...” (E2) como ejes del concepto de innovación independientemente de la implementación de TIC, a pesar de que estaban comenzando a participar de un proyecto que promovía la virtualización de la enseñanza universitaria. Los docentes innovadores, serían quienes tienen la capacidad de mostrar a sus estudiantes ejemplos, relaciones conceptuales con hechos de la actualidad, el arte, la propia vida cotidiana, es el docente que “*va más allá de lo conceptual (...) puede acercar otro tipo de experiencias...*”, alguien “*actualizado*”, que suele “*hacer cambios*”, capaz de “*modificar sobre la marcha*” (E8).

En este sentido, Guzmán (2011) considera que conocer a los estudiantes en su diversidad para poder guiarlos y motivarlos en la autorregulación de sus aprendizajes, empatizar y trabajar de modo colaborativo es una de las características de las buenas prácticas docentes.

En cuanto a la capacidad propia de innovación, descrita en números (ver pregunta 3 en Apéndice), se encontró una media de 2,9 y que ninguno de los docentes se calificó a sí mismo como altamente innovador, si bien en el grupo entrevistado se marca una tendencia más hacia la innovación que hacia propuestas conservadoras.

Respecto a la descripción que los docentes hacen de sí mismos en su capacidad de innovación, surgieron dos ideas contrapuestas. Por un lado, la innovación estuvo asociada a la idea de *espontaneidad*, como por ejemplo

“Soy muy rara y ocurrente. Si siento que estoy en un ámbito en el que se puede escuchar mi voz, me siento en libertad de proponer, me dejo ser. No es que planeo con tanta anticipación lo que voy a hacer” (E7).

Por el otro, plantearon a la innovación como un proceso o trabajo constructivo y constante: “...eso es un proceso, hay que trabajarlo, creo que estoy en un proceso en el que estoy buscando, pero todavía no me considero innovadora” (E6).

Hubo una tercera postura que conciliaba ambas ideas, es decir, espontaneidad y proceso:

“...trato bastante de ir buscando reflotar viejas experiencias y técnicas en el primer contacto con el alumno y, a partir de ahí, ir viendo cómo se va dando el desarrollo de los temas. No soy demasiado organizada en el desarrollo de los temas sino que lo voy viendo en función de cuáles son las demandas del grupo” (E9).

En este sentido, Salinas (2004) sostiene que en los procesos de innovación, la flexibilidad debe ser compatible con la rutina docente, dando así seguridad para generar fluidez en la comunicación pedagógica y en la adecuación a las nuevas actividades. Así, innovador es:

“Una persona que hace uso de las herramientas que tiene a su disposición y que trate de hacer que sus alumnos piensen los temas desde su vida cotidiana y desde sus propias prácticas (...) tratando de implementar distintas estrategias para que se enganchen” (E3).

“...hacer algo para que a los estudiantes les guste la materia, se comprometan, les interese (...) Tampoco se necesita hacer una obra de teatro todas las clases para ser innovador... con cosas pequeñas se puede innovar bastante” (E4).

“...ocupar el lugar de docente y no se puede ser el par de los alumnos. Tiene que ver con la creatividad, hasta con lo lúdico yo diría” (E8).

“capacidad de ir adaptándose, adaptando el contenido y adaptándose a la población con la que se trabaja, al ambiente, que no tiene necesariamente que ver con crear permanentemente cosas nuevas sino poder visualizar cuáles son las necesidades de esa instancia” (E2).

La asociación entre innovación y hacer agradable el contenido o agrandar al alumno surgen habitualmente en distintos momentos de los relatos. En síntesis, un docente innovador pareciera ser el que entiende la diversidad del estudiantado al que se dirige e intenta hacer comprensible y agradable el contenido y hasta agrandar él mismo al alumno mientras enseña.

A raíz de lo expuesto, subrayamos dos categorías que emergen de las ideas y que muestran dos formas de entender la idea de innovación en docencia universitaria que, si bien son diferentes, en este marco también pueden considerarse complementarias. La *innovación como ocurrencia espontánea*, aparece vinculada al aquí y ahora de la docencia, a los cambios intuitivos dados en el aula a partir del trabajo en contexto. La *innovación como constancia* se asocia al trabajo cotidiano de reflexión que precede al aula en términos de planificación de actividades y formas diferentes de presentación de los contenidos académicos, de diversificación como posibilidad de transmisión.

Anticipándose a lo que vendrá: expectativas, dificultades esperadas, tiempo y dedicación

La dedicación que los docentes manifestaron que tendrían en el uso de la plataforma una vez comenzado el cursado fue alta en promedio. Tal como puede observarse en la Tabla 1, la mitad de los docentes entrevistados estarían dispuestos a ingresar al entorno virtual más de cuatro horas semanales distribuidas en cinco o más ocasiones diferentes. Si bien esta es una descripción de la expectativa previa de uso y no una evaluación del tiempo dedicado, muestra predisposición para con esta experiencia.

Al preguntar a los docentes cómo consideraban que se beneficiarían al participar en esta experiencia formativa y, a la vez, implicándose ellos mismos en el proceso de investigación, se encontraron respuestas variadas. Por ejemplo, un entrevistado planteó que “...conocer los resultados de la investigación, permite reflexionar sobre la propia práctica y la práctica de otros docentes” (E2). Asimismo, aparece una mínima salvedad en una de las respuestas: “...no a todos les gusta la plataforma, pero les sirve como herramienta” (E7). Se observa que los docentes entrevistados destacaron la idea de la plataforma como una herramienta o recurso más a ser implementado en sus diseños pedagógicos y no como un cambio trascendental y estructural en la forma de planificar y trabajar en sus clases.

Si bien plantearon el uso de la plataforma como posiblemente beneficioso en el ejercicio de la docencia, las ideas fueron algo difusas e imprecisas, es decir, no especificaron en qué modo el diseño tecnopedagógico sostenido por Onrubia *et al.* (2006) podría beneficiar a estudiantes, docentes y asignaturas concretas:

“Primero por aprender a usar la plataforma Moodle que yo no la conozco, para obtener una herramienta más para trabajar con mis alumnos” (E3);

“El hecho de usar la plataforma haría que conozca otra forma de interactuar con los estudiantes que no conocía hasta el momento” (E4).

Tal como señalaba Tedesco (2003) hace más de una década, existe una demanda social de incorporar tecnologías a la educación, pero esta demanda se hace sin tener información suficiente acerca del valor real que dicha incorporación implica.

Sólo un docente entrevistado expresó la idea de extensión del aula, aproximándose al concepto de *porosidad* del aula (Lion, 2012) que refiere a la posibilidad de extender la clase por fuera de las paredes (Asinsten, 2013): “*creo que me va a dar la posibilidad de trabajar algunas cosas que en las clases presenciales por la falta de tiempo no se puede o no se llega*” (E8). Así, las aulas porosas refieren a la incorporación del afuera al adentro. Y, en la actualidad, se alude a la imposibilidad de encontrar un espacio aislado ya que el afuera atraviesa, los estudiantes entran en las aulas con conocimientos sobre redes sociales, sobre otros ambientes tecnológicos, entre otros. El concepto de extensión o aulas extendidas implicaría de alguna manera el movimiento inverso, es decir, ampliar los horizontes hacia lo externo.

Entre otros posibles beneficios de la implementación de entornos virtuales, los docentes destacaron la perdurabilidad de lo escrito y, por ende, la posibilidad de retrabajo. Para los entrevistados, lo escrito diferencia, deja marca, así se puede volver sobre lo pensado, permite “*Aprovechar lo escrito para profundizar*” (E9). De modo que esa perdurabilidad o documentación por escrito que caracterizan a estas TIC pareciera posibilitar al docente avanzar en otras direcciones. Haciendo alusión a esa idea de referenciar en lo escrito, un docente expresó que cuando los estudiantes “*...tienen dudas más o menos parecidas, a nivel formal (...) yo me encuentro diciendo en cuatro horas diez veces lo mismo en diferentes momentos...*” (E7), alude con esto a que si esa información estuviera en la plataforma, permitiría remitir directamente a este espacio.

Tal como lo expresan Garrison et al. (2000) en educación, la interacción tradicionalmente se basó en la comunicación oral que tiende a ser más espontánea, tener un ritmo rápido, ser fugaz y menos estructurada que la escrita. Mientras que la comunicación basada en la escritura requiere un tipo de pensamiento más complejo, crítico, reflexivo y explícito.

En relación a este eje, si bien como ya se señaló, hubo escasa claridad por parte de los docentes respecto a cómo consideraban que se beneficiarían con la experiencia de participar en este proyecto, al momento de cuantificar fueron contundentes en sus expectativas (pregunta 6 del Apéndice): ocho de ellos respondieron que se beneficiarían “Mucho” y los dos restantes “Bastante”.

Al preguntar abiertamente a los docentes sobre qué dificultades esperaban tener en la implementación de la plataforma (Borgobello, Sartori y Sanjurjo, 2018), la mayor cantidad de respuestas estuvo asociada a la motivación de los estudiantes. Algunas dificultades mencionadas por los docentes aluden a aspectos técnicos, de manejo o diseño

del aula: “*lo que tiene que ver con lo estructural de la plataforma, porque después con el contenido, el modo de clasificarlo, con eso no...*” (E6). Las dificultades técnicas son mencionadas por Domingo-Coscollola y Agustó (2010), quienes destacan tres tipos de dificultades en la implementación de las TIC: *técnicas* (derivadas del funcionamiento del *software* y *hardware*); *organizativas* y de *gestión* (tiempo extra necesario para preparar actividades, organización que supone su uso); y *didácticas* (buenos hábitos de trabajo, exceso y calidad de información).

Asimismo, en las narraciones de los entrevistados, la gestión del tiempo apareció como un obstáculo,

“Creo que las mayores dificultades van a ser referidas al tiempo que hay que dedicarle” (E3),

“Creo que me va a llevar un tiempo entender la forma y los procesos” (E1),

“desde la intuición pura... me da la sensación de que voy a tener que tener un rol bastante activo... me parece que la dificultad va a estar en administrar bien el tiempo o en la organización” (E10).

En este sentido, la percepción general de los docentes fue que el uso de entornos virtuales implica mayor tiempo que el trabajo en clases tradicionales. Sin embargo, según Van-de-Vord y Pogue (2012), en términos generales, el dictado de clases presenciales requiere más tiempo que el dictado de cursos virtuales. Una excepción encontrada por los autores es en la evaluación de los estudiantes para los docentes que trabajan exclusivamente con plataformas en comparación con aquellos que dictan clases exclusivamente presenciales. De acuerdo al estudio, evaluar en entornos virtuales llevaría más tiempo que en clases tradicionales.

Posteriormente se les propuso a los docentes ordenar cinco dificultades relativas al futuro uso de la plataforma, partiendo de la que consideraban más problemática a la que consideraban menos problemática (Borgobello et al., 2018). Se encontró que las dificultades mencionadas por los docentes en la pregunta abierta fueron coherentes con la forma en que luego las puntuaron. Es decir, quienes mencionaron dificultades en aspectos procedimentales del uso de la plataforma, luego puntuaron en los primeros lugares las dificultades de tipo técnicas.

Como puede apreciarse en la Tabla 2, a diferencia de lo que esperábamos, el orden de las dificultades atribuidas por los docentes fue variado. Casi todas fueron colocadas en el primer y último lugar por distintos docentes. No obstante, el manejo técnico de la plataforma aparece con más frecuencia en los primeros lugares.

En síntesis, se observó que los docentes expresaron expectativas favorables y predisposición para la implementación de entornos virtuales como complemento del aula regular de clases. Si bien el entorno virtual se encontró asociado a la idea de herramienta, destacaron la posibilidad de retrabajo de los mensajes escritos, dada su permanencia en comparación con el discurso oral de las clases presenciales. Respecto a las dificultades,

señalaron el manejo técnico como posible obstáculo lo que estaría indicando necesidad de mayor apoyo técnico del que contarían.

La categoría que emerge de las narraciones docentes desde lo expuesto en este apartado fue la de *plataforma como un recurso más*, destacando así la relevancia del aquí y ahora de los encuentros personales en la enseñanza universitaria. Entendemos que esta categoría ilustra la amplitud de posibilidades tanto en términos de TIC como de otros recursos posibles a disposición para enseñar. Por otro lado, si bien da lugar a diversas explicaciones, a nuestro entender lejos de minimizar la importancia del uso de TIC en la enseñanza universitaria local, muestra la posibilidad de hibridación de los espacios presenciales y virtuales destacando como una de las características la perdurabilidad de lo escrito en los espacios digitales. De este modo, como ampliación de recurso, lo escrito en espacios interactivos sostiene diálogos recursivos en el tiempo y en los encuentros con énfasis en los encuentros y re-encuentros presenciales.

Conclusiones

La vida universitaria en los últimos años ha ido incorporando, con más o menos celeridad, entornos virtuales en su cotidianeidad. Este avance en la implementación de sistemas bimodales o *blended learning* a nivel local ha sido algo lento (Copertari, 2010; Copertari y Sgreccia, 2011) en comparación con la proliferación de estudios que analizan el fenómeno (Borgobello, Raynaudo y Peralta, 2014). Es decir que, si bien en el contexto universitario local se han ido incorporando TIC, se pueden considerar aún experiencias aisladas y novedosas si se las compara con otros países, incluso de la misma América del Sur.

En este contexto se realizó una descripción densa de las características de docentes que decidieron diseñar sus cursos de grado universitario incorporando el uso de entornos virtuales, de sus experiencias previas, expectativas y dificultades esperadas.

Los participantes de esta experiencia -quienes tomaron un curso sobre Moodle para luego diseñar sus propias aulas virtuales- eran personas jóvenes, con trayectorias variadas, aunque todos ellos comenzaron tempranamente como auxiliares de docencia siendo aún estudiantes de grado.

La mayor parte de ellos tuvo experiencias previas con entornos virtuales como estudiantes, cuestionando la falta de guía, tutoría o acompañamiento por parte de sus docentes y, con ello, la falta de interacción y posibilidad de construcción colectiva de aprendizaje. Algunos, asimismo, tuvieron intentos previos fallidos de uso de aulas virtuales con sus propios estudiantes desde el rol de docentes, criticando la falta de conexión o comunicación con expertos técnicos que pudieran facilitar la tarea.

En cuanto al concepto de innovación, se sostuvo vinculado a la idea de *espontaneidad*, por un lado, y de *proceso*, por el otro. A su vez, esta última idea fue asociada al estudio, a la perseverancia, a la continuidad como condición imprescindible para innovación posible. La narrativa de los docentes muestra que la innovación y la creatividad pueden emerger

en el transcurrir de las clases de muy diversas maneras, mientras que prácticas ortodoxas pueden sostenerse y estructurarse desde la aparente innovación de las TIC. En síntesis, la innovación en la enseñanza trascendería la implementación de TIC, plasmándose tanto en el uso de tecnologías nuevas como tradicionales.

Si bien excede el análisis del uso de entornos virtuales, uno de los ejes de este trabajo fue el análisis de las concepciones acerca de qué implica ser buenos docentes. En este aspecto, los docentes en sus narrativas destacan la vocación por mejorar y el estudio cotidiano como hábito. La dedicación al estudio y el uso de TIC no están contemplados entre las categorías que Guzmán (2011) menciona como características de las buenas prácticas y dominios que los docentes debieran tener. Lo cual se presenta como un punto interesante a ser incorporado para el análisis de las buenas prácticas de enseñanza, adoptando así con más claridad la perspectiva de que ser buen docente se trata de un proceso, con sus mesetas, avances, en el que intervienen múltiples dimensiones. En la dedicación y vocación por el estudio subyace la idea de que la formación es un proceso nunca acabado, constante, de intercambio permanente con los estudiantes, pares y miembros de la comunidad, en el que el conocimiento no se adquiere para su posterior aplicación, sino que se trata de un proceso de aprendizaje colectivo y constructivo.

Un aporte metodológico no habitual en estudios de este tipo fue la complementación de las narraciones de los entrevistados a través de la incorporación de preguntas cerradas, teniendo la posibilidad de comparar entre casos.

En el discurso de los entrevistados surgieron nociones vagas y difusas sobre los alcances y posibilidades de la implementación de plataformas virtuales en sus clases habituales. Resaltan la noción de herramienta y presumen que será beneficiosa, pero sin más detalles. Esto podría dar cuenta del ya mencionado lento e incipiente proceso de virtualización de la universidad en el ámbito local (Copertari y Sgreccia, 2011) que integra lo tecnológico en un contexto institucional y político más amplio. Este proceso implicaría un nuevo horizonte en la enseñanza universitaria donde flexibilidad, innovación y motivación, ocuparían un lugar trascendental marcando el camino de los nuevos desafíos.

En relación a las expectativas y temores ante la implementación real de las TIC, aspecto central de este trabajo, surgió en los entrevistados la noción de motivación como inquietud, como problema, como dificultad que trasciende el uso de entornos virtuales (Borgobello et al., 2018) aunque, según los entrevistados, podría verse favorecida por el uso de estos últimos. Es decir, en tiempos de profundos cambios, crisis y oportunidades, el interés y/o motivación por parte de los estudiantes se presenta como una problemática, no sólo en la implementación de TIC, sino también en las clases tradicionales. La construcción de conocimiento, como es sabido, requiere esfuerzos conjuntos de docentes e investigadores que tomen en consideración a los estudiantes, sus conflictos y el contexto en que se enseña.

Desde una lógica inductiva en la construcción del conocimiento, en tanto la motivación surgió como categoría emergente, en futuros estudios se propone incorporar a la guía de entrevistas un eje que permita abordar explícitamente la motivación como problemática en sí misma. Sería de relevancia, por un lado, extender este estudio a otros docentes interesados en la aplicación de TIC para cotejar y ampliar las conclusiones a las que arriba este análisis. Por otro lado, tendrían que compararse los conceptos de innovación, trayectoria, entre otros, con docentes no interesados en la implementación de TIC para comprobar si se trata de perfiles diferenciados o no.

Asimismo, se destaca que el conjunto de evidencias aquí presentadas, complementándose con estudios más extensos podría orientar futuras intervenciones en el proceso de virtualización de la universidad, tendientes al fortalecimiento de las prácticas con los entornos virtuales en el contexto local.

En este sentido, intervenciones institucionales debieran contemplar las preocupaciones de los docentes respecto al tiempo de dedicación a la formación e implementación de entornos virtuales en relación a los honorarios percibidos. Cabe señalar que la lucha gremial por la mejora de condiciones laborales y haberes de los docentes universitarios en Argentina tiene trascendencia histórica y actual. Cabe recordar también que la universidad pública argentina, a la que pertenecen la mitad de los entrevistados, es libre, gratuita y cogobernada, por lo que cualquier intervención política institucional en el contexto local para ser exitosa requiere contemplar la masividad de la universidad como característica propia y diferencial.

Los docentes con los que se trabajó en este estudio pertenecen a cátedras con amplia libertad pedagógica, sin embargo, esto no es lo más frecuente. Si bien se trata de una institución democrática en su organización política interclaustrales, la estructura pedagógica es generalmente piramidal. La jerarquía de la cátedra, especialmente, el Titular o Jefe de Cátedra, tiene injerencia amplia sobre las tareas de los docentes que trabajan con los estudiantes en los prácticos (Borgobello et al., 2013). Teniendo en cuenta esta forma organizacional, las intervenciones para la masificación del uso de entornos virtuales requerirían contemplar esta situación contextual.

Bibliografía

- Achilli, E.L. (2005) *Investigar en la antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.
- Asinsten, J.C. (2013) Aulas expandidas: la potenciación de la educación presencial. *Revista Universidad de La Salle*, 60 (1), 97-113.
- Borgobello, A. y Peralta, N. (2007) Interacción docentes-alumnos en aulas universitarias. Análisis de casos. En Richaud, M. C. y Ison, M. S. (Comp.) *Avances en investigación en Ciencias del Comportamiento en Argentina* (Tomo I, pp. 537-559). Mendoza: Universidad del Aconcagua.
- Borgobello, A. y Peralta, N. S. (2010) La función tutorial en el sistema educativo formal: una posible clasificación de sus modalidades. *Pensando Psicología*, 6 (10), 111-121.

- Borgobello, A. y Peralta, N. S. (2011) Funciones tutoriales y auxiliares de docencia. Análisis de las reglamentaciones vigentes en la UNR, Argentina. *Revista Mexicana de orientación educativa*, 7 (20), 48-55.
- Borgobello, A., Roselli, N. y Peralta, N. S. (2013) Interaction among experience, teaching performance and student's learning at university level. *Revista Estudos de Psicologia*, 30 (2), 169-176.
- Borgobello, A., Raynaudo, G.M. y Peralta, N.S. (2014) Characterizing papers about 'blended learning': an unconsolidated field. *Revista IRICE*, 26 (1), 37-66.
- Borgobello, A., Sartori, M. y Roselli, N. D. (2016) ¿Cómo interactuamos aquí y allá? Análisis de expresiones verbales en una clase presencial y otra virtual a partir de dos sistemas de codificación diferentes. *Revista de Educación Superior*, 45 (179), 95-110.
- Borgobello, A., Sartori, M. y Sanjurjo, L.O. (2018) Concepciones de docentes sobre los estudiantes y sus prácticas pedagógicas. *Educación y Educadores*, 21 (1), 27-48.
- Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Copertari, S. (2010) *La práctica docente universitaria en educación a distancia*. Rosario: Laborde.
- Copertari, S. y Sgreccia, N. (2011) Postgrados a distancia y virtualización en la Universidad Nacional del Rosario. *Educación y Humanismo*, 13 (20), 14-32.
- Copertari, S., Sgreccia, N., Rosales, M., Fantasía, Y., Aita, G. y Segura, M.L. (2015) Comunidades virtuales y formación docente en la UNR. En Pairoba, C. (coord.) *Ciencia y tecnología 2015: divulgación de la producción científica y tecnológica de la UNR*. Rosario: UNR Editora.
- Domingo-Coscollola, M. y Agustó, M.F. (2010) Innovación educativa: experimentar con las TIC y reflexionar sobre su uso. *Pixel-Bit*, 36 (1), 171-180.
- Garrison, D.R., Anderson, T. y Archer, W. (2000) Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2 (2-3), 87-105.
- Guzmán, J.C. (2011) La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles Educativos*, (33), 129-141.
- Jones, D., Manzelli, H. y Pecheny, M. (2007) La teoría fundamentada en una investigación sobre vida cotidiana. En Kronblit, A. L. (ed.) *Metodologías cualitativas: modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- Lion, C. (2012) Aprender con tecnologías. Escenarios e interrogantes para la educación superior. En *I Encuentro virtual sobre TIC y enseñanza en el nivel superior*. Buenos Aires: UBATIC. Recuperado de: <http://encuentroubatic.rec.uba.ar/index.php/con-expertos-2>
- Litwin, E. (2010) La evaluación de la docencia: plataformas, nuevas agendas y caminos alternativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1), 52-59.
- Onrubia, J., Coll, C., Bustos, A. y Engel, A. (2006) Del diseño tecnopedagógico y el análisis de la práctica educativa al desarrollo tecnológico: retos para la mejora de Moodle. Comunicación presentada en MoodleMoot 2006.
- Recuperado de: http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/comunic/JO_CC_AB_AE_Moodle_06.pdf. (Consulta: 23 de julio de 2009).
- Pierella, M.P. (2017) Enseñar en la universidad pública argentina: Los desafíos del oficio docente en una época de transformaciones. *Revista Roteiro*, 42 (1), 37-64.
- Piovani, J.I. (2007) Otras formas de análisis. En Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (Comp.) *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Rueda-Reyes, M. B. (2018) Propuesta teórica y metodológica del proceso de inducción laboral de personal docente en instituciones de educación superior. *Tsafiqui*, 10 (1), 1-18.
- Salinas, J. (2004) Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1 (1), 1-16.
- Sanjurjo, L.O. y Rodríguez, X. (2003) *Volver a pensar la clase*. Rosario: Homo Sapiens.

- Sanjurjo, L.O. (2011) La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. *Revista de Educación*, 2 (3), 71-84.
- Tedesco, J.C. (2003) Educación y nuevas tecnologías: ¿esperanza o incertidumbre? En Brunner, J. J. y Tedesco, J. C. (ed) *Ideas, personas y políticas. Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*. Buenos Aires.
- Temporetti, F. (2005) Escritura y producción de conocimiento en psicología. En Menin, O. y Temporetti, F. (Comp.) *Reflexiones acerca de la escritura científica*. Rosario: Homo Sapiens.
- Van-de-Vord, R. y Pogue, K. (2012) Teaching Time Investment: Does Online Really Take More Time than Face-to-Face? *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13 (3), 132-146.

Apéndice: Listado de preguntas de la guía de entrevistas analizadas en este artículo

Las preguntas se realizaban primero en forma abierta y luego se pedía a los docentes que eligiesen por opciones cerradas.

1)- ¿Cómo describirías tu trayectoria docente hasta el momento? Opciones de respuesta: desde (1) Escasa a (5) Abundante

2)- ¿Cuáles son tus experiencias anteriores con entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo calificarías tus experiencias anteriores con Moodle u otras plataformas? Opciones de respuesta: desde (1) Muy negativa a (5) Muy positiva

3)- ¿Cómo describirías tu capacidad de innovación como docente? Opciones de respuesta: desde (1) Escasamente innovador a (5) Altamente innovador

4)- ¿Cuánto tiempo semanal creés que tendrás que dedicarle a la plataforma una vez que comiencen las clases? Opciones de respuesta: Promedio cercano a 1 hora -2 horas- 3 horas- 4 horas- más de 4 horas

5)- ¿Cuántas veces por semana estarías dispuesto a entrar para ver el avance de los alumnos o si escriben con dudas? Opciones de respuesta: promedio cercano a 1 vez – 2 veces – 3 veces – 4 veces – 5 veces o más

6)- ¿Cómo considerarás que te vas a beneficiar con esta experiencia? ¿Cuánto considerarás que te beneficiarás participando en esta experiencia? Opciones de respuesta: Mucho – Bastante – Poco – Nada

7)- ¿En qué creés que vas a encontrar dificultades en la implementación de la plataforma? ¿En qué creés que vas a encontrar más dificultades respecto del uso de la plataforma? Se ordenan las respuestas empezando por la dificultad máxima:

- En la elaboración de las consignas de trabajo
- En el manejo técnico de la plataforma
- En la evaluación de las actividades que realicen los alumnos
- En el seguimiento de las actividades de los alumnos
- En la elección de la herramienta más adecuada de acuerdo al tema

Tabla 1. Expectativa de dedicación a la plataforma

		Tiempo promedio que dedicaría a la plataforma				
		Cercano a 1 hora	cercano 2 horas	cercano 3 horas	más de 4 horas	Total
Disposición semanal entrar al entorno virtual	1 vez	-	-	-	-	-
	2 veces	-	-	1	-	1
	3 veces	-	1	1	-	2
	5 veces	-	1	1	5	7
	o más	-	2	3	5	10
Total						

Nota: Respuestas a las preguntas 4 y 5 del Apéndice
Fuente. Elaboración propia

Tabla 2. Orden elegido por los docentes de dificultades esperadas en el uso de la plataforma

Dificultades	Elegida en...	f
En el manejo técnico de la plataforma	primer lugar	4
	segundo lugar	2
	tercer lugar	1
	cuarto lugar	1
	quinto lugar	2
En la elección de la herramienta más adecuada de acuerdo al tema	primer lugar	2
	segundo lugar	4
	tercer lugar	1
	cuarto lugar	2
	quinto lugar	1
En la evaluación de las actividades que realicen los alumnos	primer lugar	2
	segundo lugar	-
	tercer lugar	3
	cuarto lugar	5
	quinto lugar	-
En el seguimiento de las actividades de los alumnos	primer lugar	2
	segundo lugar	2
	tercer lugar	1
	cuarto lugar	1
	quinto lugar	4
En la elaboración de las consignas de trabajo	primer lugar	-
	segundo lugar	2
	tercer lugar	4
	cuarto lugar	1
	quinto lugar	3

Nota: respuestas a la pregunta 7 del Apéndice
Fuente. Elaboración propia