

FORO ARGENTINO DE CONTABILIDAD
9º ENCUENTRO

Propuesta de título: El desafío de las TIC en la educación de las Ciencias Económicas.

Autoras:

Mg. Colaianni Florencia FCEyS (florcolaianni@hotmail.com)

Cdra. Ferreyra María Eugenia FCEyS (ma.eugeniaferreyra@gmail.com)

Esp. Hernández Romina FCEyS (romina.e.hernandez@gmail.com)

Área: Enseñanza de la contabilidad

Tipo de Trabajo: Reseña Bibliográfica

11 y 12 de abril de 2024
Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina

Índice	
Resumen	3
Breve reseña teórica	4
Resistencias Institucionales	8
Masividad.....	8
Acceso a la tecnología	9
Tiempo apretado del cronograma	10
Reemplazo del docente por la tecnología	11
Ventajas de las herramientas digitales	11
El rol de la Inteligencia Artificial	12
¿Cómo lo llevamos a nuestras aulas?	13
Inteligencia Artificial (IA)	13
Software Contable.....	14
Recursos Digitales para el aula	15
Campus virtuales.....	17
Conclusión	18
Bibliografía	20

Resumen

En el presente trabajo nos proponemos reflexionar sobre las prácticas docentes en la enseñanza de la Contabilidad que se llevan adelante en una gran parte de nuestras Universidades Nacionales. Los cambios culturales y tecnológicos que se han producido en los últimos tiempos; sin olvidar lo que implicó atravesar una pandemia mundial que nos obligó a replantear las propuestas educativas ante la no presencialidad, nos permiten en la actualidad, cuestionar cómo ejercemos nuestro rol docente en las aulas. Para ello, proponemos una reseña teórica que proporcione un encuadre para reflexionar cómo se enseñan hoy las asignaturas del área contable y, en particular, haremos referencia a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, donde las tres autoras de este trabajo nos desempeñamos como docentes de la asignatura Contabilidad I.

Palabras Claves: Tecnología. Educación. Inteligencia Artificial. Enseñanza

Breve reseña teórica

Como docentes universitarias, nos sentimos interpeladas por la realidad que vivimos en el aula, y en particular su creciente complejidad revive la pregunta sobre cómo enseñamos. Cómo logramos que los/las estudiantes que tenemos cada año se apropien de los conocimientos y a la vez podamos generar ese ida y vuelta tan necesario para el proceso pedagógico. Cómo logramos ese compromiso con la instancia de aprendizaje y de enseñanza que se genera en las aulas.

En este marco es que nos permitimos analizar la práctica docente comprendiendo que nuestra formación académica remite principalmente a las disciplinas y no a la dimensión pedagógica. Por ello resulta relevante, recuperar lo propuesto por Barbier (2000) y Litwin (1997a), en relación a lo inédito de las construcciones de conocimiento que suceden en el aula, en el hacer. En la enseñanza en particular, la práctica docente asume un conjunto de dimensiones complejas que se entrecruzan y toman la forma de dispositivo pedagógico (Sanjurjo, 2009). Ahora bien, reconocer el lugar de la reflexión en ello es central ya que es indispensable para poder efectivamente producir conocimiento profesional y producir espiralmente el habitus profesional. Como sostiene Perrenoud (2006), para que haya práctica reflexiva debe haber habitus (en los términos que plantea Bourdieu). La constitución del mismo implica pensar un proceso de formación en el que se abandona el precepto de *saberlo todo* para posicionarse como protagonista del propio aprendizaje docente, reconociendo su implicación, aceptando la incertidumbre y el riesgo que ocasiona la complejidad de la realidad. En ese sentido, Tardif (2004) nos plantea que el habitus puede evolucionar hacia un estilo de enseñanza, convertirse en recursos ingeniosos para la profesión e incluso influir en los rasgos de la "personalidad profesional". Estas cualidades se expresan a través de un conocimiento personal y profesional que se valida en el día a día del trabajo.

En suma, la construcción de conocimiento profesional docente nutre el habitus y, tal como la entiende Montero (2001), es un proceso complejo que recupera diferentes formas del saber y resulta un punto desde el que analizar las prácticas docentes.

Por su parte, Davini (2016) propone una definición de prácticas que nos permite superar la racionalidad técnica y pensarlas como la habilidad para intervenir en entornos

complejos y reales, enfrentando situaciones que abarcan diversas dimensiones y requieren una reflexión necesaria, así como la toma de decisiones y, en muchas ocasiones, el abordaje contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales.

Este desarrollo nos permite pensar la docencia en el marco de una práctica compleja, histórica, situada, cuya finalidad es la transmisión cultural y la enseñanza de conocimientos socialmente relevantes, producto del desarrollo científico, que produce transformaciones subjetivas y sociales. Se encuentra fundamentada en conocimientos teóricos experienciales, producto de un trayecto formativo y, dado que se trata de una práctica de interés público, está regulada por el estado.

A partir de esta reflexión, nos preguntamos si las clases tal cual suceden en las aulas universitarias, sostienen su sentido y, en consecuencia, cuál es o debiera ser nuestro lugar como docentes. En este sentido, Maggio (2018, p.19) se plantea “¿por qué seguimos enseñando de la misma manera? (...) ¿Por qué insistimos en enseñar el conocimiento acumulado si sabemos que lo más importante es el que seremos capaces de construir?”

En ese marco, es que navegamos pensando si utilizar las herramientas tecnológicas que hay a disposición es la respuesta para poder tener una mejor llegada a nuestros estudiantes. En ese marco, Maggio (2018, p. 28) nos invita a inventar nuestra propia clase, “entendiendo la provisionalidad del conocimiento, buscando alternativas creativas al modelo de la transmisión, incluyendo los recursos, estrategias y herramientas que los estudiantes utilizan para aprender, haciéndolos partícipes de la invención del conocimiento”.

Es por ello que se torna necesario replantearnos las estrategias pedagógicas propuestas en el aula hasta el momento, ya que cada cátedra o asignatura tiene su propia impronta, es más, cada carrera tiene sus propias características que la imprimen los docentes que la componen. Por ejemplo en nuestra Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, en conjunto con la carrera de Contador Público también se dicta la Licenciatura en Turismo, donde se comparten algunas materias pero la gran mayoría no coinciden, y cada una de ellas tiene docentes que transmiten su conocimiento en el aula de forma

muy distinta; entonces podemos preguntarnos si hay una forma de enseñar que sea única y aplicable a todas las disciplinas y carreras.

Nos parece que es un desafío la búsqueda de respuestas a este interrogante, porque eludir la reflexión nos puede llevar a justificar el “status quo” alegando que las innovaciones en la enseñanza sólo se dan en determinadas carreras, que no es posible en todas o que se plantea en aquellas que tienen más afinidad social, o que pueden realizarse sólo en las que tienen poco contenido, entre otras. En este sentido, adherimos a la reflexión de Maggio (2016, p.16) “décadas de intentos fallidos en la que se le atribuyó a la tecnología la posibilidad de resolver los problemas de la enseñanza y del aprendizaje con artefactos tecnológicos, en un intento por dar solución a aquellos que los docentes parecían incapaces de resolver con eficacia”. Siguiendo con la misma idea sobre la necesidad de pensar un cambio integral a la hora del cambio de las prácticas docente, es que Área-Moreira (2022, p. 17) afirma: “Sabemos que la presencia de mucha y variada tecnología digital –Internet, wifi, ordenadores portátiles, pizarras digitales, realidad aumentada, monitores interactivos, tabletas, etc.– es una condición necesaria, pero no suficiente. Se ha evidenciado que la tecnología por sí sola, si no va acompañada de un modelo educativo o patrón pedagógico de uso, no provoca de forma automática y generalizada mejoras en el aprendizaje de los estudiantes”.

Por ello, es muy valioso el aporte que hace Maggio (2018), ya que en su libro analiza cómo el consumo de series de televisión y su expansión en los medios digitales nos está mostrando algunos modos de relación con el conocimiento que podríamos mirar para preguntarnos ¿qué nos enseñan las series? ¿qué podemos tomar de ellas para reinventar nuestras clases?; entonces concluye que las mismas atrapan porque ofrecen preguntas y problemas complejos, porque habilitan movimientos interpretativos, porque transcurren en tiempo real, porque presentan dilemas morales y humanos, porque ofrecen relatos no lineales, ni secuenciales e incluyen distintas voces o perspectivas sobre un mismo asunto. ¿Es posible pensar una práctica en un aula que cumpla con alguna de estas características?

En palabras de Maggio (2018: 118) “*Lo que planteo es que necesitamos una didáctica en vivo para sostener las clases que soñamos en la contemporaneidad*” La autora plantea que como docentes utilizamos tecnología de la información y la comunicación

en nuestra forma de enseñanza motivados, primero, por un enfoque epistemológico que nos permite analizar de manera crítica los entornos donde se construye el conocimiento y sus transformaciones en un contexto histórico; y segundo, por una perspectiva cultural que busca aprovechar las oportunidades para promover una inclusión social plena.

Cada individuo experimenta actualmente una existencia intermitente, y simultánea, en dos universos paralelos: el mundo online y offline. En general nos referimos al segundo como "el mundo real", aunque cada vez es más cuestionable si esa etiqueta es correcta. (Bauman 2015). Maggio (2018: 120) plantea que la intermitencia se despliega en cada aula. Estamos en clase y en otros lados al mismo tiempo. Somos parte de lo que sucede dentro y fuera, docentes y estudiantes estamos aferrados a nuestros teléfonos celulares y también somos potenciados por ellos. Pero no reconocemos que esta situación – que no se puede parar ni evitar – ni en el diseño ni en la planificación de la clase más que de modo marginal.

Si deseamos modificar el enfoque teniendo en cuenta esta tendencia, debemos identificar los conocimientos de la clase que son generados por otros o por nosotros mismos y que pueden estar disponibles *on demand*, para poder centrarnos en el tiempo de la clase en aquellos aspectos que, debido a su complejidad o incluso a su actualidad, no pueden anticiparse donde lo que se crea es original.

Es en este punto donde el lugar del docente puede cobrar más relevancia de la que jamás ha tenido en la historia de los sistemas educativos formales. Es él que construye ese diseño en tiempo presente. (Maggio 2018: 135)

Resistencias Institucionales

Las instituciones son concebidas como formaciones culturales que regulan el comportamiento de los sujetos al tiempo que establecen los márgenes de aceptabilidad (Fernández, 1994). La Mag Huergo nos llama a la reflexión poniendo en análisis que si bien las instituciones son construidas fuera del sujeto, con el tiempo se van internalizando por lo que las personas pasamos a ser arte y parte en la construcción/reproducción de la institución. Esto implica que para poder analizar un fenómeno como institución debemos intentar desmontar las construcciones que vamos incorporando en este proceso complejo donde se une lo material y lo simbólico, lo individual y lo grupal, lo normativo y lo histórico. Acuña y Chudnovsky (2015) destacan el aspecto regulatorio de la institución al situarlas en sus propios contextos, influenciadas y constructoras del mismo, por tanto, no aisladas de la materialidad social. Considerarlas de este modo nos fuerza a analizar la institución como un fenómeno dinámico que responde a un proceso histórico.

La práctica docente no la podemos escindir de las instituciones donde la llevamos adelante, por eso, como lo plantea Kap (2014, p. 178) “la distancia existente entre lo que dicen los docentes y lo que realmente plasman en sus clases es producto de la ineludible movilización de sentimientos, deseos, ideas, identificaciones, pero también del sutil encuentro entre ese docente y la institución donde puede o debe desarrollar sus prácticas, donde encontrará también un camino allanado o lleno de obstáculos para poner en circulación sus saberes y estrategias”. Es por ello que nos parece interesante rescatar las resistencias con las que nos hemos encontrado a través de transitar las aulas de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, a la hora de hablar del cambio de las prácticas docentes, y nos permitimos en este trabajo pensarlas desde otra perspectiva y transformarlas en oportunidades.

Masividad

Cuando analizamos las prácticas de enseñanza en las aulas universitarias, sabemos que la masividad es una característica presente en la mayoría de ellas, principalmente en las asignaturas del ciclo básico.

Podríamos pensar que esta situación implica una limitación en el uso de tecnología como herramienta en el aula, pero muy por el contrario es una ayuda para ampliar el alcance del aprendizaje y facilitar la comunicación entre docentes y estudiantes.

En lugar de adoptar un enfoque tradicional de enseñanza basado en la exposición del contenido como respuesta a la masividad, se pueden utilizar herramientas virtuales que fomenten la participación activa de los/las estudiantes. Muchas veces el uso de ellas nos sirve para romper con la rutina al momento de tratar ciertos contenidos, tanto teóricos como prácticos.

Acceso a la tecnología

Otra de las limitantes que comúnmente se plantea, es la falta de acceso a la tecnología en el aula, que puede generar una serie de problemas que afectan tanto al proceso de enseñanza, como de aprendizaje en general, y al uso de las tecnologías en particular. Para mitigar sus efectos podemos aprovechar el uso de dispositivos móviles personales, como teléfonos inteligentes o tabletas. Muchos/as estudiantes tienen acceso a estos dispositivos, por lo que utilizar aplicaciones educativas y recursos en línea que sean accesibles desde dispositivos móviles puede ser una solución práctica.

Por otro lado, también podemos proyectar el uso de tecnología en la práctica docente, para generar replicabilidad asincrónica en los hogares. Cada nueva tecnología que se incorpore en la práctica docente debiera ser en pos de; no solo facilitar su labor, sino también de acudir en su ayuda para el tratamiento de temas de mayor dificultad y promover una mejor comprensión. Como plantea Litwin (2005) la gran meta a la que puede aspirar un docente es a la búsqueda de hacer memorable la información.

Si bien, en el sentido común las nuevas generaciones pareciesen ser que poseen ciertas características o habilidades que les permiten adaptarse rápidamente a los dispositivos y herramientas digitales, sabemos que en las aulas universitarias tenemos un público variado por lo cual, podemos apoyarnos en programas de capacitación para estudiantes y docentes sobre cómo utilizar eficazmente la tecnología en el aula. Esto puede incluir talleres y tutoriales en línea centrados en el uso de herramientas tecnológicas para el aprendizaje y la enseñanza.

Por su parte, la UNESCO (2021) en su Guía para personas a cargo de formular políticas, respalda la utilización de la innovación digital con el fin de ampliar el acceso a oportunidades educativas, promover la inclusión, mejorar la pertinencia y calidad del aprendizaje, establecer vías de educación continua a lo largo de toda la vida, fortalecer los sistemas de gestión educativa y dar seguimiento a los procesos de aprendizaje. Para alcanzar estos objetivos, la UNESCO se dedica al desarrollo de la alfabetización digital y las competencias digitales, concentrándose especialmente en docentes y estudiantes.

Tiempo apretado del cronograma

Muchas veces, la necesidad de dar todos los temas del programa funciona como una excusa perfecta para fundamentar la ausencia de innovaciones. El contar con un programa y un cronograma, no debería postergar la reflexión sobre ellos; quizá el problema de rendimiento o aprendizaje, o enseñanza, se encuentra en el programa, o en sus contenidos. Kap (2014, p. 180) reflexiona en este sentido y afirma que “es preciso asumir la pregunta acerca de la distancia entre lo que se enseña y lo que es necesario, digno o estimable aprender”.

Nuestra inquietud con respecto al uso de TIC (tecnologías de la información y la comunicación) nos llevó a consultar a un grupo de docentes de otras Universidades de nuestra ciudad (Universidad Fasta, Universidad Atlántida y Universidad CAECE, todas ellas privadas) sobre cómo llevan a cabo el proceso de enseñanza en asignaturas similares a la nuestra: Contabilidad en primer año. Nos encontramos con que, al igual que nosotras, no aplican TIC pese a que, en algunos casos, tienen a disposición herramientas tales como softwares contables de gestión. El dictado del programa de la asignatura, pensado para un cuatrimestre, hace que se priorice el uso de herramientas más tradicionales frente a estudiantes (pizarrón, presentaciones en filmas) y se deje de lado el uso de las tecnologías.

Litwin (2005, p. 5), ubica a las tecnologías “en los bordes y no en el corazón de las actividades que despliegan los docentes o los estudiantes para la construcción del conocimiento”. A sabiendas de que la utilización de tecnologías requiere de un tiempo adicional, no sólo a la hora de preparar la clase si no también al momento de

implementarlas, en base a nuestra experiencia estamos convencidas de que su uso logra una motivación e interés adicional de parte de los estudiantes. Tener la posibilidad de poder ir adaptando el cronograma a los cambios que suceden en nuestro entorno y agregando este tipo de herramientas, nos ayudará a construir un espacio áulico más acorde al estudiante de hoy quien, en palabras de la autora, “necesitará tener a su disposición ofertas variadas para favorecer el proceso de formación que mejor se adapte a sus necesidades, sus intereses o sus posibilidades”.

Reemplazo del docente por la tecnología

Esta limitante no es tan reconocida explícitamente, pero la encontramos oculta, latente, y en los pasillos universitarios se puede identificar. En numerosas ocasiones, en docentes adversos al cambio en el dictado de las clases, se escucha afirmar de forma peyorativa que en cualquier momento los docentes vamos a ser cambiados por videos de youtube, por la Inteligencia Artificial o por los buscadores de información como Google. Sin embargo, Maggio (2016, p. 16) dedica algunas páginas a reflexionar sobre la sustituibilidad de la práctica docente en la tarea de enseñar, ya que no se trata de intercambiar dispositivos, sino de comprender la enseñanza como práctica compleja e interactiva, *en vivo*. Este mito ha sido cuestionado en numerosas oportunidades y, como nos plantea la autora, si es posible el reemplazo del docente por un dispositivo también se podría reemplazar a los estudiantes por otro dispositivo, y en ese caso “no hay alumnos reales para ese docente real-ausente, y ante una práctica de la enseñanza que es un simulacro, el hecho educativo no tiene lugar”.

Ventajas de las herramientas digitales

Luego de identificar las principales limitaciones que hemos recogido en nuestra experiencia docente, no queremos dejar de resumir las ventajas que encontramos en el uso de las tecnologías en las aulas. Es así que podemos mencionar como principales ventajas del uso de estas herramientas en el dictado de clases, las siguientes:

1. Participación y compromiso: están diseñadas para involucrar activamente a los usuarios. Todas ofrecen una experiencia interactiva que motiva a los estudiantes a participar y contribuir.
2. Flexibilidad y versatilidad: son flexibles en cuanto a su uso y aplicaciones. Pueden adaptarse a una amplia variedad de situaciones y propósitos educativos. Por ejemplo, se pueden utilizar para realizar evaluaciones formativas, actividades de retroalimentación, presentaciones interactivas, entre otros.
3. Colaboración en tiempo real: permiten la colaboración en tiempo real entre los usuarios, lo que facilita el trabajo en equipo y la interacción entre los participantes, no solo en el aula sino también fuera de ella de manera asincrónica.

El rol de la Inteligencia Artificial

En la actualidad, es impensable la docencia sin replantearnos la continua transformación de los escenarios culturales y tecnológicos (Lion-Kap-Ferrarelli, 2023), y cómo influye la Inteligencia Artificial (en adelante IA) en el dictado de las asignaturas, así como en el futuro desempeño profesional de nuestros estudiantes actuales.

Desde la UNESCO (2021) se plantea que “El desarrollo rápido de la inteligencia artificial (IA) está teniendo un gran impacto en la educación. Los avances en las soluciones impulsadas por la IA conllevan un enorme potencial para el bien social y la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible”. Sin embargo, para que esto se materialice, es crucial realizar ajustes en las políticas a nivel sistémico, lo cual demanda una supervisión ética sólida y una participación activa de profesionales e investigadores a nivel global.

Tanto los responsables de la formulación de políticas como los docentes se encuentran explorando un terreno desconocido que plantea cuestiones fundamentales sobre la interacción entre el futuro del aprendizaje y la IA. En última instancia, el despliegue y la utilización de la IA en la educación deben regirse por los principios esenciales de inclusión y equidad.

El aumento en el uso de las nuevas tecnologías de IA en la educación solo logrará generar un beneficio si, desde su concepción, mejora los enfoques pedagógicos centrados en el ser humano y respeta las normas y estándares éticos. La IA debe estar dirigida a mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes, capacitar a los docentes y fortalecer los sistemas de gestión educativa. Además, preparar a los estudiantes y ciudadanos para interactuar de manera segura y efectiva con la IA constituye un desafío global compartido.

Los futuros sistemas de aprendizaje y formación deben proporcionar a todas las personas competencias básicas en materia de IA, incluida la comprensión de cómo ésta recopila y puede manipular datos, así como habilidades para garantizar la seguridad y protección de los datos personales.

Las profesiones (docente, contable, etc.) cambian de acuerdo a las necesidades, realidades y avances de sus tiempos. No solo los marcos normativos se adecuan, sino que se adecuan las prácticas, pero no sucede de un día al otro sino que nos involucra a quienes las materializamos. Ser protagonistas de estos cambios, es un desafío alentador del que queremos ser parte.

¿Cómo lo llevamos a nuestras aulas?

De acuerdo a lo desarrollado, pensar cómo aplicar la tecnología en nuestras aulas puede ser un desafío que se transforma en un impedimento. Es así que nos permitimos pensar en aplicar algunas herramientas tecnológicas en las aulas de contabilidad.

Inteligencia Artificial (IA)

Podemos hacer uso de inteligencia artificial a través del Chat GPT, con propuestas que tengan que ver con resolver un trabajo práctico o un ensayo parcial, mediante IA, donde los estudiantes tengan que analizar las respuestas proporcionadas por la IA y hacer un análisis crítico. Por ejemplo, pedir que realicen un ajuste por inflación a determinada fecha o un valor patrimonial proporcional o una revaluación de activos, análisis financieros y verificar si la IA está dando buenas o malas respuestas. Para este ejemplo

se podría probar un caso en el aula y otros para que hagan en su casa, de forma tal de poder mostrar, por un lado, cómo funciona y, en caso de desarrollarse en el aula, se podría proponer el trabajo en grupo para fomentar el intercambio de opiniones en los estudiantes y, por otro lado, garantizar que todos tengan acceso a la tecnología. De este caso práctico se puede hacer énfasis en el análisis crítico de los estudiantes (para ello deben manejar los conceptos teóricos), y también estaremos entrenando la IA para que en otras oportunidades nos de mejores respuestas. Profundizando este ejemplo, podemos corroborar si se utilizan bien los coeficientes de inflación, se puede verificar si las normas están actualizadas (por ejemplo: ¿Qué capital se necesita para dar de alta una sociedad anónima y cómo sería su registración?. Viernes 01/03/2024: BO el Decreto 209/2024 que modifica el art. 186 de la LGS llevando el capital mínimo de una Sociedad a la suma de \$ 30.000.000) o también si vemos las respuestas en dos tiempos distintos puede ser que la IA haya tenido mejoras y actualizaciones en respuestas de esa temática. Los estudiantes podrán así poner en juego su capacidad de análisis, podrán aportar valor y generar una toma de decisiones más eficiente y más inteligentemente humana, ya que es ahí donde generarán su mayor valor agregado.

A través de este caso propuesto, podemos reforzar la necesidad de la formación continua, no solo para la capacitación en sí, sino como un proceso de mejora en todos los aspectos, reforzando que el paso por la Facultad sólo establece las bases y las herramientas básicas para después seguir enriqueciéndose en el camino de la formación.

Software Contable

El uso de un software contable que tienen distintas empresas desarrollado, y que responden a las necesidades de la información contable, como herramienta de enseñanza en el aula ofrece una serie de beneficios significativos:

1. Experiencia Práctica: Permite a los estudiantes aplicar conceptos contables teóricos en un entorno práctico, lo que facilita una comprensión más profunda y duradera de los principios contables.

2. Realismo: Los estudiantes pueden trabajar con datos y situaciones reales, lo que les brinda una experiencia auténtica y relevante para su futuro profesional.
3. Eficiencia: Automatiza tareas repetitivas y tediosas, lo que permite a los estudiantes concentrarse en comprender los conceptos contables en lugar de dedicar tiempo a realizar cálculos manuales.
4. Adaptabilidad: Los softwares contables pueden adaptarse para satisfacer las necesidades específicas del plan de estudios y los objetivos de aprendizaje de cada asignatura.

En resumen, el uso de software contable en el aula es una herramienta valiosa que enriquece la enseñanza de la contabilidad al proporcionar una experiencia práctica, y realista para los estudiantes.

Recursos Digitales para el aula

En cuanto a las diversas herramientas disponibles para el aula, destacamos **Mentimeter**¹ como una opción sumamente útil para fomentar la participación y conocer las opiniones de los estudiantes en clases masivas, así como para eliminar la distancia entre el rol estudiante y docente, permitiendo la participación virtual a través del uso del celular como medio de comunicación.

Esta aplicación nos facilita la creación de encuestas, cuestionarios, votaciones y otras actividades interactivas que involucran a la audiencia durante la clase. Además, posibilita la visualización gráfica en tiempo real de las respuestas, lo que nos permite compartir los resultados de forma inmediata en el aula. Esto se logra a través de diversas herramientas como escalas de Likert, nubes de palabras y más.

En la actualidad, donde la comunicación cotidiana se realiza principalmente de forma virtual, es evidente que al tratar de forzar la palabra hablada y la exposición individual en el aula, corremos el riesgo de generar clases monótonas, carentes de retroalimentación y participación. Ante lo expuesto, no podemos conformarnos con clases unidireccionales, ni concluir que se trata de falta de interés del estudiantado. Por

¹ <https://www.mentimeter.com/es-ES>

ello, consideramos fundamental explorar y emplear otros medios para propiciar esta comunicación.

Continuando con las herramientas virtuales podemos mencionar a **Kahoot**². Esta plataforma añade un componente de diversión, al buscar un aprendizaje basado en juegos que permite jugar cuestionarios interactivos, conocidos como "kahoots". Los estudiantes pueden acceder a través de dispositivos móviles o computadoras, convirtiéndolos en botoneras para dar respuesta a preguntas de opción múltiple en tiempo real.

La aplicación se utiliza para fomentar la participación, el compromiso y el aprendizaje interactivo. Los docentes podemos crear kahoots personalizados para evaluar el conocimiento de los estudiantes, repasar para un examen o introducir nuevos conceptos de una manera divertida y dinámica. Una característica destacada de Kahoot es su enfoque en la gamificación del aprendizaje, donde los usuarios compiten entre sí para obtener la puntuación más alta en cada Kahoot. Esto motiva a los participantes a prestar atención, pensar rápidamente y demostrar su comprensión del tema.

Además, Kahoot ofrece la función de *Modo Equipo*, que facilita el trabajo en grupo, fomentando la colaboración en la construcción de respuestas y mejorando las habilidades de argumentación y búsqueda de consensos. La aplicación también proporciona análisis detallados después de cada juego, permitiéndonos evaluar el progreso de los estudiantes e identificar áreas de mejora.

En la misma línea **Padlet**³ es otra plataforma en línea que permite a los usuarios crear "muros" digitales donde pueden colaborar, compartir ideas, organizar información y trabajar de manera conjunta. Funciona como un tablero virtual donde docentes y estudiantes pueden agregar notas, imágenes, vídeos, enlaces y otros tipos de contenido multimedia de manera intuitiva y flexible. Lo podemos usar para la realización de lluvia

² <https://kahoot.com/>

³ <https://padlet.com/>

de ideas, recopilación de bibliografía e información importante para la cursada, promoviendo la creatividad y el intercambio de ideas de manera colaborativa.

Una herramienta similar a Padlet es **Jamboard**⁴, desarrollada por Google. Esta herramienta suma la posibilidad de escribir, dibujar, agregar imágenes, pegatinas, notas adhesivas y otras formas de contenido multimedia en el espacio de trabajo compartido.

Otra alternativa que podemos mencionar es **Miro**⁵, que nos agrega las opciones de diagramas, mapas mentales, tableros de planificación, flujos de trabajo, prototipos, entre otras. Es sumamente útil para la realización de cuadros conceptuales.

Campus virtuales

Los campus virtuales son plataformas en línea diseñadas para facilitar la enseñanza y el aprendizaje a distancia. Estas plataformas proporcionan un entorno virtual donde los estudiantes pueden acceder a materiales de estudio, participar en actividades de aprendizaje, comunicarse con profesores y compañeros de clase, y realizar evaluaciones, todo ello a través de internet.

Los campus virtuales suelen incluir una variedad de herramientas y funciones que replican muchas de las actividades y recursos disponibles en un entorno educativo tradicional. Algunas características comunes de los campus virtuales incluyen:

1. Materiales de estudio: Los estudiantes pueden acceder a materiales de lectura, presentaciones, videos educativos, documentos y otros recursos de aprendizaje proporcionados por el profesor.
2. Comunicación: Los estudiantes pueden comunicarse con profesores y compañeros de clase a través de mensajes de correo electrónico, foros de discusión, salas de chat y herramientas de videoconferencia.
3. Entrega de tareas: Los estudiantes pueden enviar sus trabajos y tareas a través del campus virtual, y los profesores pueden proporcionar retroalimentación y calificaciones de manera electrónica.

⁴ <https://jamboard.google.com/>

⁵ <https://miro.com/es/>

4. Calendario y planificación: Los estudiantes pueden acceder a calendarios de clases, fechas límite de tareas y eventos importantes relacionados con el curso.
5. Evaluaciones: Los profesores pueden crear y administrar exámenes, cuestionarios y otras evaluaciones a través del campus virtual, y los estudiantes pueden completar estas evaluaciones en línea.

Los campus virtuales son utilizados por instituciones educativas en todo el mundo para ofrecer programas de educación a distancia, así como para complementar la enseñanza presencial con recursos y actividades en línea. Estas plataformas han adquirido una importancia creciente, especialmente en situaciones donde el aprendizaje remoto se ha vuelto necesario, como durante la pandemia de COVID-19.

Conclusión

Nos impulsa la necesidad de crear una enseñanza universitaria actualizada que refleje las importantes transformaciones de nuestra era educativa, asegurando que las metodologías que empleemos reflejen nuestro compromiso con el acceso universal a la educación superior, no olvidando que estamos ante un fenómeno complejo donde se entrecruzan dimensiones y variables de distinta naturaleza. Por ello, buscamos profundizar la democratización de la educación universitaria, promoviendo que las personas tengan la oportunidad de, no sólo ingresar, sino también de completar sus estudios, obteniendo las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos del mundo actual. Este esfuerzo es guiado por la convicción de que la participación activa y la implicación en el proceso aprendizaje (y de enseñanza), son caminos certeros para formar personas capaces de dar significado a la multitud de información con la que conviven a través de los distintos medios de comunicación y hacer uso crítico e inteligente de ello.

Plantea en este sentido Kap (2014, p. 186) que “la penetración curricular de las nuevas tecnologías aún es azarosa y está ligada mucho más al interés del docente o la necesidad de su utilización en el marco de determinados programas y no tanto a una reflexión

crítica que implique, tal como dice Mariana Maggio en Enriquecer la enseñanza, hacerla más potente. Esto puede deberse a que, siguiendo las ideas de Edouard Glissant, el uso de las tecnologías con fines didácticos, con intencionalidad pedagógica o con motivaciones meramente exploratorias dentro del aula, aún no logra crear – y mucho menos dominar– un lenguaje que permita conjugar emociones, sentimientos y saberes, dando lugar a un-sujeto-en-proceso, una subjetividad siempre emergente que pueda ponerse en consonancia con ellas”.

Es imperioso que las universidades adopten recursos tecnológicos, capaciten de manera responsable a sus docentes en el uso de nuevas herramientas y creen condiciones equitativas para que todos los estudiantes se beneficien por igual y tengan igualdad de oportunidades en su acceso a la tecnología. Obtendremos material docente de calidad en la medida que el mismo pueda ser utilizado para llegar a destinatarios diferentes, permitiendo el desarrollo de variadas propuestas, potenciando así nuestro rol en el proceso de enseñanza aprendizaje. Como menciona Litwin (2005, p.11), las tecnologías se hallan implicadas en las propuestas didácticas y, por tanto, “en las maneras en que se promueve la reflexión en el aula se abre un espacio comunicacional que permite la construcción del conocimiento y se genera un ámbito de respeto y ayuda frente a los difíciles y complejos problemas de enseñar y aprender”.

Todo este uso de las tecnologías en la educación, tiene que ser enmarcado en un “contrato” docente - estudiante donde se especifique que la utilización de las tecnologías será con el fin de enseñar y/o aprender. Sobre todo el uso de los celulares inteligentes, que pueden tener un rol positivo en una situación pedagógica, como fuimos desarrollando en el trabajo, ya que mejoran el acceso de los estudiantes a los materiales de lectura, a materiales audiovisuales o gráficos de apoyo de las clases (mapas, gráficos, videos, etc.), permiten realizar actividades en línea colaborativas o individuales o buscar información ampliatoria, entre otras posibilidades que brinda; pero también sabemos, que cuando la situación pedagógica no los requiere, se convierten en un elemento que atenta contra ese contrato.

Finalizamos con la convicción de que las necesidades educativas de los estudiantes han cambiado, que el saber repetitivo y acumulativo con el que nos formamos muchos de

nosotros, hoy no les sirve a los jóvenes que viven en una realidad de constante transformación y con tecnologías cada vez más desarrolladas y complejas; en palabras de Área-Moreira (2022, p. 37) “frente a la pedagogía expositiva del saber reproductivo, necesitamos pedagogías activas para aprender a vivir en un contexto sociocultural de conocimiento líquido”.

Bibliografía

- Acuña y Chudnovksy (2015) ¿Cómo entender a las instituciones? Lo bueno, lo malo y lo feo. En ¿Cuánto importan las instituciones? Ed. Paidós, Buenos Aires, pág. 19-70
- Area - Moreira M. (2022). “Tecnología Educativa: La enseñanza y el aprendizaje con TIC” Capítulo 1. EDULLAB. Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías Universidad de La Laguna (España)
- Area - Moreira M., y Adell, J. (2021). Tecnologías Digitales y Cambio Educativo. Una Aproximación Crítica. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>
- Barbier, J. (2000). L’analyse des pratiques : questions concep-tuelles. En C.e. Blanchard-Laville, L’analyse des pratiques professionnelles (págs. 35-58). Paris: L’Harmattan.
- Bauman Z (2015) “Dilemas del vecino contemporáneo” Revista Ñ, 4 de septiembre: disponible en: www.clarin.com/ideas/zygmunt-bauman-dilemas-vecino-contemporaneo_0_BkMxIKQFPQe.htmk.
- Bourdieu, P. (1985). ¿qué significa hablar? Barcelona: Akal.
- Davini, M. (2016). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.
- Fernandez, L. (1994) Las instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones de crisis. Ed. Paidós, Buenos Aires.

- Huergo, M C. (2023) Informe de Tesis “Prácticas de evaluación en el primer año de la facultad de Cs. Económicas y Sociales, U.N.M.d.P”
- Kap M. (2014) “Conmovidos por las tecnologías: pensar las prácticas desde la subjetividad docente”. Editorial Prometeo Libros. Buenos Aires
- Lion C., Kap M., Ferrarelli M. (2023) “Universidades desafiadas: alfabetismos fluidos, hibridaciones y nuevas estrategias de enseñanza”. REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR y SOCIEDAD.
- Litwin, E. (1997a). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin E. (2005) “Tecnologías educativas en tiempos de internet”. Editorial AMORRORTU
- Maggio M. (2016) “Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad”. Editorial Paidós.
- Maggio M. (2018) “Reinventar la clase en la Universidad”. Editorial Paidós
- Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento profesional docente. Rosario: Homo Sapiens.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021) “Inteligencia artificial y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas”. Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, Francia
- Perrenoud, P. (2006). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Grao.
- Sanjurjo, L. (2009). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario: Homosapiens.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.