

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS UROSARIO



MAYO DE 2018, BOGOTÁ

Nº
13

ISSN: 2500-5979 • ISSNe 2500-6150

Cinco retos de invertir la tradición en la era digital. La experiencia de la DMU con la asignatura Cátedra Rosarista Historia y Actualidad

LAURA CATALINA GARCÍA MERA
Profesora auxiliar de carrera
Decanatura del Medio Universitario
laura.garciam@urosario.edu.co

Tabla de contenido

Resumen	2
Invirtiendo la tradición	3
La transformación del lenguaje magistral: el diseño instruccional	4
De nativos digitales al aprendizaje digital	5
De docente a docente-tutor: la nueva perspectiva pedagógica	6
Evaluación y seguimiento como garantía de aprendizaje	7
Referencias	8

Para citar el artículo: García Mera, L. C. (2018). Cinco retos de invertir la tradición en la era digital. La experiencia de la DMU con la asignatura Cátedra Rosarista Historia y Actualidad. *Reflexiones Pedagógicas UROSARIO*, 13.

Resumen

Este número de *Reflexiones Pedagógicas URosario* busca presentar la experticia que la Decanatura del Medio Universitario tuvo al transformar los contenidos de la asignatura Cátedra Rosarista a un lenguaje virtual. Para ello, se parte de cinco retos esenciales en la consolidación de la asignatura Cátedra Rosarista Historia y Actualidad para narrar la perspectiva del docente, del estudiante y de los contenidos de esta asignatura invertida y de carácter mixto, obligatoria para todos los estudiantes de pregrado en el primer semestre.

Ya, desde 1994, cuando Internet apenas empezaba a ser una red de uso global, los teléfonos móviles eran un lujo y los integrantes de la generación que hoy se llama nativa digital iniciaban su niñez, el historiador y docente Eric Hobsbawm alertaba sobre el desconocimiento que los estudiantes tenían acerca de la historia de la que eran herederos. Consciente de que no se podía dar por sentado el conocimiento de los hechos básicos del siglo xx en las nuevas generaciones, y con preocupación, Hobsbawm narraba que un estudiante, a su juicio inteligente, le había preguntado “si la expresión ‘Segunda Guerra Mundial’ significa que hubo una ‘Primera Guerra Mundial’” (Hobsbawm, 1998, p. 13).

En el caso colombiano, desde el año 1984 no era obligatorio que los colegios incluyeran dentro de su currículo Historia como asignatura. Como resultado, por más de treinta años, en varios colegios, se impartieron asignaturas que mezclaban Geografía, Historia y algunos aspectos de Democracia, o lo que se ha llamado Constitución Política. Este hecho llevó a que la reflexión y encuentro con el conocimiento histórico, incluso sobre elementos relevantes y esenciales de la historia del país, resultara novedoso para los estudiantes colombianos, pues han crecido “en una suerte de presente permanente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven” (Hobsbawm, 1998, p. 139).

De otro lado, con la llegada del siglo xxi y el establecimiento de los canales digitales como herramienta fundamental de comunicación, ya no desde el escritorio de la casa o lugar de estudios, sino desde dispositivos personales y móviles, las herramientas TIC se convirtieron en aliadas para la diversificación de contenidos para la enseñanza y la adquisición de conocimiento fuera del formato de clase magistral. El crecimiento exponencial del acceso a la información, aunque una ventaja, también significó la ampliación de la brecha que separa las nuevas generaciones del vínculo que tienen con el pasado.

En el contexto particular colombiano, durante la primera década del xxi, se empezó a vivir uno de los procesos más importantes de la reciente historia del país: el inicio de los Diálogos de Paz con la entonces guerrilla de las Farc-EP, lo que amplió las posibilidades y la perspectiva de enseñanza, conocimiento que se le brindaría a los estudiantes que empezaban hacer parte de la comunidad Rosarista. La academia resultaba ser el lugar ideal para aprender y reflexionar sobre un futuro con paz. Conforme al lema de la Universidad Rosario, se construía el camino para una asignatura institucional enmarcada en lo nuevo y lo viejo.

En ese contexto, y a partir del segundo semestre académico de 2016, la Decanatura del Medio Universitario (DMU), asumió el reto de construir para los estudiantes de primer semestre una asignatura que brindara las herramientas esenciales para el conocimiento histórico institucional y de la Nación, así como una comprensión de la actualidad nacional. Al tiempo, se lanzaba una estrategia de educación virtual para todos sus estudiantes de pregrado de primer semestre.

Así, en agosto de ese año, la asignatura Cátedra Rosarista dio un vuelco y construyó su tradición con la ayuda de las herramientas TIC y la implementación de la virtualidad. Aproximadamente, 1200 estudiantes de primer semestre iniciaron su vida universitaria con una

asignatura invertida o *Flipped* y de carácter mixto. Ello ha significado asumir retos que han permitido concentrarse en la estrategia pedagógica del aprender a aprender y normalizar la dinámica de la gestión académica y pedagógica de una asignatura con un alto componente de virtualidad.

El presente texto busca compartir con la comunidad rosarista la experiencia que la DMU adquirió con el proceso de migración de una clase tradicional y magistral a la modalidad virtual desde cinco perspectivas esenciales: la transformación de una tradición de enseñanza, el descubrimiento del diseño instruccional, el reto de enseñar a nativos digitales, el reto de la innovación pedagógica y la implementación de una evaluación.

Invirtiendo la tradición

Cátedra Rosarista Historia y Actualidad (CRHA) tiene sus orígenes en la asignatura Cátedra Rosarista, clase en la que los estudiantes de la universidad aprendían la relación que se podía establecer entre la evolución de la institución a lo largo de más de 300 años de historia y la transformación social del país. Su temática era esencialmente histórica y le correspondían dos créditos de todos los programas académicos de la universidad.

Para el 2005, la asignatura se dividió en dos: una primera clase impartida para los estudiantes de primer semestre, con una importante apuesta por la autogestión del aprendizaje en la que durante seis semanas solo se evaluaba la asistencia para obtener la nota aprobatoria. Durante este periodo, se repasaban los elementos esenciales de la historia de la Universidad y del proyecto educativo del Rosario. En una segunda asignatura, se complementaba la formación rosarista al profundizar en temas específicos de la historia de la universidad y conforme elección del estudiante. Esta asignatura era de dos créditos y podía ser vista a lo largo de la carrera.

Durante veinte años, esta asignatura se consolidó como un elemento esencial del proyecto de educación integral de la Universidad del Rosario y factor diferenciador ante las demás instituciones de educación superior. De un lado, significó la posibilidad de conocer elementos de historia y reflexionar sobre estos, mientras se construía identidad institucional. Por otra parte, al ser una asignatura de un núcleo común, aportó al factor de permanencia de los estudiantes.

En ese sentido, la asignatura, como parte fundamental de la tradición histórica de la universidad, también fue el espacio para pensar el rol del rosarista. Esto, sumado al contexto nacional, resultó en la reflexión de una nueva asignatura que se adaptara a la realidad tecnológica y reconociera la importancia del momento histórico actual. Se buscó, en ese proyecto, que se encuentra en permanente revisión, transformación y consolidación, que vlos estudiantes rosaristas estén en la capacidad de establecer una relación orgánica con la historia del país y construir memoria histórica viva con el sello rosarista.

Esta premisa significó la transformación de los contenidos de la asignatura y la ampliación de la perspectiva histórica sobre la que se concentraban las sesiones de clase, las lecturas y actividades de evaluación y aprendizaje. Hoy, el contenido de CRHA se divide en cuatro temáticas principales que se unen por las actividades de aprendizaje y evaluación propuestas: Ética en la vida universitaria, Herramientas de apoyo académico, Historia y proyecto institucional y Aporte a la realidad nacional son los temas abordados durante un semestre académico por todos los estudiantes de primer semestre de la universidad. Las temáticas se distribuyen en seis semanas de trabajo independiente y virtual, más once sesiones de apoyo presencial en el aula de clase.

La clase giró en 2016 a “un modelo pedagógico en el que se invierten las clases y las tareas

típicas de un curso” (Murcia, 2015, p. 2). Doce actividades de evaluación deben ser realizadas por los estudiantes, lo que corresponde a cuatro actividades por corte académico. Ninguna supera un porcentaje de 15% dentro del total del curso y se caracterizan por ejercitar el trabajo colaborativo o trabajo en grupo, la autoevaluación y retomar los aprendizajes previos del curso. En términos del profesor-tutor, la asignatura comparte lineamientos de calificación con el soporte de rúbricas específicas para cada actividad de evaluación. Esta información también está disponible desde el principio para los estudiantes.

La transformación del lenguaje magistral: el diseño instruccional

Retomando los postulados para la implementación de una asignatura de tipo invertido, y conforme una de las primeras reflexiones pedagógicas del proyecto Atenea, la apuesta de CRHA buscó aumentar la interacción estudiante-profesor, generar un ambiente propicio para el aprendizaje responsable del estudiante, mantener disponible para la consulta los contenidos del curso y modificar el rol del profesor, quien se convierte en un guía del proceso del estudiante (Murcia, 2015).

En dicha apuesta, ingresa al proyecto la figura del autor de contenidos: docente experto en las temáticas del curso y encargado de diseñar y establecer los tipos de actividades de evaluación que se deben implementar para un proceso de aprendizaje exitoso. En ese sentido, CRHA se construye gracias al trabajo colaborativo de dos figuras: un experto autor y los profesores-tutores. Estos últimos guiarán a los estudiantes conforme el diseño que planteó el autor de contenidos.

En ese sentido, para CRHA, y apoyándonos en la riqueza del capital humano de la Universidad, cuatro expertos construyeron contenidos de la asignatura y, actualmente, los actualizan,

conforme un diseño instruccional que asegura la posibilidad de un aprendizaje autónomo. Los cuatro temas de aprendizaje de la asignatura son visibles para los estudiantes desde el inicio de clases en su totalidad. Esto quiere decir que lecturas, videos, objetos virtuales de aprendizaje (OVA), actividades de aprendizaje, actividades de evaluación, y todo aquello que se pueda consultar de forma preliminar en una Guía de Asignatura, está disponible en la plataforma virtual de aprendizaje E-aulas desde el primer día de clases.

Adaptándose a la dinámica de un contenido digital, en la plataforma E-aulas, la asignatura se asegura de presentar los contenidos de la clase en varios formatos con el fin de adaptarse a la particularidad de aprendizaje del estudiante. Por ejemplo, las instrucciones de una actividad se enuncian en un video, se repiten en el material de estudio o guía de aprendizaje de cada tema y en el espacio destinado para cargar o subir el trabajo en cuestión y se especifican las instrucciones con una lista para preparar el trabajo y una lista de verificación. Este modelo se repite en cada tema de aprendizaje y actividad de evaluación. Luego, se espera que, con el paso del tiempo, se naturalice la dinámica de trabajo en los estudiantes.

Este tipo de implementación significa que en promedio entre cuarenta o cincuenta grupos de estudiantes de todas las facultades comparten la misma información y desarrollo, conforme cortes académicos, pero que la clase se adecua a la dinámica del grupo particular que el profesor-tutor detecta. El hecho de compartir contenidos no significa, en ningún caso, que la asignatura será igual de un grupo a otro, incluso si la persona que está apoyando el proceso de aprendizaje de los estudiantes es la misma. Vale la pena señalar que la planeación académica de la asignatura sucede en conjunto con los profesores que hacen parte del proyecto, de forma tal que las adecuaciones suceden con pleno conocimiento del proyecto común.

Sin embargo, esto no asegura que los estudiantes de entrada se adapten a la dinámica que implican el uso de una plataforma virtual de aprendizaje, así como a estar en la capacidad de gestionar su proceso académico. De allí que las dos primeras semanas de clases siempre contarán con encuentros presenciales en el salón de clases. En el primer corte académico la primera sesión es de contextualización y se concentra en explicar el funcionamiento de la plataforma y estructura del curso. Al tiempo, en plataforma se tiene preparada una actividad que los familiariza con su uso. Las dudas de funcionamiento se esperan solucionar en un segundo encuentro presencial. Desde el primer día, la asignatura apunta a que los estudiantes aprendan diciendo y haciendo, lo que, según Stice (1987), puede garantizar un 90 % de recordación de los contenidos.

Con el fin de conocer las ventajas y desventajas de la implementación de los cursos invertidos, algunos pedagogos se han interesado por evaluarlo a partir de estudios de caso. Para una facultad de ingeniería en Estados Unidos, se evidenciaron diferencias en la curva de aprendizaje de los estudiantes, especialmente hacía el comienzo del curso: “[...] students adapt to new classroom environment during the first weeks of the course. Although some students catch on quickly, others can take several weeks to get into the habit [...]” (Hotle & Garrow, 2015, p. 9).

En suma, la adaptación del modelo no solo se limita a los planteamientos pedagógicos y de modalidad, sino que también debe considerar el proceso que los estudiantes deben enfrentar ante la experiencia de la virtualidad y su llegada a la universidad. En general, es común que los estudiantes estén acostumbrados a los modelos en los que la clase magistral es el centro. Un modelo de aprendizaje activo como lo es la clase invertida aun suele resultar novedoso. Fisher, Ross, LaFerrire y Maritz han señalado que es común que los estudiantes no comprendan la dinámica: “[...] students may be uncomfortable

or ‘feel lost’ in a flipped learning setting, and students may even prefer the traditional classroom” (2015, p. 116).

De nativos digitales al aprendizaje digital

En principio, esto podría resultar una sorpresa considerando que se trata de estudiantes que son nativos digitales y que no conocen el mundo sin computadores, celulares o Internet. La verdad, es que en principio se puede considerar una ventaja, pues procedimientos como subir archivos, reconocer comandos de reproducción y navegar sin dificultad por un nuevo contenido en Internet, son sencillos de manejar en el contexto de una plataforma virtual de aprendizaje y sucede casi de forma intuitiva. Sin embargo, esto no hace a los estudiantes conscientes del manejo de un entorno virtual como herramienta que funciona en beneficio de su aprendizaje.

Competencias como seguir instrucciones, el uso de Office, el cumplimiento de un cronograma y horario de entregas han sido elementos que han hecho que cada semestre signifique iniciar un proceso de adaptación de los estudiantes. Al igual que con los elementos esenciales de la historia, en tecnología no hay que dar por sentado el manejo de las herramientas tecnológicas básicas. Y la verdad es que la aproximación invertida desde la virtualidad resulta un reto para los estudiantes, pues implica extraerlo de la lógica que le resulta natural: “Students resist active learning because they may be more familiar and more comfortable with passive learning, such as listening to an entire class period of lecture.” (Wolfe, 2006, p. 78).

De allí que la asignatura también se adapte a la realidad de los estudiantes y al uso del celular, como su principal herramienta de interacción, lo que es aprovechado en los encuentros presenciales y es fundamental para una de las actividades de evaluación del curso. Durante el tercer tema de aprendizaje: Historia y proyecto

institucional, se lleva a cabo un concurso por medio de la red social Twitter, con la etiqueta #CátedraUR. Con un trabajo de indagación preliminar por la cartilla de aprendizaje y los OVA del tema, los estudiantes compiten por responder de forma correcta sobre temáticas relacionadas con la historia de la universidad. Redes sociales, tecnología, historia, didáctica y aprendizaje se unen en una sesión de clases en busca de la apropiación de los elementos esenciales de la historia institucional.

Con esta estrategia no se compite contra el celular por la atención del estudiante; por el contrario, se busca potenciar su uso en beneficio de un aprendizaje. Se involucra al estudiante con las herramientas de su uso diario: "It is more engaging to use technologies to engage and participate in the activities going on" (Fisher et al. 2015, p. 120).

De docente a docente-tutor: la nueva perspectiva pedagógica

Uno de los grandes retos de esta implementación de la modalidad virtual en la asignatura, se concentró en el cambio que significaría en la labor de los docentes. Para iniciar, desde la DMU y en compañía del Centro de Enseñanza, Aprendizaje y Trayectoria Profesional (CEAP) se diseñó un curso de desarrollo profesoral que tradujera la dinámica de la pedagogía, centrada en la clase magistral, a los lineamientos de asumir labores tutoriales desde la virtualidad.

En ese sentido, cada autor de contenido dio a los profesores-tutores una capacitación sobre el tema particular, indicó los lineamientos de calificación y compartió estrategias de enseñanza para el logro de los Resultados de Aprendizaje Esperados (RAE). De forma complementaria, este curso concentró gran parte de su contenido en la capacitación de Moodle, sus herramientas y la labor de un tutor.

Tras dos años de implementación del modelo, los profesores-tutores de CRHA se ubican en un nivel avanzado en uso y gestión de la plataforma virtual de aprendizaje. En términos generales, los profesores-tutores aprovechan herramientas como Turnitin, la entrega de trabajos por grupos, la generación de cuestionarios y gestión de tipos de retroalimentación para nutrir su curso. En un segundo nivel, los profesores empiezan a explorar el lenguaje html, el complemento de herramientas como Collaborate y la autogestión de rúbricas de calificación, el vínculo con otras redes sociales a la gestión del aula y el complemento de herramientas TIC gratuitas para la diversificación de productos de clase.

Este trabajo se comparte en un espacio de diálogo en el que se reúnen todos los profesores que dictan CRHA dos veces al semestre para recibir actualización de contenidos y comunicar experiencias entorno al desarrollo de los cursos que tuvieron a su cargo.

Estas reuniones, que se establecieron inicialmente como forma de actualización y capacitación, se han convertido en una comunidad de práctica que reflexiona constantemente sobre el aprendizaje de los estudiantes y participa activamente de la corrección, mejora y adaptación de actividades de evaluación de CRHA. Cada semestre se llega a unos acuerdos comunes de trabajo de la asignatura como porcentajes de evaluación, distribución de las actividades de evaluación por cortes y su actualización en un contexto de trabajo colaborativo y de libre intercambio.

Con este camino definido, hoy los profesores adaptan tres actividades de evaluación conforme el enfoque disciplinar del grupo de estudiantes que los acompaña semestre a semestre. Es responsabilidad del profesor fortalecer con el diseño de dichas actividades el proceso de aprendizaje del estudiante con instrucciones claras, contenidos congruentes de respaldo y la adaptación de nuevas herramientas digitales.

Evaluación y seguimiento como garantía de aprendizaje

Conscientes de que un elemento esencial para hacer responsables a los estudiantes de su proceso de aprendizaje radica en el acompañamiento que el profesor-tutor haga del estudiante, el desarrollo de actividades de evaluación involucra, en igual sentido, la retroalimentación del profesor. Su labor como verificador de los aprendizajes de los estudiantes y como guía para afianzar fortalezas significa un seguimiento constante y completo. Así, el desarrollo de una actividad por parte del estudiante y la respectiva calificación, corrección y retroalimentación por parte del profesor representan la posibilidad de aplicar las enseñanzas en la siguiente actividad de evaluación. De tal forma, profesor-tutor y estudiante se involucran en un proceso que busca reconocer cómo está sucediendo el aprendizaje.

A parte de implicar una gestión organizada y controlada del aula en términos de cronograma, la DMU ha buscado que este proceso se normalice y sea evaluado por los mismos estudiantes. Durante el segundo semestre de 2017 en la evaluación o diálogo formativo realizado durante la cuarta y sexta semana académica y que fue contestada por el 50 % de los estudiantes inscritos en la asignatura, el 83 % de estos estudiantes indicó que el profesor calificó a tiempo las actividades para poder realizar tareas posteriores. De forma complementaria, el 75 % de ello indicó que, además de la calificación, recibieron retroalimentación por parte de los profesores.

Específicamente sobre la importancia de la retroalimentación para el fortalecimiento del aprendizaje individual, el 64 % de los estudiantes calificaron la retroalimentación de su profesor con un puntaje entre 4 y 5. Adicionalmente, el 71 % de los estudiantes reconocieron que la retroalimentación les permitió reconocer fortalezas y debilidades en su proceso de aprendizaje.

La estrategia docente en beneficio del aprender a aprender se consolidó con el fortalecimiento de competencias pedagógicas y el 50 % de los profesores de Cátedra Rosarista Historia y Actualidad certificaron un curso de desarrollo profesoral durante esta segunda parte del año y algunos de ellos realizaron más de un curso.

De forma complementaria, se ha hecho seguimiento al impacto de la asignatura en el desarrollo de la vida académica del estudiante rosarista. En términos generales, desde su implementación en el segundo semestre de 2016, se mantiene un promedio de entre 7 % y 6 % de pérdida de la asignatura, que se representa en, aproximadamente, ochenta estudiantes. Los factores asociados con dicha reprobación se relacionan directamente con la baja apropiación del sentido de responsabilidad. Esto es la no entrega de actividades de evaluación o impuntualidad en la entrega e inasistencia a las sesiones de clase.

En términos cualitativos, los estudiantes han manifestado que las competencias interdisciplinarias brindadas en la asignatura son importantes para el desarrollo de su vida académica. Sin embargo, consideran que la carga académica de la asignatura es alta y que les resulta complicado adaptarse al uso de la plataforma virtual de aprendizaje. Esta apreciación es compartida en el estudio de Fisher, Ross, LaFerrire y Maritz:

[...] preparation for the active flipped learning environment represents an increase in student workload for those students whose usual modus operandi is to attend a class in an unprepared manner, and to read materials and construct knowledge on a just-in-time for the exam/assignment basis. Furthermore, low achieving students may have more difficulty coping in a blended treatment because of the implicit emphasis on good self-management and academic skills (Fisher et al., 2015, p. 116).

En conclusión, la transformación y aplicación tecnológica de nuevas aproximaciones pedagógicas siempre resulta un reto y trabajo en constante renovación, que no puede perder de vista el proceso del estudiante. Actualmente en CRHA se está trabajando por fomentar actividades que fortalezcan el sentido de responsabilidad asociado con el autoaprendizaje y correcta gestión de los deberes académicos. En ese sentido, es importante potenciar herramientas que involucren al estudiante en aprovechar el uso del lenguaje digital y las habilidades que allí se desprenden.

Referencias

- Fisher, R., Ross, B., LaFerriere, R., Martis, A. (2017). Flipped learning, flipped satisfaction, getting the balance right. *Teaching & Learning inquiry*, 5(2), 114-127. doi:10.20343/teachlearning.5.2.9
- Hobsbawm, E. (1998). *Historia del Siglo xx*. Buenos Aires: Editorial Crítica.
- Hotle, S. (2015). Effects of the traditional and flipped classrooms on undergraduated student opinons and success. *Journal of professional issues in engineering educations and practice*, 141(1). doi:10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000259
- Murcia, P. (2015). Clase invertida-Flipped classroom. *Reflexiones vpedagógicas Urosario*, 2.
- Stice, J. (1987). Using Kolb's learning cycle to improve student learning. *Engineering education*, 77(5), 291-296.
- Wolfe, K. (2006). Active Learning. *Journal of teaching in travel & tourism*, 6(11), 77-82.