

5

CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología

Año III - Marzo 2022 ISSN: 2683-989X



EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**
María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editoras Asociadas**
Fabiola Etchemaite, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Silvina Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editorxs de Secciones**
Paula Garrido, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Beatriz Margarita Celada, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Paula Garrido, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Laura Cecilia Martin, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Técnica**
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

- GUARESTI, GERMÁN Y BELLOTTI, MARIELA

Estrategias de enseñanza virtual centradas en el estudiantado.
Experiencias en el aula en pandemia

Student-centered virtual teaching strategies. Classroom experiences in pandemic

- MOSSO, AGUSTINA

Lineamientos pedagógicos del Sistema Educativo Argentino (1880-1890). Enlaces entre el Anuario Bibliográfico Argentino y la Ley de Educación Común N° 1420

Pedagogical Guidelines of the Argentinian Educational System (1880-1890). Links Between the Argentinian Bibliographic Yearbook and the Common Education Law N° 1420

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA VIRTUAL CENTRADAS EN EL ESTUDIANTADO. EXPERIENCIAS EN EL AULA EN PANDEMIA

Student-centered virtual teaching strategies. Classroom experiences in pandemic

GERMÁN GUARESTI* Y MARIELA BELLOTTI**

Recibido
21|07|21

Aceptado
16|03|22

Artículos
científicos

RESUMEN

En el marco de la pandemia por coronavirus en el año 2020, el sistema universitario se adaptó a nuevas formas de enseñanza, basado en la enseñanza virtual.

Se presenta una experiencia de educación universitaria en la carrera Licenciatura en Enfermería en la Universidad Nacional del Comahue –San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina– cuyo objetivo fue analizar las intervenciones del estudiantado luego de introducir una modalidad innovadora para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dicha práctica está basada en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en un entorno virtual de aprendizaje, centrado en estrategia de aula invertida, trabajo en pequeños grupos y en equipo, aprendizaje colaborativo, habilidades de comunicación e integración social.

El estudiantado dio cuenta de adquisición de aprendizajes significativos, participación y compromiso.

El trabajo en entorno virtual bajo los modelos tanto de aula invertida como trabajos colaborativos en pequeños grupos favoreció el intercambio, el compromiso y la participación del estudiantado, quienes asumieron un rol central en los procesos enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, la estrategia de aprendizaje de habilidades de comunicación como eje transversal y bajo el modelo de la comunicación no violenta contribuyó a que el estudiantado inicie un camino hacia la comunicación responsable, valorándola como pilar fundamental de la profesión.

Es posible encontrar en los entornos virtuales de enseñanza universitaria estrategias que favorecen el aprendizaje colaborativo y participativo, sobre la base del aprendizaje de habilidades de comunicación.

* Magíster en Educación. Médico especialista en Pediatría. Médico especialista en Cuidados Paliativos. Profesor de grado Universitario en Medicina. Cursando Doctorado en Salud Pública. Profesor Adjunto Universidad Nacional del Comahue (en licencia). Profesor Adjunto y Director de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Río Negro. Correo electrónico: germanguaresti@gmail.com

** Doctora en Medicina. Bioquímica. Investigadora de CNEA. Cursando Especialidad en Docencia Universitaria. Profesora Adjunta y Jefa de Trabajos Prácticos Universidad Nacional del Comahue (en licencia). Coordinadora del Área de Ingreso de la Carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Río Negro. Correo electrónico: marielabellotti@gmail.com

Palabras clave: aprendizaje en línea, aprendizaje colaborativo, aula invertida, comunicación, pandemia.

ABSTRACT

In the context of the coronavirus pandemic in 2020, universities had the need to adapt to new forms of education, based on virtual learning.

Here is presented an experience of university education in Nursing at the Universidad Nacional del Comahue –Bariloche, Argentina–, whose objective was to collect and analyze the student’s interventions after introducing an innovative method to optimize the teaching-learning process based on Information and Communication Technologies in a virtual learning environment and focused on flipped classrooms, small groups and teamwork, collaborative learning, communication skills and social integration.

The student body reported the acquisition of significant learning, participation and commitment.

Work in a virtual environment under both flipped classroom and small groups collaborative work had favored the exchange, commitment and participation of students, who assumed a central role in the teaching-learning processes.

Furthermore, utilizing a communication skills learning strategy as a central axis and under a Nonviolent Communication model helped students start a path towards responsible communication, valuing it as a fundamental pillar of the profession.

It is possible to find in virtual university teaching environments strategies that favor collaborative and participatory learning, based on the learning of communication skills.

Key words: online teaching, collaborative learning, flipped classroom, communication, pandemic.

Introducción

Desde marzo del año 2020 Argentina vive las consecuencias de la pandemia por el nuevo coronavirus SARS-CoV2. La evolución de esta situación devino en la concreción de medidas preventivas en el país, promovidas por el gobierno nacional para todo el territorio y adaptadas para cada región (Comité Nacional de Infectología, 2020).

El sistema universitario argentino también ha sido atravesado por la pandemia consecuencia del coronavirus que afectó al mundo entero. Las casas de altos estudios adquirieron un rol proactivo implementando el desarrollo de distintas acciones. En este contexto, cada universidad en general, y en particular en la Universidad Nacional del Comahue y el Centro Regional Universitario Bariloche (UNCo-CRUB), contribuyeron con la generación y transferencia de conocimiento desarrollando un plan de continuidad pedagógica de manera tal que el estudiantado pudiera continuar su formación más allá de la emergencia sanitaria que implicó el cese de actividades presenciales durante todo el ciclo lectivo 2020.

En este sentido, se adoptó una modalidad no presencial de vinculación para llevar a cabo el plan de continuidad pedagógica, manteniendo el rol de la universidad de educar y adquiriendo una nueva manera en su función de contención social.

Las transformaciones de los procesos enseñanza y aprendizaje que se fueron dando en los últimos años debieron adaptarse a una nueva forma, en este caso, bajo la modalidad de educación en línea.

Presentamos una investigación de educación universitaria en la carrera Licenciatura en Enfermería en UNCo-CRUB cuyo objetivo fue analizar las intervenciones del estudiantado luego de introducir una modalidad innovadora para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje basado en TIC en un entorno virtual de aprendizaje; y centrada en estrategia de aula invertida, trabajo en pequeños grupos y en equipo, aprendizaje colaborativo, habilidades de comunicación e integración social.

Antecedentes y referentes conceptuales

La educación universitaria aún antes de la presente situación debida a la pandemia por coronavirus ya estaba atravesada por procesos de cambios, en el marco tanto de los adelantos de tecnología y comunicación como de las transformaciones globales (Aveleyra et al., 2020).

El mundo universitario es consciente que estas estrategias de enseñanza mediadas con herramientas de las TIC no deben reemplazar los vínculos generados en la presencialidad, ni la metodología de enseñanza. Sin embargo, reconoce que, en estos tiempos excepcionales, las TIC permitieron alcanzar el objetivo de continuidad del estudiantado en el sistema universitario.

Rambla Fortes (2020) refiere que la utilización de tecnología digital conduce tanto a autonomía como a participación en encuentros virtuales, que guían a la conformación de enseñanzas participativas y personalizadas.

El modelo de Aula Invertida, también conocido como *FlipTeaching*, *Flipped Classroom* o Aula Inversa, se identifica por el intercambio de las dos tareas que más caracterizan el proceso de formación de estudiantes, estas son: la toma de la lección propiamente dicha y la realización de deberes o tareas. En un modelo tradicional de aprendizaje, el estudiantado recibe los contenidos en clase y realiza posteriormente las tareas en su casa. Hay una secuencia establecida que consiste en que primero se adquieren los diferentes conocimientos conceptuales y después se practican o aplican los mismos a través de la realización de las tareas (Sein-Echaluce Lacleta et al., 2015). Esta secuencia pedagógica se mantiene en el modelo de aula invertida cambiando el lugar de realización. Los conceptos se adquieren en casa y las tareas se realizan en clase en un contexto colaborativo, donde la figura docente toma un rol activo (Fidalgo-Blanco et al., 2017). La lección en casa se puede realizar de forma individual, o bien de manera cooperativa (García-Peñalvo et al., 2016).

En este sentido, otro de los desafíos de la educación universitaria es la formación de profesionales con competencias para el trabajo en equipo, por lo que el aprendizaje colaborativo cobra relevancia en la educación superior (Bustamante Pacari, 2017). Este tipo de aprendizaje, junto a otras estrategias como el modelo de aula invertida, por ejemplo, favorece el trabajo en equipo así como la participación activa y el pensamiento crítico.

Wiersema (2002) nos dice que el aprendizaje colaborativo es una filosofía de enseñanza donde se trabaja, se construye, se aprende, se cambia y se mejora en conjunto.

Delacote (1998) expresa:

El aprendizaje en cooperación es una fuente de motivación y representa un aumento de los recursos disponibles para alcanzar el éxito. Es un elemento de sostén suplementario gracias a las diversas formas de saber distribuidas en el grupo; se trata pues de un sostén o apoyo. (p. 149)

El trabajo en equipo según Sánchez Cerezo (1983) “es una técnica, inmersa en el principio de socialización, que se propone capacitar a los alumnos para realizar actividades en común a fin de desarrollar la solidaridad y la cooperación” (pp. 1360-1361).

Basados en las definiciones planteadas podemos considerar el trabajo en equipo como un trabajo colaborativo capaz de potenciar la expresión y comunicación oral (Lobato Fraile, 1998) la cual a su vez puede ser enriquecida con la heterogeneidad del estudiantado y su integración social (Mir, 1997).

Bustamante Pacari (2017) hace referencia al aprendizaje cooperativo como aquel en el cual “la estructura de la actividad se caracteriza por la interacción de estudiantes en pequeños grupos, en una situación de interdependencia y aprendizaje común” (p.29).

El trabajo en pequeños grupos implica una tarea realizada por todos los sujetos que forman parte del grupo y los aportes convergen en metas comunes que fueron previamente establecidas por las y los docentes, capaces de redundar en resultados más significativos para docentes y estudiantado; esta forma de trabajo se contrapone al trabajo individual o al trabajo basado en la mera suma de las partes aisladas aportada por cada estudiante (Cabero y Márquez, 1997).

Puntualmente, para la enseñanza de la Enfermería, Pulido Fuentes (2020) expresa que el trabajo colaborativo puede favorecer la adquisición de algunas de las competencias de dicha disciplina, como por ejemplo trabajar en equipo de forma colaborativa, con responsabilidad compartida y actitud cooperativa.

Por otro lado, la comunicación aparece como eje central en la educación universitaria, especialmente para carreras de grado del ámbito de la salud como es la enfermería. Como refieren Díaz-Rodríguez et al. (2020), diversos autores ubican a la comunicación como medio para la “humanización de los cuidados” (p. 641). Así, la adquisición de herramientas y habilidades de comunicación conducen a una mejoría de los sistemas sanitarios y es un eje central del fenómeno del cuidado de otros y otras.

Son múltiples los beneficios de aprender habilidades de comunicación tanto en los procesos enseñanza y aprendizaje como así también en la práctica profesional. Específicamente la comunicación no violenta ofrece una forma que establece cercanía, escucha, respeto, comunicación de sentimientos y necesidades, que comprende al otro (Guzmán Mora, 2020).

Metodología

El CRUB-UNCo empieza su historia en la década de 1960, gracias al impulso de la comunidad para ampliar las oportunidades y la educación superior en la ciudad. El CRUB nació inicialmente como centro de formación superior y se fue incorporando luego a la UNCo, tras su fundación en el año 1972. Con más de 50 años de trayectoria, el CRUB-UNCo ofrece 16 carreras de grado y tres carreras de posgrado vinculadas con los campos de la Biología, la Salud, la Matemática, la Historia, la Acuicultura, la Educación Física y la Ingeniería.

La carrera Licenciatura en Enfermería en la ciudad de San Carlos de Bariloche comienza en el año 2006, dependiente de la Facultad de Ciencias del Ambiente y la Salud cuya sede se encuentra en la ciudad de Neuquén. El estudiantado de Enfermería en CRUB pertenece en más del 89% al grupo de primera generación de estudiantes, y proviene tanto de esta ciudad como de localidades de la Región Sur rionegrina o zona andina (Guaresti, 2019).

Esta experiencia se llevó adelante en la asignatura, de carácter electivo, denominada “La Enseñanza Pedagógica en la Formación Profesional”. Los espacios curriculares electivos brindan la posibilidad al estudiantado de una libre elección entre una oferta cerrada establecida en el plan de estudios. La finalidad en general es brindar al estudiantado tópicos de relevancia académica de actualidad y trascendencia, con una profundidad que les permita la cimentación de conocimientos básicos adquiridos a través de toda su carrera. “La Enseñanza Pedagógica para la Formación Profesional” se dicta a estudiantes de segundo año de la carrera de Licenciatura en Enfermería. Durante el ciclo lectivo 2020, en dicha asignatura se desarrolló un programa centrado en habilidades de comunicación, estrategia de Aula Invertida y aprendizaje colaborativo, en entorno virtual. Se planificó el trabajo centrado en tareas colaborativas en pequeños grupos de estudiantes y actividades participativas, tomando la enseñanza de habilidades de comunicación como eje transversal. En este caso, se trabajó con los lineamientos de la comunicación no violenta (Rosenberg, 2013).

La organización de la cursada se valió de la plataforma virtual oficial de la universidad, de base Moodle, donde se organizó tanto la disposición de los materiales de estudio, como actividades de foros, cuestionarios, debates, trabajos prácticos y otros recursos. Los encuentros sincrónicos, de carácter semanal, con una carga horaria de tres horas reloj, fueron llevados a cabo por la plataforma virtual Zoom. En dichos encuentros se trabajaron los diferentes temas que el estudiantado leía con anterioridad y, valiéndonos del recurso de aulas virtuales disgregadas, se realizaron en cada encuentro trabajos en pequeños grupos, de debate y

reflexión, así como tareas colaborativas, para luego volver al aula general y compartir reflexiones, producciones, preguntas y nuevos disparadores.

En cada encuentro, los grupos de trabajo se armaban al azar, factibilidad que proporciona el mismo programa de la plataforma virtual. Esta herramienta otorga la posibilidad de encontrarse, y trabajar con compañeros y compañeras diferentes, conocer gente nueva, salir de los grupos de estudio y tareas ya constituidos. Esta misma dinámica se llevó a cabo para el armado de los grupos para los trabajos prácticos, ejercicios de investigación y para el trabajo final.

Nuestro objetivo fue analizar las intervenciones escritas del estudiantado luego de introducir una modalidad innovadora para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje basado en TIC en un entorno virtual.

Un total de 60 estudiantes de segundo año de la carrera Licenciatura en Enfermería cursaron de forma virtual la asignatura (n= 60); de ellos, el 97% finalizaron la cursada y dos abandonaron -una estudiante decidió dejar la carrera y de la otra no se pudo recabar información. Al final del ciclo lectivo, cada estudiante realizó su autoevaluación y la evaluación general del espacio pedagógico, en torno a los puntos positivos, aprendizajes y propuestas de mejora. Este material, junto al proceso de la asignatura registrado por el equipo docente, se toma como base para el presente estudio.

El equipo docente, para esta asignatura en particular, está formado por dos integrantes: un Profesor Adjunto y una Jefa de Trabajos Prácticos. El registro de notas, realizado de manera individual por cada docente durante la cursada, incluye reflexiones de las y los estudiantes, procesos de pensamientos e ideas, entre otras cuestiones.

La evaluación general se realizó a través de una encuesta utilizando la plataforma Moodle. Dicha encuesta estaba integrada por preguntas abiertas, que enlazaban autoevaluación y evaluación general del espacio curricular. Esas preguntas buscaban conocer los principales aprendizajes del estudiantado, los puntos destacados de la asignatura, así como los puntos de mejora. Por otro lado, recababan información del proceso de autoevaluación en cuanto a participación, trabajo colaborativo, habilidades de comunicación y motivación, entre otras.

Dicha encuesta estuvo disponible en el aula virtual durante siete días, luego de finalizar la cursada. Cada estudiante tenía un único intento para responder y lo hizo de manera individual desde su dispositivo de conexión habitual. Como se mencionó se indagó de manera confidencial

y anónima, sin mención de datos demográficos. Las preguntas de la encuesta se encuentran disponibles en el Anexo I.

Asimismo, la evaluación general de la cursada fue una instancia optativa y anónima, cuya participación implicaba la aceptación del consentimiento informado para el uso de los datos.

Las preguntas abiertas en encuestas son capaces de proporcionar información muy valiosa (Casas Anguita et al., 2003), la cual debe ser tenida en cuenta para enriquecer los futuros análisis, en especial cuando se abordan temas que pueden generar polémica o malestares. En este caso, las preguntas abiertas proporcionaron información relevante de carácter textual: opiniones, explicaciones y justificaciones entre otros aportes que resultan relevantes. En cada una de las preguntas el estudiantado se podía explayar en sus apreciaciones, es decir cada quien podía escribir libremente su opinión sobre el tópico indagado en un espacio determinado. Las respuestas variaron según el interés de la persona, y también en cuanto a su extensión y profundidad. Este tipo de encuestas fue capaz de abrir una ventana a quien respondía que le permitía añadir información de forma no predefinida por la encuesta, pudiendo surgir múltiples respuestas aportadas por el estudiantado. Es precisamente esta variedad de respuestas que estimamos nos iba a permitir detectar puntos problemáticos y llevar a cabo acciones para la mejora de los mismos.

Sin embargo, cuando se acumulan varias respuestas en donde quienes participan pueden explayarse libremente, ya no resulta sencillo extraer información simplemente leyéndolas. Por ello fue preciso abordar su análisis de forma más sistemática. Esto permitió que este tipo de respuestas se convierta en una fuente de datos comprensible, que puedan ser utilizados para tomar acciones específicas sobre supuestos particulares.

Antes de abordar todo el *corpus* de las respuestas abiertas, realizamos una revisión ligera y aleatoria, observando la variación o no en algunos temas particulares. A continuación, establecimos una categorización inicial de las respuestas a fin de, a partir de estas categorías, delimitar subgrupos. Para ello, se seleccionaron al azar 15 encuestas, lo cual representa el 25,9% del total. A continuación, evaluamos patrones generales de respuestas en esta muestra y las clasificamos en categorías.

Las categorías resultantes en la muestra fueron: trabajo en pequeños grupos y aprendizaje colaborativo, trabajo en equipo para la realización del trabajo final, habilidades de comunicación, integración social, organización del material en el campus, contenido de la

asignatura y otros. Las categorías elegidas fueron codificadas para luego determinar la frecuencia de mención en el análisis de la muestra. El Cuadro 1 expone la codificación de la muestra de las respuestas en categorías, su frecuencia y alguna expresión característica.

Cuadro 1.

Codificación de categorías en la muestra (N = 15)

Código	Categoría	Frecuencia	Expresiones. Ejemplo
1	Trabajo en pequeños grupos	10	"...cuando nos dividían en grupos, que era muy provechoso y novedoso"
2	Aprendizaje colaborativo	15	"...el aprendizaje se enriquece mucho más cuando se ponen en vista otros puntos de vista, ejemplo los grupos que hacíamos entre alumnos"
3	Trabajo en equipo para el trabajo final	15	"Pudimos organizarnos, planificar la clase y practicar entre nosotros. El día que expusimos el taller sentí nervios pero al finalizar los estudiantes me demostraron interés y me pedían el material presentado para poder seguir investigando sobre el tema presentado. Lo cual me llenó de satisfacción y me generó calma saber que pude transmitir información de la manera esperada, despertando interés y ganas de aprender"
4	Habilidades de comunicación	9	"destaco por sobre todo la comunicación" "La comunicación ayuda enormemente a expresar sentimientos, emociones"
5	Integración social, lazos entre compañeras y compañeros	15	"me ayudó a crear grupo e interacción con personas con las cuales quizá, ni de forma presencial hubiese tenido"
6	Organización del material en el campus	2	"la forma tan ordenada, las fechas propuestas y demás"
7	Contenidos de la asignatura	2	"los textos dados por la cátedra me resultaron sencillos y de fácil comprensión"
8	Otros	3	"Esta experiencia me dio ánimos para repuntar materias que tenía relegadas. Con ello, reconozco la necesidad de renovar la motivación para seguir adelante con la carrera"

Fuente: Elaboración propia

Como algunas categorías tenían dos frecuencias o menos, éstas quedaron reducidas a: trabajo en pequeños grupos, aprendizaje colaborativo, trabajo en equipo, habilidades de comunicación e integración social (código del 1 al 5).

Una vez sistematizado todo el *corpus* pudieron obtenerse porcentajes de respuestas más comunes. Estas cadenas de significados resultan útiles al momento de querer llevar a cabo acciones concretas en función de los datos arrojados por la encuesta implementada.

Respecto de la selección de textos presentados, el método de análisis de fragmentos textuales permite inferir una lectura global del corpus.

Los fragmentos presentados pretenden ser un aporte que ejemplifique las respuestas proporcionadas por el estudiantado y adquieren significados adecuados solamente por la interacción contextual; a la luz de ese contexto nos remiten a un determinado significado, pero también se nos aparecen otras posibilidades interpretativas. Analizando las producciones textuales, se puede inferir una tipología directa a partir de sus perfiles léxicos. Se define al léxico como el conjunto de palabras de un idioma, o que pertenece a una región, o una actividad determinada, o un campo semántico dado (Real Academia Española, 2019). Entonces se entiende que es el encargado de la organización, designación y representación de la realidad. La disponibilidad léxica refiere a los vocablos que dispone una persona cuando pretende comunicar un saber en un momento y lugar determinados. Nos permite conocer el entorno que la rodea, realizar actos comunicativos y diferenciar elementos lingüísticos a partir de sus características y jerarquizaciones esenciales. A su vez, resulta ser un buen predictor de la comprensión lectora (Koda, 1989) y se correlaciona directamente con la calidad de la escritura (Astika, 1993; Linnarud, 1986) y la fluidez de la misma (Luoma, 2004; Towell, 1996).

Los mensajes son capaces de abarcar varios niveles de la realidad tales como el de las expectativas psicológicas y lógicas, entre otras. En esa polifonía de voces, el estudiantado ocupó un lugar acuñado por conciencias diversas capaces de interactuar de modo interdependiente generando una mezcla de pensamientos, voces y disímiles tipos de discursos procedentes de desiguales agrupaciones sociales; manifestando así una pluralidad social, de conciencias y de discursos.

Análisis y discusión de resultados

La pandemia que afectó al mundo entero ha tenido un enorme impacto en la educación en general y en la educación superior en particular. Sin embargo, en nuestra asignatura fue posible mitigar el impacto y convertir la crisis en oportunidad.

En este proceso, el primer paso fue modificar la cursada presencial, como después migrar a la virtualidad en un periodo de tiempo breve, a fin de contener al estudiantado, evitar la pérdida de aprendizajes significativos y contribuir a impedir las deserciones.

La virtualidad, que en un inicio pudo ser un obstáculo para el desarrollo de los contenidos de la asignatura, se convirtió en un abanico de posibilidades, enriqueciendo cada propuesta, incluidas las presentaciones finales.

La encuesta final de la asignatura (evaluación general), de carácter optativo, fue respondida por el 100% del estudiantado que culminó la cursada de la asignatura (58 encuestas). Los y las estudiantes remarcaron que pudieron interactuar, intercambiar ideas, construir relaciones y trabajar en conjunto. Se muestra en el Cuadro 2 la frecuencia de mención según categorías reducidas del análisis de la muestra inicial (Cuadro 1).

Cuadro 2.

Frecuencia de mención por categoría (N = 58)

Código	Categoría	Frecuencia
1	Trabajo en pequeños grupos	47
2	Aprendizaje colaborativo	58
3	Trabajo en equipo para el trabajo final	58
4	Habilidades de comunicación	40
5	Integración social, lazos entre compañeros y compañeras	58

Fuente: Elaboración propia

El armado al azar de los grupos de trabajo durante los encuentros sincrónicos generó resistencias por parte del estudiantado al inicio de la cursada de la asignatura, ya que una parte del grupo expuso querer realizar trabajos con compañeras y compañeros con quienes lo hacían habitualmente. No obstante, en los comentarios de la evaluación final, todo el grupo manifestó lo positivo de esta estrategia.

El estudiantado valoró esta modalidad, destacando que les ayudó a interactuar con otras personas, a integrarse y construir relaciones que permitieron trabajos más ricos. Si bien se relevaron 11 respuestas (19%) que indican que esta forma les incomodó y/o generó malestar durante las primeras actividades en pequeños grupos, la evaluación final fue positiva, indicando en todos los casos la satisfacción con la metodología y destacando su valor en cuanto integración y generación de lazos.

A continuación, se incluyen reflexiones que consideramos representativas, donde cada párrafo representa la expresión de distintos y distintas estudiantes:

“Trabajar en grupos pequeños en clase me ayudó a integrarme con los chicos”.

“Valoro la interacción con otras personas que no eran las mismas de mi grupo de siempre, la nueva información que adquirimos fue gracias a muchos de los trabajos de mis compañeros y me gustó la dinámica que se generó en la materia ya que con el tiempo te sentís cada vez más cómoda y vas como soltándote un poco más”.

“Me encontré en un espacio para aprender de las dificultades: pensar más allá del "error" y la "culpa". Donde tomarme el tiempo de observar/escuchar y reflexionar acerca de la conducta. Me orientó para trabajar en modificar reacciones impulsivas por otras respuestas, que aunque en principio no sean las más espontáneas, son aquellas con las que me quiero identificar. Asimismo, creo coherente que alternáramos con quienes hacíamos las actividades, porque implicaba tomarnos el trabajo de entendernos para lograr algo común”.

“Pude comprender que puedo trabajar con otras personas, y aunque al principio quería cambiar de comisión, gracias a la modalidad de trabajo que brindaron, me fue posible conocer a mis demás compañeros, poder relacionarme con ellos y conocerlos. Además, me gustó eso de poder trabajar en los mini-grupos, ya que a veces me cuesta relacionarme con los demás y eso me ayudó a poder desenvolverme un poco más y a expresar mis ideas. A su vez, eso motivaba a llevar las lecturas al día por los trabajos que debíamos hacer en las clases”.

El trabajo final, también colaborativo, en grupos de tres o cuatro estudiantes, consistió en el armado y ejecución de un plan de intervención pedagógica de educación para la salud destinado a la comunidad o algún grupo específico de la sociedad. Los temas fueron propuestos por cada grupo y desde la cátedra se acompañó con tutorías personalizadas para el seguimiento

del armado del proyecto, en el cual articularon los temas tratados en la cursada como factores de aprendizaje, mediación, técnicas y estrategias didácticas y comunicación.

Los diferentes grupos realizaron instancias de educación para la salud en torno a diferentes temas como *ciberbullying*, *grooming*, cuidados del adulto mayor, violencia de género, depresión en tiempo de pandemia, reanimación cardiopulmonar, necesidades paliativas, cannabis medicinal, educación alimentaria y nutricional, educación sexual integral, discapacidad, hipertensión arterial y emergencias respiratorias, entre otras. Los grupos destinatarios fueron tanto estudiantes de otros años de la carrera de Licenciatura en Enfermería como estudiantes de otros niveles educativos de la ciudad, juntas vecinales, residencia de adultos mayores, audiencia de ciclo radial, etcétera.

Las actividades desarrolladas fueron tanto en tiempo real como asincrónicas. Se acompañó desde el equipo de cátedra a todos los grupos durante las presentaciones sincrónicas a los diferentes grupos destinatarios.

El armado de estas estrategias de educación para la salud implicó el trabajo colaborativo del grupo, así como el estudio y diagramación de cada proyecto, junto con las relaciones con docentes de la universidad, profesionales, personal de comunicación social, referentes de centros de atención primaria de la salud, de organizaciones de la sociedad civil, referentes barriales, docentes y equipos directivos de instituciones educativas; formando de esta manera esa red mencionada anteriormente y que posibilitó la experiencia. El 100% del estudiantado valoró de manera favorable el trabajo colaborativo. Se comparten algunos comentarios en este sentido, donde cada párrafo representa la expresión de distintos y distintas estudiantes:

“Pudimos organizarnos, planificar la clase y practicar entre nosotros. El día que expusimos el taller sentí nervios, pero al finalizar, los estudiantes demostraron interés y nos pedían material para poder seguir investigando sobre el tema presentado. Me llenó de satisfacción y me generó calma saber que pude transmitir información de la manera esperada, despertando interés y ganas de aprender”.

“Nos abrió una puerta que hasta ahora no se había logrado abrir, la cual es acercarnos a la comunidad por nuestros propios medios, a través de una propuesta muy innovadora”.

“La propuesta de cierre fue oportuna para aprender de una forma dinámica, creando. Compartir el entusiasmo y compromiso con mis compañeras, más aún cuando

fuimos materializando la idea, y generando un nuevo nexo con el afuera, para ejercitarnos en la comunicación de la educación para la salud”.

“Logré pasar algunos retos como por ejemplo el animarme a hablar en grupo. Fue un paso muy difícil e importante en donde logré superar el miedo, la inseguridad que me generaba el tan sólo hacer un audio... otro aprendizaje fue que reforcé el poder trabajar en grupo con personas que no conocía”.

“Fue una linda experiencia a pesar de los nervios, porque pudimos poner en práctica cosas que aprendimos en clase, relacionarlo con Enfermería, aprender nosotros sobre una temática que capaz desconocíamos un poco, y el llevar a la práctica el hecho de realizar prevención y promoción de la salud”.

La comunicación estuvo presente en cada espacio curricular y en los trabajos que debía realizar el estudiantado. Se trabajó con el modelo de comunicación no violenta, revisando modelos, diferenciando juicios de pensamientos, reconociendo sentimientos y aprendiendo habilidades de comunicación asertiva.

La mayoría del estudiantado hizo mención a cómo esta enseñanza de la comunicación, de manera transversal durante la cursada, fue impactando positivamente en su desarrollo, destacando su ayuda en la interpretación del interlocutor, la práctica de la escucha activa, el reconocimiento de juicios y fenómenos, entre otras menciones.

En este sentido, el 69% de quienes respondieron la encuesta (40 participantes) hicieron referencia al tema comunicación, indicando en su totalidad (100%) la relevancia del tema y destacando la importancia de adquirir habilidades de comunicación para el ejercicio futuro de su profesión. El resto de los 18 participantes no hizo referencia a este tema.

Se transcriben fragmentos representativos, donde cada párrafo representa la expresión de diferentes estudiantes:

“Aprender sobre comunicación me ayudó a saber la importancia de la misma en todos los ámbitos, especialmente cuando ejerza la profesión”.

“Desde lo personal el tema de comunicación me ayudó a interpretar lo que la otra persona ha dicho”.

“Pude aplicar un poco más la escucha, el silencio y no reaccionar mal ante situaciones estresantes. Si bien el camino es muy largo, lo logrado me anima a seguir creciendo”.

“La comunicación fue uno de los puntos más fuertes trabajados ya que es fundamental para nuestra profesión”.

Los sistemas educativos del mundo en general se encuentran en modo de respuesta a la emergencia. Esta reacción es acertada teniendo en cuenta lo repentino de esta crisis.

Entendemos que la prioridad principal de los gobiernos sea la salud de la población. Sin embargo, es nuestra obligación como docentes universitarios hacer todo lo posible para que el estudiantado continúe en el sistema a través de la educación a distancia y fortalecer los vínculos con la institución y sus integrantes.

Este año, la pandemia por el nuevo coronavirus obligó al sistema educativo a adaptarse a nuevas formas. En este marco, se llevó a cabo la cursada de la asignatura “La Enseñanza Pedagógica en la Formación Profesional” de la carrera Licenciatura en Enfermería de manera virtual. Así, el modelo educativo que hasta este momento se aplicaba, requirió transformaciones en las cuales la tecnología tuvo gran relevancia (Sanz y López-Iñesta, 2020).

La experiencia de la cursada virtual mostró satisfacción del estudiantado de la asignatura del presente trabajo, generando compromiso y participación. La rápida adaptación del estudiantado a este nuevo formato resultó acorde con los estudios compilados por Rodríguez Martín (2020) que demuestran la adaptación de estudiantes a la incorporación de entornos virtuales de aprendizaje. En ese sentido, tal como señala Rambla Fortes (2020), esta experiencia muestra que a través de la tecnología digital se favorece la autonomía y la participación.

Como se puede apreciar, el trabajo colaborativo marcó el trayecto del estudiantado durante la experiencia presentada, valorando positivamente esta forma de tarea pedagógica. El grupo de estudiantes en su conjunto señaló la importancia de la interacción y el apoyo mutuo para cumplir con los objetivos que se plantearon, ya sea para los trabajos en clase como para el proyecto del trabajo final; al tiempo que ponderan la posibilidad de conocer nuevas personas, la riqueza del intercambio o las nuevas posibilidades de resolución de problemas.

Estos resultados se relacionan con lo que diferentes autores y autoras refieren sobre la importancia del aprendizaje colaborativo en la formación de competencias profesionales de trabajo en equipo, integración, responsabilidad, motivación y solidaridad. (Bustamante Pacari, 2017; Delacote, 1998; Mir, 1997; Pulido Fuentes, 2020; Sánchez Cerezo, 1983; Wiersema, 2002).

Por otro lado, se utilizó la estrategia del modelo de aula invertida, en el cual el estudiantado preparaba diferentes temas para luego trabajarlos en los encuentros en línea en

pequeños grupos. En este modelo el estudiantado toma un rol activo y central, y el equipo docente actúa como guía (Sanz y López-Iñesta, 2020).

El modelo aula invertida o *flipped classroom* representa una estrategia efectiva para la enseñanza en el nivel universitario, ya que favorece el aprendizaje activo y el pensamiento crítico (Andrade Mendoza et al, 2020), lo cual se evidenció en los encuentros de trabajo.

La estrategia de aula invertida se fortaleció con la tarea colaborativa en pequeños grupos. Los y las estudiantes hicieron referencia a la importancia de los trabajos colaborativos en cuanto a fortalecer relaciones o establecer nuevos vínculos, a la riqueza del trabajo conjunto para la resolución de problemas, a las posibilidades de organización y gestión, entre otros beneficios.

El trabajo grupal final se convirtió también en una nueva posibilidad de aprendizajes, más allá de la asignatura y de la universidad, creando y/o fortaleciendo lazos comunitarios e institucionales, dados en el proceso de búsqueda de referentes del tema elegido o a través de las relaciones con los grupos destinatarios seleccionados u otras instituciones; creando un nuevo tejido de relaciones que se convirtió en la red que sostuvo los proyectos de educación para la salud que se llevaron adelante.

El estudiantado en su conjunto valoró positivamente el aprendizaje de habilidades de comunicación, haciendo énfasis tanto en competencias personales como sociales. La comunicación tiene un rol central en la actividad de profesionales de la salud en general y en la disciplina Enfermería en particular, siendo eje central de los procesos de cuidado. Esto fue valorado por el estudiantado en su devolución y forma parte asimismo de la visión de gestión innovadora de la formación profesional (Díaz Oviedo et al., 2010; Herrera, 2019; Sebold y Carraro, 2011).

El estudiantado pudo centrarse en el reconocimiento de las propias necesidades y las ajenas para comenzar el camino hacia una comunicación no violenta. Justamente Guzmán Mora (2020) hace referencia a la comunicación no violenta como “una forma de relación que respeta la integridad propia y la del otro por medio de la expresión clara, no agresiva, de las necesidades humanas universales y de los sentimientos que estas generan” (p. 252).

Conclusiones

El año 2020 tuvo la particularidad de estar atravesado por la pandemia del nuevo coronavirus SARS-Cov-2, con lo cual el desarrollo de la asignatura fue de modo virtual, adaptando los contenidos a diversas técnicas y recursos. No obstante, lejos de ser un obstáculo, resultó facilitador de ciertos procesos de relaciones interpersonales y trabajo colaborativo.

El desarrollo del curso en entorno virtual bajo los modelos de aula invertida y trabajos colaborativos en pequeños grupos favoreció el intercambio, el compromiso y la participación de estudiantes, quienes asumieron un rol central en los procesos enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, la estrategia de aprendizaje de habilidades de comunicación como eje transversal y bajo el modelo de la comunicación no violenta ayudó al estudiantado a iniciar un camino hacia la comunicación responsable, valorándola como pilar fundamental de la profesión.

Por lo expuesto, es posible encontrar en los entornos virtuales de enseñanza universitaria estrategias que favorecen el aprendizaje colaborativo y participativo, sobre la base del aprendizaje de habilidades de comunicación.

Seguramente sea necesario implementar espacios de capacitación docente en el uso de tecnologías de la información y la comunicación, así también como en estrategias pedagógicas que conduzcan a la adquisición de aprendizajes significativos centrados en el estudiantado. Además, generar políticas universitarias capaces de introducir cambios profundos tendientes a facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje en situaciones de virtualidad.

Reconocemos asimismo limitaciones que pueden servir como puntos de partida para futuras investigaciones sobre el tema. Específicamente, que al haber sido la encuesta una forma individual de valoración del espacio, no se obtuvo información sobre evaluación resultante de las dinámicas grupales.

Este trabajo presenta una problemática actual a través de una experiencia áulica que aporta conocimientos sobre la enseñanza virtual con herramientas de trabajo colaborativo, aula invertida y habilidades de comunicación, cuyas prácticas son posibles de reproducir. Es de destacar la aceptación global y valoración por parte del estudiantado.

Anexo I

Preguntas de la Encuesta realizada en la plataforma aula virtual de la asignatura

Aspectos de evaluación general de la asignatura:

- Describí con tus palabras cómo te resultó esta asignatura, qué aspectos te gustaron y cuáles no.
- ¿Cuáles considera que fueron los “puntos fuertes” de esta cursada? ¿Por qué?
- ¿Qué aspectos podrían mejorarse?

Aspectos de autoevaluación:

- ¿Cómo considerarás que fue tu desempeño en cuanto a participación en clases, lectura, presentación de trabajos, participación en foros?
- ¿Y en relación al trabajo en equipo?
- ¿Cuáles fueron tus principales aprendizajes y “darte cuenta”?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade Mendoza, J.L., Yumi Guacho, L.M. y Ramos Jiménez, R.B. (2020). Aula invertida de educación superior: una revisión de literatura reciente. *Conciencia Digital*, 3(1.2), 80-91. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v3i1.2.1180>
- Astika, G. (1993). Analytical Assessments of Foreign Students' Writing. *RELC Journal*, 24(1), 61-70. <https://doi.org/10.1177/003368829302400104>
- Aveleyra, E., Proyetti Martino, M. y Racero, D. (2020). Ecosistemas de aprendizaje activo para docentes universitarios en época de pandemia. En E. Colomo Magaña, E. Sánchez Rivas, J. Ruiz Palmero y J. Sánchez Rodríguez (Coords.), *La tecnología como eje de cambio metodológico* (pp. 153-156). UMA Editorial. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7832674>
- Bustamante Pacari, J. (2017). El aprendizaje cooperativo: Una competencia imprescindible. *Educación Superior*, 2(1), 25-36. http://www.scielo.org.bo/pdf/escepies/v2n1/v2n1_a03.pdf
- Cabero, J. y Márquez, D. (Dirs.) (1997). *Colaborando-Aprendiendo. La utilización del vídeo en la enseñanza de la geografía*. Editorial Kronos.
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J. y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Atención Primaria*, 31(8), 527-538. <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-encuesta-como-tecnica-investigacion--13047738>
- Comité Nacional de Infectología (2020). Condiciones de protección en la comunidad y en el ámbito de la salud en el marco de la pandemia COVID-19. *Archivos Argentinos de Pediatría 2020*, (Supl. COVID-19), 42-45. <https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2020/SuplCOVIDa08.pdf>
- Delacote, G. (1998). *Enseñar y aprender con nuevos métodos. La revolución cultural de la era electrónica*. Gedisa.
- Díaz Oviedo, A., Villanueva Delgado, I. y Martínez Licon, J. (2020). Habilidades sociales de comunicación en el cuidado humanizado de enfermería: Un diagnóstico para una intervención socioeducativa. *Escola Anna Nery. Revista de Enfermagem* 24(2), 1-7. <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2019-0238>

- Díaz Rodríguez, M., Alcántara Rubio, L., Aguilar García, D., Puertas Cristóbal, E., y Cano Valera, M. (2020). Orientaciones formativas para un cuidado humanizado en enfermería: una revisión integrativa de la literatura. *Enfermería Global*, 19(58), 640-672.
<https://revistas.um.es/eglobal/article/view/392321>
- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., y García-Peñalvo, F. J. (2017). APFT: Active peer-based Flip Teaching. *TEEM 2017: Proceedings of the 5th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, (83) 1-7.
<https://doi.org/10.1145/3144826.3145433>
- García-Peñalvo, F. J., Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., y Conde, M. A. (2016). Cooperative Micro Flip Teaching. En I. A. Panayiotis Zaphiris (Ed.). *Learning and Collaboration Technologies*. (Vol. 9753, pp. 14–24). Springer, Cham.
https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-39483-1_2
- Guaresti, G. (2019). *Factores relacionados con el abandono universitario en estudiantes de primer año del Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB), Universidad Nacional del Comahue, en el ciclo lectivo 2018* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Europea del Atlántico.
- Guzmán Mora, O. (2020). Comunicación no violenta: una puerta hacia una nueva mediación pedagógica. En L. Camacho Camacho (Ed.), *Universidad Nacional: Una nueva mirada en la mediación pedagógica al encuentro con el sentido del aprendizaje en los procesos educativos* (247-258), Universidad Nacional de Costa Rica.
<https://www.jadecr.com/librosdigitales/libroeducativo/HTML/files/assets/common/downloads/publication.pdf>
- Koda, K. (1989). The effects of Transferred Vocabulary Knowledge on the Development of L2 Reading Proficiency. *Foreign Language Annals*, 22(6), 529-540. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1989.tb02780.x>
- Linnarud, M. (1986). *Lexis in composition: a performance analysis of Swedish learners' written English*. Gleerup
- Lobato Fraile, C. (1998). *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=246815>

- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511733017>
- Mir, C. (1997). ¿Diversidad o heterogeneidad? *Cuadernos de Pedagogía*, (263), 44-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2189259>
- Pulido Fuentes, M. (2020) Experiencia de aplicación del aprendizaje colaborativo con estudiantes de enfermería familiar y comunitaria y salud pública. En B. Rodríguez Martín (Ed.), *Docencia colaborativa universitaria: planificar, gestionar y evaluar con entornos virtuales de aprendizaje* (pp. 87-96). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7576423>
- Rambla Fortes, M. D. (2020) Transmedia storytelling. En E. Colomo Magaña, E. Sánchez Rivas, J. Ruiz Palmero y J. Sánchez Rodríguez (Coords.), *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp. 33-36). UMA Editorial. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/19862>
- Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la lengua española*. <https://www.rae.es/>
- Rodríguez Martín, B. (Coord). (2020). *Docencia colaborativa universitaria: planificar, gestionar y evaluar con entornos virtuales de aprendizaje*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Rosenberg M. (2013). *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida* (1ª ed, 8ª reimpresión). Gran Aldea Editores.
- Sanchez Cerezo, S. (1983). *Diccionario de las Ciencias de la Educación* (1ª ed.) Santillana.
- Sanz M. y López-Iñesta E. (2020) Blended learning en tiempos de covid-19: una comparativa de modelos de enseñanza-aprendizaje con pequeños y grandes grupos. En E. Colomo Magaña, E. Sánchez Rivas, J. Ruiz Palmero y J. Sánchez Rodríguez (Coords.), *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp. 142-145). UMA Editorial. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/19862>
- Sebold, L.F. y Carraro, T.E. (2011). La práctica pedagógica del docente en enfermería: una revisión integradora de la literatura. *Enfermería Global*, 10(22), 1-12. <https://scielo.isciii.es/pdf/eg/v10n22/revision4.pdf>
- Sein-Echaluce Lacleta, M. L., Fidalgo Blanco, Á. y García Peñalvo, F. (14-16 de octubre de 2015). Metodología de enseñanza inversa apoyada en b-learning y gestión del conocimiento

[ponencia]. *III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad*, Madrid. <https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/126798/1/FlipTeaching.pdf>

Towell, R., Hawkins, R. y Bazergui, N. (1996). The development of fluency in advanced learners of French. *Applied Linguistics*, 17(1), 84-119. <https://doi.org/10.1093/applin/17.1.84>

Wiersema, N. (2002). *How does collaborative learning actually work in a (Mexican) classroom and how do students react to it?*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464510.pdf>

confluenciadesaberesface@gmail.com