

Enseñanza con tecnologías en la universidad: Revisión sistemática a las prácticas digitales antes y durante la pandemia por el COVID-19.

Teaching with technologies in the university: Systematic review to digital practices before and during the pandemic by COVID-19

Dr. Patricio Alejandro Urrutia González¹

Resumen

La integración de tecnologías en las universidades es de interés de distintos organismos internacionales que han visto en la educación superior un espacio de incidencia. Si bien las prácticas educativas digitales se observaban antes de la pandemia por el COVID-19, el confinamiento sanitario extendió e intensificó esta modalidad a gran parte de las universidades. A través de un diseño metodológico documental y de revisión bibliográfica, se observaron tres núcleos temáticos sobre prácticas digitales: las que promueven la autonomía del estudiante, las colaborativas que cohesionan los grupos, y las críticas, que permiten una reflexión emancipadora del currículum. Este estudio advierte sobre el papel que asume el profesorado, cuyas propuestas teóricas y prácticas aceptan, modifican o son contrahegemónicas a las influencias externas.

Palabras clave: universidad, práctica pedagógica, tecnología educativa.

Abstract

The integration of technologies in universities is of interest to different international organizations that have seen in higher education a space for influence. Although digital educational practices were observed before the COVID-19 pandemic, the sanitary confinement extended and intensified this modality to a large part of the universities. Through a documentary methodological design and literature review, three thematic cores on digital practices were observed: those that promote student autonomy, collaborative practices that bring groups together, and critical practices that allow an emancipatory reflection of the curriculum. This study warns about the role assumed by teachers, whose theoretical and practical proposals accept, modify or are counter-hegemonic to external influences.

Key words: university, teaching practice, educational technology.

Recepción 2022

Aceptado 2022

¹Dr. Patricio Alejandro Urrutia González. Universidad Finis Terrae.

Artículo. Enseñanza con tecnologías en la universidad: Revisión sistemática a las prácticas digitales antes y durante la pandemia por el COVID-19.

Introducción.

La universidad bajo la influencia global de integración tecnológica

La educación universitaria ha utilizado las tecnologías de la información y comunicación (TIC) de manera intensiva durante el confinamiento obligatorio por causa del coronavirus COVID-19. Sin embargo, las prácticas digitales de enseñanza y aprendizaje en la educación terciaria comienzan antes, con laboratorios de computación donde se utilizaba la red Internet para recuperar información, investigar, crear conocimiento y posteriormente, para que interactuaran profesores y estudiantes¹. Desde entonces, la integración de tecnologías digitales ha sido de interés para centros universitarios, y también de organismos internacionales, que, en pandemia, han reafirmado su influencia en la educación superior.

A nivel global, la Organización de Naciones Unidas (ONU) impulsa los *Objetivos del Desarrollo Sostenible* (ODS), que proponen para 2030 aumentar la cantidad de jóvenes y adultos con competencias para el empleo, entre éstas, las que impliquen conocimientos en tecnología de la información y las comunicaciones (TIC). En educación, estos ODS ya forman parte del memorando de entendimiento —firmado en 2020— entre Programa de Naciones Unidas (PNUD) y la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL). El acuerdo busca impulsar un programa de formación docente “utilizando la modalidad virtual y aplicación de módulos” (UDUAL, 2020, p. 3). Con anterioridad, la entidad regional ya se había propuesto “promover el uso de las plataformas tecnológicas con que cuenten las instituciones de educación superior de su región para impulsar las modalidades de educación en línea y a distancia” (UDUAL, 2014, p. 23).

A nivel regional, la ONU ha fomentado la integración tecnológica en las universidades, a través del Instituto Internacional para la Educación Superior en

¹ Por ejemplo, el primer Curso Masivo Abierto en Línea —conocido en inglés por la sigla MOOC, *Massive Open Online Course*— se realizó en la Universidad de Manitoba, Canadá, desde septiembre a noviembre de 2008 (Siemens, 2013). A los 24 estudiantes inscritos en este curso electivo *Connectivism and Connective Knowledge* (CCK08), se sumaron 2.200 estudiantes, quienes no pagaron inscripción ni fueron evaluados.

América Latina y el Caribe (IESALC), organismo dependiente de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Tal política busca “apoyar la digitalización y reformar la formación del profesorado” (IESALC-UNESCO, 2021b, p.21).

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), por su parte, desarrolla el *Programa Regional de Transformación Digital en Educación*, cuyo objetivo es ampliar la cobertura de la enseñanza. Las áreas de Educación Superior y Ciencias, de la OEI, se unieron en la estrategia llamada *Universidad Iberoamericana 2030*, cuya guía de implementación y seguimiento promueve “la internacionalización, la movilidad académica y las tecnologías de la comunicación” (OEI, 2021, p. 7).

Todas estas políticas de integración de tecnologías en la universidad responden a un desarrollo de los centros universitarios, que ya “han incorporado la educación a distancia o virtual a los planes y programas de estudios en los distintos niveles educativos (bachillerato, licenciatura y posgrado)” (Victorino Ramírez et al., 2014, p. 17). En comparación con las universidades españolas, se ha constatado que la universidad latinoamericana ha puesto énfasis “en la digitalización de la universidad, el uso de campus virtuales y la calidad de la educación virtual” (Salinas Ibáñez y Marín, 2018, p. 113).

En síntesis, una universidad digital o de plena integración tecnológica se la entiende como el resultado de influencias de organismos internacionales, pero también de los Estados Unidos (Soto Arango y Forero Romero, 2016), bajo un contexto “donde la globalización imprime un sello de mercado, desapareciendo las Humanidades y priorizando lo tecnológico” (p. 304). Las desigualdades producidas pueden ser abordadas, valorando el poder de intercomunicación que permiten las tecnologías, priorizando la relación estudiante-profesor (Soto Arango y Forero Romero, 2016).

En este contexto, de influencias y transformación de prácticas, cabe preguntarse, entonces, ¿qué características adquieren estas prácticas educativas digitales en las universidades que viven un contexto de influencia por la integración tecnológica?

Artículo. Enseñanza con tecnologías en la universidad: Revisión sistemática a las prácticas digitales antes y durante la pandemia por el COVID-19.

Este artículo expone, en primer lugar, las perspectivas teóricas en educación en que se sustentan las prácticas digitales. En segundo lugar, se presenta una metodología de investigación de revisión sistemática. En tercer lugar, se exponen los resultados descriptivos de las prácticas de enseñanza digitales en las universidades. Y, en cuarto lugar, se plantean algunas conclusiones que permitirán proyectar estos hallazgos.

Marco teórico

Prácticas educativas desde enfoques teóricos

Referirse a la práctica educativa es remitirse a la indisoluble relación entre teoría y práctica. Aristóteles (2003) ya argumentaba sobre este asunto al referirse al estudio de la Física, señalando que no era posible desprenderlo de su definición como materia la física será una ciencia teórica, pero teórica acerca de un determinado tipo de lo que es, de aquello que es capaz de movimiento, y de la entidad entendida como la definición en la mayoría de los casos, sólo que no separable (de la materia). Conviene, desde luego, no pasar por alto de qué naturaleza son la esencia y su definición, pues, en caso contrario, la investigación no producirá resultado alguno (Libro VI, 1025b, 25)

El movimiento de la materia es aquello que otorga posibilidad de elección, dice Aristóteles (2003), y de allí el origen de la práctica. Cuando el profesorado toma decisiones sobre las actividades que promueve en sus estudiantes, adopta decisiones teórico-prácticas, o, dicho de otro modo, “el profesor, al elegir y modelar la tarea, delimita el escenario de la relación teoría-práctica que puede expresarse en esta última” (Gimeno Sacristán, 2007, p. 317).

Para alcanzar una descripción de aquellas prácticas en el espacio universitario —en específico digitales— en primer término, se requiere revisar las perspectivas teóricas. Se revisarán las teorías: tecnicista, interpretativa, crítica y post-crítica.

El enfoque técnico

Las teorías tradicionales o que apelan a una racionalidad técnica en educación recurren a una perspectiva de la ciencia que busca conocer la naturaleza para controlarla (Kemmis, 2002). Este enfoque establece que solo lo observable es la base del conocimiento válido y, mediante aquello, se puede estudiar la naturaleza y al ser humano.

En este paradigma, predomina la perspectiva empírico-analítica que privilegia la explicación, cuyo poder de control se basa en la regularidad que otorgan las leyes (Grundy, 1998). Dicho de otro modo, se instala una razón técnica (Habermas, 2007), lo cual implica “dominio, ya sea sobre la naturaleza o sobre la sociedad” (p. 55).

Estas ideas se instalaron en la educación, cuando el Estado hizo obligatoria la enseñanza a fin de formar ciudadanos funcionales a este (Lundgren, 1992) y posteriormente se plasmó en un planteamiento educativo funcional a la actividad económica, cuya tarea primordial fue establecer objetivos de enseñanza. Controlar el aprendizaje tuvo su expresión en el modelo del estadounidense Franklin Bobbit, el que “estaba claramente volcado hacia la economía. Su palabra clave era ‘eficiencia’. El sistema educacional debería ser tan eficiente como cualquier otra empresa económica” (Silva, 2001, p. 26). Este enfoque técnico se profundizó con la publicación de los *Principios Básicos del currículum y la instrucción*, de Ralph Tyler, en 1949, que incorporó la psicología conductista a la instrucción, colocando metas, objetivos conductuales previamente definidas para que los estudiantes alcanzaran (Torres Santomé, 2005). En la vertiente conductista de la psicología, se planteó también la instrucción programada y las máquinas de enseñanza de Burrhus Skinner, lo cual generó desconfianza “hacia el colectivo docente e incluso la prescindencia de este” (Torres Santomé, 2005, p. 53).

En síntesis, en la actualidad el enfoque técnico en educación sigue refiriéndose a una ciencia reconocible y medible, que permite preestablecer objetivos y controlar sus efectos.

El juicio como práctica

En cuanto al enfoque interpretativo o razón práctica, al contrario de manipular o manejar el medio o entorno, este apunta a que la persona pueda “comprender el medio de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él” (Grundy, 1998, p.30). Efectivamente, anclada en la tradición de las Ciencias del Espíritu de Wilhelm Dilthey, esta visión propugna que la comprensión es lo que da acceso al conocimiento (Habermas, 2007).

En este enfoque, las personas no se apoyan en un razonamiento de regularidad preestablecida, porque las personas “han de decidir el curso adecuado y juicioso de la acción al enfrentarse a situaciones sociales complejas que han de ser ‘vivas’” (Kemmis, 1988, p. 64). De esta manera, el acceso al conocimiento queda radicado en el juicio que ha de enunciar el ser humano, por cuanto debe optar entre las cosas que son y no son, parafraseando el pensamiento aristotélico.

Por ello, este tipo de razón tiene implicancias valóricas y normas en la actividad social, donde la sabiduría práctica posibilita una tolerancia a la incertidumbre y la duda; una necesidad de persistencia; una habilidad para adaptarse a las circunstancias. Pero de la misma manera, tales experiencias fomentan una actitud hacia la conducta moral: un cambio de acciones correctas e incorrectas hacia acciones mejores y peores (Burbules, 2020, p. 21).

La razón práctica, como se ha visto, se orienta hacia el fin del bien, para lo cual se ha de deliberar con el objetivo de alcanzar una decisión justa, aunque en ese proceso se incluyan los errores.

La crítica como acción emancipadora

En cuanto al enfoque crítico o emancipador, este busca incorporar los ámbitos social y político a la tarea interpretativa, precisando que la práctica educativa no es una mera significación que remite a asuntos subjetivos, “sino que pueden ser comprendidos por los otros, interpretándolos, y se enmarcan en la

historia y en la tradición, así como en la ideología” (Kemmis, 2002, p. 23). Así, los sujetos se encuentran en medio de relaciones de poder, lo cual evidencia los intereses hegemónicos de grupos que buscan mantener su posición a través del convencimiento ideológico (Silva, 2001). Esto, se refleja precisamente en la selección de los contenidos curriculares de una propuesta o una política educativa.

En esta perspectiva educativa y cultural, las posibilidades emancipatorias se encuentran en lo cotidiano, donde se ubican las resistencias y luchas que hacen emerger y estructurar las prácticas (Giroux, 2003). La pedagogía crítica debiese servir para “crear una esfera pública de ciudadanos capaces de ejercer poder sobre su propia vida, y en especial, sobre las condiciones de producción y la adquisición de conocimiento” (Giroux, 2003, p. 305).

En síntesis, lo central de esta perspectiva es que la historia, la tradición y la ideología imponen los criterios de verdad, sobre los cuales las personas pueden liberarse.

Tolerancia y respeto a la diversidad cultural

En el análisis de la perspectiva post-crítica, Silva (2001) reconoce al movimiento del multiculturalismo desde donde se erigen las reivindicaciones epistemológicas “de los grupos culturales dominados para conseguir que sus formas culturales sean reconocidas y representadas en la cultura nacional” (p. 104). En tal sentido, se levantan las demandas de reconocimiento de subjetividades e identidades que emergen entre la relación de la sociedad y la escuela, preocupándose en especial de las desigualdades de raza, género y sexualidad (Gimeno Sacristán, 2010).

Ejemplo de lo anterior es la visión de las prácticas educativas de la educadora estadounidense bell hooks (2021), quien desde el centro de la experiencia docente como educadora de raza negra, critica el hecho de que se le atribuye a la mujer negra cercanía con la práctica y no con la teoría, porque “al crear esa división, ambos grupos niegan el poder de la educación liberadora para

Artículo. Enseñanza con tecnologías en la universidad: Revisión sistemática a las prácticas digitales antes y durante la pandemia por el COVID-19.

una consciencia crítica, perpetuando de este modo las condiciones que refuerzan nuestra explotación y represión colectivas” (Hooks, 2019, p. 130).

Los cuatro enfoques teóricos descritos y sus principales rasgos que se observan en las prácticas se pueden sintetizar en las acciones que realizan las y los profesores bajo esos supuestos (ver Tabla).

Tabla.

Prácticas de los docentes según perspectiva teórica

Técnica	Práctica	Crítica	Post-crítica
Profesores como operarios de las técnicas curriculares creadas por los planificadores.	Profesores como agentes morales responsables de la toma de decisiones, individuales, en sus propias clases y escuelas.	Profesores como miembros de grupos de educadores prácticos, organizados, cooperativos y comprometidos, que buscan superar las injusticias.	Profesores que promueven el respeto y la convivencia entre distintas identidades culturales, reconociendo sus distintas verdades.

Fuente: Elaboración propia basada en Kemmis (1988); Silva (2001)

Las perspectivas teóricas anteriormente reseñadas permitirán reconocer las prácticas educativas que realiza el profesorado universitario en sus aulas. ¿Qué características adquiere la práctica de enseñanza cuando intervienen los materiales tecnológicos? En la búsqueda de esa descripción de prácticas, se presenta a continuación la metodología de investigación.

Método

Con el objetivo de describir las prácticas de enseñanza digital que se constatan en la universidad con integración tecnológica, tanto en el periodo prepandémico como durante la crisis sanitaria por el COVID-19, se adoptó un enfoque metodológico cualitativo, con diseño analítico-interpretativo que obtuvo la

información mediante la estrategia de investigación documental (Valles, 1999). Los documentos se pueden trabajar de acuerdo con tres fases: i) de lectura, ii) de interpretación del contenido discursivo y iii) de generación de los productos resultantes (Peña Vera y Pirela Morillo, 2007). Este trabajo documental se realizó mediante la revisión de literatura, que puede catalogarse como investigación secundaria (Aguilera Eguía, 2014), esto es, con fuentes bibliográficas. Esto implicó recabar la información de los documentos, a fin de “enunciar los principales ejes analíticos, conceptos sensibilizadores o núcleos temáticos desarrollados en el estudio” (Sautu et al., 2005, p. 86).

La técnica de investigación es de revisión sistemática que es “una forma de investigación que recopila y proporciona un resumen sobre un tema específico (orientado a responder a una pregunta de investigación)” (Aguilera Eguía, 2014, p. 359). Esta técnica presenta la evidencia de manera descriptiva.

A fin de alcanzar un corpus textual de revistas indexadas del área de educación en los motores de búsqueda Scielo y Scopus, se utilizaron los conceptos clave: práctica digital, universidad digital, autonomía, colaboración y competitividad. En consideración a que las prácticas digitales ocurren antes de la pandemia por el COVID-19, se filtró la búsqueda entre 2012 y 2022.

Se analizaron los artículos recolectados y se alcanzaron tres núcleos temáticos que muestran tipos de prácticas digitales en la universidad, que se presentan a continuación, junto al análisis interpretativo.

Resultados. Las prácticas digitales en la universidad

A modo de antecedente de las prácticas digitales específicas, el uso de tecnología en la universidad ha mostrado una orientación a obtener evidencias de las actividades de enseñanza. Esta tendencia —llamada Educación Basada en Evidencias— “implica el uso de las mejores pruebas disponibles para obtener resultados deseables o, a la inversa, para evitar resultados indeseables” (Kvernbekk, 2017, p. 2). Si bien recibe críticas por su uso como mecanismo de

Artículo. Enseñanza con tecnologías en la universidad: Revisión sistemática a las prácticas digitales antes y durante la pandemia por el COVID-19.

vigilancia (Wescott, 2022), al dejar evidencia de las acciones docentes, por otro lado, sirve a procesos de reflexión (Vega-Díaz y Appelgren-Muñoz, 2019).

En el periodo pandémico, hubo constatación de una educación por evidencias en el área jurídica, asociadas a las prácticas profesionales (Font Ribas et al., 2021) y en una carrera de Educación Social (Olivares-García et al., 2020). Así también, la presencia de las tecnologías tiene un rol relevante en propuestas de organización curricular, como en el caso del trabajo de estudiantes de pedagogía (Tur et al., 2022). Y en el caso de herramienta de colaboración e interacción —su vertiente interpretativa— se ha utilizado la plataforma digital Mahara, que permite compartir videos, textos, imágenes y enlaces (Muñoz González y Soto Gómez, 2020).

Previo a la pandemia, el Portafolio Digital —que reúne documentos de manera temática o cronológica— se constató su uso en las ciencias de la salud (Gutiérrez-Morales et al., 2019; Gutiérrez Rufin et al., 2018) y para la evaluación de la enseñanza en la educación superior (Cordeiro Machado y Terezinha Urbanetz, 2020; Lebeis et al., 2019).

Como se observa, la orientación en evidencias que proveen las tecnologías digitales da cuenta de una mixtura de enfoques educativos: el técnico, pero también el interpretativo. Las prácticas digitales universitarias específicas se describen a continuación.

Autonomía que desplaza la tarea docente

La autonomía del estudiante para aprender está siendo vinculado a sistemas de respuesta automáticos (Banco Mundial, 2021), porque ya se trabaja en “sistemas de aprendizaje adaptativo que responden a interacciones en tiempo real proporcionando automáticamente un apoyo individualizado a los estudiantes” (BM, 2021, párr. 3). Lo que se busca es una autonomía, que se basa en la autorregulación del estudiante (Zimmerman et al., 2005), cuya práctica digital se vincula con una perspectiva psicológica. Esta se basa en que la formación debe

proveer de competencias y habilidades actitudinales y de comportamiento, para formar “posibilidades de percepción, motivación, sentimiento, autorreflexión, etc.” (Williamson, 2019, p. 76).

Durante la pandemia, se ha constatado en la educación superior un uso de herramientas digitales —como la aplicación digital Kahoot— basadas en el juego y el entretenimiento, para así aumentar la motivación del estudiante (Magadán-Díaz y Rivas-García, 2022; Tur et al., 2022). El uso de blogs, rúbricas e infografías, en tanto, se relacionan con la autogestión, autocontrol y autoevaluación (Tur et al., 2022).

Dentro de los conceptos de autonomía y autorregulación, se aprecia un desplazamiento del profesor hacia un papel de programador de plataformas. Así se advierte en el concepto de autonomía que maneja UNESCO (2022), al considerar que la “educación a distancia puede usar o no estas tecnologías y requiere autonomía por parte del estudiante sin intervención continua del docente” (p. 69). Dentro de este modelo, el rol del profesor es “facilitador, tutor, orientador, moderador, diseñador instruccional y evaluador de la experiencia de aprendizaje” (UNESCO, 2022, p. 70).

Desde antes de la pandemia por el COVID-19, no obstante, estudiantes universitarios alertaron sobre esta ausencia del docente, al señalar que los contenidos de asignaturas no eran de total comprensión para ellos, porque “si bien aprecian las ventajas de las asignaturas apoyadas en plataformas virtuales, se nota la necesidad de mayor contacto con su docente, ya sea con al menos una tutoría o teletutoría, o el uso de TIC adicionales” (Vargas-Cubero y Villalobos-Torres, 2018, p. 16).

En síntesis, la autonomía y autorregulación de la enseñanza son el resultado de una modalidad de la educación que utiliza herramientas digitales. Esta vertiente se apoya en el enfoque psicológico para materializar su propuesta, que pone en alerta el rol del profesorado, consolidándolo como mediador y tutor.

Artículo. Enseñanza con tecnologías en la universidad: Revisión sistemática a las prácticas digitales antes y durante la pandemia por el COVID-19.

Colaboración como aprendizaje psicológico

Las interconexiones de artefactos digitales que median a los sujetos crean comunidades virtuales, permitiendo reunirse a las personas según “afinidades de intereses, de conocimientos, compartiendo proyectos, en un proceso de cooperación o de intercambio, y esto independientemente de las proximidades geográficas y de las pertenencias institucionales” (Levy, 2011, p. 100). El computador es “una ayuda al desarrollo humano y a la comunidad online” (Feenberg, 2005, p. 121).

La colaboración mediada por tecnologías digitales posibilita interacciones de las personas en espacios virtuales, creando agrupaciones bajo la idea de la comunidad de práctica (Wenger, 2001). Este concepto, se ubica dentro de las teorías de aprendizaje social, las que “tienen en cuenta las interacciones sociales, pero siguen adoptando una perspectiva básicamente psicológica. Destacan las relaciones interpersonales” (Wenger, 2001, p. 20). En las comunidades de práctica se busca alcanzar competencias para adquirir conocimientos.

Las prácticas digitales constatadas en pandemia, que consideran la colaboración, se representan como “una interdependencia entre miembros de un grupo que aprende conjuntamente” (García-Chitiva, 2021, pp. 3-4). La idea del aprendizaje colaborativo apoyado por computador (*Computer Supported Collaborated Learning* o CSCL, en su sigla en inglés) remite a esa idea, en cuyo proceso se negocian los significados durante el trabajo colaborativo asincrónico (García-Chitiva, 2021). En pandemia, estudiantes de pedagogía utilizaron la aplicación digital Linoit —que representan murales virtuales—, y cuyo resultado, en el ámbito del trabajo colaborativo, fue el estímulo de habilidades comunicativas y el incentivo a la creación (Cuetos Revuelta, 2021).

Bajo esta idea de las comunidades de práctica, un grupo de docentes, durante el confinamiento, trabajó en este enfoque para formarse en metodologías activas en ambientes digitales, como el aula invertida, enseñanza híbrida o aprendizaje basado en problemas (Vargas y Soares, 2021, p.100). Otras experiencias han sido prácticas de colaboración para que estudiantes formularan un

problema de investigación (García-Robelo, et al., 2020) o que fortalecieran la cohesión de grupo y las expectativas positivas sobre una tarea (Castellanos-Ramírez et al., 2020, p. 18).

En el periodo pre-pandémico, en tanto, se constató el uso de herramientas digitales para la colaboración, con la idea de producir “estrategias para que el aprendizaje colaborativo se apoye en las tecnologías digitales, sea por medio de bitácoras (blogs), trabajo colaborativo en la Internet (wikis) o de instrumentos para modelar la producción y evaluación de distintos tipos de textos (rúbricas)” (Hernández y Reséndiz, 2017, p. 441).

En síntesis, la colaboración en ambientes virtuales se centra en los aspectos psicológicos de relaciones interpersonales o relaciones afectivas.

Diálogo crítico en redes digitales

El diálogo como procedimiento que permite revelar el estado de dominación en que se encuentra la persona, y su posterior posibilidad de emancipación, es la base de estas prácticas digitales. Estas apelan a una emancipación del sujeto, quien se libera “de poderes hipostasiados” (Habermas, 2007, p. 172), esto es, de poderes encarnados en la persona que los considera reales, cuando en realidad son abstractos (RAE, s.f.).

En esta pandemia, profesores de historia en Brasil participaron de una comunidad virtual instalada en una red social, donde compartían experiencias sobre la enseñanza de la Historia para distintos niveles de enseñanza (De Assis et al., 2020). Se constató un debate sobre metodologías de enseñanza más atractivas o innovadoras, lo que, no obstante, fue rebatido por algunos docentes, por considerarlas dentro de una visión no transformadora. De esta manera, las ideas y prácticas compartidas “cumplen una tarea importante de deconstrucción de ese escenario” (De Assis et al., 2020, p. 40), porque al reconocer estos espacios como formativos, pasan a actuar como comunidades de experiencia.

La tecnología digital, como se ve, ha permitido adoptar características que cuestionan el concepto de dominación. Previo al confinamiento sanitario, la práctica

Artículo. Enseñanza con tecnologías en la universidad: Revisión sistemática a las prácticas digitales antes y durante la pandemia por el COVID-19.

del uso de un texto literario —distinto al texto oficial— para la enseñanza de la historia, fue utilizado como alternativa en clases de estudiantes universitarios venezolanos (Gil del Pino y Herrera Jacobs, 2015).

En resumen, se constata que la cualidad transformadora del diálogo crítico puede estar al centro de una práctica digital emancipadora, entregando la posibilidad de liberarse de la ideología dominante en los contenidos curriculares.

Conclusiones

Las prácticas digitales en la enseñanza universitaria antes y durante la pandemia por el COVID-19 se comprenden en un contexto mayor, de influencia de los organismos internacionales sobre las universidades, en busca de la integración de tecnologías y la transformación de tales prácticas educativas. La acción del profesorado, como sujeto relevante en la materialización de las prácticas de enseñanza digitales junto al estudiantado, es quien propone una forma de acceso al conocimiento, es decir, a una particular perspectiva teórica.

Estas prácticas digitales muestran que la educación basada en evidencias se presenta como enfoque asumido en el espacio universitario. En tal contexto, se observan aquellas que asumen una perspectiva técnica o tradicional, que en la actualidad se vinculan a enfoques psicológicos, bajo las ideas de autonomía, promovidas por el Banco Mundial y UNESCO. En ella, se deposita en el estudiante la responsabilidad del aprendizaje, enfatizando la autorregulación, en vistas a las necesidades del mercado del trabajo; en tanto, se desplaza la tarea docente a un rol de tutor e incluso su propia ausencia.

Por su parte, las prácticas digitales colaborativas están apelando a un aprendizaje colectivo de habilidades comunicativas, donde la negociación de significados implica la cohesión de los grupos y la posibilidad de creación.

Respecto con las prácticas digitales críticas, estas se observan en el plano curricular y desde el propio profesorado, que reconoce la hegemonía sobre sus prácticas y ve en las tecnologías algunas posibilidades contrahegemónicas.

Estos tres tipos de prácticas digitales permiten, finalmente, advertir que la acción del profesorado es relevante en la adecuación a las transformaciones que buscan los organismos internacionales y los propios centros universitarios, presentando una enseñanza que responda a intereses educativos y no del mercado global.

Referencias

- Aguilera Eguía, R. (2014). ¿Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis? *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, 21, 6, 359-360. <https://dx.doi.org/10.4321/S1134-80462014000600010>
- Aristóteles (2003). *Metafísica*. (T. Calvo Martínez, Trad., 2º reimpresión). Editorial Gredos.
- Banco Mundial (BM) (2021, 6 de enero). ¿Está considerando un sistema de aprendizaje adaptativo? Una hoja de ruta para los responsables de políticas. <https://blogs.worldbank.org/es/education/esta-considerando-un-sistema-de-aprendizaje-adaptativo-una-hoja-de-ruta-para-los>
- Burbules, N. (2020). Phronesis y complejidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32, 1, 11-22 <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20846>
- Castellanos-Ramírez, J., Niño-Carrasco, S., y Parra-Encinas, K. (2020). Discurso socioemocional y construcción compartida del conocimiento en tareas colaborativas en línea. *Revista Electrónica Educare*, 24, 2, 1-28. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.4>
- Cordeiro Machado, M. F., y Terezinha Urbanetz, S. (2020). Contributions of the digital portfolio for the evaluative praxis in higher education. *Revista Complutense de Educación*, 31, 3, 285-293. <https://doi.org/10.5209/rced.63169>
- Cuetos Revuelta, M. J. (2021). Valoración de una experiencia con Linoit para el aprendizaje colaborativo en línea. *Campus Virtuales*, 10, 2, 195-206. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/894/485>
- De Assis, C., Adjuto, C. y Toscano, I. (2020). Encontros, embates e engajamentos: professores e professoras de história em uma comunidade do facebook. *Tempo e Argumento*, 12, 31, 1-45. <https://dx.doi.org/10.5965/2175180312312020e0207>

Artículo. Enseñanza con tecnologías en la universidad: Revisión sistemática a las prácticas digitales antes y durante la pandemia por el COVID-19.

- Feenberg, A. (2005). *Teoría crítica de la tecnología*. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS, 2, 5, pp.109-123. <https://www.redalyc.org/pdf/924/92420507.pdf>
- Font Ribas, A., Andrés Aucejo, E., Caballol Angelats, L., y Masbernat, P. (2021). Hacia un entorno de aprendizaje personal (PLE) a través del portafolios digital y sus aplicaciones en un entorno profesionalizador en Derecho. *Revista Pedagogía Universitaria Y Didáctica Del Derecho*, 8, 2, 39–60. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2021.65858>
- García-Chitiva, M. (2021). Collaborative Learning in Higher Education Processes Mediated by Internet. *Revista Electrónica Educare*, 25, 2, 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.23>
- García-Robelo O, Cáceres-Mesa M, Veytia-Bucheli M, Cisneros-Herrera J y León-González J. (2020). Uso de un objeto virtual del aprendizaje para desarrollar competencias de investigación en educación superior. *Medisur* 18, 2, 154-160. <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4524>
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Ediciones Morata S.L.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. (9° ed.). Ediciones Morata S.L.
- Gil del Pino, M. del C. y Herrera Jacobs, Z. (2015). Literatura, tecnologías de información y comunicación en clases de historia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXI, 2,327-336. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/racs/article/view/25726>
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. (H. Pons, Trad.). Amorrortu editores.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. (3° edición). Ediciones Morata S.L.
- Gutiérrez-Morales, G., Lara-Gutiérrez, Y., Alpuche-Hernández, A., Trejo-Mejía, A. y Sánchez-Mendiola, M. (2019). Evaluación de competencias en residentes de neumología pediátrica: uso del portafolio electrónico. *Neumología y cirugía de tórax*, 78, 1, 4-9. <https://dx.doi.org/10.35366/NT191A>
- Gutiérrez Rufín, M., Mederos Cortés, H., Gómez Barrera, G., Montalvo Martínez, A., Hernández Martínez, E., y Miralles Aguilera, E. (2018). El uso del portafolio para el pregrado en Ciencias Médicas. *Educación Médica Superior*, 33, 2. <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1723>

- Habermas, J. (2007). *Ciencia y Técnica como "ideología"*. (5° edición) (M. Jiménez Redondo y M. Garrido, Trad.). Editorial Tecnos.
- Hernández, J. y Reséndiz, N. (2017). La construcción sociocultural de las habilidades digitales en el bachillerato: De la interacción cotidiana al estudio. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22, 73, 421-444. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/20>
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. (M. Malo, Trad.). Capitán Swing Libros, S.L.
- hooks, b. (2019). La teoría como práctica liberadora. (D. Peláez, Trad.). *Nómadas*, 50, 123-135. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n50a8>
- Kemmis, St. (2002). La teoría de la práctica educativa. En W. Carr *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. (P. Manzano, Trad.) (3° edición). (pp.17-38). Ediciones Morata S.L. y Fundación Paideia Galiza.
- Kemmis, St. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. (P. Manzano, Trad.). Ediciones Morata S.A.
- Kvernbekk, T. (2017, 19 de diciembre). Evidence-Based Educational Practice. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.187>
- Lebeis, N. de Moraes, Elias, E. y Bicudo, A. M. (2019). Heterogeneidade na correção dos portfólios no curso de Medicina: percepção discente. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 23. <https://doi.org/10.1590/Interface.170348>
- Levy, P. (2011). *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*. (1° reimpresión). Anthropos Editorial.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. (C. Clemente Aparicio, Trad.). Ediciones Morata S.L.
- Mafra da Silva, A. (2019). Tecnologias e Educação: o discurso da UNESCO. *Educação*, 44, e65/ 1–17. <https://doi.org/10.5902/1984644437288>
- Magadán-Díaz, M.; Rivas-García, J. I. (2022). Gamificación del aula en la enseñanza superior online: el uso de Kahoot. *Campus Virtuales*, 11, 1, 137-152. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.978>
- Muñoz González, L. de la C. y Soto Gómez, E. (2020). Mahara como red social y portafolio digital en los nuevos contextos de formación inicial docente. Un estudio de casos. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20, 62, 1-25. <https://doi.org/10.6018/red.397021>

Artículo. Enseñanza con tecnologías en la universidad: Revisión sistemática a las prácticas digitales antes y durante la pandemia por el COVID-19.

- Olivares-García, M^a.A., García-Segura, S., Gutiérrez-Santiuste, E. y Mérida-Serrano, R. (2020). El e-portafolio profesional: una herramienta facilitadora en la transición al empleo de estudiantes de Grado en Educación Social en la Universidad de Córdoba. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31, 3, 129-148. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29265>
- Organización de Estados Iberoamericanos, OEI. (2021). *Movilidad virtual en instituciones de Educación Superior de América Latina y el Caribe (MOVESALC): Guía para el diseño, implementación y seguimiento de acciones de movilidad virtual*. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/movilidad-virtual-en-instituciones-de-educacion-superior-de-america-latina-y-el-caribe-movesalc-guia-para-el-diseno-implementacion-y-seguimiento-de-acciones-de-movilidad-virtual-2021>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2022). *Fortaleciendo las sociedades del conocimiento en América Latina: los desafíos y oportunidades de la pandemia y la postpandemia*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381995.locale=es>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC. (2021). *Pensar más allá de los límites Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377529>
- Peña Vera, T. y Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, 16, 55-81. <https://doi.org/10.34096/ics.i16.869>
- Real Academia Española, RAE. (s.f). Hipostasiar. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 11 de mayo de 2022 de <https://dle.rae.es/hipostasiar?m=form>
- Salinas Ibáñez, J. y Marín, V. (2018). Las diferentes concepciones de la universidad digital en Iberoamérica. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21, 2, 97-118. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20653>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). La construcción del marco teórico en la investigación social. En R. Sautu, P. Boniolo, P. Dalle y R. Elbert, *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. (pp.29-81). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100719035021/sautu.pdf>

- Siemens, G. (2013). Massive Open Online Courses: Innovation in Education? En R. McGreal, W. Kinuthia y S. Marshall (Eds.), *Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice*. (pp. 5-15). Commonwealth of Learning y Athabasca University. https://www.oerknowledgecloud.org/archive/pub_PS_OER-IRP_web.pdf
- Silva, T.T. da (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. (E. Antelo, Trad.). Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Soto Arango, D. y Forero Romero, A. (2016). La Universidad Latinoamericana y del Caribe en los desafíos del Siglo XXI. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18, 26, 279-309. <https://doi.org/10.19053/01227238.4375>
- Torres Santomé, J. (2005). *El currículum oculto*. (8° edición). Ediciones Morata S.L.
- Tur G., Ramírez-Mera U. y Marín V. I. (2021). Aprendizaje autorregulado y Entornos Personales de Aprendizaje en la formación inicial docente: percepciones del alumnado y propuestas de herramientas y recursos. *Revista Complutense de Educación*, 33, 1, 41-55. <https://doi.org/10.5209/rced.71002>
- Vargas-Cubero, A., y Villalobos-Torres, G. (2018). El uso de plataformas virtuales y su impacto en el proceso de aprendizaje en las asignaturas de las carreras de Criminología y Ciencias Policiales, de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 22, 1, 20-39. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.2>
- Vargas, A. y Soares Procasko, J.C. (2021). Formação docente: uma perspectiva reflexiva e colaborativa sobre metodologias ativas. *Revista Conhecimento Online*, 3, 82–104. <https://doi.org/10.25112/rco.v3.2707>
- Vega-Díaz, M., y Appelgren-Muñoz, D. (2019). E-portafolio: una herramienta para el desarrollo de la práctica reflexiva de profesores en formación. *Praxis*, 15, 1, 57–68. <https://doi.org/10.21676/23897856.2983>
- Verdejo C, Tapia-Benavente L, Schuller-Martínez B, Vergara-Merino L, Vargas-Peirano M, Silva-Dreyer AM. (2021). Lo que tienes que saber sobre las revisiones panorámicas. *Medwave*, 21, 02. <https://doi.org/10.5867/medwave.2021.02.8144>
- Victorino Ramírez, L., Atriano Mendieta, R. y Rueda Hernández, H. (2014) Políticas universitarias y neoliberalismo. Resultados y tendencias en la universidad latinoamericana. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 5, 9, 1-24. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i9.294>
- Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, (UDUAL). (2020). *Memorando de entendimiento entre el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo y la Unión*

Artículo. Enseñanza con tecnologías en la universidad: Revisión sistemática a las prácticas digitales antes y durante la pandemia por el COVID-19.

de Universidades de América Latina y el Caribe. <https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2020/03/MOUPNUD-UDUAL.pdf>

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. (G. Sánchez Barberán, Trad.). Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Wescott, S. (2022). Las tiranías de la posverdad de una hegemonía basada en la evidencia. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas*, 30, 95. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6178>

Williamson, B. (2019). *El futuro del currículum. La educación y el conocimiento en la era digital*. (R. Filella, Trad.). Ediciones Morata S.L.

Zimmerman, B. Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Revista Evaluar*, 5, 1, 01–21. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v5.n1.537>