



TIES Revista de Tecnología e Innovación en Educación Superior

REDISEÑAR LA UNIVERSIDAD DIGITAL: APERTURAS REFLEXIVAS

<https://doi.org/10.22201/dgtic.26832968e.2022.6.1>

Mariana Porta, Universidad de la República, Uruguay.
ORCID: 0000-0002-2539-1672

Virginia Rodés Paragarino, Universidad de la República,
Uruguay.
ORCID: 0000-0002-7229-4998

Lucía Garófalo, Universidad de la República, Uruguay.
ORCID: 0000-0002-4845-4920

Ada Czerwonogora, Universidad de la República,
Uruguay.
ORCID:0000-0003-0334-2746

<http://www.ties.unam.mx/>

Carolina Rodríguez Enríquez, Universidad de la
República, Uruguay.
ORCID: 0000-0002-4845-4920

Ana Casnati, Universidad de la República, Uruguay.
ORCID: 0000-0001-7378-8706

Cecilia Marrero, Universidad de la República, Uruguay.
ORCID: 0000-0003-2598-8740

Fecha de recepción: octubre 11, 2021 • Fecha de publicación: diciembre, 2022

Diciembre 2022 | número de revista 6 • ISSN 2683-2968

Acervos Digitales, Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación, UNAM

Esta obra está bajo licencia de Creative Commons
Atribución-No Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

REDISEÑAR LA UNIVERSIDAD DIGITAL: APERTURAS REFLEXIVAS

Resumen

En el artículo se reflexiona sobre el futuro de la educación superior en línea, con base en una experiencia de formación docente, llamada Rediseñar la Universidad Digital, que forma parte del proyecto denominado “Universidad Digital: hacia una alfabetización crítica de las prácticas de enseñanza”. Este responde al llamado a Proyectos de Investigación para la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria, 2020 en la Universidad de la República, Uruguay (Udelar). Se lleva a cabo con una metodología de investigación- acción educativa y propone un trabajo en Comunidades de Aprendizaje Profesional Académico (CAPA) a efectos de realizar un rediseño de cursos, para la enseñanza en línea, durante la pandemia. Se trató de un curso de formación que tuvo una duración del 29 de marzo al 4 de junio de 2021, dirigido a docentes universitarios, en el que intervinieron 63 de ellos, provenientes de diversas áreas de conocimiento. Los resultados obtenidos se analizaron y discutieron, así como las problemáticas, descubrimientos y aprendizajes en la enseñanza en educación superior. La experiencia de empoderamiento de los docentes promovió un desarrollo de estrategias que permitieron una respuesta resiliente. La experiencia evidencia procesos de innovación educativa a partir del ciclo de enseñanza, análisis, revisión y rediseño de cursos, promoviendo reflexiones sobre el rol docente y apoyos institucionales. Esta es una construcción de conocimiento esencial que ha generado evidencia empírica para enriquecer y alcanzar un mejoramiento de la enseñanza..

Palabras clave:

Educación superior, Enseñanza en línea, Enseñanza híbrida, Formación docente, Comunidades de Aprendizaje Profesional Académicas, Investigación-Acción Educativa.

REDESIGNING THE DIGITAL UNIVERSITY: REFLECTIVE OPENINGS

Abstract

The article reflects on the future of online higher education, based on a teacher training experience called Redesigning the Digital University, which is part of the project called “Digital University: towards a critical literacy of teaching practices”. The project responds to the call for Research Projects to Improve the Quality of University Teaching, 2020 at the University of the Republic, Uruguay (Udelar). It is carried out with an educational research-action methodology and proposes to work in Professional Academic Learning Communities (PALC), in order to carry out a redesign of courses, for online teaching, during the pandemic. It was a training course that lasted from March 29 to June 4, 2021, aimed at university teachers, in which 63 of them participated, from various areas of knowledge. The results obtained were analyzed and discussed, as well as the problems, discoveries and learned lessons in teaching in higher education. The empowerment experience of teachers promoted the development of strategies that allowed a resilient response. The experience evidences processes of educational innovation from the cycle of teaching, analysis, revision and course redesign, promoting reflections on the teaching role and institutional support. The experience is a construction of essential knowledge that has generated empirical evidence to enrich and achieve an improvement in teaching.

Keywords:

Higher Education, Online Learning, Hybrid Learning, Teacher Education, Academic Professional Learning Communities, Educational Action-Research.

REDISEÑAR LA UNIVERSIDAD DIGITAL: APERTURAS REFLEXIVAS

Introducción

La Universidad de la República (Udelar), es la universidad pública más antigua de Uruguay, de acceso gratuito y con una estructura de gobierno que integra la representación de estudiantes, docentes y egresados, formando parte así de las decisiones de políticas educativas de la Universidad, en un modelo alejado de la visión de los estudiantes como clientes. La estructura de gobierno mencionada es denominada en Uruguay y otros países de la región como cogobernada. Durante la pandemia por la COVID-19, la Udelar garantizó la continuidad educativa con base en la pedagogía del cuidado [1] y buscó minimizar las repercusiones académicas en sus estudiantes, dado que concentra más del 80% de la matrícula universitaria del país.

Transitados 20 meses de actividades principalmente remotas, en marzo de 2022 la Udelar, retornó gradualmente a la presencialidad sus actividades de enseñanza; modalidad de mayor uso y trayectoria en las carreras de la Universidad. En este escenario, los más de 11.600 docentes que tiene la institución han desarrollado una Enseñanza Remota en Emergencia (ERE) [2], con gran heterogeneidad en su afinidad por el uso de Tecnología Educativa (TE) y en su formación previa en el diseño de propuestas de enseñanza remota. Una de las acciones transversales de apoyo a estos docentes al inicio del proceso (mayo de 2020) fue el diseño de un curso tipo MOOC (*Massive Online Open Courses* o cursos online ma-

sivos y abiertos), que representó una experiencia innovadora y enriquecida de desarrollo profesional docente. El curso se denominó *Enseñar en línea en condiciones de emergencia*, teniendo una carga horaria de 60 horas. Se generaron así comunidades de práctica interprofesional como ámbitos de aprendizaje de diferentes disciplinas, formaciones y áreas en la construcción de conocimiento en forma colaborativa [3].

Durante el año 2021 se retomó esta experiencia y se profundizó en el marco del Proyecto Universidad Digital: hacia una alfabetización crítica de las prácticas de enseñanza¹ [4]. Este se gestó en el año 2019, sustentado numerosas experiencias previas basadas en Comunidades de Aprendizaje Profesional Académico (CAPA) e investigación, acción educativa, desde un enfoque de ciencia abierta y de prácticas educativas abiertas [5]. Se exploraron aspectos vinculados al lenguaje multimedial y modalidades de enseñanza híbridas. Producto de la emergencia sanitaria, la implementación de la propuesta en 2021 adquirió una relevancia especial, ya que implicó la aceleración de procesos relacionados con la incorporación de tecnología y con el fin de garantizar el derecho a la educación superior. Así, se le consideró como una oportunidad para poder trabajar con los equipos docentes a partir de esta ERE, aportando *espacios para reflexionar sobre estas prácticas*, elemento que, por la premura de la situación, faltó durante el 2020.

¹ A partir de ahora Proyecto Universidad Digital.

La alfabetización tecnológica tomó gran importancia en este nuevo contexto, en el que la Universidad está amenazada por el modelo neoliberal, que trata la tecnología digital como un servidor de mercado y estudiantes como clientes [6], la profundización del llamado capitalismo de plataforma [7] y la colonización digital de la educación por parte de grandes corporaciones (Google, Apple, Facebook, Microsoft y Zoom).

Por lo anterior, el trabajo realizado en la CAPA, integró la reflexión crítica sobre las prácticas de enseñanza con tecnologías, ofreciendo a su vez un espacio de contención para los equipos docentes desde una perspectiva de pedagogía del cuidado [8]-[10] que tiene en cuenta las características particulares del contexto donde interactúan sus participantes, entendiendo que las acciones desarrolladas en el marco del proceso educativo tendrán repercusiones personales y sociales tanto en estudiantes como en docentes, así como construir resiliencia. Estos grandes objetivos del proyecto estaban a su vez relacionados con el aporte al cuerpo de conocimiento sobre la universidad digital [11], desde una mirada latinoamericana y en sintonía con el contexto de la universidad pública, gratuita y cogobernada. La CAPA se organiza con propuestas de formación, en el marco de investigación, acción educativa.

En este artículo, se presentan una serie de espirales reflexivas sobre la experiencia formativa del proyecto Universidad Digital: con un curso denominado “Rediseñando la Universidad Digital” (RUD). Estas experiencias que se comparten emergen de los diversos espacios sobre las prácticas de las investigadoras — todas mujeres— quienes coordinaron la CAPA.

Fundamentos teórico-metodológicos

El curso RUD se enmarca en un contexto singular de las prácticas de enseñanza en Educación Superior que se considera relevante abordar. Si bien la integración de tecnologías digitales a la educación ha sido un proceso continuo en todo el mundo, fue la pandemia por la COVID-19 la que provocó la adopción sin precedentes de la enseñanza remota [12], colocándola en el núcleo de aquellos sistemas educativos que tenían la infraestructura y las capacidades suficientes para implementarlo. Este fenómeno ha desencadenado nuevas necesidades e

interrogantes que ampliaron la agenda de investigación de las comunidades educativas y científicas. Entre estas destacamos, en primer lugar, la necesidad inmediata de asegurar la continuidad educativa. Sin embargo, el avance del tiempo evidencia que la ERE tendría que continuar más de lo esperado, las preocupaciones sobre la eficacia, la calidad y la sostenibilidad de la educación requirieron y promovieron enfoques más sistemáticos de la enseñanza con tecnologías digitales. Según datos de la UNESCO, 1.600 millones de estudiantes en más de 190 países estaban fuera de la escuela y más de 100 millones de docentes y personal escolar se vieron afectados por el cierre repentino de instituciones [13]. Hoy en día, (fecha en la que se elaboró el artículo) más de 800 millones de estudiantes todavía se ven afectados por el cierre total o parcial de escuelas. En segundo lugar, las preguntas sobre las consecuencias de las ERE en todos los niveles educativos, implicaron una preocupación no solo desde una perspectiva académica, sino desde el punto de vista de la salud y el bienestar de las personas (docentes, estudiantes y familias), donde también se consideraron los casos en que las prácticas generadas con base a una pedagogía del cuidado centrada en la teoría de la complejidad, brindaron estrategias y elementos que permitieron hacer llegar estándares de salud y cuidados, que generan actitudes resilientes. En tercer lugar, se podría señalar que, incluso entre quienes han logrado mantener en funcionamiento sus instituciones educativas, existe una gran preocupación por los desafíos derivados del hecho de que nos enfrentamos a una profunda transformación de las prácticas y entornos educativos. En tal sentido, apoyar a estudiantes y docentes en todo el proceso se ha convertido en una prioridad. También es necesario reconocer las oportunidades que ha generado esta experiencia colectiva, en términos de aprendizajes basados en el trabajo colaborativo, la solidaridad y los procesos innovadores reflexivos. A su vez, las actitudes, las formas de transmitir, de comunicar y trasladar empatía, generan un cuidado que impacta en estudiantes y docentes para mantener los procesos, en ocasiones por las formas de enseñar y estar.

Con lo anterior se debe contribuir y preparar tanto a docentes como a estudiantes para afrontar la transfor-

mación digital, y desarrollar estrategias para el empoderamiento de docentes y estudiantes hacia las prácticas resilientes en la educación, como atributo deseable de la Universidad Digital, producto de una construcción colectiva reflexiva, desde sus propios actores. Cabe mencionar que la noción de resiliencia es la capacidad de superar situaciones negativas, riesgos y experiencias traumáticas, ser capaz de recuperarse y adaptarse con éxito. Esta noción arroja nueva luz sobre el tema, porque permite centrarse en aquellas estrategias, recursos y prácticas que apoyan y desarrollan una respuesta adecuada y efectiva a las dificultades y demandas en los procesos educativos mediados digitalmente.

La resiliencia es un constructo inspirador, que ya ha estado presente en el ámbito educativo vinculado a la comprensión del desarrollo infantil [14], [15], también asociado a los estudios de vulnerabilidad, protección y supervivencia [16] y de la reacción ante la adversidad [17]. Es un concepto complejo que engloba conductas, estrategias, competencias y respuesta a los riesgos y al estrés que acompañan los procesos de crisis. En el contexto del mundo pospandémico, la resiliencia brinda una nueva perspectiva para analizar cómo los actores de la educación han logrado una supervivencia y en muchos casos han ido más lejos, logrando desarrollar experiencias exitosas, así como aprender de los errores, analizar prácticas, problematizar, ordenar y compartir lo que podrían convertirse en soluciones adecuadas, más allá de la propia coyuntura obligada de ERE. Por otro lado, la resiliencia digital, se refiere a la capacidad de hacer frente a las demandas y los riesgos del mundo digital [18], [19]. En un ecosistema educativo que incluye escenarios híbridos, en la práctica, el estudiante y el docente con competencias resilientes podrían desempeñarse mejor en situaciones nuevas y estresantes. Desde esta perspectiva resulta clave el desarrollo de habilidades transversales para un uso crítico y creativo de las tecnologías digitales por parte de los docentes. Las visiones puramente instrumentales no dan cuenta de la complejidad de los procesos de apropiación tecnológica. Como todo fenómeno socialmente construido [20], la integración de las tecnologías ocurre en la interacción con los otros. La red captura esta conexión entre los procesos de apropiación,

los usos sociales y los sustratos tecnológicos [21]. No se necesita solamente aprender a usar, sino ser parte de procesos de apropiación material y simbólica. Implica además nuevas construcciones de ciudadanía que requieren habilidades y conceptualizaciones, por ejemplo, cómo cuidarse ante los riesgos de Internet o cómo compartir de forma abierta los conocimientos generados.

Por otro lado, la opción teórico-metodológica parte de la pedagogía crítica y la práctica en una comunidad colaborativa, en la cual los docentes, experimentan la educación como resistencia y humanización [22], con un sentido emancipatorio [23], concibiendo la educación como bien público [11], [24], [25]. Las opciones vinculadas a la adquisición y uso de tecnologías deben ser informadas y críticas, a manera de enfrentar las innumerables aristas vinculadas a los centros mundiales de generación de conocimiento y a las leyes del mercado. El aprendizaje en comunidad, y la investigación como una práctica reflexiva y participativa, cambia las prácticas [26], [27] y es allí donde se sitúa el debate y se elabora el constructo sobre tecnologías digitales en el aprendizaje y la enseñanza [3]. Esto hace posible tomar opciones informadas que contribuyan a un concepto de educación como bien público.

La CAPA [5] se concibe como un espacio para intercambiar, compartir, construir y producir conocimiento. Desde los procesos individuales a los cuales se accede a través de narrativas docentes y desde las estrategias de trabajo en comunidad, en intereses comunes, resolución de problemas, y construcción de conocimiento situado. El objetivo es el fortalecimiento del colectivo de docentes académicos y actores principales de los sistemas educativos, desarrollando sus capacidades para ser agentes de transformación del currículum [28].

Volviendo al término Universidad Digital y todo lo que convoca, este trabajo aporta a una definición del constructo que atienda a una visión integral de la enseñanza, donde las tecnologías digitales sean apropiadas con sentido pedagógico-didáctico, humanista y de forma políticamente situada, desde una postura crítica e innovadora. Pero esa construcción debe ser obra de la propia comunidad académica, como resultado de un proceso reflexivo y creativo.

Desarrollo

El proyecto Universidad Digital: hacia una alfabetización crítica para la transformación de las prácticas de enseñanza, ha tenido como objetivo general brindar a las y los docentes universitarios elementos que contribuyan a conceptualizar las principales transformaciones asociadas a la enseñanza y el aprendizaje en línea en condiciones de emergencia, a partir de la problematización de los principios y prácticas de enseñanza en Educación Superior. Implicó, entre otras acciones, diseñar experiencias de formación y desarrollo profesional.

Uno de los productos implementados, fue el curso RUD enfocado, entre otras actividades, a rediseñar los cursos que los docentes habían enseñado en el año 2020, pero en este caso, con menos urgencia, tomando como base la experiencia del año anterior. El objetivo se centró en generar no solo insumos para el rediseño (conceptos teóricos pedagógico-didácticos y sugerencias sobre usos de tecnologías) sino además forjar las instancias para compartir y reflexionar en comunidad académica acerca del propio proceso, sus desafíos, aprendizajes y logros.

En marzo de 2021 se realizó una convocatoria abierta para todos los docentes de la Udelar, a matricularse en el curso RUD, llegando inicialmente a 105 inscritos, de los cuales 63 iniciaron el curso y 13 obtuvieron certificado de asistencia. Dentro de este último grupo se cuentan aquellos que se involucraron en los primeros módulos sobre metodologías de enseñanza y evaluación, pero cumplieron parcialmente con las tareas correspondientes a la etapa de rediseño de cursos. 21 docentes cumplieron con los requisitos de la propuesta, logrando su aprobación. 34 docentes participaron en el curso, ya sea de manera parcial o completa, en la imagen 1 se distinguen las áreas académicas en las que se integraron. Respecto a esta agrupación, se debe aclarar que en las Regionales del interior del país existen docentes de todas las áreas académicas, pero no se agrupan por Facultades en torno a ejes disciplinares, sino que se vinculan a los centros ubicados en el interior. En el colectivo, destaca la mayoría con un perfil docente en el área de la salud, formada por las carreras de Medicina, Enfermería, Tecnologías Médicas, Educación Física, Nutrición y Psicología.

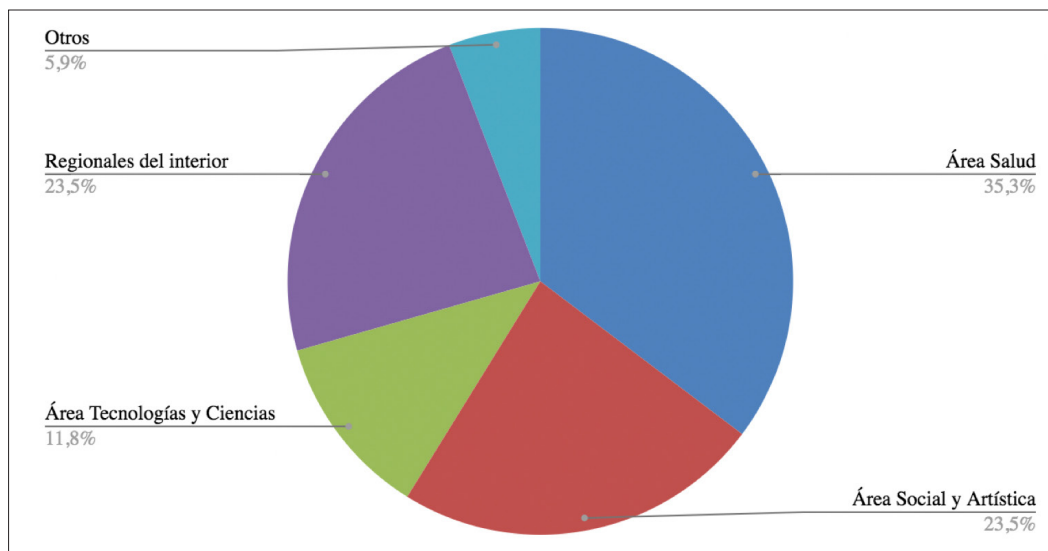


Figura 1. Curso RUD. Porcentaje de docentes participantes con relación al área académica de procedencia, 2021.

Fuente: elaboración propia

El curso, de casi diez semanas de duración, realizado del 29/03/2021 al 04/06/2021 fue impartido por tres docentes y combinó el uso de la plataforma Moodle con el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de la Ude-

lar, e instancias sincrónicas por videoconferencia web. En la tabla 1 se detallan los siguientes componentes.

Mientras el módulo uno se centra en la conformación de la CAPA y el debate con base al aporte de los

Tabla 1. Comparativa de los Módulos en relación a las temáticas, duración y recursos educativos implementados. Fuente: elaboración propia.

Módulos del curso Rediseñando la Universidad Digital (RUD)	Temas	Duración	Implementación y recursos educativos
1. Desafíos del diseño de la enseñanza.	El debate sobre los diversos modelos de enseñanza en entornos presenciales y digitales: aula expandida, enseñanza en línea, principios, métodos, herramientas y tecnologías para la enseñanza y la evaluación.	Dos semanas: ocho horas de aula asincrónica y cuatro de aula sincrónica 29/03/2021 al 8/04/2021.	Aulas asincrónicas se desarrollan en la plataforma Moodle Se usa el REA Enseñar en Línea. Contenidos: Módulos sobre Metodología y Evaluación.
https://proeva.udelar.edu.uy/eel-se-libera-en-la-semana-de-la-educacion-abierta-2021			
2. Reflexión y análisis sobre los diseños y las prácticas de enseñanza en entornos presenciales y digitales.	Las comunidades de práctica y las comunidades de aprendizaje profesional académico. Enseñar y aprender: miradas sobre dos procesos diferentes Las propias prácticas de enseñanza como foco en el análisis y la reflexión.	Dos semanas: ocho horas de aula asincrónica y cuatro de aula sincrónica, 12/04/2021 al 25/04/2021.	Aulas sincrónicas se realizan en encuentros por Zoom. Se retroalimenta e intercambia sobre lo realizado por docentes en el curso RUD en base a la consigna semanal.
3. Rediseñando la enseñanza: hacia la transformación de las prácticas.	De la ideación a la implementación: el diseño como proceso recursivo, en etapas, a partir de las reflexiones y los aprendizajes compartidos al interior de la CAPA.	Seis semanas: veinticuatro horas de aula asincrónica y doce de aula sincrónica, 26/04/2021 al 4/06/2021.	Aulas asincrónicas se desarrollan en la plataforma EVA. Se comparten los productos en cada etapa de diseño, realizados por parte de los docentes participantes.

conceptos pedagógico-didácticos y sus implicancias para los modelos de enseñanza universitaria, los módulos dos y tres proponen un ciclo de rediseño que comprende las siguientes etapas e instrumentos. *Práctica reflexiva a ideación*: comienza por la reflexión sobre la experiencia del año previo de ERE basándose en preguntas realizadas por los docentes (RUD) se crean nuevos escenarios para imaginar el rediseño. *Identificación, análisis y evaluación*: propone un análisis sistemático de dimensiones que provee la rúbrica OSCQR [29] para la evaluación de la calidad de las propuestas educativas en modalidad en línea durante el año 2020. *Rediseño del curso*: se usó una herramienta para sistematizar el proceso, en cinco pasos. *Devolución de tutores*, mediante una rúbrica elaborada por los tutores.

El ciclo se representa en el diagrama de rediseño de curso. Se debe destacar que este proceso se propuso

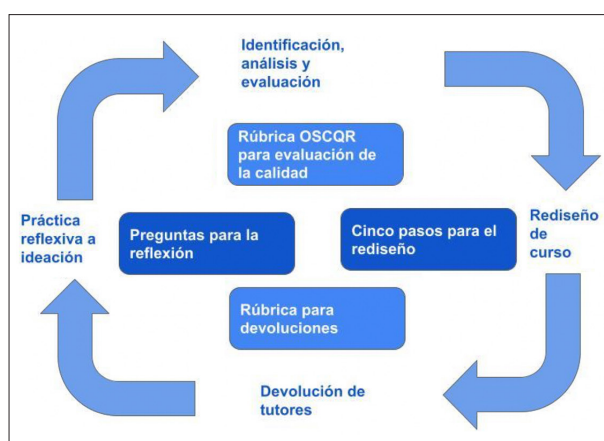


Figura 2. Instrumento adaptado de ciclo de aprendizaje y rediseño de curso y herramientas utilizadas.

Fuente: elaboración propia.

en el curso denominado: Enseñar en Línea en Condiciones de Emergencia (tutoría optativa), impartido durante el 2020 en un plazo de dos semanas, el cual se encuentra documentado en [3]. Por otro lado, en el curso RUD, se presentan ocho semanas para desempeñar el ciclo, con instancias de intercambio, debate y acompañamiento de tutores durante todo el proce-

so. La posibilidad de llevar a cabo este ciclo con más tiempo y al interior de la comunidad, permitió otro nivel de análisis y reflexividad. Es así como se adapta el instrumento de aprendizaje de curso y herramientas [3] para este dispositivo.

El diseño metodológico, desde la mirada del proceso de investigación, se estructuró en tres etapas,

Tabla 2. Fuente: elaboración propia.

Actividades	Objetivo	Docentes a cargo
Grupo de coordinación en Telegram.	Seguimiento y documentación del proceso de trabajo realizado a la interna del equipo de investigación, como forma de aportar sistematicidad y coordinación en las acciones.	Dos coordinadoras del proyecto. Docentes de paquete de trabajo: documentación y análisis.
Podcasts.	Seguimiento y documentación a nivel interno de la CAPA, para brindar una retroalimentación que promueva el avance de los procesos de reflexión crítica.	Docentes de paquete de trabajo: documentación y análisis. Docentes en roles de formadoras-investigadoras. Docentes asesores expertos.
<a href="https://proeva.udelar.edu.uy/universidad-digital/?page_id=37<1">https://proeva.udelar.edu.uy/universidad-digital/?page_id=37<1		
Espacio de coordinación en el EVA de Udelar: reuniones sincrónicas grabadas utilizando Big Blue Button.	Seguimiento a nivel de toda la red involucrada con el proyecto, aportando devoluciones que permitan avanzar hacia niveles más amplios de generalización y elaboración de propuestas de transformación. Identificación y participación en espacios de difusión y divulgación.	Todo el equipo de participantes en el proyecto.
Diario de campo y Evernote: aplicación informática para el registro de notas de campo.	Registro de eventos significativos por docentes participantes en el curso, así como reflexiones relativas al proceso vivido al interior de la CAPA.	Tres docentes formadoras del curso RUD.
Grupo de WhatsApp.	Registro de impresiones y reflexiones posteriormente a cada encuentro sincrónico.	Tres docentes formadoras del curso RUD.
Curso RUD en EVA.	El espacio de trabajo del curso RUD sirve a su vez como repositorio de documentos generados en el curso, tales como textos wiki reflexivos, los rediseños (uno por cada docente participante) y las grabaciones de los encuentros sincrónicos y sus transcripciones.	La CAPA: docentes cursantes y docentes formadores dentro del curso RUD.
Sitio Web de Universidad Digital.	Difusión y divulgación referidas a las etapas y resultados del proyecto.	Docentes de paquete de trabajo: documentación y análisis.
https://proeva.udelar.edu.uy/universidad-digital/category/noticias/		

que articulan el trabajo formativo, con la reflexión, las actividades de registro y difusión.

1. Conformación de la CAPA, identificación, reflexión y transformación de las prácticas hacia la Universidad Digital. Se articula con la formación docente. Una vez convocados los participantes del curso, comienzan las actividades asociadas: debate de conceptos metodológicos generales sobre enseñanza y evaluación, así como sus implicancias para la enseñanza con tecnologías digitales. Aplicación de instrumentos y análisis de las prácticas por parte de los participantes de la CAPA; análisis global del proceso y evolución de esta. (dos semanas).

2. Rediseño de las prácticas y seguimiento del proceso. Comprende la fase de creación de los proyectos generados en el curso de formación docente y la supervisión de estos. Continúa el trabajo de la CAPA iniciado previamente. Actividades asociadas: creación de experiencias de rediseño; retroalimentación del equipo coordinador; análisis de las experiencias de implementación de las prácticas diseñadas y sus resultados, por parte de los participantes (reflexión sobre la propia práctica) compartida en la CAPA, como parte de los procesos de Investigación Acción Educativa (IAE).

3. Documentación y análisis de procesos. Transversal a todas las etapas, se orienta al seguimiento y documentación del trabajo realizado en los tres niveles de intervención: i) a la interna del equipo de investigación, como forma de aportar sistematicidad y coordinación en las acciones; ii) a nivel interno de la CAPA, para brindar retroalimentación que promueva el avance de procesos de reflexión crítica; iii) a nivel de toda la red involucrada con el proyecto, aportando devoluciones que permitan avanzar hacia niveles más amplios de generalización y elaboración de propuestas de transformación. Para esto se aplicaron diversos instrumentos, detallados en la tabla 2.

Las reflexiones que se comparten a continuación refieren a los resultados preliminares y constituyen, por lo tanto, un avance de investigación. Emergen de diversos espacios y análisis de las prácticas de quienes coordinaron la experiencia formativa RUD, como en la CAPA. Se parte de las experiencias de quienes trabajaron en la formación para capacitar a otros docentes en temáticas de TE y educación abierta. Se recogen

los resultados de estos procesos de acción - reflexión - documentación.

Los objetivos específicos de RUD estaban orientados a: i) conceptualizar las principales transformaciones en el marco de la ERE; ii) implementar procesos de rediseño; iii) conformar la CAPA. El proyecto, como experiencia de investigación, acción educativa, permitió al equipo coordinador de RUD, entrar y salir del rol formativo, y colocarse en el rol de investigadoras. Esto implicó: i) trabajar sobre un problema: que se define e identifica; ii) crear un plan de trabajo: una propuesta para poner en marcha; iii) registrar todo el proceso en el que se involucran todos los docentes para generar documentos, analizar y producir cursos, rediseñar e intercambiar en foros e instancias sincrónicas contenidos, participar como coordinador en la CAPA, realizando los mismos procesos y ampliando los espirales de reflexión.

Desde el punto de vista metodológico, se complementa el trabajo de IAE con una cartografía, metodología perteneciente a la familia de las etnografías. Desde una perspectiva fenomenológica, la cartografía responde al seguimiento de un proceso que se genera al interior de la comunidad a través de los distintos intercambios. Se entiende cartografiar como acompañar el proceso, en este caso, el de generación de un nuevo diseño de curso, a partir de la propia experiencia previa, su análisis y el establecimiento de nuevas prioridades y parámetros. En la medida que esto ocurre al interior de una comunidad de aprendizaje, se trata de un proceso social de progresiva construcción de los nuevos diseños y de apropiación de las tecnologías digitales en función de las propuestas. Las investigadoras, que habitan el mismo espacio donde este proceso tiene lugar, observan y registran, a partir de lo que Virginia Kastrup denomina atención cartográfica. Luego de rastrear el campo identificando pistas y signos, la atención de quien investiga se posa sobre aquello que identifica como un emergente relevante [30] para finalmente llegar al reconocimiento atento. Este último momento de la atención cartográfica implica detenerse, preguntarse por aquello que se identifica, problematizarlo, intentar describirlo y comprenderlo. Este es un momento de análisis y reflexividad [31]. Esta metodología permite mapear los emergentes, los temas específicos, los nudos, las problematizaciones.

A continuación, se comparten dos procesos de espirales de análisis reflexivo llevados adelante por el equipo que coordinó el curso RUD. En primer lugar, se trata de resultados directamente vinculados a los objetivos del proceso formativo llevado adelante: se valora en qué medida se cumplieron. En segundo lugar, se comparten aquellos procesos que, sin formar parte de los objetivos del curso, surgen como emergentes, tematizaciones y problematizaciones. Los mismos se pueden apreciar justamente por la especificidad de la atención cartográfica, dispuesta a encontrar pistas e identificar lo que esta comunidad de académicos universitarios establece como sus prioridades y preocupaciones respecto a la enseñanza terciaria, en tanto a la CAPA, más allá de lo que RUD proponía como tal. Aquí una muestra más de las conexiones y relaciones directas del proyecto que integra: la Universidad Digital.

Primera espiral reflexiva: la experiencia y sus resultados inesperados

El curso RUD es una propuesta configurada que tomó en cuenta la CAPA. La idea central de este dispositivo de formación es que la arquitectura misma convoque a docentes universitarios de forma abierta. Quienes encuentran un espacio para generar intercambios, ya sea por el EVA en espacios de colaboración con las herramientas como la Wiki, el Foro y también para instancias sincrónicas utilizando Zoom.

Si bien cada docente trabaja en su propio proyecto, se comparten las dificultades, las preguntas, las soluciones y se genera espacio para que emerjan elementos nuevos, no necesariamente planificados.

Para situar la experiencia es importante resaltar que el docente universitario es seleccionado por su idoneidad



disciplinar y su conocimiento experto como investigador, generalmente no posee una formación pedagógica

o didáctica. Por lo tanto, uno de los elementos fundamentales de la propuesta buscó enriquecer y crear un repertorio de conceptos vinculados a la metodología de enseñanza y los procesos de evaluación de los aprendizajes. Para ello, un elemento necesario fue utilizar recursos educativos abiertos que se habían implementado en 2020 [3], en el que se abordaban las metodologías de enseñanza, conceptos y abordajes metodológicos. Ese material sirvió de base para crear un vocabulario común para hablar de enseñanza, aprendizaje y educación digital.

El otro elemento clave de la experiencia lo constituye el proceso, que parte de este repertorio de conceptualización y de herramientas, para proponer dispositivos de reflexión y análisis sobre los diseños y las prácticas de enseñanza que son familiares al docente, hasta ese momento. Este proceso se organiza en las etapas o ciclos de rediseño mencionado.

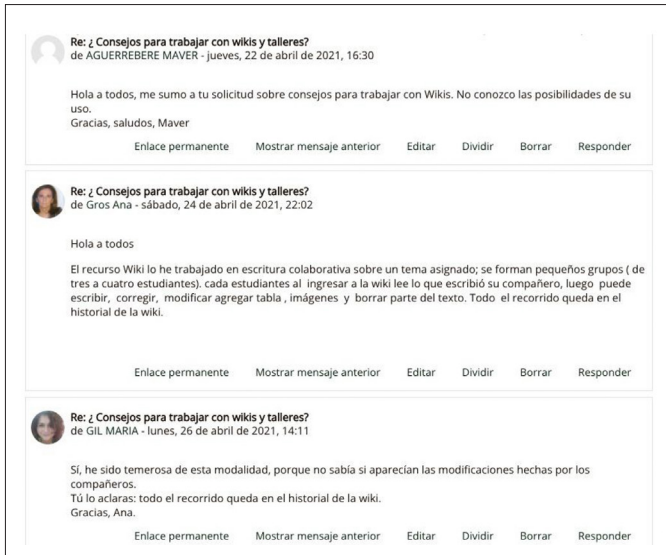


Figura 4. Imagen que ejemplifica interacción entre participantes del curso respecto una tecnología. Fuente: elaboración propia.

Curso "Rediseñar la Universidad Digital" 2021 Teresa Freire

ANEXO 2: Ejemplo de actividades semanales
Una semana puede ser considerada como una unidad didáctica

Nº Módulos	Nº Semana	Nº días en la semana	Actividad asincrónica	Actividad asincrónica	Actividad Sincrónica	
1	Semana 1	1) Lunes	Tema 1	<ul style="list-style-type: none"> 3 videos cortos de hasta 15 minutos. Tarea basada en la resolución de problemas. Presentación de un Taller. Autoevaluación por cuestionarios de opción múltiple. 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexión y discusión en grupos sobre el problema planteado en la asincronicidad. Exposición, discusión y explicación de opiniones. Redondeo del docente. Presentación por pares del Taller asignado. Dar tareas concretas a los estudiantes oyentes para poder favorecer el intercambio con toda la clase. 	
			Carga horaria	<ul style="list-style-type: none"> Para todos los estudiantes: hasta 4h Para los estudiantes que presentan son aprox. 6h de trabajo colaborativo 	Para todos los estudiantes: hasta 2h	
			Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> Autoevaluación por cuestionarios de opción múltiple (evaluación formativa) 	<ul style="list-style-type: none"> Para el equipo que presenta: Evaluación formativa por pares. Evaluación certificativa docente. Ambos utilizan la misma rúbrica. La devolución estudiantil la discuten los estudiantes orientados por el docente. 	
		2) Martes	Tema 2	<ul style="list-style-type: none"> 3 videos cortos de hasta 15 minutos. Tarea basada en la resolución de problemas. Presentación de un Artículo científico. Autoevaluación por cuestionarios de opción múltiple. 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexión y discusión en grupos sobre el problema planteado en la asincronicidad. Exposición, discusión y explicación de opiniones. Redondeo del docente. Presentación por pares del Artículos científico asignado. Dar tareas concretas a los estudiantes oyentes para poder favorecer el intercambio con toda la clase. 	
			Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> Para todos los estudiantes: hasta 4h Para los estudiantes que presentan son aprox. 6h de trabajo colaborativo 	Para todos los estudiantes: hasta 2h	
		3) Miércoles	Tema 3	Idem Lunes	Idem Lunes	
		4) Jueves	Tema 4	Idem Martes	Idem Martes	
		5) Viernes	DUDAS	FOROS (toda la semana con el docente de las actividades sincrónicas)		ZOOM (con docentes de actividades asincrónicas, o sea los docentes que prepararon los videos).
						Escucha y respuesta a dudas de estudiantes.

Figura 5. Imagen del rediseño de una actividad académica, 2021. Fuente: elaboración propia.

Como producto de ese proceso, los docentes participantes generan un nuevo curso, rediseñado, mejorado, adaptado y transformado. Puede tratarse de todo el curso, o bien el docente puede decidir trabajar sobre la evaluación. Estas nuevas producciones arriesgan la integración de nuevas herramientas y técnicas didácticas, despliegan recursos educativos de autoría de los docentes y evidencian un repertorio nuevo de saberes teóricos y prácticos. Se puede ver un ejemplo de rediseño en la figura 4.

Completado todo el ciclo, se cumple el objetivo del curso, pero, además, hay un derrame hacia los respectivos espacios de enseñanza de los participantes. Es decir, se lleva esta misma idea, o una similar, para compartir y eventualmente implementar en otros servicios universitarios. La tarea formativa tiene un efecto multiplicador en los ámbitos específicos de cada docente, donde asumen el rol de innovadores.

Paralelamente a lo presentado, el análisis de la cartografía de la experiencia muestra interesantes resultados preliminares inesperados, como emergentes del propio proceso vivido en la CAPA. Es decir, el colectivo docente, más allá de cumplir lo que el curso propone, intercambia, reflexiona, llega a conclusiones relevantes más allá de las consignas y los logros específicos de diseño. Problematizan su identidad de profesionales académicos y su contexto institucional.

1. *La centralidad de la evaluación.* La evaluación es uno de los pocos aspectos que la Universidad tiene definidos, dentro del contexto de libertad de cátedra. Tradicionalmente, se aplican exámenes y parciales. Todo eso se cuestiona, a la luz de la nueva experiencia. En primer lugar, estas definiciones tradicionales de la Udelar contrastan con la diversidad de dimensiones del proceso de evaluación aprendidas y debatidas en el curso. Se construye una nueva perspectiva acerca de sus diversas funciones en el aprendizaje (monitorear, individualizar los procesos, realizar devoluciones personalizadas) y de los diversos tipos (diagnóstica, formativa, sumativa, entre otras), aunado a la variedad de herramientas y posibilidades de seguimiento de procesos, facilitadas por los medios digitales.

2. *La preocupación por la numerosidad surge como tema recurrente.* Se reconoce como elemento clave del resultado de la inclusión, pero a la vez surge el

¿qué hacemos?, ¿acaso la tecnología nos puede ayudar a contrarrestar la numerosidad² con mecanismos como la coevaluación? El debate queda planteado, como una posibilidad que requiere atención especial y exploración de posibilidades.

3. *El rol docente y su peso relativo respecto al rol de investigador.* ¿Qué lugar ocupa la enseñanza en la evaluación del docente? ¿En qué medida se valora y pondera como elementos constitutivos de la carrera docente? ¿Qué soportes institucionales que lo ampare tiene el rol docente? ¿Se puede considerar el desarrollo de cursos y recursos educativos como una producción académica reconocida y valorada?

4. *La comunidad como entorno, que favorece los procesos de innovación.* Esta noción ya ha sido identificada en el proyecto Praxis [5], en el cual participó parte del mismo equipo de investigadoras. Se reafirma la noción de la pandemia como ventana de oportunidad, en tanto obliga a estos mecanismos de renovación, cuestionamiento y creación. Queda pendiente una pregunta planteada en el seno de la CAPA: ¿Puede esperarse que los procesos de innovación educativa en educación superior provengan de las comunidades de aprendizaje profesional académico, en su encuentro con las tecnologías digitales como mediación obligada?

5. *La comunidad como red de apoyo generando mecanismos de resiliencia.* La comunidad es fuente de conocimiento desde su reflexividad, pero también es el entorno que sostiene la empatía, comprende y comparte la realidad en la cual el par reflexiona. A la vez que se responde con sugerencias y soluciones alternativas. La palabra red tiene aquí mayor riqueza porque alude no solo a la interconexión de sus integrantes, sino también al soporte, sostén y cuidado del otro cuando el ánimo decae.

Como se ha relatado, se tematiza el rol docente y el trabajo en comunidades de aprendizaje y se visualiza en su potencial innovador. En términos muy amplios podemos decir que el proceso abordó las dimensiones pedagógica y didáctica, pero las trascendió claramente tocando temas incluso de orden político.

² Numerosidad se refiere a la desbalanceada relación de docentes por estudiantes, en función de que la Udelar tiene un ingreso irrestricto que ha aumentado el número de estudiantes sin recursos que posibiliten el aumento de docentes.

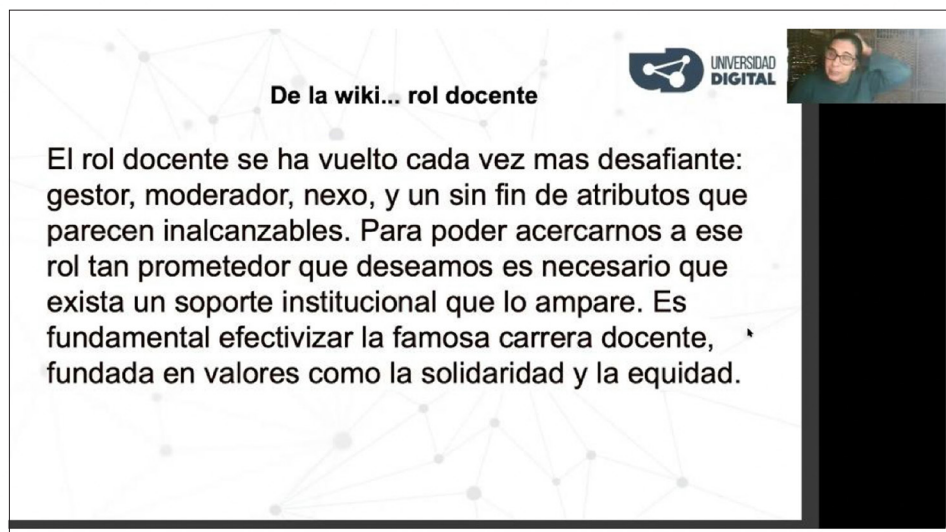


Figura 6. Imagen de una actividad en el aula virtual donde se problematiza el rol docente y su dimensión de política educativa, 2021. Fuente: elaboración propia.

Segunda espiral reflexiva: reflexión sobre la práctica

El curso en general dejó algunas cuestiones que se podían prever, así como otras nuevas. Inicialmente, de manera equivalente a propuestas anteriores, se encontraron distintas modalidades de participación, docentes comprometidos de inicio a fin, merodeadores y otros participantes semi-involucrados. El compromiso y el involucramiento de los participantes superó ampliamente las expectativas. Existieron componentes de entrega muy fuertes. A la vez que se generaron intercambios de colegas de la misma universidad, de distintas zonas geográficas y disciplinas, fue contundente la horizontalidad en el diálogo, permitiendo un aprendizaje colectivo muy enriquecedor. Se buscó en este contexto qué podía aportar cada docente. Se lograron espacios de confianza para el diálogo, y recuperar algunos rituales que teníamos en la presencialidad: aplaudirse, hacer una pausa, conmovirse, conversar en los pasillos digitales. No solo se necesitaba aprender a rediseñar, sino que había una necesidad de escucha, compartir y acompañarse, en un contexto en donde fueron indisociables las necesidades como ser humano y de salud, del desarrollo cognitivo, mental y cultural. Es en estos procesos que se encontraron mecanismos de generación de resiliencia.

El componente de diálogo en el contexto grupal, enfatizado de diversas maneras por los docentes, fue señalado como un elemento que aportaba, no ya desde los saberes o las prácticas académicas, sino desde el fortalecimiento de los lazos y el sentimiento de comunidad. A continuación, se presentan algunos comentarios percibidos durante el curso. Docente 1: “Generar ámbitos de confianza, no jerarquizados, multidisciplinares, que permitan crecer sin límites”. Esto se suma al sostenido énfasis en la importancia de los intercambios. Docente 2: “Yo la verdad que buscaba un espacio de reflexión y un espacio para poder sistematizar una serie de experiencias que uno trae, y las herramientas de este curso están a ese nivel. Y además el poder tener un espacio dentro de la universidad con la gente que realmente está metiendo cabeza y esfuerzo y laburo³ en tratar de sacar adelante la tarea de la enseñanza...”

En cuanto al perfil de los participantes, estos resultaron ser muy entusiastas, abiertos e innovadores en general; muchos de ellos fueron los referentes locales

³ Laburo es sinónimo de trabajo.

para el rediseño hacia la ERE. Estos docentes buscaban además multiplicar la experiencia a la interna de su equipo. El curso se diseñó sobre la base del anterior, sin embargo, ahora se contaban tanto con la experiencia de 2020 como también con más tiempo para trabajar en los distintos temas.

Se lograron identificar cuestiones relevantes para incluir y considerar. La propuesta fue lo suficientemente abierta como para que surgieran emergentes y se pudiera trabajar con las necesidades y sugerencias de los participantes. Inicialmente, se preveía abordar cuestiones vinculadas con la integración de tecnologías, sin embargo, iniciado el diálogo, aparecieron temas para integrarse en la agenda de la comunidad como: educación superior, pedagogía y didáctica, innovación educativa, y el rol de la institución en el apoyo a la enseñanza como función docente, opacada en general con la función de investigación.

Muchas problemáticas siguen vigentes, la numerosidad y masividad⁴, la problemática en torno a la evaluación de los aprendizajes. Si bien algunas de estas no son nuevas, la diferencia es que ahora se ha puesto una mirada distinta, una mirada de reflexión sobre el rol docente. Esto implicó una demanda elevada, no obstante, permitió aprender de la interacción y propuso elementos de espontaneidad a las distintas actividades.

El trabajo en la CAPA fortaleció el perfil del profesional docente que articula en su labor distintas funciones universitarias. Es frecuente trabajar aislados, ahora bien, en este curso se dio todo lo contrario; se generó un compartir abierto y sincero. El proceso en la CAPA fue genuino y espontáneo, y con características que lo posibilitaron como un trabajo colaborativo exitoso: con generosidad, empatía, compromiso, y una gran diversidad disciplinar entre los participantes.

Volviendo al concepto referido al principio, la resiliencia, y ponderando todo el proceso a la luz de su significado, se podría adelantar que la resiliencia, como concepto aplicado a las personas, depende de sus estrategias, saberes y competencias para enfrentar los desafíos específicos. Sin duda, incrementar estos recursos aporta en las personas su capacidad de dar

respuesta. Pero, por otro lado, el componente que claramente surge una y otra vez es la fortaleza de la comunidad como recursos de todos, no solo en tanto capital humano, sino también como ámbito, como entorno que sostiene a partir del cual superar el aislamiento y concebir soluciones de forma colaborativa. Ese ámbito de confianza al cual se refieren es ese espacio de reflexión del que se comenta, dado por la posibilidad de trabajar en la CAPA, parece trascender el rol educativo, concretamente y aportar allí, donde los reclamos a la institución se hacen sentir, donde se admite la vulnerabilidad y se aprecia el aporte de los demás. Parecería ser un buen punto de partida para pensar la resiliencia más allá de los individuos, aplicable a las comunidades académicas como componente fundamental de los sistemas educativos.

El proceso de formación permitió profundos aprendizajes, desde concebir al curso como trabajo de campo de estudios de doctorado, hasta la propia reflexión sobre las prácticas docentes a partir de las diversas discusiones y reflexiones originadas en los espacios de trabajo colectivo. Se destaca la manera en que se interpela la relación con el espacio que se le da a cada estudiante y en qué medida se promueve su participación. Se concibe la experiencia como una oportunidad inmejorable de aprendizaje de cara al futuro, y se toma con la responsabilidad que merece.

Además de los aprendizajes que se lograron con la experiencia, se deben considerar los desafíos a futuro para la Universidad Digital. La Udelar, como institución con una larga trayectoria y una tradición académica muy fuerte, puede actualizarse de cara a la educación superior del futuro. La investigación que se está desarrollando, aporta a la toma de decisiones con sustento empírico. Entrar en lo digital implica decisiones políticas, económicas e ideológicas y hasta psicológicas; cuestiones que es importante discutir. Atender todo esto es ambicioso, pero lograr al menos poner en agenda estos temas es un hito importantísimo que promueve esta experiencia. No solo en la medida en que se pueda salir de la pandemia, sino a futuro; en relación con, el ahora y en el futuro. Es decir, anticiparnos, aceptar los cambios, y crear un escenario novedoso, trazar una estrategia de desarrollo e inclusión social real y sustentable. El modelo de universidad que teníamos está cambiando.

⁴ Numerosidad refiere a una inadecuada relación de docentes-estudiantes según promedio de la Udelar (un docente cada quince estudiantes), en tanto masividad refiere a un docente que se dirige a todos los estudiantes del Curso.

Reflexiones finales

Retomando la idea de colaborar con el constructo de Universidad Digital, se aportaron algunas piezas al rompecabezas. Sin duda, la enseñanza en pandemia y en todas las etapas que se pudo contener, el material valioso para esa construcción *debe ser obra de la propia comunidad académica, como resultado de un proceso reflexivo y creativo*. Pero esos procesos deben ser acompañados, con capacidad de sistematizar descubrimientos y aprendizajes de modo de apropiarnos del proceso. Se apunta a una reflexión de la enseñanza, su reconstrucción y rediseño desde una postura crítica e innovadora.

Tal vez la distancia actual de todo lo vivido en enseñanza y aprendizaje en pandemia no sea suficiente para ponderar la trascendencia de las transformaciones vividas. Deberá decantar lo fundamental y se podrá visualizar más claramente el tenor de los cambios experimentados. ¿Cuáles serán las continuidades y cuáles las rupturas en un contexto que es a la vez constitutivo de una profunda tradición académica y facilitador de procesos innovativos al promover y apoyar iniciativas de este tipo de la experiencia de RUD? Las primeras reflexiones rescatan algunas ideas, que combinan en igual proporción reflexividad y vivencias: No se vuelve atrás cuando se experimentan procesos tan conmovedores que modifican nuestras prácticas cotidianas. Las experiencias cambian las prácticas, generan nuevos datos y plantean nuevas preguntas. Y esa secuencia de eventos modifica las miradas.

En ese marco, parece haber temas claves. Uno de ellos está vinculado a la identidad del docente y su desempeño en los diversos roles. La comunidad académica de la Udelar involucra docentes con formación como investigadores, cuyos hábitos productivos [32] reflejan una práctica de análisis sistemático de las evidencias y sus procesos inferenciales. Ellos han puesto el foco en las prácticas de enseñanza, sus posibilidades y resultados y han sacado y compartido nuevas conclusiones. Han permitido observar procesos que permanecían invisibilizados detrás de prácticas establecidas, no sometidas a crítica, no problematizadas. Un ejemplo de esto

ha sido la serie de cuestionamientos sobre las prácticas institucionalizadas de evaluación. Otro ha constituido el preguntarse acerca del peso relativo que debe tener la tarea de enseñanza en la ponderación y evaluación de méritos académicos que se consideran para los concursos en la carrera docente.

De la problematización de las prácticas, a la reflexión acerca del rol docente, se llega finalmente a la valoración del nivel institucional. Allí surgen las preguntas acerca de los procesos de innovación, sus reales posibilidades de permear y lograr sustentabilidad y derrame hacia otros espacios institucionales, que pueden ofrecer resistencias. El reconocimiento de la propia identidad como “innovador” es a la vez esclarecedora y abrumadora. Los “entusiastas” [33] se reconocen como partícipes de la comunidad, pero se preguntan, acerca de los andamiajes necesarios para propagar determinados cambios identificados como pendientes. Eso también ha sido parte del proceso, en un devenir que ha involucrado dimensiones intelectuales junto a fuertes impactos afectivos. Los docentes han encontrado al mismo tiempo el costado vulnerable y el apoyo de la comunidad para desarrollar estrategias hacia una respuesta resiliente, que se apoye en la CAPA como red de soporte, fuente de recursos y de espacio de contención. El seguimiento de estos procesos revelará su evolución, permitiendo definir si las herramientas reflexivas de la pedagogía crítica hacen lugar a redefiniciones que puedan tener impactos políticos relevantes.

Respecto a la resiliencia como dimensión de los sistemas educativos y de sus actores, la perspectiva da cuenta tanto de la vulnerabilidad como de las posibilidades de aprendizaje, identificando mecanismos preparatorios para enfrentar la incertidumbre y los riesgos con estrategias adaptativas. Una de las perspectivas más reveladoras podría estar justamente en preguntarse acerca de cómo articulan los actores y sus estrategias resilientes, con las instituciones y sus mecanismos de sustento de esos actores, en sus necesidades específicas.

REFERENCIAS

- [1] “Plan de Contingencia del Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) de la UDELAR—Universidad de la República | Covid 19,” *Comisión Sectorial de Enseñanza*, [En línea]. Disponible en: <https://coronavirus.udelar.edu.uy/plan-de-contingencia-del-programa-de-entornos-virtuales-de-aprendizaje-de-la-udelar/> [Consultado en mayo 03, 2020].
- [2] “Principales resultados de la Encuesta1 a estudiantes de la UDELAR para la evaluación de la propuesta educativa en la modalidad virtual del primer semestre 2020,” *DGPlan, Universidad de la República*, Montevideo, 2020. [Consultado en mayo 03, 2020].
- [3] V. Rodés, M. Porta, L. Garófalo, y C. R. Enríquez, “Teacher Education in the Emergency: a MOOC-Inspired Teacher Professional Development Strategy Grounded in Critical Digital Pedagogy and Pedagogy of Care,” *J. Interact. Media Educ.*, vol. 2021, no. 1, Art. no. 1, sep. 2021, doi: 10.5334/jime.657. [Consultado en abril 20, 2020].
- [4] V. R. Rodés, A. Czerwonogora, M. Porta, y C. Margenat, “Universidad Digital: alfabetización crítica para la transformación de las prácticas de enseñanza,” presentado en *Open Education Global Conference*, Nantes, 2021. [En línea]. Disponible en: https://ia801400.us.archive.org/20/items/oe-global-2021-papers/OE_Global_2021_paper_91.pdf [Consultado en abril 27, 2022].
- [5] A. Czerwonogora y V. Rodés, “PRAXIS: Open Educational Practices and Open Science to face the challenges of critical Educational Action Research,” *Open Prax.*, vol. 11, no. 4, Art. no. 4, dic. 2019, doi: 10.5944/openpraxis.11.4.1024. [Consultado en abril 20, 2020].
- [6] B. Johnston, S. MacNeill, y K. Smyth, “Neoliberalism and the Digital University: The Political Economy of Learning in the Twenty-First Century,” en *Conceptualising the Digital University: The Intersection of Policy, Pedagogy and Practice*, B. Johnston, S. MacNeill, y K. Smyth, Eds. Cham: Springer International Publishing, 2018, pp. 3-17. doi: 10.1007/978-3-319-99160-3_1. [Consultado en abril 20, 2020].
- [7] N. Srnicek, *Platform capitalism*. Cambridge, UK; Malden, MA: Polity, 2017. [Consultado en abril 20, 2020].
- [8] B. Marian y B. Tula, *Ethics of Care: Critical Advances in International Perspective*. Policy Press, 2015. [Consultado en abril 20, 2020].
- [9] N. Noddings, *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. Univ of California Press, 2013. [Consultado en abril 20, 2020].
- [10] C. Adams y E. Rose, “Will I ever connect with the students?” *Online Teaching and the Pedagogy of Care*, *Phenomenol. Pract.*, vol. 8, no. 1, pp. 5-16, jun. 2014, doi: 10.29173/pandpr20637. [Consultado en junio 12, 2020].
- [11] B. Johnston, S. MacNeill, y K. Smyth, *Conceptualising the digital university: the intersection of policy, pedagogy and practice*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2018. [Consultado en junio 12, 2020].
- [12] Ssemugenyi, F., & Nuru Seje, T. *A decade of unprecedented e-learning adoption and adaptation: Covid-19 revolutionizes teaching and learning at Papua New Guinea University of Technology (PNGUoT) “Is it a wave of change or a mere change in the wave?”*, *Cogent Education*, vol. 8, n.º 1, p. 1989997, 2021 [Consultado en octubre, 2022]. [Consultado en octubre de 2023].

- [13] “Un año de educación perturbada por la COVID-19: ¿Cómo está la situación?” UNESCO, mar. 23, 2021. [En línea]. Disponible en: <https://es.unesco.org/news/ano-educacion-perturbada-covid-19-como-esta-situacion> [Consultado en octubre 01, 2021].
- [14] M. Rutter, “Maternal Deprivation, 1972-1978: New Findings, New Concepts, New Approaches”, *Child Dev.*, vol. 50, no. 2, pp. 283-305, 1979, doi: 10.2307/1129404. [Consultado en octubre 01, 2021].
- [15] E. Becoña Iglesias, “Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto,” *Rev. Psicopatología Psicol. Clínica*, vol. 11, no. 3, sep. 2006, doi: 10.5944/rppc.vol.11.num.3.2006.4024. [Consultado en octubre 01, 2021].
- [16] M. A. Kotliarenco, I. Cáceres, y M. Fontecilla, *Estado de arte en resiliencia*. PAHO, 1997. Accedido: oct. 01, 2021. [En línea]. Disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah/iah.xis&src=google&base=PAHO&lang=p&nextAction=Ink&exprSearch=26494&indexSearch=ID> [Consultado en abril 27, 2022].
- [17] A. Forés i Miravalles y J. Grané, *La resiliencia: crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma editorial, 2012. [Consultado en octubre 01, 2021].
- [18] Ł. Tomczyk, R. Szotkowski, y K. Kopecký, “Risky behaviors of children and adolescents related to sharing and receiving materials of a sexual nature - selected results of the research of the Czech Center for the Prevention of the Risk of Virtual Communication from 2010–2017,” *Dziecko Krzywdzone Teor. Badania Prakt.*, vol. 16, no. 3, Art. no. 3, 2017. [Consultado en octubre 01, 2021].
- [19] Ł. Tomczyk y K. Kopecký, “Children and youth safety on the Internet: Experiences from Czech Republic and Poland,” *Telemat. Inform.*, vol. 33, no. 3, pp. 822-833, ago. 2016, doi: 10.1016/j.tele.2015.12.003. [Consultado en octubre 01, 2021].
- [20] P. L. Berger y T. Luckmann, *La construcción social de la realidad*. 2015. [Consultado en octubre 01, 2021].
- [21] M. Strathern, “Cutting the Network,” *J. R. Anthropol. Inst.*, vol. 2, no. 3, pp. 517-535, 1996, doi: 10.2307/3034901. [Consultado en octubre 01, 2021].
- [22] J. Stommel y S. M. Morris, *Critical Digital Pedagogy: a Definition – An Urgency of Teachers*, PB: StarPress Dev. 2018. Accedido: jun. 07, 2021. [En línea]. Disponible en: <https://pb.openlcc.net/urgencyofteachers/chapter/chapter-1-2/> [Consultado en abril 27, 2022].
- [23] J. Stommel, C. Friend, y S. M. Morris, *Critical Digital Pedagogy*. Hybrid Pedagogy Inc., 2020. Accedido: ago. 17, 2020. [En línea]. Disponible en: <https://cdpcollection.pressbooks.com/> [Consultado en abril 27, 2022].
- [24] T. D. Solbrekke y C. Sugrue, *Leading Higher Education As and For Public Good: Rekindling Education as Praxis*. Routledge, 2020. [Consultado en octubre 01, 2021].
- [25] S. Aronowitz, «Higher Education as a Public Good», en *Not for Sale*, Routledge, 2000.
- [26] S. Kemmis, *Curriculum theorising: beyond reproduction theory*. Waurm Ponds], Vic.: Deakin University, 1996. [Consultado en octubre 01, 2021].

[27] W. Carr y S. Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, 1988. [Consultado en octubre 01, 2021].

[28] D. Kirk y D. MacDonald, "Teacher voice and ownership of curriculum change," *J. Curric. Stud.*, vol. 33, no. 5, pp. 551-567, sep. 2001, doi: 10.1080/00220270010016874. [Consultado en octubre 01, 2021].

[29] New York U. OSCQR – SUNY ONLINE COURSE QUALITY REVIEW RUBRIC [Internet]. OSCQR. 2021 [citado 24 junio 2022]. [En línea]. Disponible en: <https://oscqr.suny.edu/about/about-oscqr/> [Consultado en abril 27, 2022].

[30] Kastrup, V. "O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo". *Psicologia & sociedade*, vol. 19, pp. 15-22, 2007. [Consultado en octubre 01, 2021].

[31] Passos, Eduardo, and Liliana da Escóssia. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Brasil, Editora Sulina, 2014. [Consultado en octubre 01, 2021].

[32] R. J. Marzano, *A Different Kind of Classroom: Teaching with Dimensions of Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 North Pitt Street, Alexandria, VA 22314 (ASCD stock no. 1992. Accedido: oct. 01, 2021. [En línea]. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED350086> [Consultado en abril 27, 2022].

[33] P. Himanen, *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Barcelona: Destino, 2004. [Consultado en octubre 01, 2021].

Cómo se cita:

M. Porta, V. Rodés, L. Garófalo, A. Czerwonogora, C. Rodríguez, A. Casnati y C. Marrero, "Rediseñar la Universidad Digital: aperturas reflexivas," *TIES, Revista de Tecnología e Innovación en Educación Superior*, no. 6, diciembre, 2022. [En línea]. Disponible en: <https://ties.unam.mx/> [Consultado en mes día, año].