

# Emociones y motivaciones en juego en las experiencias de estudios universitarios a través de entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje: avances de investigación y notas reflexivas en pandemia.

*Emotions and motivations at university education throughout virtual teaching and learning environments. Developments and thoughts during the pandemic.*

Mercedes Hoffmann<sup>1</sup>, Andrea Rainolter<sup>2</sup>, Emilia Garmendia<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Instituto Nacional de Epidemiología (INE) “Dr. J. H. Jara”-ANLIS “C.G. Malbrán”. Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT), F. de Psicología - CONICET. Grupo de investigaciones en conocimiento, educación y comunicación (GICEC) perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), Facultad de Humanidades. UNMdP. Mar del Plata. Argentina

<sup>2</sup> Unidad de Apoyo Central (UAC) del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED). Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT), F. de Psicología - CONICET, F. de Psicología. Grupo de investigaciones en conocimiento, educación y comunicación (GICEC) perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), Facultad de Humanidades. UNMdP. Mar del Plata. Argentina.

<sup>3</sup> Unidad de Apoyo Central (UAC) del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED). Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT), F. de Psicología - CONICET, F. de Psicología. Grupo de investigaciones en conocimiento, educación y comunicación (GICEC) perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), Facultad de Humanidades. UNMdP. Mar del Plata. Argentina.

[prof.mercedes.hoffmann@gmail.com](mailto:prof.mercedes.hoffmann@gmail.com), [pedagogicasied@mdp.edu.ar](mailto:pedagogicasied@mdp.edu.ar), [egarmen@mdp.edu.ar](mailto:egarmen@mdp.edu.ar)

Recibido: 12/10/2021 - Aceptado: 02/11/2021 – Publicado: 20/12/2021

## Resumen

Se comunican hallazgos del proyecto “Indagaciones para el diseño y desarrollo de propuestas de formación sostenedoras de la motivación en estudios dentro del continuo presencial- distancia: entre derechos, emociones, memes, estilos, estrategias cognitivas, y personalizaciones de y para los estudiantes del nivel superior I y II” (IPSIBAT). Éstos se relacionan con indagaciones del proyecto “Políticas, derechos y textos en diálogo”. Argumentos, huellas y sentidos de y en la alfabetización universitaria. Parte IV” (GICEC - CIMED).

En este artículo, el análisis aborda una asignatura de primer año (F. de Humanidades): Metodología del Trabajo Intelectual aplicada al estudio de la Bibliotecología -modalidad presencial y a distancia. Ella también constituye el caso de estudio en la tesis “Emociones y motivaciones que atraviesan las experiencias de los estudiantes universitarios en EVEA: algunas dimensiones para su análisis”.

Se comparten aproximaciones a la caracterización de la población estudiada, análisis sobre resultados del MSLQ e indagaciones sobre intercambios en foros y ensayos que darían cuenta de posibles relaciones entre estrategias de aprendizaje y expresiones de las dimensiones afectivas, emocionales y motivacionales, así como cuestiones sobre acceso

y uso de tecnologías. También, para esta comunicación, se propone un ejercicio metareflexivo sobre las actividades investigativas en contexto de pandemia.

*Palabras clave:* Emociones, Motivaciones, Estrategias de aprendizaje, EVEA

## Abstract

The article aims at sharing advances of the research project "Inquiries for the design and development of formation proposals to hold motivation in studies in the face-to-face-distance continuous: between rights, emotions, styles, cognitive strategies, and customizations of and for the advanced students. Parts I & II" of the IPSIBAT. They are related to the project "Policies, rights and texts in dialogue. Arguments, traces and meanings of and in university literacy. Part IV" of the GICEC - CIMED.

On this occasion, the views refer to a first-year subject at the Faculty of Humanities: Methodology of Intellectual Work applied to the study of Library Science -on-site and distance modality. In turn, it is taken as a case study in the thesis "Emotions and motivations that go through the experiences of university students in LMS: some dimensions for its analysis".

Some approaches to the characterization of the studied population are shared, as well as advances on the analysis of the results of the MSLQ. Inquiries about exchanges are shared in forums and essays that would account for possible relationships between learning strategies and expressions of the affective, emotional and motivational dimensions, as well as issues related to the access and use of technologies. In turn, for this communication, a metareflective exercise is proposed on the future of investigative activities in a pandemic context.

*Keywords:* Emotions, Motivations, Learning strategies, LMS.

## 1. INTRODUCCIÓN: ANTECEDENTES, ENCUADRE Y CONTEXTO.

Cada trabajo de investigación recupera, en mayor o menor medida, recorridos previos y la experiencia que se comparte en esta oportunidad, no es la excepción. Tales recorridos, a su vez, se entran con diversos espacios de enseñanza que son, en definitiva, tanto objeto de observación como ámbito que se nutre de los hallazgos de las distintas indagaciones. A través de las líneas abordadas en diversos proyectos de investigación (desde 2002 al presente) se ha logrado un acercamiento al conocimiento y comprensión de las motivaciones de las y los estudiantes para emprender, sostener y culminar sus estudios, mayormente en el nivel superior de la enseñanza, así como de los factores que contribuyen o no, a ello. Las indagaciones se han focalizado en experiencias con modalidad a distancia y el proyecto que se desarrolla en la actualidad lleva por título "Indagaciones para el diseño y desarrollo de propuestas de formación sostenedoras de la motivación en estudios dentro del continuo presencial - distancia: entre derechos, emociones, memes, estilos, estrategias cognitivas, y personalizaciones de y para los estudiantes del nivel superior. Parte II". A su vez, estas indagaciones se han ido entranando con las de otro proyecto de investigación: "Políticas, derechos y textos en diálogo. Argumentos, huellas y sentidos de y en la alfabetización universitaria. Parte IV" que también ha permitido ahondar en temáticas vinculadas con la alfabetización universitaria, motivaciones y estrategias cognitivas desde la perspectiva del derecho, entre otras. Durante estos años, se han ampliado escenarios, tópicos y perspectivas, como es el caso del estudio de las dimensiones motivacionales en conjunción con las emocionales, puestas en juego en experiencias de formación universitaria en

entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje (EVEA), que es tomado como tema central en la tesis de la Maestría en procesos educativos mediados por tecnologías referida en el resumen de este artículo.

Indagar y reflexionar sobre las implicancias de las emociones y las motivaciones en las experiencias de formación universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza y de Aprendizaje implica comprender la dimensión afectiva del ser humano, para re-comprender la cognitiva. Esto llevaría a pensar las emociones como "inscripciones en el cuerpo de experiencias sensitivas nombradas por la lengua con términos precisos" [1]. Diversos estudios sostienen que la dimensión afectiva del aprendizaje sería fundamental para lograr buenas experiencias o experiencias genuinas de aprendizajes en las y los estudiantes. Una aproximación al estado del arte, pareciera mostrar un menor desarrollo del tema cuando el escenario de la actividad académica lo constituyen los Entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje por lo que, indagar y profundizar esta línea, cobraría doble interés al ser ámbito de desarrollo de parte de nuestra actividad docente.

En los estudios más tradicionales la motivación es considerada como "el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección, mantenimiento y persistencia de la conducta" [2]. Como dimensión presente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, diferentes enfoques socio-cognitivos y socio-culturales enfatizan una visión contextual del aprendizaje motivado que considera -entre otras cosas- la importancia de entender cómo las y los estudiantes elaboran diferentes creencias motivacionales, específicas de las situaciones y contextos académicos en los que se desempeñan [3]. Edith Litwin recupera a Ernest Hilgar quien estudió las coincidencias entre 14 teorías del aprendizaje y

sintetiza que “La facilitación del aprendizaje que provoca la motivación permite al estudiante la obtención del éxito e incrementa, en consecuencia, la motivación” [4]. Numerosos investigadores acuerdan que para entender más convenientemente la motivación de las y los estudiantes es necesario atender a sus dimensiones, es decir, por un lado, a las interacciones que se establecen con los aspectos contextuales que se dan en las clases, entendidas como lugares o ambientes complejos de aprendizaje; por otro lado, atender también al complejo entramado que entretienen con otros aspectos personales presentes en los aprendizajes como emocionales, cognitivos, metacognitivos, etc. [5]. En este sentido, los procesos educativos mediados por tecnologías en los “espacios virtuales”, por su particularidad y especificidad se tornan objeto de estudio relevante.

Algunas investigaciones sobre abandono y/o prolongación de los estudios superiores, se centran en la modalidad presencial e invitan al análisis y la reflexión en torno a factores como el rendimiento académico, psicológicos, motivacionales, educativos, contextuales, así como la dificultad de las universidades en adaptar las estrategias de retención, entre otros [6] [7] [8]. En la educación a distancia estos fenómenos parecerían profundizarse, con casos que superan un 50% de deserción [9]; a pesar del potencial de la modalidad para quebrar las dinámicas recurrentes y estereotipadas de exclusión. Al respecto, subyace la pregunta “... si es posible pensar en una educación a distancia en el nivel superior que protagonice el reto de acompañar trayectorias formativas en la superación de la brecha excluidos - incluidos.” [10].

La afirmación de López Rosetti “No somos seres racionales, somos seres emocionales que razonan” [11], alude a que nuestra raíz evolutiva es primordialmente emocional e invita a reflexionar sobre la naturaleza de las emociones, o “la emoción” como idea, y aproximarse a qué se entiende por este constructo. En principio, corresponde destacar su multidimensionalidad, al incluir áreas que integran la base de la reacción física y biológica ancestral con las funciones cerebrales cognitivas más evolucionadas. Mientras que Surrallés [1]., la define como “la inscripción en el cuerpo de experiencias sensitivas nombradas por la lengua con términos precisos” (p.19), Reeve [12] asocia el carácter multifacético del término a la diversidad de aspectos intervinientes: subjetivos (afectivos), fisiológicos, funcionales y sociales, actuando de modo coordinado. La emoción es el constructo psicológico que integra, resume, en

un todo coherente, estos cuatro componentes clave de la experiencia humana. Gran parte del corpus de la psicología educacional está constituido por textos que estudian la implicancia de las emociones en los aprendizajes. No obstante, el enfoque en instancias formativas de la educación superior ha sido menos usual.

El campo educativo en su conjunto se ha visto notoriamente influenciado por el nuevo paradigma tecnológico del que forman parte las tecnologías de la información y la comunicación. Esto ha permitido un cambio significativo en las prácticas de mediación de los procesos educativos y en forma particular, en la “Educación a Distancia”. En relación con este constructo se encuentran variadas aproximaciones conceptuales cuyo punto en común es siempre la incorporación sustantiva de diferentes medios por no transcurrir en los espacios convencionales del aula presencial [13] [14]. Normativas actuales entienden por “Educación a Distancia a la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente- alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa.” (RM 2641-E/2017: 3.2.2).

Los entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje, EVEA, son ambientes que adquieren el carácter de virtual propio de los desarrollos tecnológicos digitales de Internet, creados con la finalidad específica de facilitar la docencia y promover aprendizajes [15]. El entorno crea, así, un espacio de encuentro e interacción entre docentes y estudiantes que brinda una serie de herramientas integradas. Mediante ellas, los docentes implementan actividades de enseñanza para promover la construcción de aprendizajes, apelando a la actividad individual y colaborativa de las y los estudiantes. Se acuerda con algunos autores en definir un EVEA como una aplicación informática que persigue una finalidad educativa y pone a disposición de los equipos de trabajo una serie de herramientas vinculadas con el tratamiento de contenidos, la comunicación y la colaboración, la gestión de usuarios y de aulas [16] [17].

Nuñez Leal entiende a los EVEA como uno de los elementos más representativos de la incorporación de las TICs a los procesos formativos en la educación superior [18]. Para Lion “...este interés creciente por pensar la enseñanza desde estrategias

complementarias a la presencialidad, a través del aprendizaje combinado, tal vez sea una oportunidad para aprovechar las potencialidades de interactividad e interacción de los entornos y contextos virtuales, promoviendo interacciones de calidad entre quienes aprenden y quienes enseñan, en el marco de propuestas de enseñanza que permitan diversificar y ajustar la cantidad y calidad de apoyos y ayudas y crear ambientes de comunicación, trabajo y aprendizaje colaborativo (p. 130)” [19].

Durante el 2020, a causa de la Pandemia de Covid19, se impuso una perspectiva impensada. Un año en el que, a partir de marzo se vivió: “la migración global más formidable de Occidente, en tiempo record: más de 1560,2 millones de humanos desplazados hacia el mismo sitio en el menor tiempo... una población de más de 1500 millones de estudiantes y 60,2 millones de docentes “migrantes” alrededor de 138 países” [20]. Un año en el que, en forma abrupta, con incertidumbre y gran esfuerzo, el colectivo docente debió reconfigurar sus tradicionales espacios presenciales y migrar de aulas físicas a aulas y espacios virtuales, con implementaciones “de emergencia”, para las que la mayoría no disponía de herramientas ni de recursos apropiados. En este contexto, se vieron profundizadas las dificultades habituales de acceso tecnológico, entre las que se destacaron que muchos estudiantes se tuvieron que conectar desde sus hogares, compartiendo dispositivos, teléfonos celulares, con conexiones identificadas por accesos simultáneos a una misma red, entre otras. Una certeza que atraviesa las propias prácticas y acompaña a este estudio es que estos dilemas movilizarían de tal forma a las y los estudiantes que configurarían su estado emocional y motivacional ante las situaciones de aprendizaje mediado por las tecnologías. Esto enfatiza la necesidad de estudiar la vinculación entre los usos de las herramientas tecnológicas y el enriquecimiento de las prácticas educativas.

Las lecturas que se comparten en la comunicación se focalizan en la asignatura “Metodología del Trabajo Intelectual aplicada al estudio de la Bibliotecología”, de las carreras Bibliotecario escolar y Bibliotecario documentalista del Departamento de Ciencia de la Información de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Esta asignatura se dicta tanto en la modalidad presencial como a distancia. La elección de este espacio curricular para la investigación responde a su propia intencionalidad, que es la de contribuir al desarrollo de competencias intelectuales, actitudinales e instrumentales que les serán requeridas a las y los estudiantes en su desempeño universitario. Una aproximación descriptiva a las y los estudiantes que la cursan indica que son pocos los jóvenes que se

acercan buscando una inserción laboral rápida a través de la obtención de un título. En cambio, en ambas opciones pedagógicas la mayoría son estudiantes que han decidido reiniciar estudios superiores postergados, o emprender estudios universitarios luego de una trayectoria de vida no académica [21].

## 2. METODOLOGÍA

Las investigaciones desarrolladas en el marco de los proyectos enunciados se han llevado a cabo, mayormente, orientadas por una lógica de investigación cualitativa, de alcance descriptivo e interpretativo y miradas comparativas. A su vez, se apela a la integración de perspectivas de análisis de corte cuali y cuanti, adquiriendo cierta preponderancia una u otra dependiendo de las distintas fases de la indagación. Estos procesos permiten detectar rasgos o manifestaciones específicas de lo estudiado, atendiendo a las dimensiones emocionales y motivacionales como fenómenos complejos, multifacéticos, atravesados por valores del sujeto y de su entorno.

En particular, la información analizada en este artículo ha sido obtenida a partir del cuestionario Motivated Strategies Learning Questionnaire (MSLQ), que se administra a través de un formulario de Google incrustado en una página del aula virtual, en forma regular en el marco de los contenidos específicos del programa de la asignatura (núcleo 1) tanto en la cursada presencial como en la modalidad a distancia. El periodo considerado comprende desde el año 2015 al 2021. La participación es voluntaria, para quienes desean profundizar en el autoconocimiento de aspectos motivacionales, como en las estrategias de estudio que repercuten directamente en los procesos de lectura y escritura. Dicho cuestionario está integrado por dos secciones, la de motivación y la de estrategias de aprendizaje. La sección de motivación está integrada por 31 ítems que evalúan las metas de las y los estudiantes y sus creencias respecto de un curso, sus percepciones acerca de las propias habilidades para tener éxito en la materia y su nivel de ansiedad respecto de las evaluaciones en el curso. La sección de estrategias de aprendizaje incluye 50 ítems; 31 de ellos evalúan el uso de diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas, en tanto que los 19 restantes indagan sobre el manejo de recursos para aprender. Las respuestas a los 81 ítems que lo componen se dan en base a una escala Likert en el que cada estudiante marca, en una escala de 7 puntos, el nivel de acuerdo o desacuerdo las afirmaciones expresadas en cada uno de ellos, siendo 1 el nivel de mayor desacuerdo y 7 el de mayor acuerdo. Su carácter es descriptivo, y los resultados aportan a la metacognición de las y los estudiantes. En

oportunidad de la administración del MSLQ se indagan indicadores socio demográficos como género, edad, situación laboral, entre otros, que se procesan mediante estadísticas descriptivas básicas.

Se han realizado también, indagaciones exploratorias sobre las producciones e intercambios mantenidos en la instancia de los foros y ensayos finales a fin de identificar posibles relaciones entre las estrategias de aprendizaje y las expresiones de las dimensiones afectivas, emocionales y motivacionales, así como cuestiones vinculadas al acceso y uso de las tecnologías. En estos abordajes la muestra analizada es intencional e incidental. Entre otros recursos, para el procesamiento de estos materiales se ha realizado mediante técnicas de análisis de contenido a través de la aplicación Pinpoint creada por Google para la plataforma Journalist Studio.

### 3. RESULTADOS Y DISCUSION

Los resultados que se comparten y analizan surgen de dos vertientes: por una parte, de la aplicación del MSLQ a estudiantes de la asignatura tanto de modalidad presencial como a distancia durante el periodo 2015 - 2021. En esa oportunidad también se indagan y registran datos como sexo, edad, condición laboral, entre otras. Por otra parte se analizan las intervenciones que las y los estudiantes comparten en algunos foros propuestos durante la cursada así como sus producciones en formato de ensayo como instancia formal de evaluación previa a la sustanciación del examen final.

#### 3.1. La administración del Cuestionario MSLQ en los EVEA en la modalidad presencial y a distancia

##### 3.1.1. Caracterización de la población que responde el cuestionario: datos sociodemográficos

El grupo de 570 estudiantes que han respondido el instrumento en el periodo 2015-2021 (Figura 1) está conformado mayoritariamente por cursantes de la modalidad a distancia<sup>1</sup> (86%), son mujeres (89%) que trabajan (82%).



Figura 1: estudiantes que han respondido el cuestionario MSLQ por año, periodo 2015-2021

Respecto de la situación laboral tanto como de las edades, las gráficas muestran ciertas diferencias entre una modalidad y otra. Se advierte (Figura 3) un porcentaje bastante mayor de cursantes que trabajan en la modalidad a distancia (87% a distancia y 50% presencial) y un rango etéreo que se corresponde con un estudiantado de mayor edad en promedio (Figura 2).

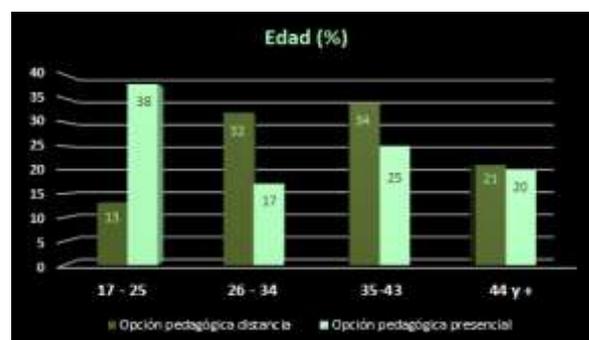


Figura 2: Distribución por intervalo de edad



Figura 3 Situación laboral

##### 3.1.2. Resultados del MSLQ

A fines de sintetizar y simplificar su interpretación en este trabajo presentaremos los puntajes promedios obtenidos por las cohortes mencionadas 2015-2021. Las subescalas seleccionadas se corresponden a

<sup>1</sup> La matrícula de la modalidad a distancia es significativamente mayor que la cantidad de estudiantes que cursan la carrera con modalidad presencial

aquellas que se proponen en el formulario de devolución de resultados del manual del cuestionario, baremo Río IV. Las mismas son para la escala de motivación: interés (valoración de la tarea); expectativas de éxito (autosuficiencia); ansiedad ante las pruebas. Para la escala de estrategias de aprendizaje: estrategias de repaso; estrategias de elaboración; estrategias de organización; metacognición (autorregulación); manejo de recursos (tiempo y ambiente de estudio); manejo de recursos (regulación del esfuerzo).

En relación con la motivación, se analizan las subescalas de interés (valoración de la tarea); expectativas de éxito (autosuficiencia); ansiedad ante las pruebas.

La primera expresa cuán interesados están las y los estudiantes en los temas y/o en el material bibliográfico propuesto en la asignatura; la segunda refiere a la percepción personal del potencial de éxito y de autoconfianza para entender los contenidos de la asignatura; y la tercera refleja el nivel de ansiedad que experimenta cada estudiante ante las pruebas y cuán frecuentemente se dispersa en situaciones de examen. En relación con las estrategias de aprendizaje se analizan las subescalas de estrategias de repaso; estrategias de elaboración; estrategias de organización; metacognición (autorregulación); manejo de recursos (tiempo y ambiente de estudio); manejo de recursos (regulación del esfuerzo).

La primera refleja la medida en que las y los estudiantes intentan resumir o parafrasear la bibliografía y cuán frecuentemente tratan de relacionarla con sus conocimientos previos; la segunda enfoca la habilidad para seleccionar ideas importantes y para organizar lo que necesitan aprender en esta asignatura. La tercera apunta a conocer con qué frecuencia las y los estudiantes reflexionan acerca del modo en que hacen su trabajo académico; la cuarta es una medida de cuán bien manejan su tiempo y ambiente para el estudio, mientras que la quinta y última refiere a la predisposición para esforzarse en el trabajo académico, aún cuando el trabajo a realizar sea difícil o complicado.

La lectura de estos gráficos permite interpretar que los puntajes de las subescalas de interés y las expectativas de las y los estudiantes a distancia darían cuenta de una valoración más positiva en relación con las motivaciones. En la figura 4 se aprecia que los puntajes de ansiedad ante las pruebas son más altos en la modalidad presencial, incluso en ocasiones por encima o igual al baremo de Río IV. (años 2015, 2017 y 2019). Una posible explicación se encontraría en el momento en que se administra el MSLQ -antes del parcial 1- y la forma en la que se toman los exámenes. En la modalidad presencial el parcial se toma de forma “tradicional” (en hora y lugar de clase, a libro

cerrado, donde deben resolver consignas en el momento, aunque se les administra una prueba similar a modo de simulacro la semana anterior al parcial) y en la modalidad a distancia los tiempos son mayores (habitualmente 3 días), las consignas son diferentes, requieren mayor elaboración ya que pueden resolverse con los materiales teóricos.



Figura 4. Subescala “Ansiedad ante las pruebas”

Otro dato para tener en cuenta que surge de la lectura de los resultados de la subescala de interés -valoración de la tarea- (Figura 5), es que en todas las cohortes de la modalidad a distancia arroja resultados de entre 1 a 4 puntos por encima de la media del baremo de Río IV. Llama la atención también que los promedios superan además entre 1 y 2 puntos a los de la modalidad presencial. Una interpretación a estos resultados se vincularía con las características de la población adulta predominante que encuentra mayor motivación para llevar a cabo sus estudios y pone en valor las actividades de aprendizaje. Otra posible lectura sería el tipo de propuesta pedagógica, que implica una actividad constante por parte de las y los estudiantes y continuo vínculo con compañeros y docentes, que logra ser sostenida a través de un EVEA. Estos resultados se encuentran en consonancia con los presentados por [22] en el análisis de las cohortes 2010-2020, quienes analizaron que el perfil motivacional más positivo y favorecedor para el aprendizaje es el grupo que trabaja, al ser quienes obtuvieron puntuaciones más altas en cada una de las subescalas de motivación.



Figura 5. Subescala “Interés ”

Destacan también los resultados vinculados con las expectativas de éxito (Figura 6) por parte de las y los estudiantes con la modalidad a distancia. Las puntuaciones obtenidas en todas las cohortes se posicionan por encima del baremo Río IV y, excepto en el 2018, también de las y los estudiantes de la misma asignatura con modalidad presencial. Esto revelaría un perfil con una mayor percepción de potencial de éxito y de autoconfianza para entender los contenidos de la asignatura por parte de las y los estudiantes a distancia.



Figura 6. Subescala “Expectativas de éxito”

En consonancia con estos datos, se presenta una tendencia que expresaría cierta autonomía en el estudio del colectivo de quienes estudian con la opción pedagógica a distancia, que se visibiliza en las subescalas de estrategias de organización y de elaboración (Figuras 7 y 8), especialmente en los gráficos que muestran distintas estrategias metacognitivas y metareflexivas (Figura 9), y las de manejo de recursos, con preponderancia en la de tiempo y ambiente de estudios (Figuras 10 y 11).

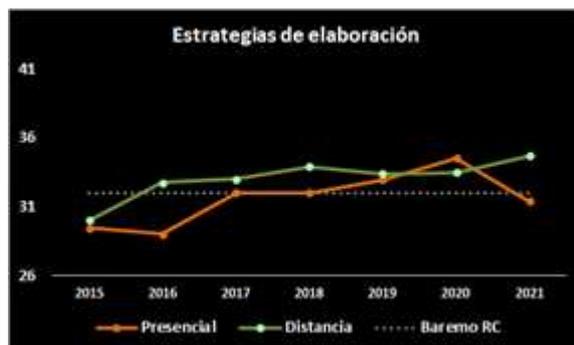


Figura 7. Escala “Estrategias de elaboración”

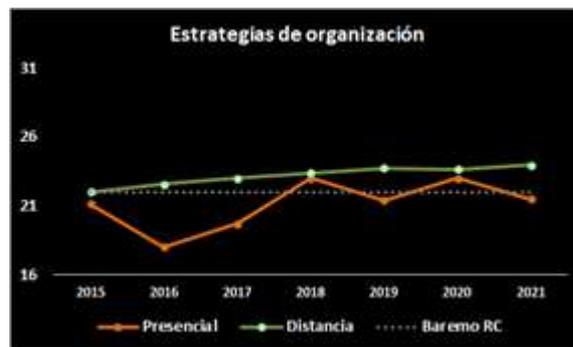


Figura 8 Escala “Estrategias de organización”



Figura 9. Escala “Metacognición”



Figura 10. Escala “Manejo de recursos: tiempo, ambiente”



Figura 11. Escala “Manejo de recursos: regulación del esfuerzo”

La subescala que muestra menor variabilidad entre las modalidades presencial y a distancia es la de *estrategias de repaso* (Figura 12), aunque vuelve a arrojar valores alrededor de cuatro puntos por encima del baremo Río IV. Un supuesto al respecto se vincula con los contenidos abordados en la asignatura, vinculados con la metodología del trabajo intelectual y la alfabetización universitaria.

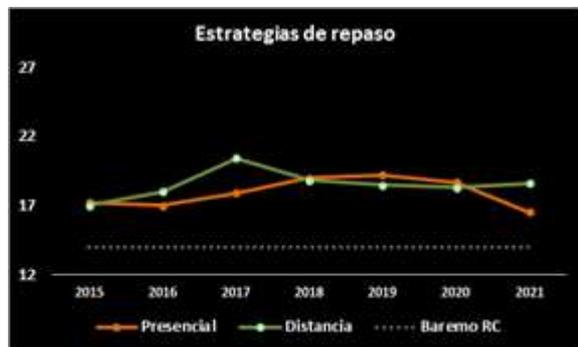


Figura 12. Escala "Estrategias de repaso"

Estos resultados también se encuentran alineados con los hallados por Garmendia, Orellano, Rodríguez y. Senger [22] quienes encontraron que el grupo de estudiantes que trabaja manifestó una mayor orientación hacia la motivación complementadas con una inclinación media hacia las estrategias de metacognición y que, en forma adicional, mostró un grado óptimo de ansiedad ante las pruebas. Se reforzaría también el supuesto presentado en 2017 por Hoffmann y Rosales, [23] al considerar que estos resultados se verían significativamente modificados si el cuestionario se propusiera al finalizar la cursada y con cercanía a la fecha del final. En esta instancia, las y los estudiantes que cursan en la modalidad presencial ya conocen a los docentes que le tomarán el final, mientras que quienes cursan a distancia deberían enfrentar, en su mayoría, la instancia de evaluación oral, encontrándose por primera vez cara a cara con los docentes. El no tener un diálogo fluido con el profesor, no conocer sus "caras o gestos", sin dudas podría generar cierta inseguridad y mayor ansiedad.

La devolución de los resultados del MSLQ a las y los estudiantes constituye una instancia de gran valor pedagógico en la cursada de la asignatura, ya que es un espacio en el que se promueven oportunidades para que las y los estudiantes enriquezcan sus percepciones en relación con sus estrategias cognitivas, metacognitivas, sus motivaciones y se pongan en común emociones y reflexiones en torno a sus propios procesos de aprendizaje y alfabetización universitaria. En la modalidad presencial se realiza la devolución y el intercambio en el grupo clase, mientras que en la modalidad a distancia se realiza en forma asincrónica, a través del envío de una planilla con los resultados enviada por el aula virtual, y una

instancia de socialización a través un foro específico. Los hallazgos surgidos de estos intercambios se comparten en el apartado siguiente, en el inciso 3.2.1.

### 3.2. La expresión en los foros: dos casos de uso de un dispositivo clásico que renueva su potencial en los EVEA

La reflexividad instrumental en torno al propio aprendizaje es una de las miradas que guían la práctica de la enseñanza del grupo de docentes que componen la cátedra, así como de quienes colaboran en los proyectos de investigación vinculados a sus integrantes. En este caso, esta mirada no omite la importancia de las emociones y sentimientos que vivencian las y los estudiantes en torno a los desafíos que enfrentan y que portan sus trayectorias de vida. En primera instancia, para este reporte se recurre a registros de observaciones y análisis de los foros, que a lo largo de la asignatura toman distintas temáticas y atienden a intenciones pedagógicas que se vinculan y complejizan a medida que se avanza en el desarrollo de la cursada.

En esta comunicación se analizan predominantemente dos instancias vitales en la cursada y que cobran singular importancia al intentar analizar experiencias y las emociones, sentimientos, y estrategias de aprendizaje compartidas por las y los estudiantes en estos espacios. El primer caso retoma, como ya se ha anunciado, la experiencia de devolución de los resultados del MSLQ, en la que se propone un espacio de reflexión a través de un EVEA para quienes estudian a distancia. El segundo, se propone en un EVEA. que tradicionalmente cumplía el rol de acompañamiento en la presencialidad pero que a raíz de la situación de pandemia en ASPO y DISPO cobra un protagonismo inusual, tornándose en el único medio para enseñar y aprender. En él se recuperan las reflexiones e intercambios de un foro destinado a desnaturalizar la compleja trama de aspectos que están presentes en los inicios de los estudios en la universidad. Es decir, se comparten respuestas a interrogantes de corte metacognitivo, que enfocan situaciones que reflejan emociones y sentimientos compartidos por quienes estudian de modo presencial esta asignatura, pero en contexto de pandemia.

Se han realizado en forma preliminar análisis de contenido de producciones escritas en foros en tanto espacio virtual comunicativo y/o colaborativo en el que todo un grupo toma parte de un debate sobre un tema que sea de interés compartido. Si bien el uso de los foros soportados por el Moodle, tiende a relacionar a las y los participantes y a atender consultas sobre dudas particulares surgidas en la actividad de aprendizaje, en este caso, se trata de un intercambio que procura un conocimiento desde un lugar más sensible entre quienes participan.

Cada estudiante se expresa dando cuenta de una función informativa del lenguaje que se estructura en un texto de trama conversacional, al decir de Kauffman y Rodríguez [24] “En la trama conversacional aparece, en estilo directo, la interacción lingüística que se establece entre los distintos participantes de una situación comunicativa, quienes deben ajustarse a un turno de palabra. La conversación avanza con los cambios de turno. Las formas pronominales adquieren relevancia en esta trama”.

### 3.2.1. La experiencia del MSLQ desde las voces de las y los estudiantes: posibles relaciones entre las estrategias de aprendizaje y las expresiones de las dimensiones afectivas, emocionales y motivacionales

La experiencia de devolución de los resultados del MSLQ, en la que se propone un espacio de reflexión, constituye un valioso instrumento para promover oportunidades para que las y los estudiantes enriquezcan sus percepciones respecto de sí mismos, de sus metas, sus procesos atribucionales, sus estrategias de estudio, las dificultades y fortalezas a ellas asociadas, etc. A su vez se busca facilitar miradas que pongan estas percepciones en relación con aspectos de la vida académica –trabajos prácticos, parciales, bibliografía, foros, tiempo y espacio de estudio, y así poder regular los recursos que disponen a partir de sus intereses y del modo que enfrentan las dificultades y oportunidades que les ofrece su vida cotidiana y su contexto. En la modalidad presencial se realiza la devolución en el grupo clase, entregando una planilla impresa con los resultados. En esta misma instancia se explica la forma de interpretación y se realiza una actividad compartiendo los resultados más significativos. En la modalidad a distancia, la planilla se envía mediante el aula en forma individual a cada estudiante, y se propone la instancia de socialización a través un foro denominado “Mis estrategias de aprendizaje y motivación”, en el que se invita a que luego de analizados los resultados, compartan su opinión en torno a algunos interrogantes como si coinciden los resultados con lo consideran que son sus formas de aprender en esta asignatura, cuáles son sus fortalezas y debilidades asociadas a las estrategias de aprendizaje, qué alternativas de mejora se les ocurren, qué sucedió con la motivación, si pueden encontrar alguna relación entre los puntajes obtenidos en la motivación y las estrategias de aprendizaje... A quienes no participaron del cuestionario también se los invita a sumarse a la ronda de intercambios y como

producción final se propone construir un “acopio de estrategias colaborativas”.

A lo largo de los años se ha observado que, la mayoría de las veces, los resultados condicen con la percepción que las y los estudiantes tienen sobre sus procesos de aprendizaje. No obstante, cuando esto no sucede, estas diferencias se toman como punto de partida para la propuesta de actividades que contribuyan a la metacognición y reflexión en torno a ello. Esta instancia ha permitido reafirmar que la administración del cuestionario, en relación con un momento específico y asignatura particular, es una herramienta que permite que se reflejen en forma certera los estados motivacionales y estrategias de estudio de las y los estudiantes. A su vez, este espacio de intercambio entre las y los compañeros y entre compañeros y docentes, ha favorecido que se manifiesten las expresiones sobre las emociones que se entranan con la vida académica. Desde una primera caracterización, podrían ubicarse, en un plano atravesado por los ejes de los logros (alegría-tristeza), y el eje de las amenazas (enojo-miedo) [25]. Otra perspectiva, aún en proceso, se basa en lo postulado por Pekrun [26] quien analiza y caracteriza las experiencias según el foco esté en la actividad o en los resultados. Pese a lo incipiente de estos análisis en las propias investigaciones, se comparten a continuación algunos de los testimonios:

Que se entranan con incertidumbres, miedos, ansiedades...

1. *...en cuanto al cuestionario realmente fui bien honesta con las respuestas, aunque algunas dudaba de hacer una pequeña trampa pensando en que sería lo correcto y cuál no, pero al final, me incliné por realmente hacer lo que pensaba. Tuve como algunas pequeñas decepciones, en cuanto al entusiasmo por ejemplo, me siento muy motivada, es lo que más me impulsa, Sí me hace falta hacerme de más espacios y por momentos siento que caigo en los pozos... de podría decirse vagancia?? nooo estoy luchando en contra de eso y de hacerme los tiempos entre el trabajo, mis hijos, la casa mi marido, todo pero siento en cierta forma que voy bien, complicada pero bien, Y si me da miedo lo que viene pero también lucho por 2. superar este miedo a los finales por supuesto, que nunca estuve frente a esto y me supera el miedo. (cohorte 2016, EaD)*
2. *...“la dificultad de un texto puede provocarme ansiedad o ‘miedo’ en un principio, pero en general puedo releerlo y comprenderlo. Lo mismo con las consignas de algunos trabajos. En*

*este punto es fundamental el intercambio con los compañeros (grupos de Whatsapp y Facebook), donde entre varios podemos llegar a alguna conclusión y guiar las lecturas o tareas.” (cohorte 2020, EaD)*

3. *...“uno intenta ponerle la mayor dedicación posible y a veces no se llega con todo, y por un lado hay que elegir y por el otro se siente un poco de frustración el no llegar a participar de todo lo propuesto.” (R, distancia, 2018)*
4. *...“Mi sensación con respecto a las evaluaciones es de miedo, nervios y por sobre todo el fracaso. Tengo una forma de hablar muy particular (tartamudez) que a veces me impide a llegar a metas anheladas. Pero creo, que esta vez voy yendo por el camino correcto y sintiendo el apoyo de los profes, es más llevadero todo este trayecto universitario.” (cohorte 2020, EaD)*

Que se entran con la importancia de aprender a pedir ayuda, confiar en otros...

5. *...“En mi experiencia con el cuestionario consideraré oportuno rever algunas falencias que se marcaron, como lo son pedir más ayuda cuando lo necesite, sabiendo que hay gente capacitada o con otros puntos de vista que puedan guiarme con mi conflicto y en las cosas que se marcaron buenas seguiré por ese camino que en mi trayecto por el sector académico me fue dando fruto como lo son la organización, el esfuerzo, valorar las tareas, el repaso de cada tema, etc. Fue muy buena la experiencia e invito a los que no lo hicieron a animarse porque es un muy buen aprendizaje de uno mismo...” (cohorte 2016, EaD)*
6. *...“Les comparto una estrategia no pensada como tal, pero que en estos días surgió y les quiero compartir para que tal vez, les sirva a la hora de “acopiar”. Teniendo que presentar el tp4 debí ponerme en contacto con mis compañeros de grupo, medio rezongando. Sin embargo, y a buena sorpresa, con el fin de facilitar la realización del TP me contacté telefónicamente con P., uno de mis compañeros, lo que me permitió poder conocer un poco más sobre la carrera y su cursada, sobre las materias, ya que él lleva casi toda su carrera cursada. Esta situación me alentó bastante a la hora de pensar en algunas cuestiones, en bajar la ansiedad con otras, en pensar un poco más y con tranquilidad. Me hizo unos aportes a tener en cuenta para poder cursar amablemente la carrera. Recién ahí pude darme cuenta que cursar a distancia no significa no tener compañeros. Gracias.” (cohorte 2017, EaD)*
7. *...“En cuanto al aprendizaje con los pares, mis otros estudios fueron presenciales y me encantaba estudiar y hacer TP en grupo. En este*

*caso eso se dificulta. Con mis compañeras del TP4 armamos un chat en whatsapp y estoy muy contenta porque volví a sentir ese alivio de consultar, intercambiar, y “no estar sola” frente al estudio. De todas maneras, NO es lo mismo que el intercambio en el diálogo cara a cara. Lo prefiero mil veces.” (cohorte 2019, EaD)*

Que se entran con alegrías, logros...

8. *...la semana se complica por cosas externas al estudio, (casa, hijos, trabajo, pareja), ahí si te quiero ver!!!; los niveles de estrés se elevan a límites incalculables, pero se que es momentáneo y que al final de semana logro ponerme al día o por lo menos veo la luz al final del túnel. (cohorte 2020, EaD)*

### **3.2.2. La experiencia del foro inicial de la asignatura desde las voces de las y los estudiantes: expresiones afectivas, emocionales y motivacionales en contexto de pandemia y ante la virtualidad forzada.**

Luego del análisis de los intercambios se han podido identificar núcleos de sentido, de los cuales se recuperan en esta ocasión aquellos que se han concentrado en sus emociones, sentimientos y en la metacognición, que hacen los propios estudiantes de sus modos de aprender y estudiar en la apropiación de un discurso. La consigna del foro en este caso procura invitar al conocimiento interpersonal en vistas a conformar un nuevo grupo de trabajo. Para ello se propone una actividad de intercambio para tratar de analizar, desde diversas perspectivas, la compleja trama de aspectos que están presentes en los inicios de los estudios en la universidad a través de un juego de asociación de sentidos. A continuación se proporciona el acceso a una selección de imágenes que se podrían asociar con la visión que cada uno-una tiene de etapa del inicio de la carrera y asignatura como estudiantes: [https://www.youtube.com/watch?v=nCn2d\\_7\\_CVA](https://www.youtube.com/watch?v=nCn2d_7_CVA)

Se les propone que observen detenidamente las imágenes que verán aparecer subtítuladas de la a) hasta la p) en el video subido. Luego, podrán optar por lo siguiente: a) Escoger dos que por algún motivo perciban como las más cercanas a las sensaciones, vivencias, expectativas que les provoca el inicio de la carrera, y describir brevemente (en no más de 200 palabras) las razones de tal elección. b) A partir de las imágenes vistas, buscar alguna (en internet o en sus archivos personales) que represente eso que se ha despertado y compartirlo (desde insertar imagen), describiendo en no más de 200 palabras las razones de tal elección. En ambos casos, la descripción puede realizarse a través de un archivo de audio o video y subirlo en el foro.

1. *...Imagen de pies a punto de saltar: sensación de seguir caminando, de saltar a lo que se desea, confianza, animarse...(cohorte 2020, Presencial)*
  2. *... La imagen que sumo me provoca sensaciones similares a las de comenzar una carrera. Como persona con ansiedad social estoy cumpliendo un desafío personal: La sensación de vértigo que provocan las alturas se asemeja al pánico, la falta de aire o los nervios que me genera estar rodeada de gente o entablar una conversación regular. Soy consciente de que presenta un desafío, pero acá estoy, en el borde la cornisa enfrentándolo...(cohorte 2020, Presencial)*
  3. *...Las imágenes que elijo son la del hombre que salta de un barranco a otro, ya que tengo miedo de no dar el primer salto hacia un futuro mejor. Tengo tanto potencial y siento que no lo aprovecho como debería, es más, no sé hacer videos formales para Facebook y YouTube u otras redes, por temor a que me vean el rostro y cómo hablo. Aún así, quiero expresar mis opiniones y mis conocimientos, además de mi capacidad de seguir aprendiendo...(cohorte 2020, Presencial)*
  4. *...Esta imagen ha sido más una elección de lo que espero que sea la carrera para mi, a que lo que es o siento que sea. Desconozco si bibliotecología vaya a ser una carrera que curse todos los años que se deba cursar, debido a que es la primera vez que estudio fuera del secundario, pero espero que me llene de conocimiento, y me sea una liberación, que al llegar a la cima de la montaña, me encuentre con una revelación que ilumine mis expectativas, como afirmándome que sí, esta es la carrera que me gusta estudiar, has elegido bien. Que al final de aquella escalada, encuentre la seguridad de que puedo estudiar algo que me guste, y no tenga que quedar en la duda. (cohorte 2020, Presencial)*
  5. *...H: Muestra a Sísifo cumpliendo su condena. Un hombre que, por una maldición, si bien su cuerpo cuenta con la capacidad para culminar la empresa en la que se halla, no podrá hacerlo, y deberá entrar en una infinita repetición. Ese es el gran temor que tengo con respecto a mi misma, no se trata de la dificultad de la carrera ni de mi misma, sino de una contrariedad más inmensa, que no me permita avanzar incluso pudiendo hacerlo. Me horroriza, y se reconocerá en esta frase la cercanía entre mis ilusiones y mis temores, la idea de que “como el otro, este juego es infinito”. No debe haber animal mas patético y miserable que el asno: “Perecer bajo una carga que no se puede llevar ni quitarse de encima”. ¿Quién sabe cuál sería el nuevo Sísifo, para el hombre griego? ¿Quién el nuevo Prometeo y quién la nueva águila que le torture día a día en un ciclo eterno?(cohorte 2020, Presencial)*
  6. *...Sobre las imágenes del video, me sentí identificada con la imagen D, donde hay un largo camino que puede ser algo dudoso, por el cual no se sabe bien si puede llegar a romperse o no. Creo que lo importante es animarse para ver qué sucede al llegar al otro lado. Y también con la imagen L, donde hay dos manos que se toman. Es saber pedir ayuda, reconocer cuando necesito del otro, tener confianza en que todo va a salir bien. Después elegí una imagen del cielo. Creo que empezar una nueva carrera es ver eso: una inmensidad totalmente desconocida, donde puedo sentirme muy diminuta. Pero al mismo tiempo, me encuentro frente a infinitas posibilidades para disfrutar y aprender de todo eso que se impone frente a mí.(cohorte 2020, Presencial)*
  7. *A: Ésta imagen me transmitió un poco de seguridad pero al mismo tiempo indecisión, claramente es alguien que está por emprender un camino largo y eso es lo que siento, algo contradictorio, seguridad y entusiasmo pero al mismo tiempo hay algo de la zona de confort que me tira un poco para atrás. K: Imagen de una persona por tirarse a una pileta, creo que también tiene mucho que ver con la anterior, en mi opinión. Me causa temor por un lado pero por otro, me tiro igual, a pesar del miedo, sigo y me zambullo. Y elijo ésta última imagen sacada de Internet, una niña tapándose los ojos, pero no es por temor a ver, si no a que me vean. Timidez. (cohorte 2020, Presencial).*
- Temor, pánico, miedo, ansiedad, nervios, términos que dan cuenta de emociones, podríamos decir que negativas, se entrelazan a la esperanza y al deseo de saltar la brecha. Estudiantes que tradicionalmente participaban de este encuentro para conocerse en ronda, mirándose a la cara y recorriendo imágenes impresas que circulaban entre ellos, pudieron expresarse con sinceridad mediante un recurso incorporado al EVEA para responder a la emergencia en pandemia. Ese EVEA Moodle estaba pensado para acompañar a la presencialidad y así se hizo desde el año 2012 pero soportó la atención y generación de dispositivos requeridos para considerar el miedo, el

estrés, la incertidumbre reinantes en el primer cuatrimestre de 2020. Tal vez, un recorte de la devolución de la docente en este foro puede dar cuenta de un nuevo uso de este dispositivo:

1. *Buen domingo para todo este grupo que poco a poco estamos conformando, seguimos en el aula en esta primera quincena recibiendo las presentaciones, y recuerden intervenir quienes faltan aún, para ello vamos a extender el plazo hasta el 19 de abril. Fue un placer haber leído sobre ustedes, es una forma de acortar la distancia que nos separa. Nuevamente les doy la bienvenida y deseo comentarles que me resultó muy interesante la diversidad de modos de presentarse y las elecciones que realizaron, lo que me hace pensar que seguramente entre todos podremos enriquecernos aprendiendo del otro. Repasando las imágenes con las que se han identificado, entiendo que han predominado el camino, las puertas entreabiertas, el laberinto, los pies que van a saltar, el escritorio de libros, entre otros... son imágenes que cuentan sobradamente cómo estamos iniciando y qué esperamos encontrar... nos ayudarán a otorgarle sentido al estudio cuando la rutina nos gane y parezca alejarnos de la elección que hicimos por esta carrera universitaria, ¡no las olviden! A la vez, identificar los temores que nos acompañan en este momento tan especial también ayuda a fortalecernos y buscar esa ayuda y solidaridad que también apareció en las manos que se unen. Gracias, y les invito a seguir participando, aquí estamos esperando las presentaciones que faltan... son unos cuántos más...!*

En el caso de quienes durante el 2020 y el 2021 estudiaron a distancia, los foros también fueron espacios en los que se expresaron situaciones vinculadas al acceso y uso de las tecnologías. Estos decires se encontraron con mayor frecuencia en contexto de pandemia:

1. *"... Desde hace un mes y algo que estoy sin acceso a red wifi y por el lugar donde me encuentro tampoco llega una antena de la compañía telefónica que tengo. Tengo casi que elegir qué ver. Qué archivos es más útil que en este momento les dé prioridad."* (cohorte 2021, EaD)
2. *"... También por el contexto mundial la red que había formado para el acceso a los zoom ya sea sincrónico o para verlo después se me cortó por aislamientos tanto preventivos como por casos concretos de covid en familiares."* (cohorte 2021, EaD)

Desde una perspectiva más amplia, se debe hacer referencia a las experiencias previas, que resultaron

muy positivas en tanto permitieron comprender rápidamente, y con empatía, los tiempos y espacios ajenos, encontrar las mejores oportunidades para el trabajo colaborativo. Las y los estudiantes resaltaron la confianza en los pares y la contención al interior del grupo de trabajo. De esta forma, el acompañamiento no sólo se vio desde la perspectiva académica sino también, y principalmente, desde el aspecto humano.

### **La expresión de estrategias y emociones en los ensayos, un recurso que cierra un proceso, y plantea nuevas preguntas**

Como otro modo de dar continuidad a la intención de generar espacios de reflexividad instrumental, se propone la escritura de ensayos. Con una trama predominantemente argumentativa, y una estructura relativamente libre, las y los estudiantes exponen ideas y opiniones sobre su propio proceso de alfabetización universitaria y académica. Se trata de una actividad que se realiza tanto en la modalidad presencial como a distancia y que "tiene un estilo diferente del frío lenguaje científico, aspira a una cierta elegancia formal literaria sin llegar al exceso retórico." [27]. Si bien durante la cursada se trabajan contenidos vinculados con la epistemología de la ciencia, la metodología de la investigación y se analizan trabajos académicos como el artículo científico y la tesis, en este caso se recurre a ensayos que no serían considerados científicos ya que, al decir de Bernhardt, [28] lo son "cuando se exponen resultados de investigaciones exploratorias, cuando se debaten ideas sobre asuntos de actualidad en el marco de las teorías científicas, cuando se discuten aportes disciplinares novedosos, etc."

En esta ocasión se recuperan textos en los que quienes estudian comparten experiencias, vivencias de su proceso de apropiación del discurso académico. En algunas secuencias textuales se pueden identificar tramos en los que las emociones y sentimientos se manifiestan con una envergadura mayor así como tramos que se destacan por el realce que cobran sus reflexiones en torno a sus modos de aprender, sus estrategias cognitivas y metacognitivas. Se transcriben breves secuencias textuales extraídas de ensayos correspondientes a producciones de estudiantes de distintas cohortes y modalidades de enseñanza. Éstas han sido seleccionadas directa e intencionalmente del corpus textual obtenido a partir de las producciones de las cohortes 2009-2020. Los textos que conforman la muestra obtenida y que se comparten a continuación se consideran parte de un estudio exploratorio en avance hacia determinaciones estandarizadas que se encuentran desarrollando otros integrantes del proyecto de investigación acerca de las producciones de las y los estudiantes a lo largo de la cursada de la materia.

Parece significativo volver a las miradas inauguradas al abordar los intercambios en el foro de devolución del MSLQ, en las que se entran incertidumbres, miedos, ansiedades. Aquí tiene su protagonismo el temor al fracaso, por ejemplo

1. ... Aunque hay quienes sostienen que el pasaje del nivel secundario al universitario presupone un recorrido categorizado en tres tiempos: el extrañamiento, luego el aprendizaje y finalmente la afiliación, sería más fructífero y enriquecedor que esa experiencia sea positiva, un extrañamiento positivo ante lo desconocido, es decir, que lo “extraño” sean los autores jamás oídos, las nuevas visiones frente a determinados temas, la inmensidad de posturas discordes que puede haber ante un mismo problema, es decir, dificultades que enriquezcan y no un extrañamiento negativo y desesperanzador (como suele ser) al sentir que no vamos a poder resolver una tarea, que es muy difícil o complejo lo que debemos analizar, que no entendemos nada, que caminamos hacia el **fracaso**. (cohorte 2017, EaD)
2. .... “Se quiere creer que la escuela secundaria prepara a sus alumnos para la vida universitaria y todos sabemos que salvo aquellos alumnos que arrastran con otros tipos de experiencias de lectura y escritura, con otro tipo de metacognición adquirida de acuerdo a su educación familiar y al contexto sociocultural que lo rodea, con otro tipo de alfabetización informacional, salvo esas pocas excepciones, el estudiante “arquetipo” aquel que lee y estudia lo justo y necesario como para “zafar” se choca con una pared de enormes dificultades que muchas lamentables veces lo conducen al **fracaso**.” (cohorte 2016, EaD)
3. ... “Estas prácticas, muchas veces ausentes en la etapa anterior a la universidad hace a veces que sienta que fracasé, pero este **fracaso** no depende del profesor o de las universidades algunas, depende de mí misma, de las ganas, el esfuerzo y el tiempo que dedique y dedico al estudio y de allí también va a depender la calidad en los conocimientos académicos y por consecuencia en las calificaciones y el valor que le dé real significancia al aprendizaje y el valor mismo como alumna, este valor va a depender si me valoro con aprendizaje del uso, o sea el que tiene real sentido, el que produzca interés, me signifique aprendizaje; en ves del valor del cambio, como la palabra misma lo dice; cambio una nota, en donde mi aprendizaje no es significativo, sólo importa aprobar, y no debe ser así porque dependiendo del significado que adopte de estos valores depende mi futuro como profesional, de no ser mediocre en la misma, de no conformarme con “ya tengo el título” “me conformo con que aprobé” sino seguir capacitándome, creciendo día a día en la profesión que elegí y elijo para desempeñarme con dignidad.” (cohorte 2017, EaD)
4. .... “Procesar el examen o examinar el proceso? Santos Guerra, habla del valor que le damos al conocimiento, según el autor éste posee un doble valor, de uso o de cambio. Siempre somos quienes eligen, entonces, ¿dónde pondremos la atención: en aquél estudiante que corre desesperado tras la nota? Es oportuno aclarar que esta manera de pensar el conocimiento está muy presente en una sociedad con sus continuos mensajes de que solo los 10 se celebran, que **fracaso** es sinónimo de derrota, o en cambio, elegir ser estudiante que saboree el conocimiento, que disfrute su importancia, sus múltiples usos, donde la curiosidad nunca se agote, sentir que “saber” es valioso, experimentar los **fracasos** como fuentes de aprendizaje, permitir que el conocimiento actúe de estímulo para querer saber más, y de esta manera entender que el aprendizaje es un proceso continuo, que una vez que comienza no termina nunca.” (cohorte 2017, EaD)
5. ... “Nuestra experiencia como alumnos del primer año de la universidad debe ser desafiante e inquietante pero jamás debería conducirnos al desánimo ni al sentimiento de **fracaso** y esto último sucede más que lo anterior. Debemos lograr Ser, sentir que podemos y eso lo logramos gracias a la predisposición y perseverancia pero si nuestro salto del nivel secundario hacia el universitario no fuera tan abismal, la sensación de que vamos ingresando a zonas desconocidas pero que serán enriquecedoras y nos irán formando como profesionales sería más placentera. Lo que no se ha conocido es lo que no se es, por ese camino vamos, hacia lo nuevo y desconocido nos dirigimos y deseamos que lo desconocido no sea tan desconcertante como para hacernos huir y no dejarnos simplemente Ser.” (cohorte 2016, EaD)

Además del protagonismo explícito del temor al fracaso, se pueden percibir como emociones, intenciones y sentimientos que conjuran aquella posibilidad en la apelación a “fuentes de aprendizaje”,

“curiosidad”, “sentir que podemos”, “dificultades que enriquezcan”. Estas expresiones, también se entran con la importancia de aprender a pedir ayuda, depositar confianza en otros, expresión también vertida en el foro inicial analizado más arriba. Se advierte a su vez el lugar protagónico que van cobrando las estrategias cognitivas y metacognitivas incorporadas por las y los estudiantes a lo largo de la cursada como fuente de empoderamiento y confianza en las propias posibilidades a pesar de los miedos.

6. *Me enriquece, despierta mi curiosidad, me interpela y me desafía a superarme a cada momento. Posee un lenguaje propio y específico, el de los textos académicos, autores, especialistas y docentes que con gran cariño, amor y vocación me acompañaron en mis primeras materias movilizaron mis pensamientos, estructuras, conceptos y mi modo de ser....(cohorte 2010 Presencial)*

En este tramo de textos se percibe con más claridad la conciencia y el autoconocimiento acerca de las propias estrategias, de la reflexividad en torno al propio aprendizaje, del “darse cuenta”...

7. *... “la relectura de un libro después de un tiempo prudencial, me permitió encontrar otros aspectos que habían pasado inadvertidos en un primer momento.” (cohorte 2015, Presencial)*
8. *... “Los textos universitarios no tienen el mismo nivel de abstracción que los textos que se leen en lo cotidiano o en la escuela secundaria, y debemos aprender a interpretarlos y producirlos con el acompañamiento del docente. Por eso veo a ésta materia tan importante, nos brinda las herramientas para poder afrontar los desafíos que nos esperan en el transcurso de la carrera y como futuros profesionales”. (cohorte 2010, EaD)*
9. *... Cuando comenzamos con Metodología estaba desesperada porque me resultaba muy difícil escribir en el primer foro de presentación, pero creo que con los días me voy dando cuenta que me gusta y creo que esto fue cuando empecé a entender los textos que leía. (cohorte 2010, Presencial)*
10. *... En el transcurrir de la vida Universitaria, nos encontramos con diferentes trabas. Seguramente las más difíciles sean la carga emotiva personal y la escasez de herramientas para valernos a la hora de trabajar con los textos académicos....(cohorte 2017, EaD)*

Una de las finalidades de las estrategias formativas adoptadas es iniciar esta forma de “mirarse” para fortalecer el aprendizaje reflexivo y la cultura de

indagación en lo propio y en lo colaborativo. Esta forma de trabajo, se expresa de diversos modos en la presencialidad o en la distancia, siempre apoyada en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje que a través de distintos dispositivos ponen al alcance de las y los estudiantes posibilidades de comprender, reflexionar y crecer.

## CONCLUSIONES

La idea de realizar esta comunicación surgió con el propósito de evidenciar emociones y motivaciones que se ponen en juego en las experiencias de estudios universitarios, pero también guiaba esta comunicación el objetivo de resaltar el lugar de los entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje como portadores de recursos y actividades que generan condiciones de posibilidad, a pesar de la “distancia” implícita en esta mediación del conocimiento. Esto animó a quienes participamos en su elaboración a compartir tanto avances parciales de investigación como notas reflexivas acerca de nuestras prácticas docentes en pandemia. Formas de dar la palabra, y de escucharla, se entrelazan en dispositivos generados para conocer y acompañar vidas y sus historias, generar oportunidades de pensarse como estudiantes además de apropiarse del conocimiento requerido para avanzar en lo propio, lo disciplinar, lo acreditable, lo “performativo escolar”.

Seguramente, en todas estas trayectorias que se insinúan en palabras que dan cuenta de miedos y esperanzas, las historias de vida y vivencias previas resultan factores clave en las experiencias de formación. “Desde la perspectiva de los factores institucionales, la persistencia de la desigualdad, en el caso de las oportunidades en general y del acaparamiento o no de las oportunidades educativas en particular, se apoya en la pertenencia a redes o distinciones categoriales como la raza, el género, la escolarización, la formación profesional, la afiliación política y la preferencia sexual [29]. Por ello, en cada trayectoria, estas oportunidades se tornan acontecimientos en la vida de las personas que constituyen nudos o puntos de bifurcación a partir de los cuales pueden cambiar su destino, es decir, introducen una ruptura en la existencia” [10].

Si ampliamos la mirada, se percibe entonces que se le está otorgando un lugar especial a la afectividad, entendida como parte constitutiva del ser humano y de su dimensión cognitiva, dentro de la cual se encuentran interviniendo también las emociones y las motivaciones. La administración y análisis del MSLQ realizado a lo largo de las cohortes, muestra tendencias sostenidas en una y otra modalidad en relación con los patrones que emergen de los valores promedios en las diferentes subescalas. Los datos que

se analizaron sobre aspectos sociolaborales de las y los estudiantes en estos dos últimos años, muestran perfiles diferenciales entre modalidades, reafirmando también las tendencias advertidas a lo largo de estos años. Este análisis está permitiendo también explorar posibles relaciones entre los resultados de este cuestionario y las emociones académicas, [12]. Todo ello sin pretender agotar su abordaje, sino desde una perspectiva que considera relevante una aproximación descriptiva y exploración de antecedentes próximos al surgimiento de las emociones.

Uno de los recursos que provee el EVEA de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, como la mayoría de este tipo de entornos, es el foro. Su implementación en las modalidades a distancia son un “clásico”. Se proponen para tratar aspectos de índole disciplinar (consultas, debates), social (presentaciones, expectativas, cafeterías), técnicas y/o administrativas. Son un espacio más que propicio para el acompañamiento y, en oportunidades, también para el seguimiento en el marco de la evaluación. Sin embargo, animar y sostener la participación no siempre resulta sencillo. Las propuestas o consignas de trabajo deben habilitar la multiplicidad de respuestas para que no se agoten en las primeras intervenciones, la consideración de las respuestas y el fomento del intercambio entre participantes resultan claves para evitar bajas o ausencias en las participaciones. Para la propuesta con opción pedagógica a distancia, a lo largo de los años ha ido disminuyendo la cantidad de foros propuestos desde la cátedra: de 8 en 2012 a 4 en 2021. De este modo, se procuró privilegiar el trabajo intelectual, las intervenciones y las interacciones entre las y los estudiantes. Se pretende así que las voces circulen en un espacio cuidado, en una “escucha-lectura” atenta, que habilita la expresión de distintas emociones que se ponen juego en las experiencias de estudios universitarios a través de entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje. A su vez, es un espacio que apuesta a que las y los miembros del grupo se conozcan, lo que habilitaría también la posibilidad de aprender con pares.

Algunos otros recursos utilizados durante la cursada de la asignatura objeto de estudio, y que apuestan al trabajo colaborativo y el aprendizaje con pares, que no han sido abordados en esta comunicación, son la wiki y la elaboración de videos grupales en base a una exposición oral. El conjunto de estas propuestas, enmarcado en un plan docente pensado para ser llevado a cabo en un EVEA, resulta una estrategia potente para fomentar el pensamiento crítico, la

resolución de problemas y la argumentación aún en contextos de enseñanza a distancia y virtual.

Desde la perspectiva del derecho a la educación resulta prioritario atender a cuestiones de acceso y uso de las tecnologías. Identificar vínculos entre las emociones y las motivaciones para la superación de desafíos que presenta el estudio, en un contexto nacional con grandes brechas en el acceso y dificultades en el uso de tecnologías, supone no sólo visibilizar estas dificultades sino pensar las prácticas docentes atendíendolas. En este sentido es que la alfabetización universitaria cobra relevancia. En cuanto al uso, en los avances compartidos se visibilizó que las y los estudiantes prefieren las tecnologías de comunicación que garanticen la inmediatez como el WhatsApp, lo que lleva a resignificar la mediación pedagógica, en especial en la presencialidad. Esta tendencia se había comenzado a advertir en investigaciones anteriores: “Como hemos visto, el hecho de que la mayoría de las y los estudiantes pertenezcan a la “generación net” no asegura que estén familiarizados con la utilización de estas tecnologías en el entorno académico. Diariamente se constata que hay una brecha entre la potencialidad académica de las TIC y su real utilización por parte de las y los estudiantes, dado que se centran en un uso recreativo, y parecieran no dar el salto al uso académico. Tampoco se advierte una plena utilización de las TIC por parte de docentes” [30].

Los testimonios compartidos dieron cuenta de la forma en que la virtualidad de emergencia afectó principalmente a quienes cursaban en la opción pedagógica presencial. No solamente porque en muchos casos no contaban con las posibilidades de acceso, sino también porque se vieron afectadas las estrategias de aprendizaje, al migrar a un entorno mediado por tecnologías digitales. La pandemia también visibilizó las desigualdades en torno a la alfabetización universitaria. En consecuencia, algunas proyecciones investigativas se orientan a conocer la forma en que el entramado institucional se desarticuló con la educación remota de emergencia. La demanda por la sincronidad dio lugar a nuevos distractores y controles, diferentes tiempos de atención, vinculaciones “otras” con la pantalla, así como a la exposición personal a través de ella, en condiciones de producción, circulación, recepción y accesibilidad. Ello renueva la indagación de categorías de sentido en las producciones escritas de las y los estudiantes que testimonien la incidencia del autoconocimiento y la reflexión sobre logros y obstáculos en el estudio, en la

persistencia y rendimiento académico, desde una perspectiva cognitiva, metacognitiva y sociocrítica.

La crisis de los cuidados es otra mirada que cobró relevancia, se asocia a algo que la pandemia ha puesto en evidencia y potenciado [31]. Todas las personas necesitan cuidados para sobrevivir –además de bienes y servicios–, y estos cuidados son relacionales e interdependientes. La pandemia desnudó el hecho de que estos cuidados están invisibilizados. También puso en relieve que la economía “productiva” se sostiene en el trabajo del cuidado, no reconocido ni remunerado, que históricamente ha estado a cargo de las mujeres, aspecto que los estudios de género vienen demostrando desde hace décadas. Esta perspectiva de género, ya se anunciaba en el análisis de los foros anteriores al 2020. Por ejemplo, el trabajo de Garmendia et al [22] mostraba el predominio de relatos que daban cuenta del “modelo de interrupción, en el cual la mujer deja de trabajar en el mercado mientras sus niños-as son pequeños-as y regresa luego” [32]. Si bien para esta comunicación la perspectiva de género no ha sido tomada como eje de análisis, impera referir a estas dimensiones que atraviesan y emergen de este reporte y de anteriores estudios.

La trama de la investigación en el ámbito universitario también fue atravesada por la complejidad de la vida en contexto de pandemia. Al igual que el resto de las actividades, las investigativas se vieron interpeladas y, de alguna forma, condicionadas. Este condicionamiento operó como un catalizador de desafíos en las metodologías de trabajo, y desde y hacia el objeto de estudio. Independientemente del cargo, dedicación y rol al interior de los grupos de investigación, las propias emociones y motivaciones entraron en diálogo con aquellas que se estaban estudiando. Es así que se vivenciaron similares ansiedades, incertidumbres, miedos... conviviendo con preocupaciones por la salud situación de salud personal, de allegados sin poder abstraerse de lo acontecido a nivel nacional e internacional. Todo eso, mientras el trabajo académico debía realizarse en casa, compartiendo con la familia espacios y momentos de trabajo, los dispositivos, las cursadas de hijos e hijas en diferentes niveles de la escolaridad. Indefectiblemente, la producción se vio afectada. Como contrapartida se vivenció y puso en valor una práctica construida al interior del equipo de trabajo y consolidada por años, que se vinculaba con la organización del trabajo remoto y recurriendo a Tecnologías de la Información y Comunicación. Al igual que con las y los estudiantes, se puso en valor el acompañamiento, la empatía, el respeto por los tiempos y espacios de trabajo, buscando las mejores oportunidades para lo colaborativo y reivindicando la importancia de la inserción en grupos de

investigación. Se espera que los recorridos y conclusiones de este trabajo aporten reflexiones en el campo de la tecnología educativa y la psicología educacional a la par habiliten nuevos espacios para pensar y revisar las propuestas propias de enseñanza y de aprendizaje en entornos virtuales.

*“Es importante que seamos conscientes como educadores que el elemento clave de esta nueva realidad tan tecnologizada es nuestra dimensión humana. Sin ella todo carece de sentido.” P. 28 J. Pablo Pons (2009)*

## REFERENCIAS

- [1] A. Surrallés, “Afectividad y epistemología de las ciencias humanas”, *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, n.º Esp, p. 0, 2005.
- [2] M. L. Gaeta González, “Autorregulación del aprendizaje y su promoción en el contexto del aula” en P.V. Paolini, M.C. Rinaudo y A. González Fernández, *Cuestiones en Psicología Educacional*. pp.. 33-58, 2014.
- [3] M. Bong, “Academic Motivation in Self-Efficacy, Task Value, Achievement Goal Orientations, and Attributional Beliefs”, *The Journal of Educational Research*, vol. 97, n.º 6, pp. 287-298, jul. 2004, doi: [10.3200/JOER.97.6.287-298](https://doi.org/10.3200/JOER.97.6.287-298).
- [4] E. Litwin, *Configuraciones Didácticas*. 1º Edición. Buenos Aires: Paidós, 1997
- [5] P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, D. Donolo, A. González Fernández, N. Rosselli, *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras*. Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto, 2010.
- [6] S. Araujo, “Los estudios universitarios en los alumnos de nuevo ingreso”, *Aristas. Revista de estudios e investigaciones*, pp. 199-200, 2008.
- [7] L. Cabrera Pérez, J. Bethencourt Benítez, P. Álvarez Pérez, y M. González Afonso, “El problema del abandono de los estudios universitarios”, *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, ISSN 1134-4032, Vol. 12, N.º. 2, 2006, vol. 12, ene. 2006, doi: [10.7203/relieve.12.2.4226](https://doi.org/10.7203/relieve.12.2.4226).
- [8] M. Ramos, N. Pedrini, E. Garmendia, E. “Notas reflexivas de experiencias de evaluación que aportan a pensar relaciones con la persistencia y motivación en los estudios a distancia de pregrado universitario” in VIII Congreso de docencia universitaria y de nivel superior, Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Artes, 2014.
- [9] C. R. Vásquez Martínez, M. C. Rodríguez Pérez, “La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia”, *Revista latinoamericana de estudios educativos* (México), 37(3-4), 2007.
- [10] E. Garmendia, P. Cozzi, y M. Senger, “Desigualdad persistente, un reto para la universidad pública: el papel de

la motivación en las trayectorias formativas de los estudiantes de modalidad a distancia”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 51, n.º 4, Art. n.º 4, feb. 2010, doi: [10.35362/rie5141822](https://doi.org/10.35362/rie5141822).

[11] D. López Rosetti, *Emoción y sentimientos. No somos seres racionales, somos seres emocionales que razonan*. Buenos Aires: Planeta, 2017.

[12] P. V. R. Paoloni, “Emociones en contextos académicos: perspectivas teóricas e implicaciones para la práctica educativa en la universidad”, dic. 2014, Accedido: nov. 14, 2021. [En línea]. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/35216>

[13] E. Litwin, M. Lipsman, M. Maggio, (Comp.), *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis*. Buenos Aires. Amorrortu, 2005.

[14] M. Mena, L. Rodríguez, M. Diez, *El diseño de proyectos de educación a distancia. Páginas en construcción*. Buenos Aires: Stella. La crujía, 2005.

[15] A. Rainolter, (2021,septiembre 10) *Aportes de la tecnología informática para la evaluación de los aprendizajes en el ámbito de la enseñanza universitaria en entornos virtuales* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata). [Online]. Available: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/47533>, 2015

[16] C. Meléndez Tamayo, *Plataformas virtuales como recurso para la enseñanza en la universidad: análisis, evaluación y propuesta de integración de moodle con herramientas de la web 2.0*. Memoria para optar al grado de doctor en Ciencias de la Educación “Formación Inicial y Permanente del Profesorado e Innovación Educativa”, del programa de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), en convenio con la Universidad Técnica de Ambato (UTA), 2013.

[17] A. Szpiniak, C. Sanz, “Hacia un modelo de evaluación de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. La importancia de la usabilidad” in *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 4, 2009

[18] F. Núñez Leal, “Entornos virtuales de enseñanza aprendizaje (EVEA): Formación Profesional” in *EduTec-e, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 37, 2014

[19] C. Lion, “Problemas de aprendizaje y enseñanza a distancia. Las interacciones entre quienes enseñan y quienes aprenden” in *De legados y horizontes para el siglo XXI*. UNCPBA, Secretaría Académica, Consejo Editorial, 2011, pp. 121-123.

[20] M. Chendo. (2021, mayo 14). Educación 2020: los migrantes forzados. Iberoamérica social. [Online]. Available: <https://iberoamericasocial.com/educacion-2020-los-migrantes-forzados/>

[21] E. Garmendia, M. Hoffmann, M. Senger, “Una trama para la comprensión de una experiencia de incorporación

de nuevas prácticas en el currículo universitario” in *I Encuentro Internacional de Educación: espacios de investigación y divulgación*, R. Giovine, M. Baldoni, J. Suasnábar, Comp.. - 1a ed. - UNICEN, 2014. [Online]. Available:

<http://encuentroespaciosenblanco.unicen.edu.ar/>

[22] E. Garmendia, L. Orellano, M., R. Rodríguez, R. Senger, “Los unos, las otras, y les otros: la posibilidad trabajar y estudiar en la universidad con opción pedagógica a distancia y/o presencial. En: *Tramas en y de la educación y el trabajo*. En edición [en edición]. 2021

[23] M. Hoffmann, M. L. Rosales, “La alfabetización universitaria: motivación y estrategias de aprendizaje” in *Nuevos desafíos en educación. Una mirada interdisciplinaria*, B. Buenaventura, J. del Cueto, E. di Piero y otros. Flacso. Área Educación, 2017, pp. 109-119. [Online]. Available:

<http://flacso.org.ar/publicaciones/nuevos-desafios-en-educacion-una-mirada-interdisciplinaria/>

[24] A. Sáenz Santana, S. Massad Espinoza, V. Anchondo Márquez, G. Rodríguez Torres, E. Barraza Orona, O. Cobos Luna, *El que entre textos anda Cuaderno formativo de docentes Chihuahua* Dirección General de Materiales Educativos elaborado a partir de A. Kaufman y M. Rodríguez, M. “Secuencia Didáctica”. Comunicación: [chihpelnet@sep.gob.mx](mailto:chihpelnet@sep.gob.mx) Secretaría de Educación y Cultura Equipo Técnico del Programa Estatal de Lectura Chihuahua, Chih.,2007

[25] A. Kurtzbart, *¿Las emociones se educan? Paisajes emocionales de la experiencia educativa*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2020.

[26] R. Pekrun, A. Frenzel, T. Goetz, R. Perry, R. “The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education” in *Emotion in Education*, P. Schutz y R. Pekrun California: Academic Press, 2007 en P. V. Paolini, M. C. Rinaudo, A. González Fernández, “El papel de las emociones en los aprendizajes académicos” in *Cuestiones en Psicología Educativa*. 2014, pp. 83-132.

[27] M. Botta, Tesis, monografías e informes. “Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción”. Buenos Aires: Biblos, 2002

[28] F. Bernhardt, “Géneros discursivos” in *Elaboración de tesis, tesinas y trabajos finales*, G. Iglesias, G. Resala, G. Comp. Buenos Aires, Argentina: Noveduc, 1998, pp. 35-54.

desde acá es la parte de las conclusiones, no terminamos porque tal vez cambien

[29] C. Tilly, *La desigualdad persistente*. Buenos Aires, Argentina: Manantial, 2000.

[30] E. Garmendia, M. Senger, M. Hoffmann. “Las wikis como posibilitadoras de la producción de trabajos académicos colaborativos.- Reflexión sobre las

condiciones de posibilidad de (re)construcción de saberes a través de la escritura en la formación docente.” *Novedades Educativas*.. ISSN: 0328-3534. Año 23. N° 255. Pp 75-77. 2012

[31] K. Batthyány, “La pandemia evidencia y potencia la crisis de los cuidados” en *Observatorio Social del Coronavirus de CLACSO*, 2020.

[32] G. Morgade. *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo: poder, autoridad y género en la escuela primaria*. La Plata: Noveduc. 2010

[33] J. Pablo Pons. *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*, Málaga, Ediciones Aljibe. 2009.

*Información de Contacto de los Autores:*

**Maria Mercedes Hoffmann**

Alice 4744  
Mar del Plata  
Argentina  
[prof.mercedes.hoffmann@gmail.com](mailto:prof.mercedes.hoffmann@gmail.com)

**Andrea Rainolter**

Einstein 2267  
Mar del Plata  
Argentina  
[pedagogicasied@mdp.edu.ar](mailto:pedagogicasied@mdp.edu.ar)

**Emilia Garmendia**

Origone 7921  
Mar del Plata  
Argentina  
[egarmen@mdp.edu.ar](mailto:egarmen@mdp.edu.ar)

**María Mercedes Hoffmann.**

Prof. Lic. en Cs de la Educación; Esp. Docencia Universitaria. Tesista de Maestría. Investigadora. Prof. adjunta (UNMDP). Integrante del área de asuntos pedagógicos ESM. Pedagoga departamento Enseñanza Especializada (INE - ANLIS).

**Andrea Rainolter**

Prof. en Matemática. Mgter. en Tec. Informática Aplicada en Ed. Prof. Adjunta en el área de capacitación docente de la Unidad de Apoyo Central del SIED. Investigadora y co-directora de proyectos. Asesora externa Dpto. Docencia: HPC Mar del Plata.

**Emilia Garmendia**

Lic. en Cs de la Educación, Esp. en Organización y Administ. Educacional. Profesora adjunta (Fac. Humanidades) y titular (UAC del SIED). Dirige el GICEC y proyectos de investigación (IPSIBAT y CIMED). Codirige un PI2Ba.