



Maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales
Asociación de Universidades Sur Andinas

“USO DE TIC PARA EL TRABAJO COLABORATIVO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA VIRTUAL PARA EL ESPACIO CURRICULAR DE PRÁCTICA PROFESIONAL SUPERVISADA III DE LA LICENCIATURA EN TURISMO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO”

TRABAJO INTEGRADOR FINAL



Maestranda: Daiana Marianela Bordon,
DNI 35.831.776,
dmbordon@ffyl.uncu.edu.ar

Director/a: Mg. Viviana Natalia Méndez





A Fernando y Ramiro por su compañía. A Elizabeth y Alejandra por ser pilares fundamentales
en este proceso.

A mi padre Beto, que estaría orgulloso de verme avanzar por este camino.



Durante el año 2020, la situación de pandemia que afectó a todo el territorio nacional, obligó a que los espacios de dictado de clases presenciales, acudieran a la virtualidad para poder continuar con los objetivos educativos. En la Universidad Nacional de Cuyo, esta situación hizo que los espacios curriculares adoptaran la virtualidad como medio para el dictado de clases.

La Práctica Profesional Supervisada III, desde su formato taller, tuvo que repensar de qué manera desarrollar habilidades profesionales en la “nueva normalidad”. Fue así como nació desde allí un proyecto interdisciplinar, que de la mano de las tecnologías digitales intentó dotar a los estudiantes de competencias útiles para un futuro licenciado en turismo.

A partir de un trabajo sistematizado e interconectado entre todos los espacios curriculares de tercer año de la Licenciatura en Turismo, es que la PPS III funcionó como espacio de convergencia de saberes. En ella, los estudiantes pudieron llevar a cabo proyectos colaborativos generando recorridos turísticos innovadores en Google Sites.

Estos recorridos, fueron fruto de un trabajo articulado con una gran labor investigativa. La cual sirvió para promover, desde un nuevo espacio virtual y desconocido por los estudiantes, la construcción de conocimiento valioso para compartir con la comunidad.

Además de promocionar la Provincia de Mendoza de manera creativa, los Sitios Web lograron desarrollar habilidades digitales útiles para un licenciado en turismo, de la mano del Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos.

El desarrollo y resultados de este proyecto fue presentado durante el 2021 en el concurso “INTICA: Incentivo a la Innovación con TIC en el Aula-Edición Pandemia” organizado por la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Cuyo. Resultó premiado entre los tres primeros puestos en la categoría de Nivel Superior, y será publicado en un libro de innovación con TIC en el aula durante el 2022.

Palabras clave: TIC, Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos, innovación, turismo, interdisciplinariedad, Google Sites.

Para recorrer este trabajo, será importante que descargue un LECTOR DE CÓDIGO QR en su celular.





ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN / DIAGNÓSTICO	4
1.1 El desafío del 2020.....	4
1.2 La propuesta didáctica virtual	5
1.3 Aportes de las cátedras al proyecto interdisciplinar	7
1.4 Diagnostico del grupo y del equipo de trabajo.....	8
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
3. OBJETIVOS	12
3.1 Objetivo general	12
3.2 Objetivos específicos.....	12
4. MARCO TEÓRICO.....	12
4.1 Aprender y enseñar en la sociedad del conocimiento	13
4.2 Pedagogías emergentes y TIC en la universidad.....	20
4.3 El diseño tecno-pedagógico y la construcción del Entorno Virtual de Aprendizaje	27
5. PROPUESTA.....	35
5.1 Diseño de la propuesta virtual	36
5.2 Espacios de comunicación y dispositivos de seguimiento y evaluación.....	44
5.3 Aportes de los espacios curriculares intervinientes.....	46
5.4 Resultados y publicación de los trabajos.....	47
5.5 FODA.....	50
6. CONCLUSIONES FINALES	51
7. LINKS DE CÓDIGOS QR	52
8. BIBLIOGRAFÍA.....	53

Índice de Figuras

Figura 1 - Aportes de los espacios curriculares al proyecto interdisciplinario.....	7
Figura 2 – Teorías de aprendizaje.....	15
Figura 3 – Características del conectivismo.....	16
Figura 4 – Dimensiones de análisis de las aulas virtuales.....	30
Figura 5 – Orientaciones sobre las elaboraciones esperadas en el espacio curricular.....	36
Figura 6 – Imagen ilustrativa de la página principal de Google Site.....	40



1. JUSTIFICACIÓN / DIAGNÓSTICO

La Licenciatura en Turismo perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, es una carrera de grado joven conformada desde el 2016, con una duración de 4 años. Ofrece una formación profesional que posibilita la adquisición de conocimientos y capacidades, que le permitirán al futuro egresado insertarse en ámbitos laborales públicos y privados relacionados con los servicios turísticos (Plan de Estudios de la Licenciatura en Turismo, ord 10/ 2015). Dentro de este espacio de formación, existen áreas de conocimiento que se articulan entre sí: el Área de Sociedad y Cultura, el Área de Idiomas, el Área de Economía y Administración, el Área de Turismo y Gestión y el Área de la Práctica Profesional Supervisada (PPS).

El profesional de turismo como investigador, planificador y gestor creativo, posee la capacidad y los conocimientos necesarios para realizar las labores que serán propuestas por las PPS de la Licenciatura en Turismo.

Este espacio se ha dedicado a orientar al alumno, en el camino que debe transitar desde el aula hacia el entorno laboral. Por eso mismo, se han implementado procedimientos y estrategias metodológicas que le permitan ir integrando los conocimientos adquiridos de manera progresiva e integral. Esto le permite reconocer el carácter multidisciplinar que caracteriza a la profesión del turismo, y comprender la heterogeneidad de factores que influyen y se relacionan con el entorno laboral en el que se desempeña.

Como parte del Área de Práctica Profesional, el espacio curricular de Práctica Profesional Supervisada III (PPS III), es el tercer eslabón de una cadena de cuatro años de prácticas que se relacionan entre sí. Las mismas van formando una base de conocimientos, habilidades y aptitudes que son el punto de partida de la PPS siguiente.

Siendo una cátedra de carácter obligatoria y cuatrimestral, se cursa durante la segunda mitad del ciclo lectivo. Está diseñada para que los estudiantes realicen salidas de campo durante todo el cursado a distintos puntos de la provincia de Mendoza. En ellas, ponen en práctica los conocimientos adquiridos en la carrera. Además, en los recorridos actúan como guías de cinco circuitos turísticos diseñados por los docentes, que abarcan toda la provincia.

Previo a las salidas de campo, los estudiantes investigan y recopilan información teórica proveniente de las otras cátedras de tercer año. Con la misma, realizan los recorridos grupales e incluso, utilizan los idiomas para explicar parte de ellos.

Los estudiantes poseen una gran carga horaria en salidas programadas a todo el territorio provincial en las cuales participan otros docentes del mismo año. De esta manera, y como objetivo fundamental, se intenta que sean artífices de las prácticas. Además, que apliquen todos sus conocimientos teórico-prácticos en un solo espacio.

1.1 El desafío del 2020

Durante el 2020 el cursado, que en años anteriores se realizó de manera presencial, se vio afectado por la crisis de pandemia que sucedió en el mundo, que comprendió al territorio argentino y a la Provincia de Mendoza. Las instituciones educativas en la provincia, afectadas por diversas restricciones, tuvieron que reconfigurarse hacia una modalidad a distancia y virtual.

En este nuevo contexto nació el desafío de hacer que la interdisciplinariedad que requiere la práctica profesional no se deje de lado por esta situación y se adapte a un nuevo escenario, la virtualidad. Fue así que, tomando en cuenta los conocimientos de “Procesos Históricos de Mendoza”, “Geografía y destinos Turísticos de Mendoza”, “Patrimonio Cultural Arquitectura, Sitios y Paisajes” y “Portugués I”, se propuso la PPS III como un lugar clave donde se aplicarían y pondrían en práctica todos los conocimientos de estas disciplinas.



La planificación de la PPS III se basó en las siguientes preguntas guías para orientar esta nueva tarea:

- 1) “Como futuros licenciados en turismo, ¿Cómo podemos usar la creatividad y las capacidades adquiridas para realizar aportes concretos a la comunidad local y a los prestadores turísticos?”
- 2) “En un contexto diferente y complejo, pensando que somos Licenciados en Turismo, ¿de qué manera podemos proponer y diseñar distintas opciones de servicios y circuitos turísticos que permitan diversificar y resignificar la oferta turística de la provincia de Mendoza, con creatividad, y capacidad de respuesta?”

A partir de estos interrogantes y atendiendo a la interdisciplinariedad que se requiere en el espacio curricular, se intentó que en la PPS III se realice una convergencia de saberes. Todo ello, sin dejar de lado la importancia de desarrollar las habilidades y competencias que necesita el futuro licenciado. Para su desarrollo pleno, las tecnologías digitales educativas tomarían un lugar relevante en el diseño del espacio.

De la mano de estrategias metodológicas relacionadas con el uso de las TIC y de la potencialidad que ofrecen las tecnologías, se llevó a cabo un proyecto integrado. En él participaron todos los docentes de tercer año, quienes aportaron no sólo recursos teóricos, sino también acompañaron el desarrollo de habilidades profesionales y de las TIC a los estudiantes. El producto final fue evaluado de manera conjunta bajo parámetros preestablecidos por todo el equipo.

1.2 La propuesta didáctica virtual

La Facultad de Filosofía y Letras, a través del área de virtualidad permite a los equipos docentes disponer de un espacio organizado para el dictado de clases, las aulas virtuales. Las mismas alientan el desarrollo de tareas asincrónicas, es decir, en cualquier momento, y ubicuas, desde cualquier lugar, y son el actual espacio formal que facilitan el desarrollo curricular.

El espacio de PPS III en años anteriores, no fue desarrollado plenamente a través del aula virtual Moodle. Asumió entonces un nuevo rol reconvirtiéndose, generando un diseño innovador. Este debió ser idóneo para que docentes y estudiantes, colaboraran en la creación de contenidos de interés en el área del turismo. Rediseñar el aula virtual de PPS III y convertirla en un espacio colaborativo para la construcción del conocimiento mediado por recursos digitales, fue uno de los objetivos que se intentó llevar a cabo.

A tal fin, y teniendo en cuenta que los estudiantes en esta etapa de la carrera deben reconocer y recorrer los circuitos turísticos más importantes de la provincia, es que se propuso que sean ellos mismos artífices de la creación de nuevos recorridos. Diseñados de manera creativa y en equipos de trabajo colaborativamente, a través del aula virtual, se intentó que los estudiantes desarrollen competencias y habilidades fundamentales para el mundo del trabajo.

El equipo docente estuvo de acuerdo en que el diseño debía poder “promover experiencias innovadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje, apoyándose en las TIC. Haciendo énfasis en la docencia, en los cambios de estrategias didácticas de los profesores y en los sistemas de comunicación y distribución de los materiales de aprendizaje” (Salinas Ibáñez, 2004). A tal fin, se propuso trabajar a partir del Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos (ABPC).

Para el desarrollo de esta tarea se pusieron en juego las TIC en el diseño y puesta en práctica de sitios web colaborativos. El uso de las mismas, se constituyó a partir de nuevos paradigmas que tienen que ver con el tratamiento y construcción de la información. Los recursos digitales tuvieron un papel fundamental como medio para lograrlo.

Durante el desarrollo de la cátedra se tomó como eje vertebral, el diseño de Google Sites avalados por informes realizados en Google Docs que hacían de soporte y justificación del trabajo. Estas



páginas o sitios web permiten la labor colaborativa de quienes lo diseñan, es decir, que pueden ser elaborados en línea de manera grupal. Por lo cual, se formaron equipos de trabajo que colaborarían entre sí durante todo el semestre para la elaboración de cada uno.

El diseño de los mismos se llevó a cabo en un período de 11 clases teórico-prácticas con una carga horaria de 70 hs según el programa, a través del aula virtual de PPS III. En dichos Sitios, los estudiantes realizaron la construcción de 5 circuitos turísticos que abarcan toda la provincia de Mendoza. Fueron elaborados a través de diversos recursos de creación y diseño, así como también con herramientas digitales aplicadas al turismo.

El aprendizaje del uso de los recursos, en conjunto con la información disciplinar relativa al turismo, fueron abordados de manera progresiva durante el desarrollo de la materia. Para que los estudiantes puedan elaborar de manera autónoma el procesamiento de la información, se enseñó con anterioridad a utilizar la herramienta. Al mismo tiempo se otorgaron los contenidos generales.

La consigna consistió en que cada grupo, atendiendo a los cinco circuitos turísticos más importantes de la Provincia de Mendoza, debía diseñar un sitio web en Google Sites, que contuviera:

- 1) Una página principal con el eje temático que abordará el grupo de trabajo, y sus características principales.
- 2) Cinco subpáginas donde se aborda en cada una de ellas los circuitos turísticos, desde la perspectiva del eje temático que se trabajará. (Gran Mendoza, Valle de Uco, Maipú-Lujan y Zona Este, Alta Montaña, Sur provincial).



Breve explicación de la propuesta virtual en Genial.ly

Teniendo en cuenta que se formaron once grupos de trabajo, al finalizar se esperaba que el espacio curricular diera como resultado once trabajos realizados por los estudiantes de manera colaborativa.

Atendiendo a una nueva forma de trabajo, de forma colaborativa los docentes elaboraron de manera conjunta las temáticas. Desde “Procesos Históricos de Mendoza”, “Geografía y Destinos Turísticos de Mendoza” y “Patrimonio Cultural, Arquitectura, Sitios y Paisajes” se definieron once temáticas.

A partir de un diagnóstico previo, se supo que la tarea sería llevada a cabo por 37 estudiantes. Con la proyección de que los sitios se elaboren en grupos de tres, se calculó que esta cantidad de ejes sería adecuada para dar opciones a los estudiantes.

El diseño completo de los Google Sites con los recorridos elaborados, fueron los productos finales obtenidos. Estas páginas web tuvieron como propósito inicial, generar un espacio de promoción turística de carácter público y abierto a la comunidad. Junto a su producción final se solicitó a los grupos de trabajo, la elaboración de un informe que justificó las decisiones tomadas en cada sitio con su respectiva bibliografía.

En principio se pretendía que los links para acceder fueran publicados en una Revista de Investigación en Turismo, pero dado el carácter científico de la misma se reubicó la propuesta. Por decisión de los directivos, los sitios se publicaron y promocionaron durante el 2021 a través de una web institucional denominada “El portafolio del estudiante de turismo” el cual es de carácter público en la página de la facultad.

Dada su accesibilidad y futura promoción, la producción digital creada por los estudiantes estaría también contribuyendo a fomentar el turismo en la provincia. Con la necesidad de estimular el turismo interno, se cree que estos sitios podrían proveer material valioso para otorgar nuevas



posibilidades. Además, se entiende que resolverían una problemática real con una necesidad situada.

1.3 Aportes de las cátedras al proyecto interdisciplinar

Durante el año de la realización de esta propuesta, el equipo de la PPS III se conformó por 3 profesionales, dos licenciadas en turismo y una maestranda en TIC. Los contenidos disciplinares relativos a la disciplina fueron contemplados por las licenciadas y el diseño de la propuesta virtual estuvo a cargo de la maestranda en TIC.

El proyecto contempló la creación de los sitios colaborativos con contenidos de la cátedra abordados por recursos digitales, tales como Google Docs, Tour Creator, Genially, entre otros. Además del aporte de conocimientos disciplinares de los otros espacios (los estudiantes utilizarán su información para realizar los circuitos):

- En Geografía y Destinos Turísticos de Mendoza los docentes, enseñaron a los alumnos a insertar marcadores de posición y a trazar rutas con Google My Maps y Google Maps durante el dictado de las primeras clases del espacio. Con esta información, se pudo referenciar los cinco circuitos de manera autónoma, y cada grupo logró insertarlos (o embeberlos) en el armado de su Site.
- En el espacio de Portugués I, se elaboraron podcast con la herramienta SoundCloud. En los mismos los estudiantes relataron una breve explicación utilizando el idioma, y también pudieron incrustar los audios en los Sites.
- Procesos Históricos de Mendoza, Geografía y Destinos turísticos de Mendoza y Patrimonio cultural, aportaron información a través de un repositorio en Google Drive. La misma otorgó los insumos teóricos para la investigación y construcción de la información de los sitios e informes. Además, guiaron desde sus materias la redacción de los trabajos elaborados.

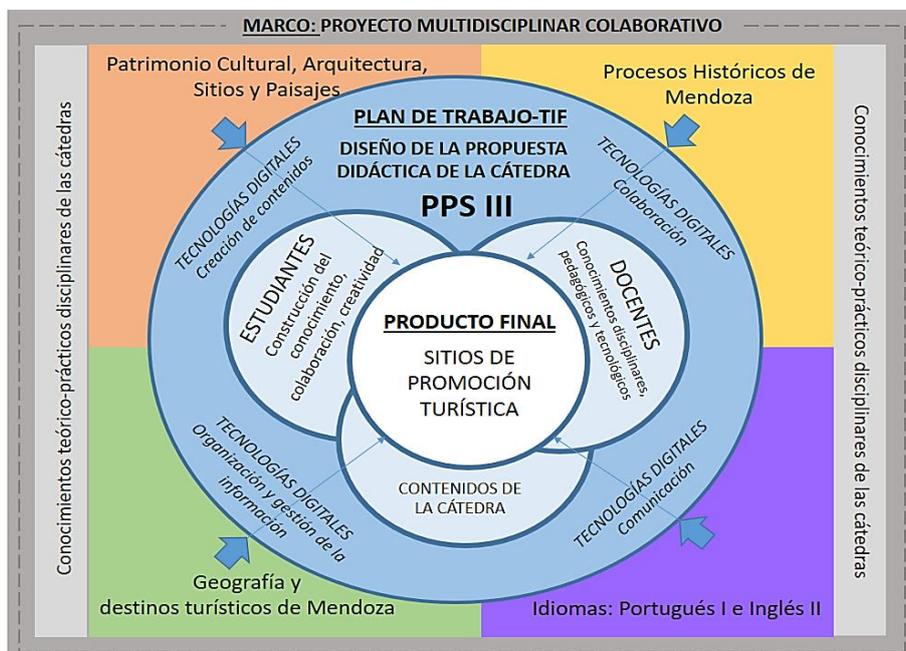


Figura 1. Aportes de los espacios curriculares al proyecto interdisciplinario. Esquema de elaboración propia

Fue así como cada espacio curricular aportó alguna elaboración a los diseños realizados por los estudiantes. También material teórico para relatar el circuito (referencias históricas, geográficas



o arquitectónicas, etc.). Cada una lo hizo en diferentes momentos, atendiendo a las necesidades del trabajo.

La evaluación final de los sitios de parte del espacio de Práctica Profesional se realizó al finalizar el cursado. Debido a que cada materia otorgó diferentes aportes al trabajo de los estudiantes y en diversos momentos del semestre, fue necesario contar con la producción final completa para evaluar. En los intermedios de cada circuito se hicieron devoluciones para los ajustes del trabajo y además, se dio seguimiento personalizado a los equipos.

El trabajo de índole colaborativa y llevado a cabo en equipos adoptó como estrategia metodológica el Aprendizaje Basado en la Elaboración Colaborativa de Proyectos (APBC). Esta estrategia, se apoya en la enseñanza y el aprendizaje a través de la elaboración de proyectos de forma colaborativa en grupos (Badia & García, 2006). A través de ella, los estudiantes buscaron diseñar un plan de actuación, investigando, recolectando información y seleccionándola, creando material digital novedoso y tomando decisiones grupales para crear el producto final.

Esta metodología a su vez permitió trazar el abordaje de los contenidos disciplinares. También enfocar la cátedra en un diseño pedagógico adecuado. El mismo incluyó el uso de las TIC en entornos digitales desde un modelo de aprendizaje para mejorar la práctica educativa. Buscó propiciar la generación de conocimiento, y colocó al estudiante como protagonista de esa construcción colaborativa. Además, lo invitó a trabajar de manera autónoma, desarrollando competencias y habilidades necesarias para su futuro profesional.

El desarrollo de este trabajo se fijó el objetivo de que los estudiantes reconozcan el propio potencial para crear y entender el carácter interdisciplinar de la actividad turística. Además, que comprendan la importancia de colaborar entre pares en la creación de contenidos de calidad y compartirlos con la comunidad.

1.4 Diagnostico del grupo y del equipo de trabajo

Para llevar a cabo esta propuesta didáctica de manera exitosa, se realizó un diagnóstico previo que incluyó a estudiantes y al equipo docente. Esto fue de gran utilidad para reconocer las habilidades y competencias de cada grupo. Además, se evaluó las potencialidades del equipo docente y de las tareas que llevaría a cabo cada grupo de trabajo desde su lugar.

El diagnóstico incluyó una investigación con alcance descriptivo. Se indagó sobre las competencias digitales de los docentes del equipo de trabajo que realizaría la propuesta, y la propia percepción de las competencias de los estudiantes (Avitia Carlos & Uriarte Ramírez, 2017).

Respecto a los estudiantes, los resultados arrojaron que, de un total de 34, el 87% era de género femenino y el 13% masculino, provenientes de 12 de 18 departamentos de Mendoza. En cuanto al acceso y la conectividad, el 91% de los estudiantes utilizaban como dispositivos computadoras portátiles y de escritorio y el 9% utilizan el celular para acceder. El 70% se conectaban a internet a través de Wifi o fibra óptica y el 30% con datos móviles provenientes de módem.

Al diagnosticar las habilidades digitales de los estudiantes se pudo observar algunos puntos claves. En cuanto al acceso a la información, poseían un mayor nivel de dificultades para organizar de la información digital y el empleo de bibliotecas digitales y en línea. En cuanto a la colaboración y comunicación, sólo una minoría de estudiantes participaba y comunicaba en entornos digitales como redes sociales, blogs y foros, así como también muy pocos compartían recursos a través de herramientas en línea.

Respecto a la creación de contenidos digitales, se observó una menor percepción del dominio de la edición y elaboración de recursos de imagen y video, como así también de sonido. El grupo,



casi en su totalidad, desconocía las licencias de propiedad intelectual y los Recursos Educativos Abiertos (REA).

A través de la encuesta realizada en Google Forms, se indagó sobre el conocimiento y la percepción del dominio de 25 recursos digitales variados. Como resultado se observó que la mayoría dominaba las herramientas básicas de video y de creación de contenidos, y casi en su totalidad desconocían la utilización de Google Sites. Por tal motivo, este recurso se seleccionó para que aprendan a dominarlo y lleven a cabo el trabajo colaborativo en línea.

Entender estos parámetros permitió determinar con cuáles herramientas trabajar, con base a sus conocimientos previos y también a lo que ellos desconocen sobre las mismas. Se contempló en el diseño de la materia utilizar recursos ya conocidos, que de la mano de nuevos aprendizajes de herramientas enriquecerían el trabajo con la más amplia variedad de material digital.

La Propuesta didáctica sin duda, y debido a que el trabajo se desarrollaría de manera grupal, pondría énfasis en aquellas herramientas digitales de índole colaborativa. Esto sería necesario para que los estudiantes puedan realizar las elaboraciones en línea. También para que trabajen sobre documentos y plantillas en común e interactuando dentro de los mismos (por ejemplo: Genial.ly, Google Sites, Google Drive, Google Docs, entre otros).

Por otra parte, previo al diseño también se encuestó al equipo docente. Hacerlo contribuyó en el conocimiento de dos variables. Por un lado, se indagó sobre lo que ellos concebían como debilidades de los estudiantes y las potencialidades de las TIC en la enseñanza y por el otro, sobre las propias capacidades en relación con las TIC.

Con relación a sus percepciones sobre las potencialidades de las TIC en la enseñanza. La mayoría coincidieron en que las mismas deben:

- enriquecer las situaciones comunicativas nuevas
- promover el trabajo colaborativo y la resolución de problemas en conjunto
- estimular a los estudiantes a la indagación, autonomía y creación de nuevo conocimiento científico.
- dotar de herramientas para la búsqueda, organización, distribución y publicación de información en la red.
- promover el uso de metodologías centradas en el estudiante que le den protagonismo en su aprendizaje
- generar propuestas curriculares y didácticas flexibles, adaptables a las características de los sujetos.

Entre los hallazgos más significativos y de utilidad para la realización de este trabajo, se pudo conocer que en su mayoría los docentes circundan en edades de entre 30-50 años. Están especializados en docencia, ciencias sociales y TIC con formaciones de posgrado.

La totalidad realizó en algún momento cursos de capacitación en Moodle, por lo que sabían utilizar la plataforma. Además, se conoció que a excepción de “Patrimonio cultural, Arquitectura, Sitios y Paisajes”, en cada equipo de cátedra de tercer año (formado por dos o tres personas), uno de ellos era especialista en TIC. Esto fue de gran relevancia e importancia a la hora de coordinar acciones colaborativas a través de herramientas digitales y de determinar la enseñanza de algunos recursos que debían aprender los estudiantes en cada cátedra.

A través de la propia concepción de los docentes en cuanto a sus competencias digitales, se supo que los mismos debían fortalecer las siguientes competencias:



- comunicación y colaboración (compartir recursos, colaborar en canales digitales)
- creación de contenidos digitales (edición y elaboración de recursos, uso de licencias)

Reconocer estas habilidades en los equipos docentes y también sus debilidades, permitió saber que había amplias posibilidades de poder innovar con el diseño. Además, se tendría en cuenta aquello que los docentes piensan que es necesario desarrollar en los estudiantes.

Es por estas variables del diagnóstico, que esta propuesta se realiza en base a los recursos digitales colaborativos. También al desarrollo de capacidades orientadas al trabajo en equipo, y a la creación de conocimiento científico de calidad académica para ser compartido con toda la comunidad.

La adquisición de nuevas competencias junto al conocimiento disciplinar, intentaron convertir el aula virtual un espacio verdaderamente enriquecido. Se buscó lograr la mejora de la enseñanza y aprendizaje, partiendo desde su análisis y reconociendo que existen nuevas metodologías y formas de entender dónde se encuentra el conocimiento. Por ello se buscó dar respuesta a diversas problemáticas que surgen con la no presencialidad y con la necesidad de plantear espacios conjuntos para la construcción del conocimiento.

Este tipo de propuesta didáctica que plantea una metodología de enseñanza-aprendizaje innovadora, intenta de alguna manera modificar la concepción de educación tradicional. A partir de la adopción de roles adaptados a una metodología del siglo XXI y utilizando las TIC de forma disruptiva, su concreción intentó contribuir al desarrollo de una experiencia nueva en el espacio formativo. Generar proyectos de innovación con una mirada interdisciplinar buscó garantizar el acceso a una educación de calidad, enmarcada en el desarrollo de nuevas habilidades.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La cátedra de PPS III se muestra como un espacio dinámico, flexible y muy práctico durante el cursado presencial. La misma permite a los estudiantes enfrentarse a situaciones que pongan en juego sus conocimientos en espacios definidos y reales.

En años anteriores, el aula virtual pasó a segundo plano y no se desarrolló en ella tareas de relevancia. Esto se debió a varios factores:

- por su gran componente práctico y carga horaria, la cátedra no tenía la obligatoriedad de utilizar la virtualidad
- debido a la falta de conocimiento relacionada con las TIC de parte del cuerpo docente compuesto por dos licenciadas en turismo, se dejaba en segundo plano cualquier herramienta digital que pudiera estar disponible para su uso.
- durante todo el cursado del cuatrimestre la carga horaria se ocupó en su mayoría en las salidas de campo.

Bajo estas condiciones que se habían mantenido durante el tiempo, no se había desarrollado en la Licenciatura en Turismo alguna propuesta de similares características que incluyera a las PPS desde un proyecto interdisciplinario. No han existido tampoco, espacios de trabajo colaborativo e interconectado, donde las materias puedan converger en teorías, nuevas metodologías y soluciones a problemáticas actuales, que incluyeran a la PPS como protagonista principal.

Durante el ciclo lectivo 2020 se requirió que los estudiantes puedan seguir desarrollando sus competencias profesionales prácticas. Por ello, el espacio curricular debió implementar una serie de acciones a través de un aula virtual para que puedan:



- crear recorridos turísticos en base a los conocimientos adquiridos hasta ahora en la carrera.
- desempeñarse como profesionales que pueden explicar estos circuitos a través de idiomas y expresándose adecuadamente.
- trabajar de manera grupal y colaborativa en la construcción de los conocimientos
- construir conocimientos a partir de contenidos interdisciplinarios
- desarrollarse competentemente en la interpretación de la historia, el patrimonio y los espacios geográficos

La PPS III es un eslabón fundamental en el desarrollo profesional del estudiante para que el mismo aplique los conocimientos adquiridos durante los primeros tres años de la carrera.

Por lo tanto, el problema que se observa es que, ante la inexistencia de espacios de colaboración, los estudiantes se ven limitados en el desarrollo de las competencias necesarias del Licenciado en Turismo. Se requirió que los estudiantes mejoren habilidades no sólo para trabajar en equipo, sino también para poder resolver problemáticas reales y aplicar en ellas sus conocimientos interdisciplinarios. Si desde el aula virtual de PPS III, no se interpelaba a los estudiantes para que lo logren, ellos difícilmente desarrollarían estas habilidades y competencias en otros espacios.

Es por ello que se consideró que llevar a cabo la metodología del trabajo colaborativo y generar además un espacio idóneo para hacerlo, sería fundamental para que este desarrollo de competencias en particular pueda lograrse.

Fue importante reconocer que en la PPS III el estudiante pudo hacer y ver las conexiones existentes entre diferentes disciplinas y conectar el aprendizaje de la universidad con la realidad. Esto, sólo se facilitó aplicando una nueva metodología educativa que se da en los escenarios digitales con un entorno preparado para ello.

Si esta aplicación práctica no hubiera sucedido, se relegaría el espacio a un abordaje meramente teórico. Esto implicaría no poder observar si el dominio de temáticas interdisciplinarias de la carrera para su aplicación práctica puede efectivamente ser llevado a cabo. De no haber sido factible realizarlo, el espacio de PPS IV que es el siguiente, se vería afectado para desarrollar competencias de este tipo en los estudiantes. El mismo se abordaría con nuevos objetivos que tienen que ver más con el análisis de casos que con aplicaciones prácticas tan valiosas para un licenciado en Turismo.

Debido a la cuarentena generada por la pandemia COVID-19, la decisión de la Universidad Nacional de Cuyo fue de extender hasta fines del 2020 el cursado de manera virtual. El pasaje de la presencialidad a la no presencialidad ha llevado a dar clases en entornos sincrónicos a hacerlo desde la asincronía en un aula virtual. Además, de manera ubicua, es decir, en cualquier lugar. Debido a esto, fue necesario pensar en una nueva alternativa de trabajo con un abordaje que incluya las TIC en el escenario educativo.

Por tal motivo, durante el 2020 en calidad de adscripción, una especialista en TIC y maestranda en Enseñanza en Escenarios Digitales de la cátedra, desarrolló la propuesta didáctica en cuestión. De esta manera sería factible solucionar muchas de las problemáticas que devienen del pasaje de la presencialidad a la no presencialidad. También del hecho de que las docentes a cargo del espacio (licenciadas en turismo) tienen poco dominio de los conocimientos tecno-pedagógicos relativos al uso de las TIC en escenarios digitales.



Ofrecer una propuesta rica en contenidos disciplinares y además en recursos digitales, permitió elaborar la información y construirla de manera colaborativa. Reinventar el espacio curricular, y transmutarlo hacia una nueva alternativa pedagógica, resultó fundamental para favorecer nuevos procesos, y desarrollar capacidades que requiere el mundo del trabajo en el siglo XXI. Ante esto, se decidió optar por desarrollar una propuesta innovadora y colaborativa. Hacerlo fue necesario para que los estudiantes puedan desarrollar de manera óptima estas competencias y habilidades en el marco de un trabajo colaborativo, y para que los docentes puedan llevar a cabo los objetivos educativos.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

- Diseñar y llevar a cabo una propuesta didáctica virtual para el espacio de Práctica Profesional Supervisada III en colaboración con las cátedras de 3er año, que incluya el uso de tecnologías digitales basado en un proyecto colaborativo.

3.2 Objetivos específicos

Entre los objetivos específicos de esta propuesta se encuentran los siguientes:

- Diseñar una propuesta didáctica virtual para el desarrollo del espacio curricular Práctica Profesional Supervisada III mediada por TIC que permita abordar temáticas relativas al turismo en el marco de un proyecto interdisciplinar.
- Seleccionar los contenidos y diseñar las actividades de enseñanza por medio de tecnologías digitales a través de las cuáles se desarrollará la propuesta.
- Establecer los aportes de los espacios curriculares intervinientes en el marco del proyecto interdisciplinar.
- Crear los dispositivos de seguimiento y evaluación de la propuesta pedagógica.
- Determinar los espacios de comunicación virtual sincrónicos y asincrónicos entre docentes y estudiantes, y entre el equipo docente.
- Implementar la propuesta de enseñanza y aprendizaje y evaluar los resultados de la misma
- Identificar las principales fortalezas y debilidades de la propuesta pedagógica mediada por TIC.

4. MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico y conceptual intenta en primer lugar otorgar un breve análisis sobre los conceptos e ideas que tienen que ver con los cambios en la sociedad con la introducción de internet, y cómo los paradigmas y teorías educativas se han reinventado a raíz de ello.

En segundo lugar, se observará cómo las tendencias en la educación superior sugieren el uso de herramientas colaborativas a partir del uso de nuevas metodologías educativas. Cómo las tecnologías en el ámbito educativo han afectado a las instituciones universitarias y cuáles son las bases y estrategias metodológicas utilizadas para la propuesta pedagógica en cuestión.



Por último, se establecen los criterios utilizados para llevar a cabo la construcción del diseño tecno-pedagógico de la propuesta y el aula virtual. Así como también los elementos de importancia para llevar a cabo el mismo y la evaluación a partir de herramientas digitales.

4.1 Aprender y enseñar en la sociedad del conocimiento

La aparición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en diversos escenarios de la cotidianidad, ha generado un gran impacto en la sociedad y en la cultura actuales. La tecnología ha penetrado de tal manera en la vida de las personas que han sucedido diversos cambios tanto en los paradigmas de la enseñanza y el aprendizaje, como en las instituciones educativas.

Según Manuel Castells en su artículo “La era de la información” (1996), la interactividad, la interconexión y la búsqueda de nuevos avances tecnológicos florecieron en la década de los sesenta, a partir del origen de internet. Este suceso se dio en un contexto donde la unión soviética intentó tomar las comunicaciones estadounidenses en caso de una guerra nuclear. Como resultado, se formó una arquitectura de red que no podía ser controlada por ningún centro y estaba compuesta por miles de redes informáticas autónomas con modos innumerables de conectarse.

Este suceso, supuso que, a través de las innumerables conexiones formadas, la sociedad acceda a una gran red e incluso la multiplique a lo largo de una red global. Castells (1996) además expone que esta revolución centrada en las tecnologías de la información modificó la base material de la sociedad a un ritmo acelerado. Tan pronto como se difundieron las tecnologías, explotaron en toda clase de aplicaciones y usos. Con el advenimiento de internet, y la introducción de las mismas en los escenarios de la vida cotidiana, es que los procesos de industrialización y el desarrollo del capitalismo fueron factores claves para la gestación de lo que se denominó “sociedad de la información”.

Los términos de sociedad de la información o sociedad del conocimiento deben su origen entonces a que las personas han accedido a través de internet a un gran caudal de información disponible en la red. Fueron acuñados tratando de dar cuenta de las transformaciones que se han producido en todos los ámbitos de la vida, inclusive en el educativo a partir de una nueva cultura.

Como señala Bartolomé Pina (1996a) duramente miles de años la información acumulada por la humanidad creció a un ritmo lento, casi imperceptible. En los últimos siglos, el volumen de conocimientos se ha incrementado progresivamente comenzando una curva de despegue con la revolución industrial. Este autor expone que existe un desbordamiento de volumen que la hace difícil de manejar por el hombre.

Por su parte Ayuste et al. (2007) plantean que la noción de sociedad del conocimiento tiene su origen en las transformaciones de las sociedades industriales a principios de los años 60. En ese contexto, se pronosticó la emergencia de una capa social de trabajadoras y trabajadores del conocimiento y la tendencia hacia una sociedad centrada en la producción y gestión del saber. Con el desarrollo de las TIC de la que internet es su máximo exponente, democratizado el acceso a la información, y los gobiernos y las instituciones no han podido impedir que la misma circule por la red, no solo permitiendo que el ciudadano la consuma, sino también que la produzca.

De igual forma, Begoña Gros (2015) expone que ante tanta densidad de información, es preciso que las personas aprendan a gestionar el conocimiento. Además, es necesario dotarnos de estrategias para realizar una discriminación inteligente que ayude a seleccionar la relevante de la que no lo es.



En un contexto donde la información abunda y está al alcance de la mano de muchos, será útil desarrollar competencias claves para manejar dicho caudal de información. Sintetizar, conectar datos de diversas fuentes y desarrollar visiones globales se convierte en una necesidad clave, así como también desenvolverse con creatividad para sobreponerse de los errores, transformándolos en fuentes de aprendizaje.

Tal como plantea Bartolomé Pina (1996b) existen consecuencias directas de un acceso deliberado a fuentes de información a través de la web. Uno de ellos es la necesidad de una permanente actualización y de diseñar y utilizar nuevos modos de organizar y acceder a la información, lo que hace que la enseñanza deba cambiar. Para este autor la mera reproducción de conocimientos debe tener menor importancia frente al desarrollo de destrezas en el acceso a la información.

Sin quedar ajena a estas necesidades, la escuela debe generar modificaciones estructurales que supongan el desarrollo de habilidades y competencias en este nuevo contexto. Bartolomé Pina (1996) propone tres cambios que se deben dar en la escuela:

- La selección de la información implica que los sujetos aprendan a tomar decisiones.
- Multiplicidad de lenguajes: la comunicación se enriquece, los conocimientos se consolidan, la información que se adquiere fuera del aula se integra en la que es trabajada dentro.
- La escuela, la universidad deben ser activas, entretenidas, participativas y libres.

Frente a estas necesidades que surgen en el ámbito educativo, es que se hace inevitable rever los paradigmas en los cuales sienta las bases el sistema y analizar qué sucede con ellos con la introducción de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana.

Realizar un replanteo de las funciones de los profesores y profesoras que deben estar en una permanente actividad de formación y aprendizaje es uno de los pasos para lograr los cambios. Esto sucede porque el lugar donde se encuentra el conocimiento ha cambiado. El docente quien antes era portador de la información, hoy ha visto afectado su rol como portador exclusivo de conocimiento y su postura, su intervención dentro del escenario educativo y la forma de tratar con el conocimiento ineludiblemente deben cambiar.

Una de las formas de lograr hacer visibles estos cambios y mutar hacia un nuevo escenario es repensar y adoptar nuevas teorías de aprendizaje en base a las cuales se puedan sustentar nuevas acciones educativas. Hacerlo, nos invitará a ver un nuevo modo de conocer y de llevar a cabo las tareas diarias.

Hasta hace unos años, cuando internet y el acceso a un gran caudal de información aún no se hacían tan evidentes dentro del escenario educativo, las teorías de aprendizaje a partir de la cuál se contextualizaban las acciones educativas se basaban en las corrientes del conductismo, el cognitivismo y el constructivismo. En el siguiente esquema, elaborado a partir de las apreciaciones de Zapata Ros en su artículo “Teorías y modelos de aprendizaje en entornos conectados y ubicuos” (2015), se pueden observar algunas de sus características:

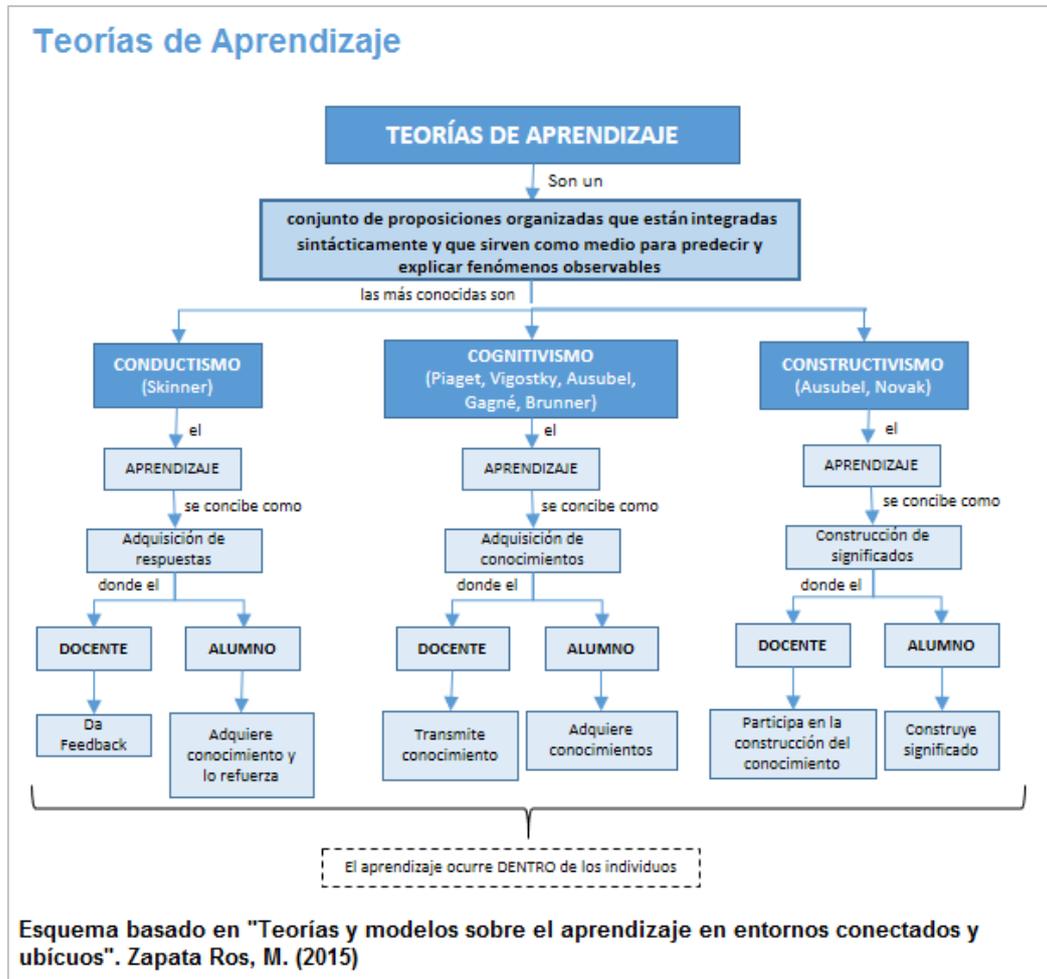


Figura 2: Teorías y modelos de aprendizaje tradicionales. Basado en "Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos" de Zapata Ros, M. (2015)

Tal como se observa en todas las teorías, el lugar del conocimiento y el actor principal del mismo lo obtiene el docente que actúa como transmisor y el alumno es un sujeto que adquiere el conocimiento o construye significado. El común denominador es que el aprendizaje del cual habla Zapata Ros, ocurre dentro de los individuos. Pero, ¿Qué sucede con la introducción de las tecnologías digitales con los modelos de aprendizaje y cómo influye en el mismo las nuevas concepciones de sociedad del conocimiento?

A partir de estos interrogantes, es que se puede visualizar el surgimiento de un nuevo modelo teórico, el conectivismo. El mismo se presenta como un paradigma adaptado a los requerimientos y necesidades que trae la introducción de las tecnologías en la vida cotidiana y el sistema educativo en particular.

4.1.1 La era del conectivismo

En un contexto donde los sujetos se encuentran a merced de las tecnologías y la información abunda, se necesita de nuevas competencias para lidiar con las mismas. Resulta importante a partir de ello caracterizar una teoría de aprendizaje de la que se puedan desprender nuevos roles y donde los dispositivos tan presentes en la vida cotidiana tengan su lugar.

Para George Siemens en su artículo “Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital” (2004), un principio central de la mayoría de las teorías de aprendizaje es que el mismo ocurre dentro de una persona. Estas se ocupan del proceso de aprendizaje en sí mismo y no del valor de lo que está siendo aprendido. Empero, en el mundo interconectado, se necesita explorar la información adquirida. Por ello este autor expone que cuando el conocimiento es abundante surgen inquietudes que debe ser resueltas, y que la inclusión de la tecnología ha empezado a mover a las teorías de aprendizaje hacia la era digital.

En una era donde abunda la información, ya es difícil concebir que el docente sea el portador de la misma, como así también no se debe dejar de lado el hecho de que el aprendizaje está ligado a las experiencias y que están involucradas en ello los dispositivos.

En el siguiente esquema realizado a partir de las concepciones de Zapata Ros (2015) sobre el conectivismo de Siemens, se puede observar cuáles son algunas de las principales características de esta teoría:

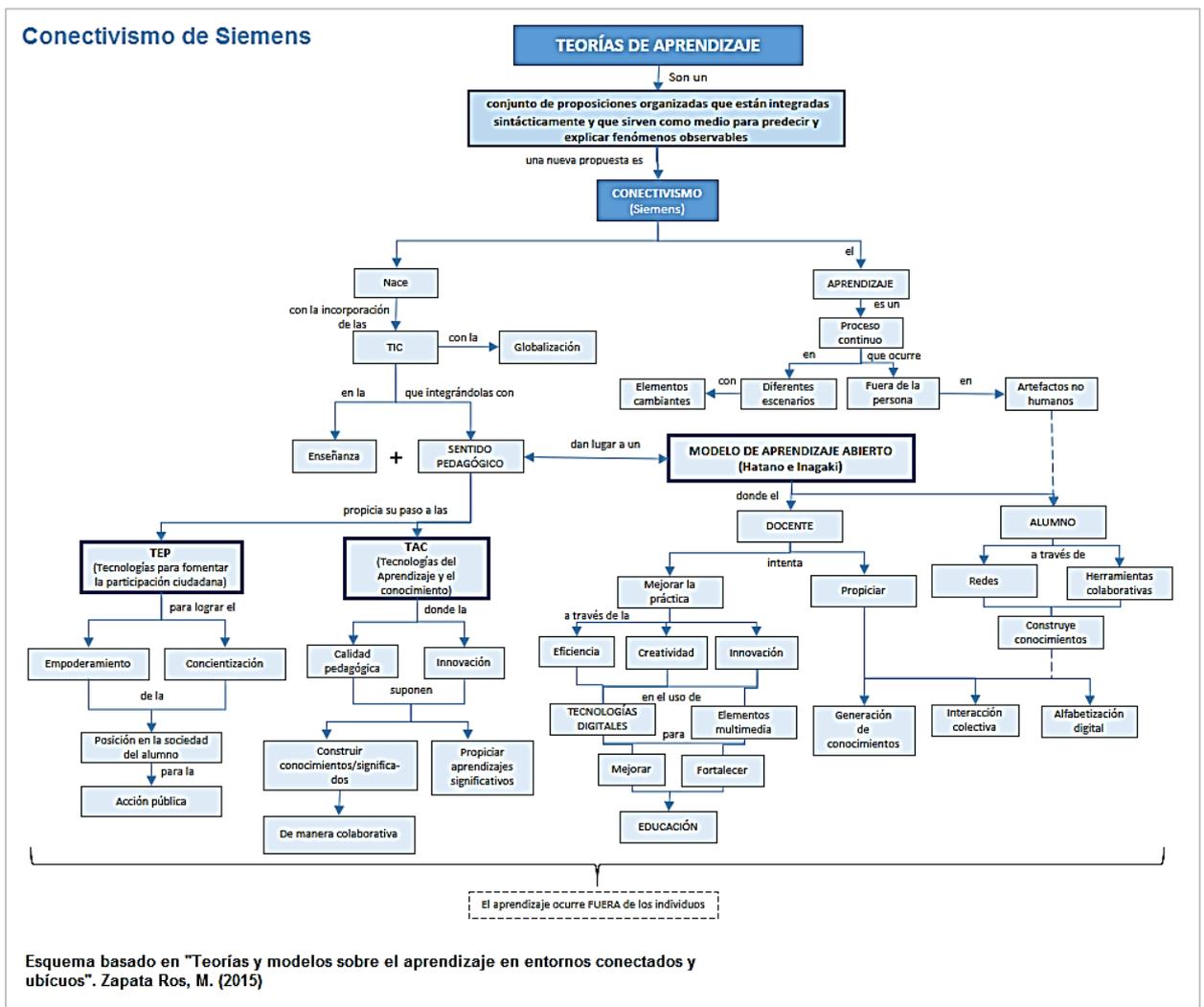


Figura 3: Características del conectivismo. Basado en “Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos” de Zapata Ros, M. (2015)

Zapata Ros (2015) plantea que el Conectivismo (Siemens, 2004) se ha presentado como una teoría superadora de las otras tres teorías de aprendizaje. Expone que la misma tiene una aportación positiva al considerar la interpretación de los efectos, ventajas y que se produce en los entornos tecnológicos, de proceso de la información y de la comunicación.

Para Siemens (2004) el punto de partida del conectivismo es el individuo, y el conocimiento personal se compone de una red, la cual alimenta a organizaciones e instituciones, las que a su vez retroalimentan a la red, proveyendo nuevo aprendizaje a los individuos. Este ciclo permite la actualización de conocimientos.

Para este autor, el conectivismo tiene dos ideas centrales: el aprendizaje son solo conocimientos útiles en distintos contextos y que pueden estar almacenados en dispositivos, y que el individuo debe contar con habilidades y competencias para utilizar esa información.

Tal como se ve en el esquema, el aprendizaje puede residir fuera de nosotros y no se define como un proceso sino un resultado. Para Siemens (2004) el conectivismo es una teoría que se caracteriza por considerar el aprendizaje como una extensión del aprendizaje (ya existente), del conocimiento y de la comprensión a través de la extensión de una red personal. Algunos de sus principales principios son:

- El aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones
- El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados
- El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos

En síntesis, el conectivismo intenta superar los déficits de las teorías anteriores intentando conceptualizar el aprendizaje vinculado a las redes y como una teoría capaz de configurar la información. Pero para ser posible este paradigma necesita que los sujetos tengan acceso permanente a la red lo cuál sería difícil de sostener en ciertos contextos.

En este contexto la conexión y acceso a internet será fundamental para poder lograr el desarrollo de competencias necesarias para manipular la información. Además, acceder a los servicios en línea se convierte en una necesidad.

Según Gutierrez Campos (2012) al respecto de los conceptos y limitaciones del conectivismo, es sabido que el acceso a internet no es igualitario, ya que en los países pobres y en desarrollo el acceso a la tecnología es menor al de los países desarrollados y ricos. Considerando esto, el desarrollo y propuesta del conectivismo de Siemens debería considerar políticas que promuevan un acceso igualitario a las redes y asegurar el acceso a programas educativos que aseguren su uso adecuado.

La universidad no está exenta de esto. Para que se genere un salto en la generación de conocimiento es necesaria la infraestructura digital y la incorporación de tecnología en las escuelas e instituciones universitarias. Esto garantizaría una mejor formación y generar profesionales más completos. (Binimelis Espinoza, 2010)

En este sentido, es necesario de hablar sobre incluir a los excluidos. Cuando se habla de ello Binimelis Espinoza (2010) se refiere a que se deben integrar analíticamente a la discusión de la sociedad del conocimiento aquellos procesos de exclusión social producidos por la actual dinámica. En este sentido se debería someter a crítica a nivel educativo la relación entre educación y habilidades o de competencias y tecnologías, además de poder reconocer la brecha digital o la necesidad de alfabetización digital.



Esta teoría de aprendizaje entonces, plantea que estamos frente a una gran necesidad de generar desde el ámbito educativo un lugar propicio para desarrollar competencias claves para la sociedad del conocimiento, y que si esto no se logra, existirá una gran brecha de habilidades y capacidades necesarias para esta era entre los que pueden acceder a el mundo interconectado y los que no.

Según Área Moreira (2002) sería ingenuo no reconocer los beneficios sociales, económicos y culturales de las tecnologías. Para el autor, las nuevas tecnologías son un factor de desigualdad social, debido a que están provocando una separación entre aquellos que tienen acceso y los que no. Este nuevo analfabetismo hace imprescindible que los poderes públicos faciliten el acceso y la formación a la población.

Para Moreira, esto implica que haya nuevas necesidades formativas en los ciudadanos y que se necesitan habilidades que se deben dominar para desenvolverse en la era digital. Las políticas educativas deberán evitar o compensar esas desigualdades y será necesario articular medidas que favorezcan el aprendizaje y uso de las TIC.

La educación es un instrumento de emancipación y el desarrollo colectivo de los individuos y grupos humanos. Por ello sería necesario considerar la integración de las tecnologías y la conexión como un derecho. Lograr la integración en los derechos humanos tendrá el beneficio potencial de conseguir una mayor y más fuerte producción de infraestructura social basada en la colaboración y la cooperación, así como también la formación de profesionales en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para mejorar el acceso de la comunidad a la comunicación, información y los medios. (López López & Samek, 2009)

4.1.2 Hacia el desarrollo de nuevas habilidades y competencias

La integración de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje, ha implicado que se tomen nuevas estrategias para poder desarrollar habilidades y competencias en el dominio del caudal de información constante a la que los estudiantes se exponen.

Este nuevo escenario supone que no solo la enseñanza tal como se conocía cambie, sino que también los roles de docentes y alumnos se ajusten para mejorar la práctica educativa. En este sentido, el nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje que se propone a través de conectivismo implica que se adopten estrategias en pos de lograr la mejora de la práctica.

Desde el punto de vista del conectivismo será importante que los sujetos logren desarrollar la capacidad de síntesis y que reconozcan conexiones. Además, que deconstruyan y construyan la información y trabajen con creatividad ante escenarios diversos, entre otros.

Hacerlo, de manera interconectada y a través de la red, permite que estas capacidades puedan desarrollarse plenamente y de manera colaborativa inclusive desde entornos ubicuos y de manera asíncrona. Según Burbules en “El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza” (2012) el aprendizaje ubicuo es la posibilidad de acceder a la información en cualquier lugar o cualquier momento y parte de la tendencia de la web en el crecimiento de las comunidades de aprendizaje colaborativo. El aprendizaje colaborativo no sólo es una forma de extender la red social y co-crear y compartir productos, sino también tiene la potencialidad de facilitar las comunidades de aprendizaje distribuidas. Además, los estudiantes cuentan con un gran elemento motivante al compartir y realizar un trabajo con otros, lo que considera como beneficioso.

Aprender de manera virtual implicará que los estudiantes además de tener la posibilidad de trabajar de manera colaborativa y en línea puedan construir el contenido poniendo en juego sus



habilidades cognitivas, sus conocimientos de dominio, estrategias de aprendizaje, motivaciones y metas, etc. (Onrubia, 2004).

En este nuevo contexto, las tareas educativas de mayor relevancia deberán girar en torno a (Ayuste et al., 2007):

- Mostrar dónde está la información más importante y establecer criterios para su selección
- Facilitar las conexiones entre ideas y conocimientos dispares
- Eliminar el malestar frente al error y la crítica
- Contribuir a que esa información se convierta en saber a través de un proceso de elaboración personal que puede desarrollarse de manera individual o colectiva.

Hacerlo no solo implica que el docente logre modificar sus percepciones sobre el lugar que ocupa el conocimiento y como desarrollar las actividades de enseñanza en base a ello. También tiene que asumir que su rol debe cambiar.

En la era digital todos aprenden constantemente y es necesario incluso reconocer el gran valor que tiene para los sujetos el aprendizaje formal e informal. Debido a esto es que se entiende que el aprendizaje que antes era pasivo, ahora tiene que ser auto regulado por los sujetos que deben aprender para toda la vida. Por tal motivo es que este debe ser dirigido por los mismos estudiantes.

En este contexto es que el profesor debe convertirse en diseñador de ambientes de aprendizaje, y promover una comunidad de práctica donde la experiencia individual pueda convertirse en colectiva. Por ello se le pide que colabore, trabaje en equipo, que planifiquen de manera conjunta, entre otras. (Marcelo García, 2001).

El rol del docente además sugiere crear “ecologías de aprendizaje”, dar forma a comunidades y liberar al interior del medio ambiente a quienes han aprendido. El Conectivismo sugiere que el diseño de ecologías de aprendizaje podría reemplazar el diseño instruccional y Siemens define ecología como un sistema en continua evolución. Este sistema ofrece a quien aprende, el control para explorar objetivos, los cuales son definidos por el propio estudiante. Para facilitar la interacción entre ecologías, las herramientas sincrónicas y asincrónicas son esenciales, en tanto extensiones del medio ambiente de los cursos, estas herramientas son, blogs, wikis, entre otros. (Siemens & Leal Fonseca, 2004).

Según Granados Romero et al (2014) el papel del profesor debe cambiar, ya que impartir contenidos no es suficiente. Es crucial estimular habilidades de pensamiento crítico, promover un adecuado tratamiento de la información, y fomentar prácticas de trabajo en colaboración. Ello preparará a los alumnos para un mundo que no garantiza un trabajo de por vida y donde la gente constantemente cambia de profesión. Los estudiantes y profesores son capaces de conectar con los demás, aprender de manera flexible y colaborar con otros.

Para lograr estimular las habilidades nombradas, el docente que asumirá la enseñanza como un diseñador de experiencias, como guía y facilitador, deberá tener cierta experiencia. Va a requerir manejar la producción del contenido y el dominio de recursos y también los dispositivos. Paradójicamente, en estas metodologías centradas en el alumno el papel del formador presenta una mayor complejidad.

En estas circunstancias, estamos ante un docente que debe manejar el conocimiento y la construcción de entornos personales de aprendizaje. Además, será un experto en pedagogías emergentes a medida que vaya evolucionando hacia nuevos escenarios (Salinas et al., 2014).



4.2 Pedagogías emergentes y TIC en la universidad

Llevar a cabo una propuesta virtual en la actualidad, implica adoptar una nueva mirada de las metodologías de enseñanza y aprendizaje. La educación universitaria, que tiene mucho de tradicional en su esquema de trabajo diario, ha tenido que mutar hacia nuevos horizontes con la introducción de la tecnología en el aula.

Según los autores Salinas et al en el artículo “Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje” (2014) las instituciones de educación superior necesitan adaptarse a otras modalidades de formación más acordes con la nueva situación. Desde las aulas convencionales unidas a través de la red, hasta grupos de trabajo colaborativo totalmente a distancia. Las TIC van ofreciendo nuevas perspectivas de futuro sobre cómo los escenarios de aprendizaje se van configurando.

Por su parte, Begoña Gros (2015) explica que las instituciones de educación superior deberían utilizar los recursos educativos en sus proyectos por varios motivos: compartir conocimientos académicos, mejorar el material y adaptar el que ya está creado.

Para este autor compartir conocimientos de modo abierto acelera el desarrollo de nuevos recursos de aprendizaje. También estimula la mejora de la propia institución universitaria, la innovación y la reutilización de los materiales educativos. Compartir la investigación, compartir los recursos y los resultados a partir del uso de las tecnologías digitales en la web social, favorece que los grupos compartan metodologías, reflexiones, recursos y resultados. Además, se genera un repositorio de información amplio.

Para lograr esta nueva configuración en la universidad es imprescindible que el docente tenga en cuenta que, el desarrollo de competencias del estudiante es fundamental. El universitario en particular debe emprender una correcta alfabetización digital adecuada para poder desenvolverse en el mundo laboral.

Según los autores Granados Romero et al en su artículo “TIC, TAC, TEP” (2014) el estudiante debe desarrollar las siguientes competencias:

- Básicas: aquellas necesarias para procesar la información y propias de la formación general como comunicarse de manera oral y escrita, realizar cálculos, etc.
- Genéricas: las relacionadas con el comportamiento como gestionar recursos, trabajar en equipo, gestionar la información, resolver problemas, etc.
- Específicas: las propias de su profesión y vinculadas con la ocupación.

Desde la perspectiva de estos autores, el aprendiz es responsable de su aprendizaje, también es quien lo gestiona apoyado por la mediación del docente. En este contexto, el aprendizaje se concibe como autoregulado y flexible.

Según Marcelo en el artículo “Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento” (2001) debe haber una reestructuración profunda de las escuelas como organizaciones capaces de generar espacios de indagación y cooperación. La escuela debe promover un aprendizaje continuo, con claridad en las metas, un currículo interdisciplinar y debe estar comprometida con la idea de estudiante como trabajador y ciudadano. Para lograrlo se tiene que replantear el rol de los profesores conduciendo a una estructura escolar flexible y adaptada a las necesidades individuales de los alumnos.



Se requiere que los estudiantes construyan conocimiento de manera activa, participando y colaborando con compañeros. Para Marcelo la escuela debe promover alumnos capaces de aprender, de ser responsables y de emprender. A esto se refiere el aprendizaje autoregulado, mediante el cual se genera en los alumnos un estilo propio de implicarse en resolver tareas, establecer sus propias metas, plantear estrategias para cumplir sus metas, procesar información y encontrando recursos para aprender.

Para llevar a cabo los procesos de enseñanza –aprendizaje que estimulen adecuadamente el desarrollo de competencias, será necesario atender a las nuevas tendencias educativas en la educación superior. De ello depende que la formación profesional sea acorde a las necesidades del siglo XXI.

Higer Education Edition, New Media Consortium y EDUCAUSE Learning Initiative elaboran en conjunto un informe denominado Horizont Report. En él se identifican las tendencias y desafíos de la educación superior para los próximos cinco años. Se describen además las tecnologías emergentes que tendrán un impacto significativo en la educación y se plantean desafíos y retos.

En el informe desarrollado para los años 2017 al 2021 existen algunas tendencias y desafíos atendiendo a corto, mediano y largo plazo. Las respuestas y reacciones a estas tendencias determinarán el impacto de las estrategias y herramientas digitales en el ámbito de la educación superior. Entre las más significativas para la enseñanza, podemos identificar algunas de interés para este trabajo:

- Avanzar en la cultura de la innovación
- Rediseñar los espacios de aprendizaje
- Generar un aprendizaje mixto
- El aumento de los procesos colaborativos - Aprendizaje colaborativo
- Mejorar la alfabetización digital
- Replantear el rol docente

A continuación, se observan algunas de estas tendencias que son de utilidad para el presente trabajo.

4.2.1 Avanzar en la cultura de la innovación

Las universidades necesitan implicarse en la mejora de la calidad educativa y esto conlleva que los docentes deben involucrarse en los procesos de innovación apoyados por las TIC. Las universidades cuentan desde hace años con el uso de las tecnologías digitales para impartir clases, utilizando aulas virtuales y elementos tecnológicos para el dictado. A pesar de ello aún se mantiene cierta rigidez a la hora de utilizar las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera innovadora. Es decir que el uso de las mismas no implica una innovación que desarrolle habilidades, si su utilización aún está centrada en metodologías educativas tradicionales.

Un ejemplo de esto se puede observar cuando los docentes hacen uso del aula virtual para realizar un traspaso de información en PDF u otros formatos a los estudiantes o videos que sólo deben ser leídos y memorizados. Entonces aquí se observa cómo utilizar las TIC no implica realizar una innovación ni desarrollar una metodología que modifique sustancialmente la forma de aprender del estudiante.



En la era del conectivismo donde abunda la información, la enseñanza y el aprendizaje deben adaptarse a las necesidades educativas actuales y mirar nuevos horizontes. Hacerlo oxigenará a las universidades sacándola de su enseñanza tradicional.

Según el artículo “Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria” (Salinas Ibáñez, 2004) los procesos de innovación respecto a la utilización de las TIC en la docencia universitaria suelen partir de las disponibilidades y soluciones tecnológicas existentes. La incorporación de nuevos materiales, nuevos comportamientos y prácticas de enseñanza, creencias y concepciones son cambios que están relacionados con los procesos de innovación.

Para estos autores citando a Fullan y Stiegelbauer (1991) el uso de materiales, y la introducción de planteamientos curriculares solo es la punta del iceberg. Las dificultades están relacionadas con el desarrollo por parte de los profesores de nuevas destrezas, comportamientos y prácticas asociadas al cambio. Así como la adquisición de nuevas creencias y concepciones vinculadas al mismo. De esta manera, “se considera la organización de los sistemas de enseñanza y aprendizaje como un proceso de innovación pedagógica basado en la creación de las condiciones para desarrollar la capacidad de aprender y adaptarse, tanto de las organizaciones como de los individuos, y de esta perspectiva podemos entender la innovación como un proceso intencional y planeado, que se sustenta en la teoría y en la reflexión y que responde a las necesidades de transformación de las prácticas para un mejor logro de los objetivos”.

Las universidades deben partir de sus contextos y considerar a qué tipo de sociedad servirán. Para responder a los desafíos tendrán que revisar sus referentes actuales y promover experiencias innovadoras en procesos de enseñanza y aprendizaje apoyados en las TIC. Esto implica hacer cambios en el currículo, en las formas de ver y pensar disciplinas, en las estrategias desplegadas, la manera de organizar y vincular cada disciplina, etc. (Salinas Ibáñez, 2004).

Según la doctora en pedagogía Begoña Gros Salvat (2015) en la sociedad del conocimiento la innovación es una necesidad. El proceso de innovar en la universidad le sirve a la organización para diferenciarse y la institución debería encontrar los espacios para hacerlo. Una organización innovadora debería crear las condiciones para que la misma se facilite. Para Begoña Gros promover la cultura de la innovación implica flexibilizar estructuras y las prácticas educativas, hasta el punto de convertir los procesos de enseñanza y aprendizaje en “prototipos en desarrollo y mejora permanente”.

Innovar no solo implica introducir las TIC en la enseñanza, sino también, mejorar a través de nuevas metodologías y la transformación de las prácticas, los procesos de enseñanza y aprendizaje. Salinas (2008) explica que promover experiencias innovadoras en procesos de enseñanza-aprendizaje apoyados en TIC, implica realizar cambios en el currículo, en las formas de ver y pensar las disciplinas, en las estrategias desplegadas, en la forma de organizar y vincular cada disciplina con otra, etc.

Al respecto en el artículo de Canavoso “de las TIC a las TAC, un cambio significativo en el proceso educativo con tecnologías” (2014), la especialista en tecnología educativa Silvina Casablanca expresa que innovar, le permitirá a las instituciones educativas abrir espacios de participación para los estudiantes, y esto implica incluso integrar las tecnologías con un nuevo sentido pedagógico. Bajo estos parámetros, y con la introducción de las tecnologías digitales en la enseñanza, se puede decir que dejar atrás los viejos paradigmas educativos es totalmente posible en los entornos formales de aprendizaje, reparando en la potencialidad que traen consigo las TIC.



Existen varios tipos de potencialidades que derivan del diseño tecno-pedagógico. Según Onrubia (2016), una de ellas tiene que ver con que el entorno virtual incluya recursos de trabajo colaborativo. También lo es incorporar herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas y disponer de recursos para evaluar el aprendizaje, entre otras.

Estas potencialidades, son las que lograrán enriquecer el espacio de enseñanza. Por ello, las decisiones que se tomen al diseñar el entorno virtual, deberán ser bien pensadas no sólo respecto al diseño, sino al enfoque en el que se sitúan. Será importante, además, tener en cuenta un enfoque pedagógico, una metodología de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de competencias que se desea llevar a cabo.

Para Sevilla H., Tarasow, M. y Luna, M., el enfoque constructivista, “plantea un proceso de enseñanza donde el protagonista y actor central del proceso es el estudiante, ofreciéndole responsabilidad e independencia, donde se faculta a los estudiantes con determinada libertad de acción” (2017, p.163). Es por ello que, dejando atrás viejos modelos educativos, se plantea la realización de una propuesta didáctica virtual basada en pedagogías emergentes.

Las nuevas pedagogías dotadas de recursos, con objetivos educativos definidos y con estrategias didácticas acordes a su implementación y desarrollo, buscarán favorecer en gran medida el desarrollo de un proyecto educativo. En una institución educativa universitaria, estos beneficios pueden verse acrecentados si la propuesta se desarrolla desde la interdisciplinariedad.

4.2.2 Rediseñar los espacios de aprendizaje a partir de nuevas estrategias

La introducción de las tecnologías ha supuesto que los docentes adquieran herramientas y también que adopten metodologías más flexibles y adaptadas a los requerimientos de los nuevos contextos. Esto ha sido necesario, ya que muchas de las características de estos se han introducido de tal manera en el aula y en todos los aspectos de la vida diaria, que es necesario derribar los muros para poder enseñar.

Según Sayad (2018) aprovechando los avances en tecnologías multimedia e inalámbricas, se pueden crear espacios más inteligentes, motivadores, que permitan un aprendizaje interactivo, colaborativo y motivador. Para esta autora, un modelo educativo centrado en el estudiante implica rediseñar los espacios de aprendizaje a través de nuevas estrategias. En este contexto es que se puede hablar del surgimiento de las pedagogías emergentes.

Adell y Castañeda exponen que las pedagogías emergentes son “el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura de aprendizaje”(2012, p. 15).

Según estos autores, dichas pedagogías se basan en teorías clásicas y en ideas más modernas, que superan los límites organizativos del aula aprovechando los recursos y herramientas, y difundiendo los resultados de los estudiantes globalmente. Además, potencian el “aprender a aprender” y el compromiso con el propio aprendizaje de los estudiantes más allá del aula. En ella muchos proyectos son colaborativos, inter-niveles y abiertos a la participación de docentes y alumnos o de otras personas significativas.

Las actividades que se presentan son creativas, divergentes y abiertas, no una mera repetición. Por lo que pensar en una pedagogía emergente para el desarrollo de este proyecto será



fundamental al fomentar en todo el equipo docente nuevas formas de enseñar, de aprender y de construir información en el medio universitario.

Las pedagogías emergentes son disruptivas, pero su potencial está en su mayor parte sin desarrollar. En muchas ocasiones la realización no depende de la propia tecnología, sino de su contexto de aplicación. Las pedagogías emergentes responden a una innovación disruptiva porque logran sustituir o desplazar a la tecnología anterior.

Según Adell y Castañeda (2012), las pedagogías emergentes:

- Poseen una visión de la educación que va más allá de adquirir conocimientos
- Se basa en teorías pedagógicas clásicas e ideas más modernas
- Supera los límites físicos y organizativos del aula uniendo contextos formales e informales de aprendizaje
- Los proyectos son colaborativos, interniveles y abiertos
- Potencian el aprender a aprender, la metacognición y el compromiso con el aprendizaje de los estudiantes
- Convierten la actividad escolar en una experiencia significativa
- Se asumen riesgos intelectuales. Las actividades son creativas, divergentes y abiertas
- La evaluación se suele adoptar en un margen de tolerancia

Para estos autores, las pedagogías emergentes tienen un potencial en gran parte sin desarrollar. La mera inclusión de la tecnología en el aula no garantiza un potencial materializado, ya que muchas veces no depende de la propia tecnología, sino de su contexto de aplicación. La verdadera innovación disruptiva se propondrá a través de una metodología didáctica centrada en el estudiante, que realice un cambio repentino del contexto educativo, del marco conceptual didáctico de los objetivos educativos.

4.2.3 Aumentar los procesos colaborativos y replantear el rol docente

Respecto al aprendizaje colaborativo, hay una diferencia del trabajo simplemente en equipo, ya que el mismo se ve implementado a través de la mediación tecnológica e invita al uso de variadas herramientas y escenarios digitales para que la colaboración se dé como tal. El informe Horizon propone potenciar al estudiante como centro, potenciar la comunicación y la interacción, trabajar en grupos colaborativos, resolver o diseñar soluciones para situaciones y retos reales (Sayad, 2018). Compartir información y conocimiento son componentes claves para una relación de colaboración verdadera.

Existe una estrategia de trabajo en el aula denominada Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que implica formar equipos de trabajo para realizar proyectos con el propósito de solucionar problemas reales. Para Maldonado Pérez (2008), el ABP involucra formar equipos de trabajo para realizar proyectos con el propósito de solucionar problemas reales.

Emplear ABP como estrategia didáctica es relevante, debido a que la metodología de proyectos permite el logro de aprendizajes significativos. Según la autora, es importante emplearlo para fomentar la integración de asignaturas, reforzando la visión de conjunto de los saberes. Además, organizar actividades definidas por los intereses de los estudiantes y el compromiso que adquieren, fomentaría la creatividad. También la responsabilidad individual, el trabajo colaborativo y la capacidad crítica, entre otros.



El Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia servirá para estimular el aprendizaje colaborativo. Esto permitirá propiciar una construcción conjunta del conocimiento, y, además, desarrollar habilidades de trabajo en equipo que logren resolver problemáticas actuales en el marco del turismo.

Desarrollar habilidades para el aprendizaje colaborativo, servirá para estimular en los estudiantes nuevas formas de aprender y participar. Este aprendizaje, que se desarrolla dentro de la clase permite realizar actividades en pequeños grupos para resolver una problemática en particular, mejorando su motivación y enriqueciendo nuevas situaciones comunicativas.

En este sentido la autora Maldonado Pérez en su artículo “El trabajo colaborativo en el aula universitaria” (2007) expone que el trabajo colaborativo es un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, Ello demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que le permiten lograr metas establecidas consensuadamente. En él debe haber reciprocidad entre los miembros y haber disposición de la información para todos. El producto final, no será la sumatoria de aportaciones individuales, sino que deberá recoger la negociación y cohesión alcanzada por el grupo.

Sobre el producto final, Badía y García exponen que “un buen proyecto colaborativo concluye con la presentación de un trabajo real y complejo por parte de un grupo de estudiantes que se han implicado en actividades tales como el diseño, el proceso, la resolución de tareas, la investigación, la elaboración y la toma de decisiones” (2006, p.51). Según estos autores, generar producciones que incluyan el uso de TIC para la colaboración que además concluyan en un trabajo final novedoso e innovador es un factor motivante.

La suma de la metodología “Aprendizaje Basada en Proyectos” más el componente de “Aprendizaje colaborativo” resulta en una metodología didáctica de Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos (ABPC). No solo se incluye aquí como premisa la realización de un proyecto en particular, sino que la misma se basa en la organización del proceso a través de la colaboración, desarrollando justamente las competencias que le corresponden a estos.

El ABPC como tal, es más que un simple trabajo en equipos, ya que requiere integrar en los estudiantes y los docentes el ingrediente colaborativo esencial en la enseñanza y el aprendizaje, intentando desarrollar competencias concretas. Dicho ingrediente, se encuentra atravesado por elementos básicos como la interactividad, la sincronía en la interacción y la negociación para generar acuerdos respecto a la resolución del problema.

Según Maldonado Pérez (2008), entre los beneficios del ABPC se encuentran los siguientes:

- Prepara a los estudiantes para el mundo del trabajo
- Aumenta la motivación
- Hace la conexión entre el aprendizaje en la escuela y la realidad
- Ofrece oportunidades de colaboración para construir conocimiento
- Aumenta las habilidades sociales y de comunicación
- Acrecienta las habilidades para la resolución de problemas
- Permite a los estudiantes hacer y ver las conexiones existentes entre diferentes disciplinas
- Ofrece oportunidades para realizar contribuciones en la escuela o en la comunidad
- Aumenta la autoestima
- Permite hacer uso de las fortalezas individuales.



Es importante entender que la introducción del trabajo colaborativo en el aula universitaria, podría resultar muy oportuno para el desarrollo de habilidades y capacidades relativas al uso de las TIC. También serviría para estimular capacidades profesionales requeridas por el mundo del trabajo y habilidades que tienen que ver con realizar tareas con el otro. Esto será posible si se redefinen los roles de docentes y alumnos, y si se utiliza un diseño instruccional que acompañe las metodologías que se pretende llevar a cabo.

Para Maldonado Pérez (2008) en los proyectos colaborativos se requiere una participación activa del estudiante. Su involucramiento hace que desarrolle capacidades, habilidades actitudes y valores. Según esta autora, para resolver situaciones reales el estudiante deberá entusiasmarse con la investigación, discusión y además proponer y comprobar hipótesis aplicando los conocimientos adquiridos.

El estudiante deberá desarrollar la autonomía y tener un rol activo en el equipo, aprendiendo a dar y recibir ayuda, enriqueciendo sus procesos cognitivos con diversas ideas y convirtiéndose en diseñadores creativos que integran el conocimiento con el contenido.

Por su parte, los docentes, deberán reconfigurar su rol adaptando su discurso y estrategias. Según Maldonado Pérez (2007), tienen la responsabilidad de alentar, promover y crear el espacio apropiado para la construcción del conocimiento. A través del empleo de nuevas estrategias y metodologías, debe crear espacios de interacción humana y tecnológica.

El docente tendrá que convertir la clase en un foro abierto al diálogo, promover el trabajo de equipo, y la enseñanza integrada e interdisciplinaria. Deberá ser un creador y guía que estimule a los estudiantes a aprender, a descubrir y sentirse satisfecho por el saber acumulado (Maldonado Pérez, 2008). Crear una atmósfera de participación será fundamental para aplicar esta metodología. Los múltiples recursos TIC por su parte, serán el medio para llevarlo a cabo, y posibilitarán lograr los objetivos educativos.

El papel de las TIC es facilitar el espacio para llevar a cabo un producto final que será compartido con la comunidad a través de su publicación. Las mismas, estimularán las interacciones y la comunicación y se utilizarán para organizar la información disponible, promover la creación de contenidos y la colaboración.

Existen múltiples herramientas digitales que son aptas para el desarrollo de proyectos colaborativos. La web ofrece miles de posibilidades que pueden ser viables para este tipo de trabajos, sin embargo, se debe tener en cuenta que, para el desarrollo de destrezas, existe una clasificación que no debe faltar a la hora de seleccionar los recursos. Según Badía y García (2006), el buen desarrollo de un ABPC mediado por TIC debe tener en cuenta recursos digitales para:

- Las TIC y el docente: permiten al docente diseñar e implementar el seguimiento de la actividad, accediendo también a recursos teóricos.
- Las TIC y la interacción docente-estudiante/estudiante-estudiante: permiten la interacción con los estudiantes a través de recursos de comunicación.
- Las TIC y la relación estudiante-contenido: permiten poner en relación al estudiante con los contenidos a trabajar.
- Las TIC y el contenido: permiten el acceso a los recursos de contenido que provienen del docente o de bases de datos de información.
- Las TIC y la relación docente-contenido: permiten al docente crear contenidos dirigidos a los estudiantes para que ellos puedan desarrollar sus proyectos.



El papel de las TIC en estos procesos será primordial para el desarrollo del trabajo colaborativo. Una óptima selección de recursos de manera organizada, permitirá a los estudiantes desarrollar sus tareas potenciando su aprendizaje en cuanto a los conocimientos de nuevas herramientas. El correcto uso pedagógico de las mismas será óptimo para su desarrollo y para su desempeño profesional.

4.2.4 Mejorar la alfabetización digital

Según el informe Horizont (Adams Becker et al., 2017) la alfabetización digital no solo implica que los estudiantes puedan utilizar las tecnologías actuales, sino que también desarrollen habilidades para seleccionar herramientas adecuadas según el contexto en particular en el que se desenvuelven. Esto es a fin de mejorar sus resultados de aprendizaje y de involucrarse en la resolución creativa de problemas.

El avance de la alfabetización digital tiene una gran implicación para las economías mundiales, ya que hoy en día los gobiernos están reconociendo la relación de la estrategia digital con el desarrollo de la fuerza del trabajo.

Lograr esta alfabetización dependerá en gran medida de que el docente universitario adopte un nuevo rol y desarrolle estrategias emergentes. Además, que desarrolle un diseño tecno-pedagógico adecuado a las necesidades de los estudiantes que mejore un entorno de aprendizaje.

4.3 El diseño tecno-pedagógico y la construcción del Entorno Virtual de Aprendizaje

A partir de todos los procesos entendidos como necesarios para lograr una educación que cubra las necesidades de los estudiantes universitarios, es que surge la necesidad de rediseñar el espacio de aprendizaje. Hacerlo logrará generar un entorno apto para la construcción colaborativa y para el desarrollo óptimo de todos los procesos que permitan tener un aprendizaje más interactivo, participativo y motivador.

Los modelos educativos que se centran en el estudiante, requieren que los espacios de aprendizaje sean redefinidos, haciendo de ellos un lugar propicio que favorezca nuevos procesos. Ello será posible a través de la construcción de un entorno virtual que se adapte a las necesidades tanto de los alumnos como del proyecto llevado a cabo por el profesorado, en función de cumplir sus objetivos.

La construcción de un espacio virtual adecuado, en conjunto con la potencialidad que deviene del uso de recursos digitales, determinará toda la actividad desarrollada y permitirá que la interactividad que deviene de la misma favorezca los procesos.

Según Onrubia en el artículo “Aprender y enseñar en entornos virtuales” (2004) los procesos virtuales de enseñanza y aprendizaje dependerán de dos potencialidades. Por un lado, las que provienen de las características de los recursos tecnológicos que constituyen el entorno virtual. Por el otro, las características del diseño instruccional que derivan de la calidad del contenido incluido en el diseño, las características de los materiales, las actividades de enseñanza y aprendizaje previstas o las actividades de evaluación.

Sobre las primeras, será importante que los recursos tecnológicos incluyan herramientas de trabajo colaborativo, de comunicación sincrónica y asincrónica y de evaluación del aprendizaje. Esto permitirá que profesores y alumnos se establezcan en el entorno virtual.



Sobre las segundas, el autor explica que el diseño tecno-pedagógico puede facilitar o dificultar la enseñanza o determinar la forma de organización de la actividad. En este contexto, el mismo no debe centrarse únicamente en proveer recursos, sino promover las condiciones para que el profesor otorgue ayuda y que de margen para realizar ajustes interaccionales. Este modelo supone que las TIC permitan que el profesor pueda seguir el proceso del alumno y ofrezca ayudas dinámicas.

Diseñar un aula virtual no supondrá solo crear y traspasar contenido, sino que implica una forma de organización conjunta que facilite el aprendizaje. En la actividad y en el uso concreto de los materiales y procesos llevados a cabo es donde se podrá observar si los alumnos pueden realmente aprender, lo que implicaría concretar una buena práctica mediada por TIC.

Manuel Área Moreira, en su artículo “Buenas prácticas con TIC en el aula universitaria” (2010) plantea que el concepto de buenas prácticas con aulas virtuales en la docencia universitaria está relacionado con los procesos de innovación didáctica. Además, que existen siete principios que configuran una buena práctica educativa, entre ellos se establece que la misma debería:

- Promover las relaciones entre profesores y alumnos
- Desarrollar dinámicas de cooperación entre los alumnos.
- Aplicar técnicas activas para el aprendizaje.
- Permitir procesos de retroalimentación.
- Enfatizar el tiempo de dedicación a la tarea.
- Comunicar altas expectativas.
- Respetar la diversidad de formas de aprender.

En función de ello es que el autor explica que para que pueda ser posible llevar a cabo buenas prácticas, diseñar adecuadamente el Entorno Virtual e Aprendizaje (EVA) a través del cual se realizará la tarea de enseñanza-aprendizaje será fundamental.

Un EVA es una aplicación informática diseñada para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes, sea de manera presencial, a distancia o mixta (Silva Quiroz, 2011). El mismo sirve tanto para distribuir el contenido, material educativo en formato digital, como también llevar a cabo la comunicación entre pares, entre otras. Su diseño e implementación, servirá para que el docente aproveche sus beneficios y poder promover desde este espacio la innovación.

Utilizar un EVA para el dictado de clases no garantiza la innovación educativa ni la mejora de la enseñanza. Esto se debe a que se requiere planificar competencias a desarrollar, considerar el desarrollo de competencias TIC y la utilización de metodologías para el trabajo colaborativo en red. Además, se necesita que el profesor modifique su rol como se dijo en el apartado anterior y se convierta en un diseñador y animador de experiencias formativas.

Según Área Moreira (2010) las características que debe adoptar el diseño tecno-pedagógico deben adaptarse a las características y necesidades del alumnado. Se debe identificar y analizar el conocimiento previo que tienen los estudiantes para elaborar el material. El autor distingue que el aula virtual debe contener ciertos elementos de importancia:

- Presentación del programa de trabajo y guía de trabajo: el aula debe indicar al estudiante que se espera que aprenda (objetivos), cuáles son los conocimientos que tiene que adquirir (contenidos), cómo será el proceso de enseñanza (metodología) y cómo se medirá su rendimiento académico (evaluación).
- Incorporación de recursos multimedia: el material debe ser diseñado en formato

multimedia (texto, gráfico, sonoro, icónico, audiovisual) y las unidades deben estar segmentadas entre sí. El contenido debe estar disponible para ser descargado para su posterior estudio. Los recursos pueden ser incorporados dentro del aula o bien enlazados con otros recursos distribuidos en internet.

- Diseño de una interfaz de fácil navegación: el aula debe ser diseñada teniendo en cuenta que será utilizada alejada de la presencia física del profesor. Por ello debe ser clara y ordenada, además de tener orientaciones sobre cómo se navega el material.
- Utilización continua de recursos de comunicación: en el material se deben incorporar elementos de comunicación interpersonal como el correo electrónico, el chat, la videoconferencia, foros de debate, etc. Ello facilitará la interacción social entre estudiantes y docentes de forma que podrán comunicarse de forma fluida para el desarrollo de tareas de tutorización y seguimiento o para el trabajo colaborativo entre alumnos.

En el siguiente cuadro elaborado por Área Moreira (2010), se pueden valorar ciertos elementos útiles para analizar las aulas virtuales. Si bien este nace en pos de analizar el desarrollo de una investigación en particular, se pueden observar en detalle aspectos a tener en cuenta para lograr un buen desarrollo de las aulas mejorando la practica:

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS AULAS VIRTUALES

Datos de Identificación del aula	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de la asignatura, • Tipo de asignatura: anual o cuatrimestral (1^{er}/2^{do}), • Titulación, • Profesor/a, • Número de alumnos inscritos en el aula virtual
Contenidos y recursos de Información	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos • Presentaciones • Bibliografía • Enlaces
Actividades de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • De búsqueda • De indagación y colaboración (wikis) • De construcción, elaboración y publicación • Cuestionarios de opinión
Recursos de Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Foros • Tablón de anuncios • Correo electrónico • Tutorías



Figura 4: Dimensiones de análisis de las aulas virtuales. “Buenas prácticas con TIC en el aula universitaria”. Manuel Área Moreira (2010).

Algunas de las dimensiones útiles para analizar sobre la implementación efectiva de las aulas virtuales y a tener en cuenta en el diseño tecno-pedagógico, serán los referidos a los recursos digitales y las actividades de enseñanza, la comunicación y la evaluación en entornos virtuales.

4.3.1 Los recursos digitales y las E-actividades

Con la introducción de las TIC en el ámbito educativo, las mismas se han vuelto un entorno útil en donde suceden interacciones y la comunicación entre las personas. Esto ha favorecido que, al llevar a cabo la tarea de aprendizaje, los sujetos se encuentren envueltos en un verdadero Entorno Personal de Aprendizaje (Personal Learning Environment o PLE) que encuentra lugar y sentido en las aulas. Adell y Castañeda (2013) son quienes acuñan este concepto y lo definen como “un conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender”.

Según los autores el PLE, se nutre y amplía en el marco de la tecnología y se configura alrededor de herramientas y servicios que permiten el acceso y la relación con la información y la persona. A través de estas herramientas es que se desea que el sujeto amplíe su PLE y por lo tanto su aprendizaje continuo. Es decir, que a medida que las personas aprenden lograr incorporar múltiples herramientas que lo enriquecen.

Los recursos digitales que amplían el PLE, son agrupados de diferentes maneras por diversos autores. En el caso de este trabajo, se ha seleccionado la discriminación realizada por Cacheiro Gonzalez en su artículo “Recursos educativos de información, colaboración y aprendizaje” (2012) la cual identifica y reúne en tres grupos los recursos digitales:

- Recursos digitales de información: son los que permiten obtener datos e informaciones complementarias para abordar una temática y permiten disponer de datos de forma



- actualizada en fuentes e información y formatos multimedia.
- Recursos de colaboración: son los que permiten participar en red y llevar a cabo una reflexión sobre los recursos existentes y su uso en distintos contextos. Estos permiten un uso creativo en contextos formativos colaborativos. Algunos de ellos son los grupos colaborativos, las herramientas de la web 2.0, los blogs, las wikis, etc.
 - Recursos de aprendizaje: son los que posibilitan llevar a cabo procesos de adquisición de conocimientos, procedimientos y actitudes previstas en la planificación formativa. Ofrecen distintas formas de trabajar los contenidos y actividades. Su diseño de manera integrada y complementaria permite alcanzar los resultados de aprendizaje.

Según esta autora, los docentes deben integrar los recursos TIC para aprovechar el entorno favorable en el que se mueven los estudiantes. Hacerlo adecuadamente favorecerá un entorno de motivación.

En el caso de este trabajo y atendiendo a la clasificación anteriormente vista, es que además de la información disponible en la web, y como recurso digital de información, se decidió dar valor a las cápsulas educativas o informativas para mejorar el aprendizaje significativo.

Las cápsulas educativas, se pueden definir como contenidos cortos en donde se explica de forma descriptiva un concepto clave. Esta información digital puede presentarse en diferentes formatos y utilizarse como recurso en actividades educativas, que agrupa un conjunto de unidades de aprendizaje, objetos de aprendizaje y recursos digitales coherente (Ledo et al., 2019).

La elaboración de las cápsulas debe condensar todo el contenido que se quiere mostrar y puede ser considerada como un medio u objeto de aprendizaje y pueden estar realizadas en diferentes formatos, como páginas web, videos, etc. El uso de las mismas ha sido utilizado en educación primaria principalmente, pero se han visto acogidos sus beneficios en la educación universitaria.

Las cápsulas de aprendizaje, que se pueden visualizar en diferentes formatos como material de apoyo, libros electrónicos, paquetes didácticos, infografías, videos, etc. poseen diferentes cualidades que facilitarán o guiarán la tarea de los estudiantes. Algunas de ellas son su practicidad, la contextualización que engloban de la actividad, la redacción específica para el grupo en cuestión y su objetivo y la ejemplificación que poseen respecto a la tarea.

Utilizar cápsulas de aprendizaje como guía y recurso de información incluso orientará a los estudiantes en la realización de las e-actividades generadas en el Entorno Virtual de Aprendizaje.

Según Silva Quiroz (2011) las e-actividades corresponden al conjunto de acciones que los participantes deberán realizar para el logro de los objetivos o competencias planteadas. Las actividades son el núcleo del módulo virtual y de la formación, bajo esta enseñanza y son ellas las que dan sentido a las acciones a desarrollar por los participantes, como leer un documento, participar en un foro, etc. Según los autores, las e-actividades contienen el guion didáctico realizado por el profesor o quienes diseñaron el EVA.

Para el desarrollo de las mismas se destaca que las mismas serán de calidad si se consideran los objetivos de aprendizaje, el tamaño de los grupos, el intercambio comunicativo, las dinámicas de la actividad. Además, debe considerar las fases, las actividades, el rol de los participantes, los roles y las formas de evaluación.

Utilizar metodologías para el trabajo colaborativo en red, requiere que se tenga en cuenta la importancia de las TIC en el aprendizaje colaborativo. Cuando se habla de las mismas, es en



referencia a todas aquellas herramientas de la web 2.0 que como blogs, wikis, podcast, etc. que promueven y permiten colaborar en línea, comunicarse y desde ese medio producir conocimiento (Romero Carbonell & Guitert Catasús, 2012).

Las herramientas colaborativas implicarán desarrollar habilidades y destrezas que tienen que ver con la alfabetización, la creatividad y la colaboración. Por ello utilizarlas será de gran importancia e interés en la formación universitaria, puesto que las mismas permitirán también desarrollar estas habilidades útiles para el mundo del trabajo.

En este modelo, se busca que se desarrollen experiencias de aprendizaje de trabajo en equipo y u recreen problemáticas reales para los participantes, como el trabajo en equipo, reflexión debate y construcción de productos personales y colaborativos. Para ello una de las e-actividades seleccionadas para ser abordadas de manera colaborativa será el desarrollo de weblogs como recurso digital de colaboración.

En el artículo web denominado "El uso de Blog como herramienta educativa" la docente e investigadora Brizeida Hernandez Sánchez (2016) explica que los blog utilizados como herramienta educativa y utilizados como metodología didáctica serán una buena estrategia para estimular al trabajo colaborativo y cooperativo a partir del uso de internet. El uso de los mismos, promueve el desarrollo de diversas competencias, tales como:

- Ofrece bases de información y proporciona acceso para usar recursos propios y optimizar las capacidades digitales de cada usuario
- Permite a los estudiantes volverse activos en su aprendizaje auto-dirigido en el marco de acciones de aprendizaje abierto
- Permite ser capaces de desarrollar experiencias colaborativas, monitorear el progreso, proporcionar feedback de apoyo al trabajo y ofrecer oportunidades reales para la difusión del mismo
- Es una oportunidad para participar de la creación de comunidades de aprendizaje y creados de manera colectiva permiten desarrollar capacidades de trabajo colaborativo en línea y de establecer un modelo de tutoría mutua entre los integrantes

Facilitar recursos digitales y e-actividades acordes a las capacidades de los estudiantes, que desarrollen competencias de trabajo colaborativo, que faciliten los procesos de búsqueda, selección de la información y construcción del conocimiento requerirá que el docente sepa construir y administrarlos en el aula de manera consciente y con sentido pedagógico.

4.3.1 La comunicación en el aula virtual

Diseñar un EVA requiere que los participantes interactúen entre sí para efectuar una comunicación e interacción que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, el espacio deberá proponer diversas herramientas digitales para hacerlo y lograr una buena calidad de interacción. Interactuar es vital para la construcción del conocimiento y hacerlo es fundamental para potenciar el diálogo y enriquecer las tareas a partir de todos los aportes.

En su artículo "Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje" (2011) Juan Silva Quiroz explica que las modalidades de enseñanza presencial, a distancia y mixta se ha favorecido por el uso de las TIC en relación a la comunicación. Los espacios encuentran en las herramientas comunicativas formas de revitalizarse e implementarse creando ambientes difíciles de lograr de otra forma. Estas herramientas han permitido utilizar las TIC como apoyo a metodologías y estrategias que permiten el trabajo colaborativo y en equipos.



Algunas de las herramientas claves son los foros, los chats, los tableros con anuncios de interés, entre otras. Además, se debe tener en cuenta que hoy en día existen múltiples herramientas colaborativas que tienen integrados sistemas aptos para la comunicación sincrónica y asincrónica entre los participantes en línea.

Las tecnologías han hecho posible la existencia de entornos virtuales de aprendizaje que incorporan ambientes interactivos, donde se facilita el aprendizaje activo, la construcción del conocimiento y el trabajo colaborativo. Las TIC que facilitan la comunicación hacen posible que el tutor o guía de la actividad favorezca la socialización y construcción del conocimiento constituyendo así una verdadera comunidad de aprendizaje.

Según Quiroz en el artículo “Las TIC y el aprendizaje colaborativo” (2011), el aprendizaje colaborativo se ha vuelto una estrategia instruccional muy importante que se ha visto revitalizada por el uso de las TIC. Quiroz señala que, con la incorporación de las TIC, se ha visto como una ventaja la posibilidad de los estudiantes y profesores de mantenerse comunicados a pesar de las distancias geográficas y esto sugiere una gran ventaja para la formación en línea, así como también para la educación presencial que supone seguir conectados a pesar de no estar reunidos físicamente.

No se trata sólo del hecho de ofrecer a otros la posibilidad de interactuar e intercambiar opiniones, si no de generar un verdadero trabajo colaborativo trabajando en algo en común. También de articular las tareas en torno a la solución de algún problema, y de esta manera potenciar la participación activa de los compañeros.

Las herramientas comunicativas utilizadas de forma adecuada pueden favorecer la comunicación. Los foros por ejemplo, constituyen un espacio apto para promover la colaboración. Pero también existen otras tecnologías que permiten la construcción del conocimiento y la comunicación activa a través de canales de interacción que se dan en el mismo programa, tales como los documentos de edición colaborativa de Google Docs. En estos, por ejemplo, los estudiantes pueden realizar redacciones y al mismo tiempo discutir y debatir a través de chats.

Según Quiroz en relación a la comunicación, realizar un trabajo colaborativo mediante la computadora tiene ciertos beneficios:

- Genera una interdependencia positiva, ya que los miembros del grupo deben necesitarse los unos a los otros y el éxito depende del trabajo de todos.
- Promueve la interacción de las formas y del intercambio verbal lo que afecta los resultados del aprendizaje
- Valora la contribución individual ya que cada persona debe asumir la tarea y además tener espacios para compartirla con el grupo y recibir sus contribuciones
- Logra habilidades personales y de grupo al permitir que todos desarrollen y potencien habilidades personales como la escucha, participación, coordinación, etc.
- Obliga a la autoevaluación ya que se necesita evaluar la efectividad del grupo

Utilizar las TIC para el trabajo colaborativo va más allá de su utilización como medio para la interacción. Su potencial se da cuando hay actividades pedagógicamente diseñadas en las cuales los alumnos interactúan para construir conocimiento en forma social.

Según Quiroz existen algunos factores de éxito de la comunicación mediada por el computador:

- El tamaño del grupo, ya que en grupos pequeños se logra mayor participación y calidad



de intervenciones.

- El conocimiento de los participantes, ya que es bueno que los participantes se conozcan entre sí y esto logra un mayor grado de compromiso hacia el grupo y hacia el equipo.
- La claridad sobre la tarea, ya que los estudiantes deben entender que hacer en la tarea donde están comprometidos.
- Entre otras.

En síntesis, será muy importante que, en la construcción del EVA, se tengan en cuenta aquellos recursos que faciliten la interacción, la comunicación y el feedback. Para ello, la web se encuentra dotada de una multiplicidad de herramientas que efectivizan y agilizan los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como también los que facilitan la evaluación y autoevaluación.

4.3.3 La evaluación

En un modelo pedagógico mediado por TIC, la evaluación adquiere un interés de gran importancia a la hora de incluir instrumentos y herramientas dirigidos a apoyar la mediación y ayuda del profesor que evalúa. El aula virtual debe entonces disponer de herramientas que faciliten la construcción del conocimiento que llevan a cabo y se facilite o guíe apropiadamente su proceso. Dichas herramientas logran entonces a través de las tecnologías potenciar la comprensión del trabajo a realizar y organizar la actividad conjunta en apoyo al docente que la planifica.

Cuando se realiza un diseño tecno-pedagógico, es importante lograr la incorporación de materiales atiendan a los procesos de enseñanza y aprendizaje y que, además, ofrezcan información sobre cómo el profesor y el estudiante se interrelacionan en torno a las tareas a realizar y las actividades que sostienen el proceso virtual de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación, no debe ser entendida como un momento situado al final del trayecto, sino ser un medio destinado a enriquecer el proceso formativo para dar lugar al aprendizaje. Será importante entonces que el o los instrumentos logren de manera organizada y planificada evaluar las competencias que se adquieren o se terminan de consolidar al final de la actividad conjunta.

Según Barberá en el artículo “Aportaciones de la tecnología a la e-evaluación” (2006) se resaltan tres grandes cambios que la tecnología ha aportado en el contexto de la evaluación:

- La evaluación automática, donde a través de bancos de datos que se relacionan entre ellos se ofrece a los estudiantes respuestas y correcciones automáticas, por ejemplo, las pruebas electrónicas tipo test o cuestionarios.
- La evaluación de tipo enciclopédica, en referencia al cúmulo de contenidos que se manejan de una fuente más compleja o de diferentes fuentes. Tal es el caso de los trabajos monográficos o ensayos para el que se cuenta con internet como repositorio de información excepcional y muy completa.
- La evaluación colaborativa. Aquí las tecnologías asisten en relación a la visualización de los procesos colaborativos implicados en una evaluación de estas características. En esta aportación tienen su espacio los debates virtuales, participación en foros, y los grupos de trabajo.

Respecto a la evaluación colaborativa, Barberá explica que la misma se observa en un gran número de trabajos y propuestas que se refieren al aprendizaje colaborativo en contextos virtuales. Si bien la autora expone que es un campo por explorar, supone que la colaboración se puede identificar en las plataformas de e-learning a través de foros, debates, archivos colaborativos, etc. y que resulta difícil extraer indicadores para evaluar el aprendizaje.



Para esta autora, en los trabajos colaborativos, la tecnología permitirá evaluar no sólo el producto colaborativo sino el proceso. En el trabajo colaborativo el profesor puede ofrecer y recibir distintos aspectos instruccionales válidos para el seguimiento del aprendizaje. También mediante el planteamiento de grupos virtuales puede dar soporte a los estudiantes para llegar a un producto concreto y tiene la posibilidad de observar a distancia que está sucediendo en los grupos y quien realiza aportes. A partir de esto podrá realizar una calificación diferente en función de cada alumno.

El uso de las herramientas colaborativas, así como también la utilización en el aula virtual de otros instrumentos que faciliten lograr los objetivos educativos, será primordial para que el estudiante adquiera competencias.

Existen instrumentos como la rúbrica de evaluación, por ejemplo, que, utilizadas en el aula virtual, se convierten en una guía de trabajo para el desarrollo de la tarea en su totalidad. Una rúbrica es un instrumento que define criterios de evaluación a través de una tabla de doble entrada que permite unir y relacionar criterios, niveles de logro y descriptores. Es una herramienta versátil que puede utilizarse para evaluar y tutorizar a los estudiantes en el aula virtual (Raposo & Martínez, 2011).

En el ámbito de la educación superior esta herramienta, se convierte en una estrategia válida para la orientación y el seguimiento de los estudiantes con identidad suficiente y autónoma al servicio de su proceso formativo, de este modo la rúbrica se presenta como un recurso para la evaluación integral y formativa, como instrumento de orientación o como herramienta pedagógica.

En la enseñanza universitaria, se cree que este instrumento permite que los estudiantes interioricen los criterios de evaluación, promuevan el desarrollo de actividades de calidad, reflexionen sobre su rendimiento y errores. A través de este medio el estudiante conoce claramente cuáles son las expectativas del docente, las competencias que se desean adquirir, y las dudas y problemas que pueden surgir en el proceso.

5. PROPUESTA

El presente trabajo se propuso llevar a cabo la construcción e implementación de una propuesta didáctica virtual para el espacio de PPS III. Se incluyó el uso de las tecnologías digitales para la colaboración, en el marco de Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos.

La propuesta fue llevada a cabo durante el segundo cuatrimestre del 2020 de la Universidad Nacional de Cuyo. Según su calendario académico, el mismo se extendió desde el 27 de agosto al 05 de noviembre, donde el trabajo concluyó con una presentación final. Consistió en el diseño de un aula virtual y la implementación de actividades de enseñanza y aprendizaje, destinadas a un grupo de estudiantes de tercer año de la licenciatura en turismo. Dicha puesta en marcha dio como resultado 11 sitios web de promoción turística realizados de manera colaborativa.

Entre los elementos que componen esta propuesta se encuentran aspectos relativos al diseño de la misma llevado a cabo en un entorno digital, la definición de los espacios de interacción, los instrumentos de evaluación y los resultados obtenidos.

Debido a que el aula virtual fue re-utilizada para volver a concretar la propuesta durante el 2021, la misma no podrá mostrarse en este apartado tal cual se llevó a cabo en el 2020. No obstante, se podrá acceder a todas las consignas otorgadas a través de elementos diseñados en Genial.ly, Padlet, Canva, Google docs, grabaciones de Zoom, entre otras.



Al finalizar, también se podrá apreciar un análisis propio de las Fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas (FODA) como consecuencia de su implementación.

5.1 Diseño de la propuesta virtual

5.1.1 Equipo de cátedra funciones, programa y elementos de la propuesta pedagógica

Al inicio del aula virtual, se puede apreciar los aspectos relevantes al equipo de trabajo, sus funciones, el programa de la materia y su correspondiente cronograma. Estos elementos debían ser consignados de manera obligatoria por el equipo docente.

A través de una presentación de Genial.ly incrustada en Moodle, se otorgaron datos básicos del equipo de trabajo conformado por dos licenciadas en turismo y una maestranda en TIC. Además, de todos los docentes que conformaron el proyecto multidisciplinar.

Se otorgó a los estudiantes una guía de trabajo con un instructivo completo de las tareas a realizar durante todo el semestre. Especificar estos aspectos fue sumamente necesario para orientarlos y estimular a realizar el trabajo virtual.

Dicho instructivo, fue colocado en el inicio del aula y serviría como guía. En él se podía acceder a los enlaces generados para el desarrollo de las actividades, videos explicativos y nociones del trabajo a realizar punto por punto.

En el siguiente esquema, se puede visualizar una breve explicación orientadora sobre las elaboraciones esperadas por el equipo de cátedra:



Equipo de cátedra, programa y elementos de la propuesta pedagógica

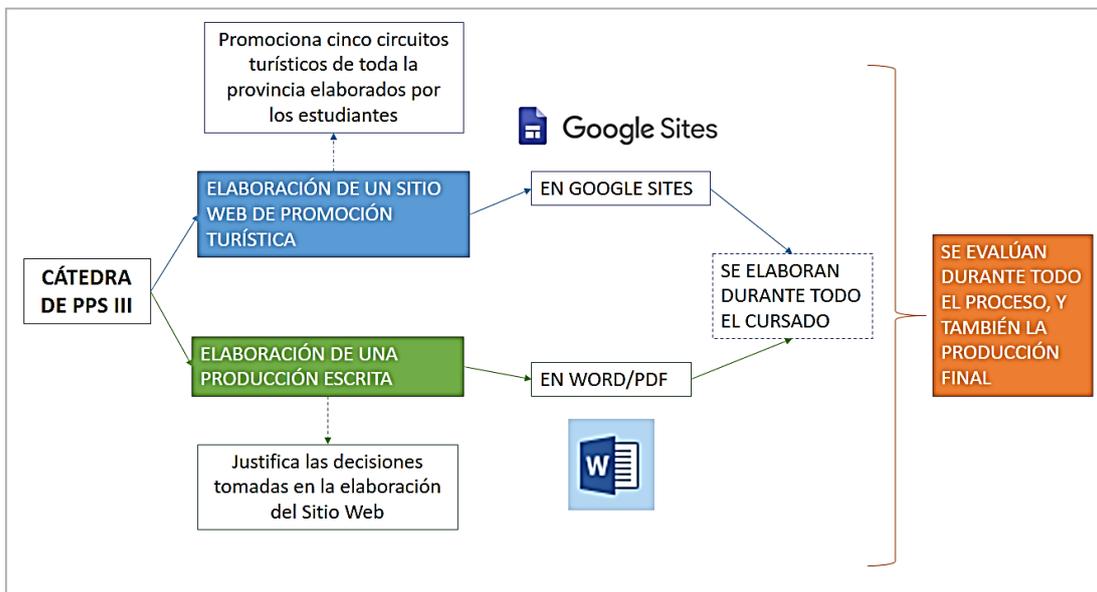


Figura 5: Orientaciones sobre las elaboraciones esperadas en el espacio curricular. Esquema de elaboración propia

Se propuso a los estudiantes realizar dos elaboraciones paralelas. Por un lado, un informe de investigación escrito en Google Docs, y por otra parte, la creación de un Google Site por cada equipo de trabajo. Ambas herramientas fueron elaboradas por los estudiantes de manera colaborativa, ya que las mismas permitían la edición conjunta y en línea.



Las producciones fueron evaluadas de forma continua hasta llegar a una presentación final de las mismas. Su elaboración, que fue muy intensa, resultó ser un trabajo colectivo y colaborativo tanto de estudiantes, como de todo el equipo docente.

Fue necesario determinar desde el principio y claramente las pautas a seguir, ya que los tiempos de concreción fueron cortos (once clases en total). Para ello, a través de un instructivo otorgado al inicio del cursado, se solicitó entonces a los estudiantes que tengan en cuenta ciertas indicaciones generales sobre el trabajo. También se dieron instrucciones para el armado de un Sitio Web colaborativo y la realización de un informe que justificó las decisiones tomadas en el mismo.

5.1.2 Indicaciones generales sobre el armado de grupos y repositorio

Se recomendó primordialmente la lectura previa del instructivo, y del programa de la materia en varias ocasiones.

Como pauta principal, se estableció que las producciones se elaborarían de manera grupal y colaborativa. Dada esta condición, al inicio de clases y a través de un foro en Moodle, los estudiantes se dividieron en grupos de trabajo con los siguientes requisitos:

- los grupos serían de tres integrantes y eventualmente un máximo de cuatro.
- al menos dos de los integrantes debería poseer computadora/notebook/netbook.
- al menos dos deberían poseer acceso a internet vía WIFI en casa.

Estas condiciones se debieron a que algunos alumnos según el diagnóstico, no poseían computadora o se conectaban con datos de celular. Los trabajos a realizar requerían la elaboración de producciones en línea, por ello se consideró conveniente que hubiera una mayoría de integrantes del grupo con acceso a WIFI.

Durante la primera clase, donde se formaron los equipos, seleccionaron un eje temático con el que trabajaron todo el semestre. Este Eje debería ser desarrollado en profundidad durante todo el cuatrimestre para todo el territorio provincial.

Cabe destacar que las temáticas fueron acordadas y desarrolladas en conjunto por los docentes de Geografía, Historia y Patrimonio.

Se otorgaron doce ejes temáticos para seleccionar según un número estimado de alumnos. Una vez leídas las pautas de formación de grupos, debieron formar equipos de trabajo y comunicarlos a través de un foro.

Durante el desarrollo del cursado, cada Eje temático contó con un repositorio con información específica del tema. De allí los estudiantes pudieron extraer insumos bibliográficos para realizar la investigación.

En el repositorio los estudiantes podían encontrar links de interés, bibliografía específica, archivos digitales, videos, imágenes, etc. La información fue desarrollada y completada de manera colaborativa por los docentes de los espacios curriculares de:

- Patrimonio cultural: arquitectura, sitios y paisajes
- Geografía y Destinos Turísticos de Mendoza
- Procesos Históricos de Mendoza



Ejes temáticos y armado de equipos en Padlet.



Repositorio colaborativo en Google Drive



El repositorio surgió como una necesidad de darle a los estudiantes un acceso más rápido a la información. Se tuvo que solucionar el destiempo a la hora de acceder a los contenidos habituales de las materias para ajustarlos a la PPS en la construcción de los recorridos turísticos. Es decir, que desde un principio, se necesitó que los estudiantes accedieran a la información bibliográfica que otorgan las cátedras para poder iniciar con las tareas.

A partir de esta información alojada en el repositorio y de la mano de las tecnologías digitales, cada grupo elaboró un sitio web de promoción turística. En él se debían construir cinco recorridos que debían de manera innovadora promocionar distintos puntos de la provincia.

Es decir que por ejemplo el grupo que seleccionó “Ruta de la Fé y las creencias”, debió realizar en base a esta temática cinco recorridos turísticos. La elaboración de los mismos se realizó desde la tercera clase en adelante, en el siguiente orden temático:

- 1° Recorrido Maipú-Lujan y zona Este: Junín, San Martín, Rivadavia
- 2° Recorrido Valle de Uco: Tupungato, Tunuyán y San Carlos
- 3° Recorrido Alta Montaña
- 4° Recorrido Sur de Mendoza: San Rafael, Malargüe, General Alvear
- 5° Recorrido Ciudad de Mendoza: Gran Mendoza y Lavalle

De esta manera, según lo previsto en la Práctica Profesional, se abordaron recorridos turísticos que abarcaron la totalidad de la provincia de Mendoza.

Para la elaboración de los mismos, los estudiantes tuvieron que investigar el destino, la oferta y la demanda. La consigna principal fue generar nuevos ejes temáticos creativos y atractivos, donde estos circuitos contendrían contrastes culturales, tecnológicos, económicos y sociales, propios del paso del tiempo y/o de la diversidad de la oferta polarizada.

Además, debería existir una caracterización histórica y cultural, la descripción del entorno paisajístico, geográfico y natural. Oasis, modos de producción, vitivinicultura y enoturismo, identidad de las regiones agroclimáticas principales. Atractivos, Superestructura, Infraestructura turística y servicios turísticos. Circuitos, productos. Pensar en la caracterización o adecuación a la demanda según la elaboración del trabajo. Análisis del destino.

Se indicó a los estudiantes que era importante organizarse con los miembros del equipo, y separar las tareas de relevamiento y de investigación desde el primer día. Además, tener muy en cuenta que el desarrollo de esta propuesta sería intenso, pero que la misma tendría carácter integral en relación a todas las materias de tercer año del segundo cuatrimestre.

El rol del estudiante como diseñador del destino sería como guía, coordinador, acompañante y planificador de los recorridos. Guiaría la salida a través de recursos digitales, utilizando técnicas de oratoria e interpretación de patrimonio.

Lo harían a partir del diseño de videos informativos subtítulos, presentaciones, documentos colaborativos de Google (Google Docs), y otros diseños de carácter expositivo. También a través de mapas georeferenciados (Google Heart), darían a conocer un eje temático distintivo y creativo del destino a visitar en español y en algunos puntos en inglés y portugués, integrando conceptos geográficos, históricos y patrimoniales entre otros.

Además, podría diseñar el recorrido seleccionado para el circuito en Tour Creator, una página web destinada a la creación de tours virtuales.



*Consigna para
realizar cada
recorrido*



Cada circuito tradicional, debía poseer una mirada y un contenido integral pensando en la planificación, abordaje y coordinación de los mismos en adhesión con el trabajo en equipo con un proyecto integrado en común con los siguientes espacios:

- Procesos Históricos de Mendoza
- Geografía y destinos turísticos de Mendoza
- Patrimonio Cultural: arquitectura, sitios y paisajes
- Portugués I

Cada uno de estos espacios curriculares colaboró en la elaboración de los contenidos necesarios para el abordaje del trabajo que el grupo debió presentar. Es decir, que la información fue construida de manera interdisciplinar y se pudo plasmar la integración de los saberes de estas cátedras en la Práctica Profesional.



Aportes de los espacios curriculares al proyecto interdisciplinar

5.1.3 Instrucciones para el desarrollo del sitio web colaborativo en Google Sites

Teniendo en cuenta que los estudiantes en esta etapa de la carrera debían reconocer y recorrer los circuitos turísticos más importantes de la provincia, es que se propuso que sean ellos mismos artífices de la creación de nuevos recorridos. Diseñados de manera creativa y en equipos de trabajo colaborativo, a través del aula virtual y con el uso de tecnologías digitales como medio para lograrlo.

Para esta tarea se pusieron en juego las TIC para la construcción de un Sitio colaborativo. La utilización de las mismas, se constituyó a partir de nuevos paradigmas que tienen que ver con el tratamiento y construcción de la información. Los recursos digitales tuvieron aquí un papel fundamental como medio.

En el desarrollo de esta propuesta, se necesitó disponer de un entorno para la construcción colaborativa. Por ello, se tomó como columna vertebral, el diseño de Google Sites. Estas páginas web permiten el trabajo colaborativo de quienes lo realizan, es decir que pueden ser elaborados en línea de manera grupal. La realización fue llevada a cabo en un período de once clases teórico-prácticas a través del aula virtual de PPS III.

En dicho Sitio Web, los estudiantes realizaron la construcción de material a través de diversos recursos de creación y diseño, así como también herramientas digitales aplicadas al turismo. El aprendizaje del uso de los recursos, en conjunto con la información disciplinar relativa al turismo, fueron abordados durante el desarrollo de la materia. Para que los estudiantes puedan elaborar de manera autónoma el procesamiento de la información, se enseñó con anterioridad a utilizar la herramienta. Al mismo tiempo se otorgaron los contenidos generales de la materia.

Para el diseño de esta propuesta, se utilizó una herramienta de Google denominada Google Sites. Su extensión permite realizar páginas web gratuitas y publicarlas.

La herramienta gratuita permite trabajar de manera colaborativa, es decir, que se pueden colocar varios editores al mismo tiempo (que en este caso serán los integrantes del grupo) y de manera grupal pueden ir haciendo cambios en la página. La web como cualquier otra permite crear páginas principales y subpáginas, y además personalizar los títulos y subtítulos y colores de la misma.

Este editor, al mejor estilo de un blog, permite introducir e insertar muchos formatos: textos, videos, archivos de PC y Google Drive, enlaces, mapas, galerías de fotos, imágenes, calendarios, formularios, entre otras. Además, se puede insertar en las páginas web todo tipo de contenido externo producido en otras (Genial.ly, Canva, videos de Youtube, podcast de Soundcloud, etc.).



Estas herramientas son las que permiten introducir más contenido de forma novedosa a través de carteles interactivos, infografías, etc.

Durante las primeras clases de forma sincrónica y a través de Google Meet, los estudiantes aprendieron a editar en Google Sites, el cual sería el espacio colaborativo de excelencia del trabajo final.

Como Google Sites era una herramienta desconocida para ellos, se les dejó en el aula virtual una aproximación a un ejemplo práctico de la realización de un Sitio de promoción turística. En él pudo visualizar un ejemplo del producto final deseado en el espacio PPS III.



Ejemplo de Sitio Web otorgado a los estudiantes

Como se había dicho con anterioridad, para llevar a cabo la propuesta, se procedió a repartir diversos ejes temáticos relativos al turismo (por ejemplo: ruta de la Fe y las creencias, ruta de los viajeros, ruta de la producción, etc.) a grupos de no más de tres y excepcionalmente a cuatro estudiantes que trabajarían de manera conjunta.

Cada grupo, atendiendo a los cinco circuitos turísticos más importantes de la Provincia de Mendoza, creó un sitio web, que contenía:

- 1) Una página principal con el eje temático que abordó el grupo de trabajo, y sus características principales. Además, la descripción del equipo de trabajo.
- 2) Cinco subpáginas con cada uno de los circuitos turísticos, desde la perspectiva del eje temático trabajado. (Gran Mendoza, Valle de Uco, Maipú-Lujan y Zona Este, Alta Montaña, Sur provincial). En estas subpáginas se colocó contenido fijo y anexo/variable.

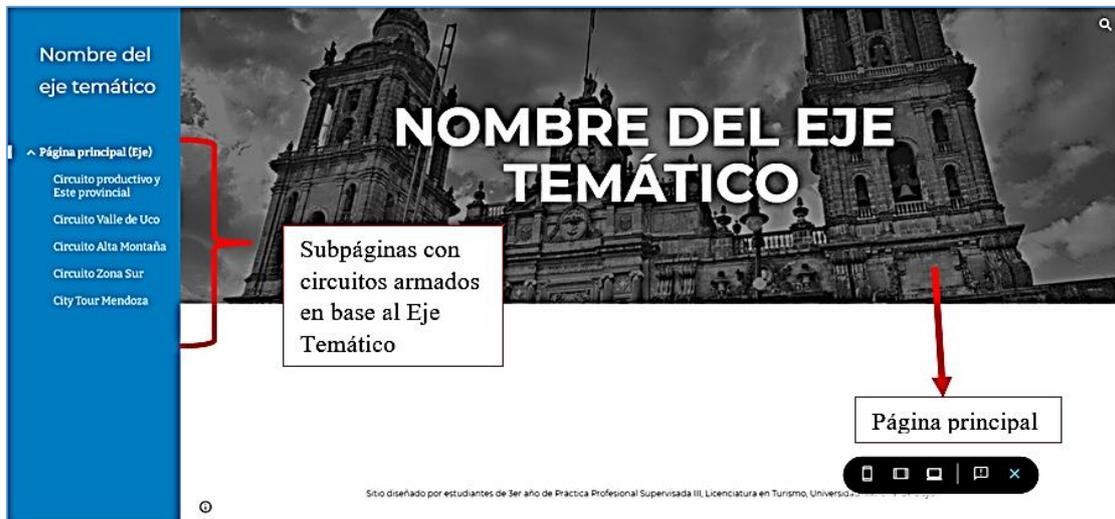


Figura 6: Imagen ilustrativa correspondiente a la página principal de un Google Site. Elaboración Propia

El diseño completo de los Google Sites con los recorridos elaborados, fueron los productos finales obtenidos. Estas páginas web tendrían como propósito, generar un espacio de promoción turística de carácter público y abierto a la comunidad. En paralelo a su producción final se solicitó a los grupos de trabajo, la elaboración de un informe que justificaba las decisiones tomadas en él.

Se pretendía que los links para acceder fueran luego publicados en el Portafolio del Estudiante de Turismo, y promocionados a través de sitios web institucionales. De esta manera, la producción digital creada estaría también contribuyendo a fomentar el turismo en la provincia.



Cada espacio curricular aportó alguna elaboración a los diseños realizados por los estudiantes. También material teórico para relatar el circuito (referencias históricas, geográficas o arquitectónicas, etc.). Lo hicieron en diferentes momentos, atendiendo a las necesidades de este trabajo.

Los estudiantes fueron artífices de la escritura de la información y de los contenidos que se colocaron en el sitio. Dentro de ellos se pretendió que describa el recorrido con todas sus características y además que grafiquen la información a través de diversos recursos digitales (de lo contrario sólo sería un escrito).

En el sitio incrustaron diferentes herramientas visualmente atractivas. En su estructura hubo recursos fijos (es decir que sí o sí deberán estar presentes) y anexos (que se utilizaron para ampliar la información y que el mismo se vea más atractivo).

Como contenido fijo se estableció que cada uno de los recorridos debían desarrollar los siguientes recursos digitales:

- Google My Maps: con esta herramienta georeferenciaron cada recorrido que realizaron en el circuito. Aprendieron a insertar los marcadores de posición en el espacio de Geografía. Una vez dominado este recurso, cada circuito sí o sí debía tener inserto un mapa en sus páginas.
- Video de Youtube: En cada circuito los estudiantes tuvieron que realizar, editar y subir a Youtube un video donde se explicaría frente a una cámara cómo es el circuito, los lugares que se visitarán, el itinerario, etc. En el mismo, se evaluaron las habilidades de oratoria. Es por ello que en cada recorrido debía haber un video de un integrante del grupo diferente. Es decir que, si a un estudiante le tocó explicar el primer circuito, el segundo deberá ser explicado por otro y el tercero por otro, y así hasta culminar los cinco recorridos.
- Podcast de Soundcloud: En el espacio de portugués aprendieron a elaborar Podcast en Soundcloud y a insertarlos en el Sitio Web. En estos audios explicaron también el circuito turístico, el recorrido y los lugares que se visitarían en el idioma portugués. Al igual que en el video de Youtube, deberían turnarse un participante a la vez para realizarlo.
- Tour Creator: aprendieron a utilizar esta herramienta en PPS III. Tour Creator permitió realizar recorridos virtuales referenciando el mismo en Google Street View y anexando información. En esta herramienta se podía visualizar el punto exacto a recorrer con imágenes reales y además introducir en cada escena fotos y audios explicativos.
- Imágenes: fue necesario colocar imágenes atractivas sobre las temáticas. Para ello se pudo colocar una sola o un carousel con varias al mismo tiempo. Se referenció el origen de las mismas al pie para saber la procedencia y evitar conflictos con derechos de autor.

Como contenido variable, se utilizaron páginas web externas para anexar información que “decoró” cada recorrido y que permitió ampliar esta información a través de carteles, elementos interactivos, pequeñas presentaciones, infografías, etc. Para hacerlo los estudiantes aprendieron a utilizar dos herramientas:

- Genial.ly: que permite elaborar contenido interactivo y atractivo para insertar en el sitio.
- Canva: que permite elaborar contenido fijo de alta calidad gráfica para anexar información al mismo.

Se instruyó a los estudiantes en la utilización de los contenidos fijos durante el cursado del espacio curricular, pero para que todos tuvieran acceso a la información necesaria para desarrollar los recursos digitales, se crearon las “Cápsulas de Aprendizaje TIC”.



Dichas cápsulas sirvieron para dar un acceso constante a los estudiantes a tutoriales y explicaciones útiles. Fueron sumamente necesarias para elaborar los recursos solicitados. Dentro de las mismas, además se insertaron los videos de las clases sincrónicas grabadas en Meet con las explicaciones correspondientes. Allí, se podía encontrar videos y links con tutoriales de interés.



Las cápsulas contenían explicaciones útiles e imágenes para guiar a los estudiantes durante todo el cursado. Además, se realizó en ellas un listado de preguntas frecuentes para resolver los problemas que fueron surgiendo y que todos tuvieran acceso a las soluciones.

*Cápsulas de
Aprendizaje TIC*

5.1.4 Instructivo para la realización de un informe escrito en Google Docs

Además del armado del Sitio, el grupo trabajó durante las clases en la elaboración de informes escritos que justificaran las decisiones tomadas para realizar los recorridos. Estos, además, debían contener detalles y explicaciones sobre aspectos de su realización. Por cada clase se elaboró uno trabajado de manera colaborativa en Google Docs. Se pidió a los estudiantes que realizaran primero el informe y que luego utilizaran esos insumos para elaborar el Sitio Web.

El informe, contenía el marco teórico con las referencias históricas, geográficas y patrimoniales que se utilizarían en la realización de la página elaborada durante la semana. Además, fue el principal sostén bibliográfico de todo el trabajo.

Luego de la elección del eje temático, en la primera clase se inició la producción del primero. En la elaboración de este primer informe debía detallarse:

- 1) Elección del eje temático.
- 2) Introducción ¿Qué van a realizar con este eje? ¿Cómo lo harán? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de este eje temático? ¿Qué pasa en Mendoza con este eje temático?
- 3) Descripción del Problema ¿Es posible realizar el recorrido? ¿Hay recorridos realizados de este tipo?
- 4) Objetivos generales del trabajo
- 5) Objetivos específicos del trabajo
- 6) Marco teórico (Referencias históricas, geográficas y/o patrimoniales del eje seleccionado)
- 7) Conclusión general
- 8) Bibliografía utilizada.

Desde la tercera clase se empezaron a elaborar los informes de los recorridos turísticos. Deberían incluirse los siguientes aspectos:

- 1) Nombre del circuito trabajado
- 2) Introducción ¿Qué circuito realizarán?
- 3) Desarrollo general del circuito ¿Qué puntos/lugares se visitarán?
- 4) Desarrollo particular del circuito:
 - a-Servicios de traslado-Modalidad de Transporte
 - b-Servicios gastronómicos (de ser necesario)
 - c-Servicios de alojamiento (de ser necesario)
 - d-Descripción de horarios y tiempos de visita (punto de partida y punto de llegada)
- 5) Conclusión (dificultades encontradas al realizar el trabajo, conclusiones grupales sobre los aspectos que se tuvieron que tener en cuenta en la realización, etc.)



Todo el equipo de trabajo debía realizar aportes en los escritos. Los mismos sirvieron en gran medida para discutir y debatir qué se plasmaría en el Google Sites.

Las plantillas donde se realizaron estos informes se encontraban insertas al final del aula virtual y se elaboraron en línea y de manera grupal. Es decir que no debían descargarlas, ya que todos los integrantes aportaron en la misma hoja en Google Docs.

Elaborar este trabajo en Google Docs permitió al equipo docente:

- Observar los aportes ejecutados por cada integrante (por el hecho de que se puede ver en él quienes han escrito y quienes no, quienes han opinado sobre la tarea y los que no).
- Observar y participar del debate realizado a través del documento (ya que en Google Docs se puede utilizar un chat y además escribir comentarios sobre lo escrito al costado de la hoja)
- Colaborar con la realización del mismo (ya que el equipo docente estaba incluido como editor en los documentos)

En cuanto a las pautas de escritura, se solicitó que los mismos fueran elaborados en letra Arial 11, Texto justificado, con margen “normal” e interlineado “sencillo”. La cantidad de páginas para la explicación del Eje temático sería como mínimo 3 y máximo 6 y en la explicación de cada circuito igual cantidad.

5.1.5 Configuración del aula virtual

El aula virtual se configuró a partir de diez bloques temáticos o unidades en Moodle. Los mismos intentarían facilitar el acceso y la navegabilidad a los estudiantes.

Tema 1- General. Presentación del equipo de cátedra, enlaces a sitios de interés, Foros de interacción generales (novedades, foro de dudas o consultas y foro de dudas o consultas sobre TIC). Mensaje de bienvenida y genial-ly con archivos importantes (programa, instructivo, calendario, cronograma y cómo navegar por el aula virtual).



Imágenes de Moodle con temas

Tema 2 - Formación de equipos de trabajo. Foro de formación de equipos con pautas de realización y mural digital con ejes temáticos para seleccionar

Tema 3 - Página Principal. Genial.ly con explicación sobre cómo acceder a la edición, cómo crear la primera página del sitio, ejemplo de página principal y tutoriales.

Tema 4 - Circuito del Este Provincial y Luján-Maipú. Descripción del circuito, pautas para elaborar el informe escrito. Pautas para crear la página del sitio web, tutoriales, lecturas obligatorias y complementarias, y desarrollo de la oratoria.

Temas 5 - Valle de Uco: ídem tema 4

Tema 6 – Alta Montaña: ídem tema 4.

Tema 7 – Sur Provincial: ídem tema 4

Tema 8 – City Tour y Lavalle: ídem tema 4

Tema 9 – Semana de ajustes y evaluación

Tema 10 – Acceso a sitios web, Informe y Foro con devoluciones. Este tema, se pudo visualizar desde el tema 3 en adelante, ya que incluía los links para acceder a la edición de los sitios,



informes y repositorio. Además, cada equipo contó con un foro donde las docentes colocaban las devoluciones.

Cada tema se hacía visible para trabajar de manera asincrónica los días jueves a la tarde. Ese día se tomó de referencia, ya que es el día en que habitualmente se trabaja presencial.

El décimo tema estuvo visible permanentemente, y funcionó durante todo el cursado como un espacio para la interacción y la colaboración entre los estudiantes y el equipo docente. Cada uno de ellos, además de otorgar los tutoriales necesarios para la elaboración de los sitios, contenía un enunciado sobre lo que se debía realizar en el mismo y el informe.



Consignas para el desarrollo de los recorridos.

Las consignas se otorgaron de manera progresiva. Cada recorrido, fue anexando de a poco los recursos digitales fijos y anexos. En la presentación de Genial.ly de la derecha, se encontrarán cada una de las consignas otorgadas desde la página principal, hasta el último recorrido del City Tour.

5.2 Espacios de comunicación y dispositivos de seguimiento y evaluación

Al trabajar de manera virtual, los espacios de interacción fueron fundamentales para la comunicación entre docentes y estudiantes. Hubo dos tipos, los sincrónicos y los asincrónicos.

Los primeros se llevaron a cabo a través de encuentros los días jueves en horario de consulta. Allí todo el equipo docente se encontró a disposición para resolver dudas. Los espacios de interacción asincrónicos se dieron a través de foros.

Debido a la cantidad de estudiantes y a la diversidad de consultas que se podían llegar a recibir se plantearon diversos foros con funciones y características variadas. Algunos de ellos fueron:

- Foro de novedades: apareció al inicio del aula virtual, con suscripción forzosa. En él solo escribían mensajes importantes o urgentes los docentes. Al tener suscripción forzosa, los alumnos recibían en su mail un mensaje cuando alguien escribía en el foro.
- Foro de dudas o consultas: en este espacio los estudiantes podían realizar preguntas en general sobre el espacio curricular. Se encontraba al inicio del aula. Este fue respondido por la docente titular y la JTP licenciadas en turismo.
- Foro de dudas o consultas TIC: en este espacio los estudiantes podían realizar todas las consultas sobre los recursos digitales trabajados. Este era respondido por la JTP maestranda en Enseñanza en Escenarios Digitales.
- Espacio de interacción y devoluciones de cada equipo (foro): ubicado al final del aula virtual, funcionaba como elemento de interacción entre cada equipo de trabajo formado y todo el equipo docente. En este espacio se otorgaban las devoluciones de cada trabajo realizado a cada uno de los equipos de trabajo y se recibían allí sus dudas o consultas particulares.

Los foros fueron un espacio fundamental para otorgar feedback y además, dar seguimiento personalizado a cada equipo de trabajo. A través de ellos, se evaluó a los estudiantes de manera continua.



Hubo, además, momentos de interacción entre el equipo docente para evaluar de manera conjunta a los estudiantes y realizar mejoras en el proyecto interdisciplinar. Se programaron reuniones mensuales periódicas para hacer ajustes y aunar criterios de evaluación. En estas reuniones, hubo por lo menos un representante de cada equipo docente.

Desde la PPS III, se socializó con todo el plantel docente los enlaces necesarios para dar seguimiento a los estudiantes, entre ellos:

- un mural digital con los enlaces a los sitios web
- un mural digital con enlaces a los informes
- un enlace con permiso de edición al repositorio
- la rúbrica de evaluación de la PPS III



Reunión con equipo de proyecto interdisciplinar

Para evaluar fue muy importante otorgar a los estudiantes desde un principio una rúbrica de evaluación y además el cronograma-calendario de trabajo. Dicho cronograma organizó las semanas de trabajo y los momentos en que cada tramo de trabajo sería corregido para la realización de ajustes. Los equipos debieron presentar en las fechas estipuladas en el calendario, el avance de cada informe y la parte del sitio correspondiente.



Calendario

Al realizarse una evaluación de proceso, los estudiantes realizaron tres presentaciones en total. Luego de la elaboración de los tres primeros circuitos, hubo una semana de ajustes y evaluación donde se realizó un encuentro estipulado sincrónico entre equipos de trabajo y docentes. Allí se veían los avances y se evaluaba el proceso llevado a cabo hasta el momento.

Luego de la elaboración del cuarto y quinto circuito hubo otro encuentro donde se sugirieron ajustes. Los estudiantes tuvieron una semana más para realizarlos y luego se culminó con el último encuentro de evaluación final con la presentación de cada sitio web y de los informes.

Para que los estudiantes pudieran llevar a cabo los ajustes de manera exitosa, se otorgaron preguntas guía. Las mismas intentaron guiarlos y que pudieran responder a través de interrogantes clave de forma autónoma. Además, se estipularon las fechas de evaluación inamovibles para organizar la tarea.



Preguntas guía

Los aspectos generales que evaluó el equipo docente fueron los siguientes:

- Capacidad de observación, identificación y análisis del recurso turístico.
- Creatividad e Innovación en el diseño de los recorridos.
- Capacidad de investigar la información del eje temático seleccionado.
- Habilidades para el relevamiento de la Información turística: Infraestructura, Superestructura, Sistema de Soporte, Atractivos Culturales y Naturales
- Capacidad para interpretar el Patrimonio
- Facilidad para realizar técnicas de guiado y coordinación a través de entornos digitales.
- Habilidades de oratoria a través de videos y audios.
- Identificación de tipologías del Turismo



- Capacidad de integración de los contenidos aprendidos en otros espacios curriculares
- Utilización y entendimiento de conceptos y terminología turística
- Conocimiento general y particular del atractivo turístico

En cuanto a la elaboración de las páginas en Google Sites:

- Creatividad e innovación en la utilización de recursos
- Capacidad para llevar a cabo el trabajo colaborativo en herramientas digitales
- Creación y edición de contenidos atractivos e innovadores en herramientas en línea.
- Resolución de problemáticas en el diseño de material digital
- Síntesis de la información para la realización de producciones que impliquen generar material audio-visual y textos.
- Capacidad para resolver problemas de manera autónoma con el material que se encuentra a mano.

En cuanto al trabajo en equipo:

- Responsabilidad
- Comportamiento profesional
- Trabajo en equipo
- Resolución de problemas de manera colaborativa
- Participación activa

En el aula virtual, los estudiantes pudieron acceder a una rúbrica creada por el equipo docente. En ella, pudieron ver todos los aspectos que se evaluarían durante el cursado relativos a la aplicación de conocimientos, la elaboración de los trabajos en Google Sites y el comportamiento individual y grupal con el trabajo realizado en equipo.

A partir de esta rúbrica de evaluación se colocaron los puntajes obtenidos al equipo de trabajo.



Rúbrica de evaluación

5.3 Aportes de los espacios curriculares intervinientes

El proyecto interdisciplinario implicó que el equipo docente de tercer año en su totalidad lograra acuerdos en cuanto al desarrollo del trabajo. Las intervenciones y la comunicación constantes fueron necesarias para mantener el proyecto funcionando con todos los integrantes a tono.

Algunos de los acuerdos o intervenciones de todo el equipo fueron los siguientes:

- los especialistas en TIC de los otros equipos de trabajo colaboraron en el desarrollo de recursos digitales para anexar al sitio. Esto descomprimió el desarrollo de los mismos en la PPS III.
- los espacios curriculares que no poseían especialistas en TIC aportaron más cantidad de material teórico a los sitios e informes
- los ejes temáticos fueron desarrollados íntegramente por los espacios curriculares teóricos
- todos los espacios intervinieron rellenando el repositorio de información de manera colaborativa
- las correcciones de los informes se realizaron de manera conjunta con todo el equipo docente
- todo el equipo estuvo al tanto de los avances de los estudiantes en los sitios a través de un mural digital en Padlet



- cada docente baso la nota final de su materia en este trabajo interdisciplinario.

5.4 Resultados y publicación de los trabajos

5.4.1 Participación de los estudiantes y trabajo en equipo

Si bien los ejes temáticos trabajados fueron doce, este trabajo tuvo como resultado once sitios de promoción turística. En el proyecto inicial iniciaron la elaboración de los sitios un total de 37 estudiantes. Se formaron once grupos de 3 estudiantes y un grupo de 4. De los cuales:

- En el grupo de Manifestaciones de la Fé y las creencias un estudiante abandonó el trabajo
- El grupo de Relatos de viajeros del S. XIX a XX nunca inició el desarrollo del trabajo
- En el equipo de Arquitectura del Movimiento Moderno un estudiante abandonó el trabajo desde el inicio.
- En el equipo de Espacios para la sociabilidad, abandonaron el trabajo dos estudiantes a la mitad del trayecto formativo.

Como resultado, fueron 30 estudiantes los que culminaron la elaboración de los sitios con 11 webs de promoción turística. Como la formación de los grupos fue espontánea, se registraron pocos episodios donde los estudiantes mostraron cierta disconformidad con el armado de los equipos.

En el mural de Padlet de la derecha, se puede visualizar en rojo, cuáles fueron los estudiantes que por diversos motivos abandonaron la tarea.



Constitución de equipos en Padlet.

5.4.2 Los sitios web – informes

La construcción colaborativa del conocimiento, dio como resultado once informes realizados de manera conjunta y en equipo por los estudiantes. También sitios de promoción turística en Google Sites, cada uno con la impronta personal y estilo que el grupo decidió colocar en el mismo.

Cada uno está dotado de recursos digitales que convocan al lector a recorrer un circuito innovador sin moverse del lugar. La idea inicial del proyecto tuvo que ver con ello: conocer Mendoza desde ángulos y temáticas no tradicionales, y en lo posible quitando la estricta relación de la provincia solo con la vitivinicultura.

Por ello, los ejes variados permitieron indagar en nuevas temáticas poco desarrolladas en el turismo provincial. Además, proceder con trabajos de investigación en ocasiones inéditos. Promocionar de esta manera, convocó a los estudiantes a movilizarse hacia nuevos horizontes en relación al turismo, la investigación y lo que la geografía, historia y el patrimonio arquitectónico pueden aportar a un lugar.



Todos los sitios 2020

La labor organizada permitió a los estudiantes agilizar las tareas en base a un cronograma ajustado pero inamovible en cuestión de presentaciones. Si bien dicho cronograma generó incertidumbre y molestias relativas al tiempo de realización, se demostró que a medida que el trabajo avanzaba y se dominaban con más facilidad los recursos digitales, los estudiantes podían desarrollar cada vez mejor su labor de investigación.



El trabajo, además, permitió en todo momento que los estudiantes además de avanzar pudieran retroceder para rever las páginas e informes realizados con anterioridad. En el caso del Este provincial y hasta que lograron entender a través de las preguntas guía lo que se quería conseguir con los sitios, casi en su totalidad volvieron al circuito para ejecutar mejoras clave.

Además de la entrega del escrito, la evaluación final de la propuesta culminó con una presentación oral donde el equipo expuso el trabajo realizado durante el año. Para ello se llevó a cabo un examen con exposición a través de una herramienta de videoconferencia en Zoom.

En dicho encuentro con el plantel docente y con las características de una mesa examinadora, el tiempo de exposición para la explicación de cada circuito no podía exceder los diecisiete minutos. Se tuvo en cuenta que todo el equipo conociera los detalles del trabajo.

A la presentación asistieron autoridades de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Licenciatura en Turismo y se extendió la invitación a docentes y público en general. Además, después del arduo trabajo realizado por los estudiantes, en situación de pandemia y desde sus casas, se le pidió a los mismos que invitaran a familiares y amigos. A la derecha se puede observar el poster a través del cual se hizo extensiva la invitación.

Con una duración de cuatro horas vía Zoom, y gracias al trabajo colectivo junto a los encargados de virtualidad de la facultad la presentación tuvo lugar el día 5 de noviembre. El encuentro además de informativo en calidad de exposición, generó un espacio emotivo en el cuál docentes y estudiantes pudieron realizar sus reflexiones finales sobre el gran trabajo realizado.

Luego de finalizadas las exposiciones y revisados los informes minuciosamente, el equipo de cátedra subió las notas correspondientes de cada equipo al aula virtual.

Los informes realizados por los estudiantes a través de la herramienta Google Docs, permitieron al equipo docente del proyecto interdisciplinar corregir de manera conjunta. Además, en el mismo se logró observar detalladamente el control de cambios realizado por los estudiantes, la comunicación de los equipos a través del documento, las interacciones y su participación activa. En el código situado a la derecha se podrá acceder a todos los informes finales elaborados por los estudiantes.

5.4.3 Publicación y difusión de la propuesta

Luego de una ardua tarea, sería muy importante lograr que cada uno de los trabajos de los estudiantes fueran finalmente publicados en una web desde donde pudieran ser visualizados. Por ello, el espacio pensado para su promoción y posterior difusión sería un lugar destinado a todos los sitios elaborados por los estudiantes de turismo “El portafolio del estudiante de Turismo”.

El portafolio logró ser visibilizado durante el 2021, pero contiene todas las elaboraciones de los estudiantes del año 2020. Por tal motivo el proyecto interdisciplinar llevado a cabo en el 2020,



Consigna presentación oral



Afiche de invitación presentación final



Presentación final de PPS III



Informes finales en Google Docs



logró su publicación y posterior difusión a través de los canales institucionales en dicho portafolio abierto al público.

Producciones tan importantes para los estudiantes y de tal envergadura, que además buscan visibilizar la provincia de Mendoza desde otra mirada, merecen ser visibilizadas. Por ello, el portafolio, entre sus primeras publicaciones ubicó al proyecto interdisciplinar entre sus producciones más exitosas.

En los siguientes links institucionales, se puede visualizar como la Facultad le dio visibilidad al portafolio donde se encuentran publicadas las elaboraciones de los estudiantes:

<https://ffyl.uncuyo.edu.ar/presentacion-del-blog-el-portafolio-del-estudiante-de-turismo>

<https://www.uncuyo.edu.ar/prensa/el-portafolio-del-estudiante-de-turismo-un-blog-para-publicar-producciones-exitosas39>

La publicación en la web de la facultad de filosofía y letras, sería el puntapié inicial para promocionar las elaboraciones en otros ámbitos.

Cabe destacar, que esta labor durante noviembre del 2021 recibió el premio “INTICA: Incentivo de Innovación en el uso de TIC en el aula – Edición Pandemia” en la categoría Nivel superior. Organizado por la Secretaria de Extensión de la Universidad Nacional de Cuyo.

Fue presentado para su evaluación durante el mes de setiembre del 2020 y evaluado en noviembre del mismo año. El premio recibido constó de una remuneración económica, una licencia Genial.ly Pro y también la publicación del mismo en un libro junto a otras elaboraciones premiadas. Dicha publicación se haría efectiva durante el 2022.

5.4.4 Valoración de los resultados de los estudiantes

Al finalizar la experiencia de trabajo se realizó una encuesta de Google Forms a los estudiantes. En la misma, se pudieron observar las apreciaciones y valoraciones y cómo fue su desempeño en relación a los aprendizajes obtenidos.

La encuesta arrojó algunos de los siguientes resultados:

- En cuanto al diseño y uso del aula virtual: la mayoría de los estudiantes tenían acceso a la información siempre. Pudieron localizar las consignas para trabajar de manera asincrónica. El diseño les pareció amable. Tenían a mano todos los tutoriales necesarios para trabajar. Recibieron feedback sobre las tareas realizadas y pudieron acceder a sus documentos colaborativos. Una minoría respondió que no lograba localizar la información fácilmente.
- Los estudiantes creen que al finalizar el trabajo de la PPS pudieron en gran medida: identificar y seleccionar información de la web, almacenar y organizar la información en Google Drive, navegar por internet, interactuar con compañeros a través de redes, colaborar para crear contenido en canales digitales, acceder al correo electrónico con mayor frecuencia, crear y editar contenido en sitios web, elaborar y editar videos y recursos de audio, elaborar y editar plantillas colaborativas en conjunto. En menor medida, pudieron emplear bibliotecas digitales y en línea para



Publicación de los trabajos en el Portafolio



Acta final concurso INTICA



Resultados de encuesta de valoración

acceder a información.

- En cuanto a los recursos digitales utilizados, la mayoría de los estudiantes aprendieron a utilizar: Google Sites, Genial.ly, Google My Maps, Tour Creator, Soundcloud. Además, la mayoría están de acuerdo en que perfeccionaron el uso de Google Docs, Youtube y Canva.
- El 75% de los estudiantes expresaron que el trabajo realizado en colaboración con sus compañeros fue muy satisfactorio, el 18% satisfactorio y el 7% que fue poco satisfactorio.
- Algunas de las dificultades encontradas en relación al trabajo en equipo fueron las siguientes: dificultades para encontrar información, dificultades con los tiempos de realización, falta de claridad en algunas consignas, entre otras.
- Al evaluar el feedback recibido por el equipo docente, el 70% de los estudiantes expresó que el feedback recibido de parte de las docentes licenciadas en turismo fue suficiente. El 30% respondió que fue poco suficiente. En cuanto al feedback recibido por la maestranda en TIC, el 100% expresó que el feedback recibido fue suficiente.
- El 94% de los estudiantes expresó que las herramientas colaborativas aprendidas le resultaron útiles, el 6% expreso que tal vez serían útiles.
- Respecto a la creencia de los estudiantes sobre si el trabajo les aportó habilidades y competencias para un licenciado en turismo, algunas de las respuestas fueron que: “El crecimiento de la digitalización ha convertido en una necesidad utilizar recursos digitales.”, “Las herramientas son útiles para realizar publicidad y marketing en turismo.”, “Las herramientas son útiles para promocionar destinos, desarrollar nuevos productos y enfoques, presentándolos de una manera atractiva.”, “Como profesionales se necesita saber utilizar las herramientas para adaptarse a nuevos entornos cambiantes.” Entre otras.

5.5 FODA

El análisis de las fortalezas y debilidades de la propuesta permite evaluar las dificultades que puedan surgir con la implementación de las mismas, como así también las conclusiones que derivan de su diseño.

Entre las principales Fortalezas de la propuesta se encuentran las siguientes:

- Cada espacio curricular tuvo grandes aportes de especialistas en TIC. El hecho de que el proyecto esté dotado de recursos digitales novedosos no hubiera sido posible sin la existencia de profesionales con conocimientos en TIC.
- Los docentes se mostraron desde un principio involucrados con las tareas, dispuestos a participar y flexibles en las consignas. Incluso cuando no conocían la índole del trabajo debido al desconocimiento de los recursos digitales trabajados, se mostraron proactivos para participar y aprender.
- El acceso a internet en la mayoría de las casas de los estudiantes fue una fortaleza en la medida en que ninguno de ellos expresó no haber podido realizar alguna elaboración debido a la falta de datos o Wifi.

Entre las principales Debilidades se encontraron las siguientes:

- La escasez de conocimiento en materia digital de algunos de los docentes participantes peligraba el desarrollo de la tarea.
- Debido a la situación de pandemia, los estudiantes no podían salir al campo a recolectar material propio, ni asistir a bibliotecas. Debido a esto, una gran cantidad de información e imágenes fueron extraídas de internet. Esto quizás no permitió enriquecer el trabajo con



otro tipo de fuentes.

- La mayoría de los estudiantes en un inicio, tenían una alfabetización digital bastante precaria. Se tuvo que enseñar a utilizar muchos recursos digitales y para ello disponer de una gran cantidad de tiempo y trabajo en materia digital.

Entre las principales Oportunidades se encontraron las siguientes:

- La situación que obligó a los estudiantes a realizar el trabajo desde sus casas, implicó implementar una nueva estrategia de enseñanza-aprendizaje. A partir de esta nueva modalidad, los estudiantes y los docentes han adquirido nuevas habilidades y competencias digitales útiles para su desarrollo.
- La oportunidad de innovar en la educación a distancia a través del desarrollo de un proyecto colaborativo. Como así también de demostrar que la labor interdisciplinaria, interconectada y a distancia puede ser posible a través de una organización eficiente.

Entre las principales Amenazas se encontraron las siguientes:

- Durante toda la realización del trabajo, siempre estuvo latente la posibilidad de volver a la presencialidad. Debido a ello, se tuvo que tener un plan B, respecto a la vuelta a clases que quizás impediría concretar el trabajo desarrollándolo de manera virtual.
- Debido a que todos los docentes de la facultad utilizaban la plataforma Moodle al mismo tiempo, uno de los conflictos con los que se encontró al PPS fue el de comprimir en algún medio como Genial.ly las consignas otorgadas, ya que Moodle estaba con una capacidad limitada debido al excesivo uso.
- Virtual Tour durante el 2021 cerró su plataforma. Previo a esta situación, los tours virtuales se grabaron y subieron a Youtube, pero perdieron navegabilidad en la página. Esta misma situación puede suceder con cualquier recurso digital, debido a que la web se va actualizando permanentemente.

6. CONCLUSIONES FINALES

Las pedagogías emergentes han tenido un gran impacto en la educación actual. Han colaborado en el desarrollo de habilidades y capacidades claves para desarrollar a futuros profesionales en todo ámbito.

Las nuevas metodologías como el aprendizaje colaborativo, realizan grandes aportes en el funcionamiento actual del mundo laboral que implica muchas veces trabajar en equipos de manera remota y de esa manera construir conocimiento. Hacerlo, implica a los sujetos en el desarrollo de capacidades resolutorias, adopción de acuerdos mutuos, investigación conjunta y resolución de problemas de situaciones reales a partir de la innovación.

Los centros educativos que han logrado incluir nuevas metodologías mediadas por TIC y que lo han hecho de manera eficaz incluyendo procesos de innovación, han afrontado dificultades, pero también han podido resolver a través de la capacitación, la labor conjunta y la mejor predisposición de docentes y alumnos los problemas provenientes de la falta de acceso a la conectividad y de las brechas de uso de las tecnologías. Si bien la universidad no estaba preparada para afrontar estas problemáticas supo resolverlos e intentó que todos los estudiantes y docentes logren aprender a sobrellevar las dificultades.

Los retos que devienen del paso de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento con la pandemia, han dado lugar a una nueva organización dirigida al cambio en todas las instituciones educativas, que ahora entienden la necesidad de incluir las TIC en sus espacios de enseñanza y aprendizaje y la adopción de nuevas metodologías.



Por su parte, los estudiantes a partir de las innovaciones y el desarrollo de habilidades, han podido entender que la labor con TIC, el desarrollo y construcción de conocimientos y la búsqueda de medios para que ello suceda, le ha dado beneficios muy importantes para su desarrollo profesional y personal. Lograr competencias de aprendizaje autónomo, autodirigido le permitirán salir de la dependencia del profesorado para obtener conocimientos y resultados académicos. Adoptar las tecnologías ha hecho que se sientan aptos para trabajar en equipo, disponer de conocimientos, desconstruirlos y a partir de su bagaje en la institución y aportes, reconstruirlo para hacer un bien con ellos a la sociedad en la que se encuentran inmersos.

El papel del docente que ha logrado promover a través de este proyecto llevado a cabo ha permitido generar confianza en el aprendizaje autónomo y colaborativo, tan necesario para el mundo del trabajo. Así como también el aprovechamiento de las propias habilidades de los estudiantes que son nativos digitales en esta era.

A través de las nuevas competencias y habilidades desarrolladas por los estudiantes y también trabajadas por los docentes que han sabido desempeñarse con recursos digitales, se han sabido potenciar los espacios de interacción, motivar a los estudiantes en la generación de conocimientos, enriquecer el aprendizaje incitando a construir, compartir y colaborar, y además concientizar sobre la importancia de enriquecer la enseñanza con TIC.

7. LINKS DE CÓDIGOS QR

1. Explicación de la propuesta virtual. Elaborado en Genial.ly. <https://view.genial.ly/5f3082e40c238a0d9c227e15/presentation-el-aula-de-pps-iii>
2. Equipo de cátedra, programa y elementos de la propuesta. Elaborado en Genial.ly <https://view.genial.ly/61109d6cea26830d1c13dc61/horizontal-infographic-review-equipo-de-catedra-2020>
3. Ejes temáticos y armado de equipos. Elaborado en Padlet. <https://padlet.com/pps3turismouncuyo/yolgifqoj3hvgter>
4. Repositorio colaborativo. Elaborado en Google Drive. <https://tinyurl.com/respositoriocolaborativo2020>
5. Consignas para realizar cada recorrido. Elaborado en Genial.ly <https://view.genial.ly/617f602d1766240db0aa57e9/presentation-basic-presentation>
6. Aportes de los espacios curriculares al proyecto interdisciplinar. Elaborado en Genial.ly <https://view.genial.ly/617f65e67f1d9a0dcbb1229f/presentation-aportes-de-los-espacios-curriculares-al-proyecto-interdisciplinar>
7. Ejemplo de sitio web otorgado a los estudiantes. Elaborado en Youtube. https://youtu.be/_6Ukn55QbN4
8. Cápsulas de Aprendizaje TIC. Elaboradas en Google Sites. <https://sites.google.com/ffyl.uncu.edu.ar/capsulas-de-aprendizaje-tic>
9. Imágenes de Moodle con temas. Elaborado en Genial.ly <https://view.genial.ly/6182271b2cc3e30da8766cd6/presentation-temas>
10. Consignas para el desarrollo de los recorridos. Elaborado en Genial.ly <https://view.genial.ly/617f602d1766240db0aa57e9/presentation-consigna-para-desarrollar-recorridos>



11. Reunión con equipo de proyecto interdisciplinar. Imagen en Google Drive. <https://tinyurl.com/reunionequipointerdisciplinar>
12. Calendario. Archivo en PDF <https://tinyurl.com/calendarioppsiii2020>
13. Preguntas guía. Elaborado en Google Docs. <https://tinyurl.com/preguntasguia2020>
14. Rúbrica de evaluación. Elaborado en Google Docs. <https://tinyurl.com/rubricadeevaluacion2020>
15. Ejes temáticos y constitución de los equipos. Elaborado en Padlet. <https://padlet.com/pps3turismouncuyo/yolgifqoj3hvgter>
16. Todos los Sitios 2020. Elaborado en Padlet. <https://padlet.com/pps3turismouncuyo/prrh87w7ntzfdphf>
17. Consigna para la presentación final oral. Elaborado en Google Docs. <https://tinyurl.com/consignapresentacion2020>
18. Afiche de invitación a Presentación final. Elaborado en Canva <https://tinyurl.com/afichepresentacionfinal>
19. Presentación final de PPS III. Archivo de video de Zoom <https://tinyurl.com/presentacionzoomppsiii>
20. Informes finales elaborados en Google Docs. <https://tinyurl.com/informesfinalesdocs>
21. Publicación de los trabajos en el Portafolio del estudiante de Turismo. Elaborado en Google Sites. <https://sites.google.com/ffyl.uncu.edu.ar/portafoliodelestudianteturismo/2020/proyectos-interdisciplinarios>
22. Acta final de concurso INTICA. Archivo en PDF <https://tinyurl.com/actaintica2020>
23. Resultados de encuesta de valoración. Elaborado en Genial.ly <https://view.genial.ly/61860887c3e9ee0d869060d0/presentation-resultados-de-encuesta-de-valoracion-sobre-el-trabajo-realizado-en-pps>

Aclaración: todo el material anteriormente nombrado ha sido elaborado por la maestranda que presenta el proyecto.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C., & Ananthanarayanan, V. (2017). *Resumen Informe Horizon Edición 2017 - Educación superior*. 1–23. <http://educalab.es/intef>
- Adell, J., & Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? - Dialnet. *Dialnet*, 13–33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4230542>
- Adell, J., & Castañeda, L. (2013). Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red. In *Universitat Jaume I*. Marfil. http://aula.inf.d.edu.ar/aula/archivos/repositorio/500/711/Entornos_Personales_de_Aprendizaje_J_Adell.pdf



- Area Moreira, M. (2002). La igualdad de oportunidades educativas en el acceso a las nuevas tecnologías. *Educación*, 29, 55–65.
- Area Moreira, M., San Nicolás Santos, M. B., & Fariña Vargas, E. (2010). Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria semipresencial. *Redalyc*, 11, 7–31.
- Ayuste, A., Gros, B., & Valdivieso, S. (2007). *Sociedad del conocimiento. Perspectiva pedagógica*. 17–40. <https://www.encyclopedia.com/social-sciences/applied-and-social-sciences-magazines/knowledge-society>
- Badía, A., & García, C. (2006). Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos. *RUSC Revista Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 3(2), 42–54. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78030211.pdf>
- Barberà, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *RED. Revista de Educación a Distancia*. <http://www.um.es/ead/red/M6>
- Bartolomé Pina, A. (1996a). Preparando para un nuevo modo de conocer. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 4, a004–a004. <https://doi.org/10.21556/EDUTECH.1996.4.573>
- Bartolomé Pina, A. (1996b). Preparando para un nuevo modo de conocer. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 4, a004–a004. <https://doi.org/10.21556/EDUTECH.1996.4.573>
- Binimelis Espinoza, H. (2010). Hacia una sociedad del conocimiento como emancipación: una mirada desde la teoría crítica. *Argumentos*, 23(62), 203–224.
- Burbules, N. C. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters on Education = Encuentros Sobre Educación = Recontres Sur l'éducation*, ISSN 1494-4936, N°. Burbules, N. C. (2012). *El Aprendizaje Ubicuo y El Futuro de La Enseñanza. Encounters on Education = Encuentros Sobre Educación = Recontres Sur l'éducatio*, 13, 3–14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4100463&info=resumen&idioma=ENG>
- Cacheiro Gonzalez, M. L. (2012). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 71(1), 69–81. <https://doi.org/10.3402/ijch.v71i0.19265>
- Campos, L. G. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas y posibles limitaciones. *Revista Educación y Tecnología*, ISSN-e 0719-2495, N°. 1, 2012, Págs. 111-122, 1(1), 111–122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4169414>
- Canavoso, A. (2014). De las TIC a las TAC, un cambio significativo en el proceso educativo con tecnologías. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 5(9), 106–109.
- Castells, M. (1996). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Alianza Editorial. https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Castells-LA_SOCIEDAD_RED.pdf



- Granados-Romero J, López-Fernández R, Avello-Martínez R, Luna-Álvarez D, Luna-Álvarez E, L.-Á. W. (2014). Las tecnologías de la información y las comunicaciones , las del aprendizaje y del conocimiento y las tecnologías para el empoderamiento y la participación como instrumentos de apoyo al docente de la universidad del siglo XXI The Information and Communica. *Medisur*, 12, 289–294.
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(1), 58–68. <https://doi.org/10.14201/EKS20151615868>
- Hernandez Sanchez, B. (2016). *Uso del blog como herramienta educativa - Investiga y Educa*. <https://www.investigayeduca.com/uso-del-blog-herramienta-educativa/>
- Ledo, M. V., Ledo, M. J. V., Vidal, M. N. V., Sánchez, I. R. A., & González, G. Z. (2019). Cápsulas educativas o informativas. Un mejor aprendizaje significativo. *Educación Médica Superior*, 33(2). <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1904>
- López López, P., & Samek, T. (2009). Inclusión Digital : Un Nuevo Derecho Humano. *Educación y Biblioteca*, 172, 114–118.
- Maldonado Pérez, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Revista de Educación Laurus*, 13(23), 263–278. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102314.pdf>
- Maldonado Pérez, M. (2008). Aprendizaje Basado en Proyectos colaborativos. Una experiencia en educacion superior. *Revista de Educación Laurus*, 14(28), 158–180. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111716009>
- Marcelo García, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, ISSN 1130-2496, Vol. 12, Nº 2, 2001 (Ejemplar Dedicado a: La Educación Ante La Sociedad Del Conocimiento), Págs. 531-593, 12(2), 531–593. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=650138&info=resumen&idioma=SPA>
- Onrubia, J. (2004). Aprender y enseñar en entornos virtuales : actividad conjunta , ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, Marzo, 1–16. <http://www.um.es/ead/red/M2/>
- Onrubia, J. (2016). Aprender y enseñar en entornos virtuales : actividad conjunta , ayuda pedagógica y construcción del conocimiento Learning and teaching in virtual environments : joint activity , teacher assistance and knowledge construction Aprender y enseñar en entornos. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 50(3). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/red/50/3>
- Raposo, M., & Martínez, E. (2011). La Rúbrica en la Enseñanza Universitaria: Un Recurso Para la Tutoría de Grupos de Estudiantes. *Formación Universitaria*, 4(4), 19–28. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062011000400004>
- Romero Carbonell, M., & Guitert Catasús, M. (2012). Diseño y desarrollo de un entorno de aprendizaje colaborativo basado en la Web 2.0. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 11(1), 83–94. <http://relatec.unex.es/article/view/833>



- Salinas Ibañez, J. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC* (U. I. de Andalucía (ed.); 1ra ed.). Universidad Internacional de Andalucía.
- Salinas Ibañez, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 1(1), 3. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78011256001.pdf>
- Salinas, J., De Benito, B., & Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 79(79), 145–163.
- Sayad, G. C. (2018). *Tic en las instituciones educativas y en las aulas: tendencias. Texto Base*.
- Siemens, G. (2004). Una teoría de aprendizaje para la era digital. *Academia. Accelerat Ing the World's Research*, 1–11. https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/cursos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf
- Siemens, G., & Leal Fonseca, D. E. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/cursos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf
- Silva Quiroz, J. (2011). *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA)*. 29, 137–156.
- Tarasow, F., Sevilla, H., & Luna, M. (2017). *Educación en la era digital* (Pandora (ed.); 1ra ed.). Editorial Pandora.
- Zapata Ros, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo” - Dialnet. *Redalyc*, 16, 69–102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5037538>