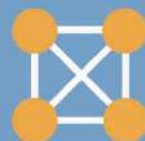


Colección

Hablame de TIC 10

Los saberes digitales en tiempos de pandemia: un diálogo entre universitarios de Argentina y México

*Alberto Ramírez Martinell, Miguel Ángel Casillas Alvarado,
Gabriela Sabulsky, Fabiana Castagno y Diego Agustín Moreiras,*
(coordinadores)



 Editorial Brujas

Háblame de TIC:

**Los saberes digitales en tiempos
de pandemia: Un diálogo entre
universitarios de Argentina y México**

Volumen 10

Alberto Ramírez Martinell
Miguel Casillas
Gabriela Sabulsky
Fabiana Castagno
Diego Agustín Moreiras
(Coordinadores)

 Editorial Brujas

SOCIAL**TIC**

Los saberes digitales en tiempos de pandemia: Un diálogo entre universitarios de Argentina y México

Volumen 10 de la Serie Háblame de TIC

Alberto Ramírez Martinell, Miguel Casillas, Gabriela Sabulsky, Fabiana Castagno y Diego Agustín Moreiras (Coordinadores)

Este libro ha sido dictaminado por el Doctor Juan Pablo Durand Villalobos (SNI-1) de la Universidad de Sonora México y la maestra Celia Cristina Contreras Asturias Directora de la Escuela para Estudiantes Extranjeros, de la Universidad Veracruzana.

Los contenidos de la obra derivan de un proyecto COIL de intercambio entre la Universidad Veracruzana de México y la Universidad Nacional de Córdoba de Argentina iniciado en verano de 2021.

Creative Commons 3.5

Diseño y edición de cubierta Sandra Karina Ordóñez y Jéssica López Jácome

Cuidado editorial Clara Sarai Gutiérrez Gálvez

Los saberes digitales en tiempos de pandemia: un diálogo entre universitarios de Argentina y México / Alberto Ramírez Martinell ... [et al.]; coordinación general de Alberto Ramírez Martinell ... [et al.]. - 1a ed. - Córdoba: Brujas; Universidad Nacional de Córdoba; México: Asociación Civil Social TIC; Córdoba., 2023. 188 p.; 21 x 14 cm. - (Háblame de Tic / 10)

ISBN 978-987-760-516-7

1. Educación en Contexto de Encierro. I. Ramírez Martinell, Alberto, coord. CDD 378.009

© Editorial Brujas

© SOCIALTIC

© Universidad Nacional de Córdoba

ISBN de la versión impresa: 978-987-760-516-7

ISBN de la versión digital: 978-987-760-518-1

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

Este libro se financió con recursos de la Universidad Veracruzana otorgados a los cuerpos académicos Educación, cultura y sociedad (CAUV079) y Educación y Equidad (CA-UV513).

La comercialización de la versión impresa es exclusiva de la editorial Brujas. Por estar en creative commons, la versión digital puede ser descargada de forma gratuita.

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de tapa e interior, puede ser reproducida, almacenada o transmitida por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o por fotocopia sin autorización previa del editor.

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.

1° Edición 2023.

En coedición con Social TIC, Asociación Civil.
Universidad Nacional de Córdoba

www.socialtic.org

SOCIALTIC



UNC

Universidad Nacional de Córdoba



Editorial Brujas



Miembros de la CÁMARA ARGENTINA DEL LIBRO



www.editorialbrujas.com.ar publicaciones@editorialbrujas.com.ar

Índice general

Presentación	5
Introducción general	7
<i>Miguel Casillas, Alberto Ramírez Martinell, Gabriela Sabulsky, Fabiana Castagno, Diego A. Moreiras</i>	
Los saberes digitales de los universitarios: una perspectiva internacional comparada en tiempos de pandemia	15
<i>Alberto Ramírez Martinell, Miguel Casillas</i>	
Collaborative Online International Learning: origen y naturaleza ...	29
<i>Gabriela Avalle, Ángel Antonio Fernández</i>	
El aprendizaje colaborativo internacional en línea	39
<i>Rosbenraver López Olivera López</i>	
El Proyecto COIL en su diseño e implementación. Tensiones, logros y desafíos	51
<i>Jessica Badillo Guzmán, Fabiana Castagno, Gabriela Sabulsky</i>	
Los saberes digitales en uso, una perspectiva sintética durante la pandemia	71
Saber usar dispositivos	73
<i>María Eugenia Maldonado, Jair Irau Ruiz García</i>	
Saber administrar archivos	81
<i>Violeta Berenice Guevara Córdoba, Anahí Oviedo</i>	
Saber usar programas y sistemas de información especializados	89
<i>Liliana Marlen Rivas Aguilar, Constanza Daniela Bosch Alessio</i>	
Saber crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido.....	97
<i>Marianela Scagliarini, Ana Laura Carmona Guadarrama, Jair Irau Ruiz García</i>	

Saber crear y manipular conjunto de datos	105
<i>Alma Zenaida Hernández Acosta, Javier Eduardo Alday</i>	
Saber crear y manipular medios y multimedia	111
<i>Liliana Marlen Rivas Aguilar, Mayra Payeiro</i>	
Saber comunicarse en entornos digitales	121
<i>Félix de Jesús Ballesteros Méndez, Emelina Rodríguez</i>	
Saber socializar y colaborar en entornos digitales	127
<i>Félix de Jesús Ballesteros Méndez, Florencia Ghelfi</i>	
Saber ejercer y respetar una ciudadanía digital.....	133
<i>Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión, Julio César López Jiménez, Marcela del Milagro Losada</i>	
Literacidad digital	139
<i>Julio César López Jiménez, Laura Castro Carranza</i>	
Experiencias y percepciones de los actores participantes del proyecto COIL: Los saberes digitales durante la pandemia	147
<i>Ana Laura Carmona Guadarrama, Diego Agustín Moreiras</i>	
Una visión de conjunto	161
<i>Clara Sarai Gutiérrez Gálvez</i>	
Anexo A: Hojas de Trabajo.....	173
Coordinadores del libro en orden alfabético	183
Autores en orden alfabético	184

Presentación

El volumen 10 de la serie Háblame de TIC es el resultado de una colaboración internacional entre la Universidad Nacional de Córdoba en Argentina y la Universidad Veracruzana en México en la que nos hemos interrogado acerca de los saberes digitales de los universitarios en tiempos de pandemia y hemos además realizado un ejercicio de reflexión colectiva sobre los usos de las tecnologías de la información y de la comunicación en nuestras universidades

Con este texto sumamos diez volúmenes de la serie Háblame de TIC, que iniciamos en 2014 con la Editorial Brujas. En la serie hemos incluido las voces de investigadores, docentes y estudiantes con intereses sobre el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Educación.

Ha pasado prácticamente una década desde que nos propusimos iniciar esta serie de discusiones con nuestros alumnos y alumnas de maestría y doctorado, con nuestros colegas de la Universidad Veracruzana y con la comunidad educativa que se interesa en los temas de TIC en educación, y es para nosotros un gusto alcanzar una decena de obras que componen el proyecto editorial de Háblame de TIC con un trabajo interinstitucional de alcance internacional.

*Miguel Casillas
Alberto Ramírez Martinell*

Introducción general

Miguel Casillas
Alberto Ramírez Martinell
Gabriela Sabulsky
Fabiana Castagno
Diego A. Moreiras

*Toda la educación es una larga obra de amor a los
que aprenden*

Manifiesto Liminar, UNC, 1918

En este libro se reporta una experiencia de intercambio y colaboración para producir conocimiento y para propiciar un diálogo intercultural entre Argentina y México, específicamente entre la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Veracruzana. Presentamos el resultado de un trabajo fecundo entre estudiantes y profesores, en el que partimos por preguntarnos cuáles eran los saberes digitales que los universitarios estaban movilizando durante la pandemia de COVID-19 y realizamos un ejercicio de reflexión colectiva sobre los usos de las tecnologías de la información y la comunicación entre estudiantes de nuestras universidades.

Las últimas décadas se han caracterizado por la promoción y el desarrollo de políticas de internacionalización para la educación superior: en ese marco, las áreas de relaciones internacionales de diferentes universidades del mundo han implementado diversos programas y líneas de acción tendientes a la cooperación, la construcción solidaria de saberes e intercambio de recursos entre regiones, países e instituciones. Del mismo modo, se ha incentivado el diálogo intercultural, la conformación de redes interinstitucionales y la interacción de diferentes actores de las comunidades académicas, favoreciendo la circulación y la apropiación del conocimiento.

En este contexto, se inscribe el Programa de Aprendizaje Internacional Colaborativo en Línea (COIL, Collaborative Online International Learning) que llevan adelante la

Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la Universidad Veracruzana (UV). Se trata de una metodología que propone vincular a estudiantes y profesores de diferentes culturas para aprender, discutir y colaborar entre sí. Si bien la metodología COIL inició en 2004 como una estrategia para incentivar las colaboraciones internacionales entre el profesorado y el alumnado, esta línea de trabajo se ha visto intensificada y promovida en las áreas de relaciones internacionales de las instituciones universitarias a raíz de la suspensión de la modalidad presencial y la repentina virtualización de los procesos de formación debido a las medidas sanitarias provocadas por la pandemia de la COVID-19 y con una tendencia hacia formas híbridas.

Para implementar esta metodología, profesores de la UNC y de la UV diseñamos de forma colegiada un proyecto que se integró a los diferentes espacios curriculares que participaron de la propuesta. La actividad implicó el trabajo colaborativo por parte de estudiantes y docentes de ambas universidades y esto fue acreditado por las instituciones intervinientes. La temática que se desarrolló fue: los saberes digitales como reflexión sistemática sobre las TIC y la educación superior en el momento contemporáneo.

De esta manera se pretendió aportar a la construcción de una mirada compleja intercultural orientada a la reflexión acerca de los procesos de formación producidos en la virtualidad debido a la pandemia y los saberes digitales movilizados o puestos en juego para ello. También, se busca reconocer la situación y variabilidad de dichos saberes en función de los contextos culturales, sociales, históricos y disciplinares o profesionales en que tienen lugar.

Las instituciones y espacios curriculares que participaron fueron por parte de la Universidad Nacional de Córdoba de Argentina: la Facultad de Filosofía y Humanidades a través de la Escuela de Ciencias de la Educación y la Facultad de Ciencias de la Comunicación a través del Profesorado Universitario en Comunicación Social; desde la Universidad Veracruzana de México, el Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior, la Especialización en estudios de opinión, y los programas de Pedagogía de Xalapa tanto el escolarizado como del sistema de enseñanza abierta.

Orientaciones del trabajo

Los objetivos que orientaron el trabajo colaborativo buscaron reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje en la época de la cultura digital, en especial durante el aislamiento social que provocó la pandemia de la COVID-19 e identificar los saberes digitales que movilizaron los estudiantes universitarios durante sus experiencias educativas.

A través del diseño pedagógico de la experiencia buscamos realizar una lectura comparada de los saberes digitales en los cursos y países participantes del proyecto. Ahí mismo buscamos propiciar el intercambio y la colaboración a partir del reconocimiento de los contextos culturales propios de los participantes del proyecto. En el mismo sentido, promover la comprensión intercultural como una herramienta para el aprendizaje colaborativo en línea y una competencia en la formación profesional.

En la medida que nuestro trabajo también suponía un entrelazamiento con la docencia, nos propusimos varios objetivos de aprendizaje para nuestros estudiantes. En principio debían lograr la apropiación del marco teórico ofrecido en el material de lectura para integrarlo a los contenidos propios de cada espacio curricular. También, debieron reconocer los saberes digitales propios puestos en juego durante el tiempo de virtualización de la formación en tiempos de pandemia como proceso *metacognitivo*, identificando similitudes y diferencias respecto al marco teórico. Buscamos que identificaran los saberes digitales como conocimientos situados y especializados según necesidades y demandas del ámbito académico propio, a partir del intercambio con estudiantes de otros contextos. En ese sentido debieron desarrollar el respeto, la escucha atenta y la curiosidad al tratar con estudiantes de otros contextos académicos, para habilitar intercambios enriquecedores. Finalmente, debieron elaborar de manera colaborativa la escritura de una síntesis del análisis realizado como producción final de la experiencia, demostrando comprensión de la temática, capacidad de interpretar y analizar diferentes posturas y habilidades para lograr acuerdos y consensos. En nuestra experiencia de colaboración participaron más de un centenar de estudiantes

de grado de dos universidades, de carreras de formación diferentes y una veintena de profesores; convocamos también a un amplio conjunto de ayudantes de investigación, estudiantes de posgrado y otros colaboradores, lo que supuso un amplio trabajo de coordinación de los diferentes equipos de trabajo. En todas las comisiones y responsabilidades privilegiamos que siempre hubiera participantes de los dos países.

Las tareas se integraron a lo largo del año académico de las materias participantes como una actividad de aprendizaje dentro de la propuesta metodológica. Básicamente la intención fue realizar un proyecto colaborativo como trabajo en equipo internacional, a partir de un tema específico de relevancia actual que forma parte de los contenidos de los espacios curriculares que intervienen. La propuesta constó de actividades sincrónicas y asincrónicas coordinadas por los referentes de cada materia y contando con la participación de expertos en la temática objeto de enseñanza. Los estudiantes tuvieron participación a partir de la conformación de grupos interculturales e internacionales. Cada etapa de trabajo fue anticipada según un calendario de trabajo que se desarrolló en un entorno digital para organizar el desarrollo de los contenidos y el intercambio. El proyecto se desarrolló en tres fases. A continuación las mencionaremos ya que luego serán reportadas en un capítulo específicamente enfocado a describir la propuesta.

En la primera etapa se hizo una introducción general al tema de los saberes digitales aludiendo al contexto pandémico que circunscribe su desarrollo en la universidad. La segunda etapa constituyó el ejercicio de investigación y de reflexión sobre los usos de los saberes digitales que estaban realizando los estudiantes universitarios tanto en Argentina como en México. En la tercera etapa se organizó un encuentro de socialización e intercambio al que se denominó como “Saberes digitales en contexto: experiencias y diálogos”. Realizamos una sesión plenaria por videoconferencia de poco más de 2 horas, con la asistencia de estudiantes y profesores. Cada grupo expuso la producción elaborada y se organizó una discusión colectiva. Los resultados de este trabajo se exponen en el corpus de este libro.

Como se trata de un proyecto también de enseñanza en el que las y los alumnos obtienen créditos, prácticamente todos los estudiantes que participaron en el proyecto tuvieron puntos y calificaciones positivas en los cursos que se asociaron a la actividad. Adicionalmente, estudiantes y colaboradores recibieron una constancia de participación en la actividad. Para mayor formalidad, las constancias estuvieron firmadas por los responsables de los cursos o las autoridades de las unidades académicas, según correspondía en la institución educativa.

Aquí reportamos la experiencia de este dispositivo didáctico, en términos del intercambio intercultural, la naturaleza de la evolución de los saberes digitales que deriva de las medidas de restricción a la movilidad social para enfrentar a la pandemia de la COVID-19 y las maneras en que los estudiantes universitarios están viviendo la educación forzada a distancia en los dos países.

Contenido de la obra

El libro “Los saberes digitales en tiempos de pandemia, un diálogo entre universitarios de Argentina y México” correspondiente a la serie “Háblame de TIC”; es un esfuerzo editorial realizado por académicos de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina y de la Universidad Veracruzana, México.

En este volumen de la serie nos hemos enfocado en el reporte de una experiencia de internacionalización en casa en el marco de un proyecto de aprendizaje internacional colaborativo en línea o COIL planeado y ejecutado por los coordinadores del volumen.

Para facilitar su lectura, hemos organizado este libro en tres partes. En la primera incluimos reflexiones contextuales que buscan servir como base para la posterior comparación de los saberes digitales de los estudiantes universitarios de Argentina y México, enfatizando como contexto la continuidad académica en tiempos de pandemia. En esta sección del libro buscamos proveer al lector de elementos para la comprensión histórica de los procesos y políticas para

la internacionalización del aprendizaje en casa incluidos los sentidos en los que hoy se inscriben iniciativas como la que aquí reportamos. También, ofrecemos algunas precisiones acerca de las características que asumió el proyecto COIL en función del contexto en que tuvo lugar tanto su formulación como en su realización.

La segunda parte está compuesta por diez capítulos elaborados en parejas principalmente conformadas por estudiantes y profesores de la Universidad Nacional de Córdoba y de la Universidad Veracruzana. Cada pareja reporta los hallazgos de la experiencia de colaboración internacional en línea en el marco del programa COIL. Los equipos de trabajo están organizados en uno de los diez saberes digitales propuestos por Ramírez y Casillas.

La tercera parte del libro engloba una visión de conjunto en la que abordamos de manera analítica las experiencias y percepciones de los estudiantes, coordinadores y profesores que participaron en el proyecto COIL sobre los saberes digitales de los universitarios durante la pandemia.

Al final del libro hemos incluido las referencias generales y una serie de fichas ordenadas alfabéticamente con los datos principales de los coordinadores y coautores.

Agradecemos al Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana por el apoyo financiero para esta publicación.

Xalapa / Córdoba
Enero de 2023

Parte 1: Fundamentación

Los saberes digitales de los universitarios: una perspectiva internacional comparada en tiempos de pandemia

Alberto Ramírez Martinell
Miguel Casillas

En tiempos de contagio, la carencia de solidaridad es, ante todo, una falta de imaginación

Paolo Giordano, *En tiempos de contagio*, 2020, p.38

Introducción

La experiencia vivida durante la pandemia de la COVID-19 es muy rica en aprendizajes en la educación. Sin que estuviese planeado ni mucho menos articulada a una estrategia general de transformación de los sistemas educacionales, durante la pandemia se experimentó vivencialmente por parte de todos los agentes de la educación y otros agentes sociales como los gobiernos y los padres de familia, una importantísima etapa de innovación en la que se recurrió a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para sostener los servicios educativos. A pesar de las medidas restrictivas a la movilidad impuestas en todos los países, los sistemas educativos reaccionaron, se adaptaron, improvisaron, y han construido una experiencia social y pedagógica nunca imaginada. En efecto, los sistemas educativos dieron un salto en el tiempo que los coloca hoy en nuevas condiciones para imaginar su futuro. En la construcción de un nuevo horizonte de desarrollo, es imprescindible identificar los saberes digitales que distinguen a cada profesión o campo disciplinar y que constituyen herramientas fundamentales en la socialización en la universidad.

Ya en el pasado reciente era evidente el desarrollo de la sociedad de la información, en la que el valor del

conocimiento experto que se produce en la educación superior cobraba relevancia creciente en las sociedades por su capacidad de innovación. En ese contexto el impacto local de las instituciones de educación superior se amplía y también su incorporación a las dinámicas globales. La internacionalización de sus comunidades académicas, planes de estudio y emisión de certificados ya representaban una nueva ruta de desarrollo institucional que esboza un horizonte de calidad y proyección para estudiantes, docentes y para las propias instituciones. La doble titulación con pares universidades, la valoración de los títulos de posgrado de los profesores, las experiencias de intercambio cultural, la movilidad estudiantil presencial o virtual -mejor referida como actividades de internacionalización en casa- (Ramírez, 2021), evidencian la importancia de las universidades e instituciones de competencia global.

Dada la condición histórico-social que vivimos, el nuevo horizonte de desarrollo institucional para las universidades no sólo se extiende en la geografía del planeta sino que migra a un espacio distinto, al plano de lo digital.

La internacionalización en casa es posible gracias a las plataformas digitales de interacción, a los sistemas de comunicación de voz por IP, de envío de mensajes instantáneos o del uso de programas de videoconferencia de escritorio. Además de la comunicación habilitada por medios digitales, se suman otras tareas ricas en tecnología para el trabajo entre comunidades académicas geográfica –y lingüísticamente– distantes como las traducciones automatizadas de libros, documentos, o de videos a través del subtítulo automático; el empleo de programas para la colaboración sincrónica a través de contenido de texto o de texto enriquecido; la consulta de fuentes de información en bases de datos de alto grado de especialización o el uso de programas informáticos a través de soluciones de cómputo en la nube dan cuenta de la variedad de opciones para la interacción remota mediada por TIC.

La digitalización de las instituciones de educación superior es un asunto relativamente reciente. Desde la automatización de la nómina en la década de los 80 y de sistemas para la gestión de la oferta académica y para

el control escolar en los 90 se ha gestado un cambio en la administración general de la universidad (Casillas y Ramírez, 2015).

Los servicios digitales y de información de las IES esbozan un nuevo capital institucional que describe las posibilidades operativas de sus comunidades, y se complementa en otros tres sentidos, a saber: la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación a los planes y programas de estudio; la delimitación del horizonte de habilitación tecnológica de profesores, investigadores, artistas universitarios, personal administrativo y funcionarios; y la definición de la infraestructura tecnológica y de conectividad mínima para una correcta operación.

Además de las TIC para la gestión universitaria y para la docencia presencial y remota, por ejemplo, la biblioteca se renueva y se reubica como un actor académico importante en la construcción de conocimiento por parte de los universitarios con la ampliación de los servicios bibliotecarios a partir de suscripciones a revistas de alto impacto de publicación inmediata y la serie de servicios de biblioteca virtual que se pueden acceder a través de la web, (Ramírez, 2022).

La infraestructura tecnológica y para la conectividad del campus permite que las comunidades académicas realicen actividades en red, accedan a servicios y sistemas de información y empleen software especializado de alto nivel para la resolución de problemas propios de cada una de las disciplinas académicas procuradas en la institución (Casillas y Ramírez, 2021).

Los conocimientos disciplinarios de los universitarios orientan sus usos con tecnología digital para poder resolver problemáticas propias de su campo de adscripción de manera más rápida, más precisa y profunda. Con la incorporación de las TIC claramente podemos hablar de una ampliación social del conocimiento, en principio porque es posible identificar avances hacia la equidad a través de la ampliación del acceso a bienes culturales y la distribución social del conocimiento; en la producción de conocimiento se logra una mayor profundidad a través de un mayor alcance de observación con nuevos instrumentos y dispositivos digitales, como ocurre con la realidad aumentada o en la experimentación de procesos

a través de los simuladores; hay mayor rapidez, pues fluye información instantánea y cada vez hay una mayor velocidad en el tratamiento de datos; en los análisis se logra mayor exactitud, pues hay mayor precisión y capacidad de medición, también hay uso de un mayor volumen de información; hay una más profunda y rica colaboración académica y científica, gracias a la mayor cantidad y calidad de las interacciones, y la facilidad para el incremento de su frecuencia; también es posible identificar una mayor capacidad de almacenamiento de información y de memoria en su tratamiento.

Un biólogo que utiliza un sensor para medir la densidad arbórea de un bosque obtiene mejores resultados de manera oportuna y expedita que sin la tecnología adecuada. Lo mismo sucede con un apicultor estadounidense quien tiene acceso a información de la floración de su zona geográfica a través de dispositivos de la NASA y puede decidir el mejor momento para poder enviar a sus abejas a polinizar; o un arquitecto que a través de un modelo de simulación BIM (*Building Information Modeling*) puede administrar su inventario y ruta crítica durante la obra.

El boom del software especializado de alto nivel ha cambiado las estrategias y formas de operar en prácticamente todos los campos disciplinarios y es en la universidad en donde se deben formar a las personas en su uso experto, trascendiendo asimismo el uso genérico de aplicaciones y programas para la productividad de uso convencional.

Para evidenciar la apropiación tecnológica de los universitarios hemos propuesto la teoría de saberes digitales que es no solo adecuada para el nivel superior sino que es sensible al contexto disciplinario de los universitarios. Se trata de una propuesta sin ortodoxias, es una teoría flexible, en constante movimiento y evolución, sujeta a la evolución de la revolución tecnológica y a la diversidad de usos sociales de las TIC. También se trata de una teoría que descansa en una perspectiva histórico-social en la que los saberes digitales evolucionan en el tiempo y continuarán transformándose. Finalmente, quisiéramos resaltar que se trata de una teoría que sostiene una perspectiva social, que pone el foco en las desigualdades sociales y en su contraparte, la equidad para el acceso y la apropiación tecnológica.

Los saberes digitales

En 2012 nos propusimos estudiar la brecha digital en la educación superior y para hacerlo propusimos un constructo teórico de orden sociológico que utilizamos para caracterizar cuánto saben de tecnologías de la información y de la comunicación los agentes universitarios.

Utilizando como base la teoría de Pierre Bourdieu sobre el capital cultural (1979 y 1979a), hicimos una interpolación de su visión al contexto digital para proponer un capital tecnológico conformado por tres estados. Como en el caso del capital cultural, se trata de poder medir con precisión el volumen de capital tecnológico que poseen las personas; por tanto, también incorporamos a nuestro corpus conceptual la noción de habitus digital para reconocer las disposiciones tecnológicas incorporadas en ellas. El capital tecnológico objetivado se integra por los equipos de cómputo y telefónicos a los que tienen acceso los profesores y estudiantes, las licencias de software y acceso a bases de datos y tipo de conectividad. El capital tecnológico institucionalizado lo observamos a partir de las certificaciones de uso de tecnología, los diplomas o títulos universitarios y del prestigio otorgado por las instituciones y programas educativos. Finalmente está el capital tecnológico incorporado al que entendemos como el conjunto de saberes digitales y las representaciones sobre las TIC que los agentes universitarios ponen en juego en el contexto académico.

Para su estudio, los saberes digitales se pueden agrupar en cuatro conjuntos. El primero está dedicado al estudio de la administración de sistemas digitales y de información, en el que se concentran los saberes relativos al manejo de dispositivos y archivos digitales así como el uso de software y fuentes de información especializadas. El segundo apartado es el de creación y edición de contenido digital sea de texto plano y texto enriquecido, conjunto de datos, o de audio, imágenes o vídeo. El tercer rubro de análisis se refiere a la comunicación, colaboración y socialización en entornos digitales y finalmente hay dos saberes de orden informacional que caracterizan las disposiciones que tienen los usuarios de sistemas digitales para ejercer una ciudadanía digital y para

operar funcionalmente en el entorno digital, aludido en este contexto como literacidad informacional.

A continuación se presentan las definiciones operativas de los diez saberes digitales.

Usar dispositivos. Conocimientos y habilidades necesarias para la operación de sistemas digitales. Dominio del sistema operativo, componentes físicos y conexiones con aditamentos periféricos.

Administrar archivos. Conocimientos y habilidades necesarias para la manipulación, edición y transferencia de archivos ya sea de manera local, por proximidad o de forma remota.

Usar programas y sistemas de información especializados. Conocimientos y habilidades referidas a dos elementos: al software cuyas funciones y fines específicos son relevantes para enriquecer procesos o resolver tareas propias de una disciplina; y a las fuentes de información digital especializada.

Crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido. Conocimientos y habilidades para la creación, edición, formato y manipulación de los elementos de un texto plano; o la inserción de elementos audiovisuales para un texto enriquecido.

Crear y manipular conjuntos de datos. Conocimientos y habilidades para la identificación, reproducción, producción, edición e integración de medios en un producto multimedia.

Crear y manipular medios y multimedia. Conocimientos y habilidades para la creación, agrupación, edición, manipulación y visualización de datos.

Comunicarse en entornos digitales. Conocimientos y habilidades para transmitir información a uno o más

destinatarios, o recibirla de uno o más remitentes de manera sincrónica o asincrónica.

Socializar y colaborar en entornos digitales. Conocimientos y habilidades orientadas a la difusión de información, interacción social, presencia en web y al trabajo grupal mediado por web.

Ejercer y respetar una ciudadanía digital. Conocimientos, valores, actitudes y habilidades referentes a las acciones y usos sociales de la información; ejercicio de la ciudadanía y uso de las normas relativas a los derechos y deberes de los usuarios de sistemas digitales en el espacio público y específicamente en el contexto escolar.

Literacidad Digital. Conocimientos, habilidades y actitudes dirigidas a la búsqueda efectiva de contenido digital y a su manejo, mediante la consideración de palabras clave; adopción de una postura crítica y aplicación de estrategias determinadas para un manejo adecuado de la información.

En la siguiente figura se muestran los diez saberes digitales, ordenados por grupo de análisis y su función informática o informacional. El recurso nos ha servido para ilustrar la definición de los saberes digitales en los diplomados que realizamos para el Sistema Nacional de Educación a Distancia de México en 2017, para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en 2018, para los Cursos Abiertos Masivos y en Línea que se ofrecen en la plataforma de MOOC mexicox.gob.mx desde 2018 y para diversas presentaciones y publicaciones que hemos hecho en los últimos 5 años. El recurso está diseñado bajo una licencia *creative commons* por lo que puede ser reutilizado de manera abierta. Ver Figura 1.

La propuesta de la teoría de los saberes digitales como del capital tecnológico incorporado de los agentes educativos

nos permitió avanzar en la concepción de la noción de saber computación y desmontar la idea de que el uso de procesador de palabras, de hojas de cálculo y de administrador de presentaciones representa el horizonte tecnológico de los universitarios (Ramírez, Moreno y Casillas, 2020).



Figura 1. Los saberes digitales.
Nota: Elaboración propia.

Los saberes digitales durante la pandemia en México

Durante la pandemia por COVID-19, las instituciones educativas, incluidas las de educación superior, cancelaron prácticamente toda actividad presencial, y para dar continuidad a las actividades académicas y administrativas se estableció un modelo de docencia no presencial de emergencia en el que, en el mejor de los casos, se recurría a plataformas digitales como escenarios de trabajo. Cuando docentes y estudiantes

disponían de un acceso resuelto a plataformas de enseñanza virtual, de videoconferencia y de comunicación sincrónica o asincrónica, se estableció una dinámica que, sin serlo, se aproximó a una modalidad de educación virtual.

Los docentes tuvieron que digitalizar sus materiales del curso en caso de no tenerlos en ese formato todavía, debieron desarrollar un curso en una plataforma virtual y utilizar diestramente los sistemas de comunicación sincrónicos o asincrónicos basados en texto o video. Por su parte los estudiantes, tuvieron que ubicar los cursos y recursos de aprendizaje, crear canales de interacción no oficiales para el trabajo entre pares y asumir una dinámica de clase distinta a la que originalmente conocían en su experiencia escolar.

Las actividades académicas universitarias durante la pandemia no fueron continuas, ni coherentes, ni organizadas. En el momento inicial de la pandemia, nadie sabía qué hacer, el desconcierto era generalizado y la incertidumbre sobre la evolución de la pandemia era grande. La confusión fue mayor cuando se establecieron las medidas nacionales de emergencia, suspensión de actividades presenciales y sana distancia. En México, en ese momento inicial de la pandemia las autoridades de la educación superior no lograron formular una estrategia nacional de transformación universitaria y en cierta medida podríamos decir que al cerrar las instalaciones se abandonó a los universitarios a su suerte.

En un segundo momento se comenzó a improvisar el traslado de las clases presenciales a plataformas educativas y se determinó continuar con las actividades académicas a la distancia haciendo uso de videoconferencias, chats, mensajes de voz y de texto. Las lecturas se distribuyeron en formatos PDF y en libros electrónicos para hacerlas accesibles a los estudiantes. Los ejercicios y actividades se reportaron en foros y repositorios; se mantuvieron las exposiciones en clase usando PowerPoint pero ahora compartiendo la pantalla en las videoconferencias. Este traslado fue desordenado y dejado a la libre competencia de los profesores: las autoridades en México, por ejemplo, no diseñaron una estrategia pedagógica que promoviera la renovación de la enseñanza y abdicaron de su responsabilidad de incentivar la capacitación continua del profesorado para incrementar su capital tecnológico. Salvo

excepciones, las autoridades de manera general no apoyaron con equipos de cómputo o conectividad ni a estudiantes ni a profesores.

Continuando con esa inercia, se instaló un largo tercer periodo, en el que ubicamos una nueva normalidad que redujo las interacciones, las clases y las comunicaciones a procesos a distancia mediados por TIC. En este periodo las clases se trasladaron (casi sin reforma) al ambiente no presencial de las plataformas digitales y herramientas para la organización de videoconferencias de escritorio (Zoom, Meet, Jitsi).

Peor ha sido el destino de la investigación, de la difusión cultural y la extensión universitaria que no disponen de políticas específicas para su adaptación a los tiempos que corren, a los nuevos formatos de la comunicación y nuevas condiciones del consumo cultural. Las actividades e interacciones educativas se volcaron al plano virtual y los saberes digitales de los universitarios se modificaron específicamente en lo relacionado con usar dispositivos, comunicarse en entornos digitales, socializar y colaborar en entornos digitales y el ejercicio de una ciudadanía digital. Ver tabla 1.

Tabla 1. Saberes Digitales modificados durante la pandemia

Saber Digital	Necesidades de la educación superior
Usar dispositivos	La docencia mediada por videoconferencia requirió del empleo de bocinas, micrófonos, audífonos, videocámaras, tabletas y teléfonos inteligentes con aplicaciones de videollamadas.
Comunicarse en entornos digitales	La comunicación con docentes y autoridades a través de medios oficiales como el correo electrónico institucional o portales institucionales se intensificó, al igual que la comunicación con pares a través de medios informales como redes sociales y mensajeros instantáneos.

Socializar y colaborar en entornos digitales	El trabajo remoto pero colaborativo durante este periodo se dio en plataformas de enseñanza aprendizaje principalmente, y se complementa con actividades de procesamiento de texto en línea, transferencia de archivos a través de servidores en la web y de grupos y círculos de interacción en redes sociales.
Ejercer y respetar una ciudadanía digital	Estos cambios evidenciaron oportunidades en el respeto al derecho de autor, a la consideración del uso de licencias flexibles para la socialización de contenido digital, reforzamiento en la dureza de contraseñas y el uso de un lenguaje apropiado según el canal y el destinatario.

Nota: Elaboración propia.

Es evidente que durante la pandemia ocurrió una enorme experimentación, un gran aprendizaje y que todos vivimos una experiencia extraordinaria en medio de la calamidad, el contagio, la enfermedad y la muerte de miles de personas. Como si se hubiera acelerado el tiempo histórico y lo que antes fuera una utopía, de súbito, se hubiera convertido en un recurso indispensable y comúnmente accesible para los universitarios. Mercado y Otero (2022) han logrado compilar una amplia diversidad de experiencias institucionales sobre la enseñanza remota de emergencia que ponen en evidencia la imaginación y el esfuerzo de las instituciones de educación superior por sostener sus servicios durante la pandemia de la COVID-19.

En el contexto de la pandemia, como hemos visto, tratamos de identificar los principales saberes digitales que estaban movilizando a los universitarios. Además, teníamos claro que en la educación superior se vive una intensa época en el cultivo y desarrollo del software especializado (Casillas y Ramírez, 2021 y Ramírez y Casillas, 2021) que distingue a cada campo disciplinar, y sobre ello nos preguntamos por las dinámicas de internacionalización que están recorriendo el campo universitario a nivel global. Así llegamos a los saberes digitales para la comunicación internacional.

Los saberes digitales para la comunicación internacional

Este libro expone los resultados de un intercambio entre los estudiantes de licenciatura de la Universidad Veracruzana, México y la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina quienes participaron en una experiencia de colaboración internacional en línea (COIL) para reflexionar y definir los saberes digitales necesarios para la comunicación internacional. Observamos que, aunque todos los saberes digitales se pusieron en práctica durante el trabajo remoto, fueron principalmente los mencionados en la tabla 1, los que se modificaron debido al estudio no presencial de emergencia derivado de la COVID-19. Ver Tabla 2.

Tabla 2. Saberes digitales para la comunicación internacional

Saber Digital	Acciones realizadas por el grupo de trabajo
comunicarse en entornos digitales	Colaboraron a través de plataformas digitales, consultaron un sitio web desarrollado por los pares argentinos.
socializar y colaborar en entornos digitales	Se comunicaron mediante grupos de whatsapp, videoconferencias de escritorio en Google Meet y a través del envío y recepción de correos electrónicos. Utilizaron herramientas de interacción como pizarras digitales, pantallas compartidas en las plataformas de videoconferencia y breakout rooms para trabajos en equipos pequeños.
ejercer y respetar una ciudadanía digital	En todos los casos se reconoció mediante citas académicas el trabajo de los teóricos consultados y a los integrantes de los equipos se les incluyó como coautores de capítulos. Hay mención de los participantes y en algunos casos se hizo uso de lenguaje inclusivo sin discriminación de género.

Nota: Elaboración propia.

Durante la experiencia de colaboración en el proyecto COIL estudiantes y profesores mostraron un alto dominio tecnológico y movilizaron con atingencia los saberes digitales

propios de los universitarios. Como la mayoría de los participantes tenía adscripción en el área de humanidades y ciencias sociales hubo una coincidencia generalizada en torno al uso de software especializado. El entendimiento sobre las plataformas de comunicación utilizadas tampoco fue obstáculo pues todos mostraron conocimientos similares. Es verdad que la colaboración y la comunicación no siempre son del todo fluidas, pues hay hegemonías tecnológicas diferenciadas entre los países y mientras que en uno privilegian el uso de Zoom en otro se prefieren los servicios de Google. Como sucede en este mercado tecnológico, el monopolio internacional de las comunicaciones atraviesa América Latina a través de WhatsApp.

La experiencia de colaboración intercultural también representó un desafío para la comunicación. Frente a los modos prácticos de hablar el español de Argentina (específicamente de Córdoba) o de México (específicamente de Xalapa) en la comunicación se usó un español estándar, con un lenguaje neutro, buscando una comunicabilidad mutua por encima de la explicación personal, tratamos de desarrollar una comunicación técnica con tecnicismos aceptados sin modismos y nacionalismos, frecuentes en el diálogo informal.

Este proceso colaborativo es un núcleo central de aprendizaje dentro del Programa COIL y sin duda compromete las rutinas más mínimas de las formas de interactuar habituales en un complejo proceso de extrañamiento de lo propio y lo ajeno para resolver los retos comunicacionales aludidos. La colaboración internacional exige el reconocimiento de la diversidad y la puesta en cuestión de lo propio en tanto natural. Para nuestros alumnos y colaboradores fue muy aleccionador reconocerse al otro lado del planeta, saber que mientras en el hemisferio norte es primavera en el hemisferio sur comienzan los fríos, que incluso son diferentes los husos horarios.

Referencias

- Bourdieu, P. (1979) *Les trois états du capital culturel*, Actes de la recherche en Sciences Sociales, París (Hay una excelente versión en español realizada por Monique Landesman en *Sociológica* 5, (1987), UAM-A, México.
- Bourdieu, P. (1979a) *La distinction. Critique sociale du jugement*, Ed.

- Minuit, Paris.
- Casillas, M. A. y Ramírez, A. (2021). Saberes digitales en la educación. Una investigación sobre el capital tecnológico incorporado de los agentes de la educación. Argentina: Brujas
- Casillas, M. A. y Ramírez, A. (2015). Génesis de las TIC en la Universidad Veracruzana: Ensayo de periodización. México: Productora de Contenidos Culturales Sagahón Repoll.
- Casillas y Ramírez (2021) Serie saberes digitales de los universitarios. México: Universidad Veracruzana
- Saberes digitales de historiadores, filósofos, abogados, antropólogos, pedagogos y licenciados en lenguas e idiomas.
- Saberes digitales de geógrafos, estadísticos, economistas, contadores, administradores, gestores e informáticos.
- Mercado, R. y Otero, A. D. (2022). Háblame de TIC Volumen 8: Enseñanza remota de emergencia en la educación superior: ¿Base para la educación híbrida? Argentina: Brujas.
- Ramírez, A. (2022) Biblioteca Universitaria Híbrida. Revista Paraguaya de Educación a Distancia, FACEN-UNA, Vol. 3(1), 15-25.
- Ramírez, A. (2021). La movilidad virtual en la educación superior es un oxímoron. Revista Paraguaya de Educación a Distancia, FACEN-UNA, Vol. 2 (1), 6-16.
- Ramírez, A., y Casillas, M. A. (2012). Saberes Digitales mínimos de los profesores y estudiantes universitarios para un uso académico natural de las TIC: Versión 1.0. En V Conferencia Internacional de Brecha Digital e Inclusión Social, Paraguay.
- Ramírez, A., Moreno, Z. y Casillas. M.A. (2020). Actualización curricular de Computación Básica a Literalidad Digital. Kinesis Revista Veracruzana de Investigación Docente. 5 (5) 4-20.
- Ramírez y Casillas (2021) Serie saberes digitales de los universitarios. México: Universidad Veracruzana
- Saberes digitales de médicos, enfermeros, quiroprácticos, bioanalistas, nutriólogos, psicólogos y odontólogos.
- Saberes digitales de matemáticos, físicos, químicos, arquitectos e ingenieros.

Collaborative Online International Learning: origen y naturaleza

Gabriela Avalor
Ángel Antonio Fernández

La concepción clásica de internacionalización y las nuevas formas de internacionalización

Aunque el concepto de internacionalización ha sido utilizado con mayor frecuencia en tiempos recientes, sus estrategias han encontrado espacios de trabajo desde la Edad Media. Temas como el uso de un idioma de comunicación común (Latín), hasta la movilidad de estudiantes y académicos o procesos de acreditación fueron de práctica más o menos común en las universidades de esa época. Todavía, hace algunas décadas el discurso sobre la internacionalización de la educación superior fue tradicionalmente asociado a la movilidad presencial de estudiantes y profesores, la firma de convenios académicos o la membresía en organizaciones científicas.

Fue hasta las últimas dos décadas del siglo pasado y con mayor énfasis durante el siglo XXI que el concepto ha evolucionado, para bien, hasta llegar a la propuesta de tres conceptos: Internacionalización Integral (Comprehensive Internationalization), Internacionalización en Casa (Internationalization at Home) e Internacionalización del Currículo (Internationalization of the Curriculum).

En el periodo mencionado, Knight (2005) planteó que la internacionalización de la educación superior es “El proceso de integrar la dimensión internacional, intercultural y global en los propósitos, las funciones y la forma de proveer la enseñanza, la investigación y los servicios de la Universidad”¹

¹ Traducción de los autores del texto: “The process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education”.

Por su parte, Hudzik (2011) añadió otros elementos a la propuesta de Knight y propuso el concepto de Internacionalización Integral:

La internacionalización comprensiva es un compromiso confirmado a través de la acción que fomenta la perspectiva internacional y comparada de la enseñanza, la investigación y el servicio, funciones de la educación superior. Da forma al ethos institucional, valora y toca a la empresa universitaria en su totalidad. Es esencial que existan liderazgos institucionales en los distintos órganos de gobierno, facultades estudiantes y en todas las unidades de servicio y soporte de la institución. Es un imperativo institucional y no solo una posibilidad deseable².

La internacionalización comprensiva no solamente impacta a la vida en el campus sino también a los marcos de referencia externos, relaciones interinstitucionales y alianzas. La reconfiguración global de las economías, sistemas de intercambio, investigación y comunicación, así como también el impacto de las fuerzas globales en la vida local, expanden dramáticamente la necesidad para una internacionalización comprensiva y las motivaciones y propósitos que las mueven³.

Como una respuesta a la asociación del término internacionalización a la movilidad presencial de estudiantes y profesores, así como en reconocimiento a la necesidad de

² Traducción de los coordinadores del texto de Hudzik (2011) “Comprehensive internationalization is a commitment, confirmed through action, to infuse international and comparative perspectives throughout the teaching, research, and service missions of higher education. It shapes institutional ethos and values and touches the entire higher education enterprise. It is essential that it be embraced by institutional leadership, governance, faculty, students, and all academic service and support units. It is an institutional imperative, not just a desirable possibility”.

³ Traducción de los coordinadores del texto de Hudzik (2011) “Comprehensive internationalization not only impacts all of campus life but the institution’s external frames of reference, partnerships, and relations. The global reconfiguration of economies, systems of trade, research, and communication, and the impact of global forces on local life, dramatically expand the need for comprehensive internationalization and the motivations and purposes driving it.”

desarrollar competencias, habilidades, actitudes y valores en aquellos miembros de la comunidad universitaria que no tienen la posibilidad de realizar parte de su formación en una institución de educación superior diferente en la que originalmente iniciaron sus estudios, se acuñó el término de Internacionalización en Casa.

De acuerdo con Beelen (2009), Bengt Nilson propuso en 1999 por primera vez el término, el cual ha evolucionado en propuestas más completas y complejas. Beelen y Jones (2018) la definieron como “la internacionalización en casa es la integración intencionada de dimensiones internacionales e interculturales en el currículo formal e informal para todos los estudiantes dentro de entornos de aprendizaje domésticos”⁴.

De forma casi paralela a los dos hechos mencionados anteriormente, se ha desarrollado el concepto de Internacionalización del Currículo, en el que varios especialistas han enfocado su esfuerzo y análisis académicos. Destaca la propuesta de Betty Leask (2009) “La internacionalización del currículum es el proceso de incorporación de una dimensión internacional, intercultural y global en los contenidos del currículo, en los resultados de aprendizaje, evaluaciones, métodos de enseñanza y servicios de apoyo en un programa de estudios”.⁵

En una mirada a los tres conceptos, vale la pena rescatar que el compromiso que se manifiesta en el discurso debe de ser expresado de manera tangible en las funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación y difusión de la cultura/extensión de los servicios). La trascendencia del proceso es tal que se reconoce su papel en la identidad de la institución (ethos) e involucra a toda la comunidad.

Beelen y Jones hacen énfasis en la inclusión de estrategias

⁴ Traducción de los autores del texto: “Internationalization at Home is the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments”.

⁵ Traducción de los autores del texto “Internationalization of the curriculum is the process of incorporating international, intercultural, and global dimensions into the content of the curriculum as well as the learning outcomes, assessment tasks, teaching methods and support services of a program of study”

de internacionalización tanto en el currículo formal como en el currículo no formal. Sus conclusiones hacen justicia a la necesidad reconocida de los beneficios que representan los saberes internacionales, interculturales y globales para todos los miembros de la comunidad universitaria, con un espíritu inclusivo y de atención a demandas y voces de sus sectores menos favorecidos.

Leask, por su parte, enfatiza la relación existente entre la internacionalización, la interculturalidad y la globalidad en la función docente de la universidad. Es el acercamiento más claro y explícito del impacto que deben tener las estrategias de internacionalización de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que debemos de desarrollar en nuestros estudiantes, tanto para el mercado del trabajo como para su papel como ciudadanos globales.

A nivel de América Latina se han integrado miradas, estudios y propuestas en diversos espacios de discusión y en publicaciones de expertos en el tema. Además de retomar elementos importantes de las tendencias de internacionalización a nivel mundial, particularmente en lo relativo a la internacionalización del currículo, también se ha abierto el diálogo a perspectivas regionales que pretenden armonizar las visiones tradicionales de la internacionalización al contexto regional y local.

Cada vez tendrá más fuerza la integración de elementos como la solidaridad, la inclusión, los principios de la sostenibilidad ambiental y la cultura para la paz, a los principios de la internacionalización de este nivel educativo.

¿Qué es la metodología COIL?

Conocido también como aulas internacionalizadas, proyectos internacionales colaborativos en línea o espacios colaborativos de aprendizaje, el COIL, siglas en inglés de aprendizaje colaborativo internacional en línea, es una metodología de enseñanza/aprendizaje internacional inscripto en el paradigma de estas nuevas formas de internacionalización en casa y movilidad virtual.

Así lo define Jon Rubin (2017), “COIL no es una tecnología o una plataforma tecnológica, sino más bien un

nuevo paradigma de enseñanza/aprendizaje que fomenta el desarrollo de la conciencia intercultural en entornos de aprendizaje multiculturales (...) COIL se basa en el desarrollo de entornos de aprendizaje en equipo en el que docentes de dos culturas trabajan juntos en desarrollar un programa conjunto, con énfasis en el aprendizaje por experiencia y colaborativo”⁶.

Este enfoque conecta a estudiantes y docentes de entornos culturales diversos para aprender, discutir y colaborar entre sí. Para aquellos que no están familiarizados con el concepto, resulta necesario en primer lugar separarlo de otras metodologías para poder dimensionar su real impacto concreto y diferenciarlo de otras formas de intercambio físico o virtual.

Las aulas COIL no son cursos nuevos, o cursos de idioma, o meros cursos a distancia, ni son bloques de contenido adicionados a la currícula de cada carrera. Aquí, la primera forma de intercambio se produce a nivel de los docentes que participan de manera colaborativa en el diseño del módulo o proyecto, cada uno dentro de su asignatura, trabajando allí donde interactúan resultados de aprendizaje, contenidos, actividades y formas de evaluación. De esta manera, el COIL se convierte en parte de la clase, en un formato de intercambio de estudiantes donde las y los alumnos discutirán temas y contenidos configurando equipos internacionales efectivos.

Cumplen con objetivos y resultados de aprendizaje disciplinares e interdisciplinares con un enfoque que además promueve el desarrollo de un tipo de competencias que requieren los nuevos desafíos de crear ciudadanos globales.

El enfoque colaborativo

El COIL conecta entonces a docentes y estudiantes desde una mirada colaborativa y bilateral. A diferencia de

⁶ Traducción de los autores del texto: COIL is not a technology or a technology platform but rather a new teaching and learning paradigm that develops cross-cultural awareness across shared multicultural learning environments (...) COIL is based upon developing team-taught learning environments where teachers from two cultures work together to develop a shared syllabus, emphasizing experiential and collaborative student learning.

otros paradigmas donde un proyecto es incentivado por motivaciones, actores y contenidos de una de las partes, aquí se piensa el intercambio desde una perspectiva igualitaria y situada, relacionada en primer lugar con la realidad local, nacional y regional. Para ello, se piensa en:

- un abordaje integral, que promueve el trabajo en red donde puedan confluír las tres funciones sustantivas de la universidad, la interdisciplinariedad y el enfoque a la solución de problemas;
- un abordaje solidario, con procesos de internacionalización contruidos a partir de lazos de cooperación internacional;
- un abordaje endógeno y transformador: la estrategia de internacionalización es elaborada siguiendo los objetivos estratégicos de la universidad, manteniendo la capacidad de adaptar los propósitos y objetivos en el proceso.

La colaboración en el formato COIL se estructura en tres niveles, el primero de los cuales es el docente. Aquí es donde comienza el verdadero proceso de intercambio, con docentes o equipos de docentes trabajando conjuntamente en definir los resultados de aprendizaje esperados, diseñar las actividades y los formatos de evaluación y las metodologías a emplear. Cada uno trae su propio currículum, su propio programa de estudios a este proyecto. Podrían provenir incluso de disciplinas muy diferentes, ya que el componente interdisciplinar es uno de los beneficios que aporta la metodología.

En esta instancia es donde se ponen en juego todas las variables que determinarán el éxito de la experiencia COIL: desde idioma, el calendario académico, horarios, cuestiones culturales (a distintos niveles, incluida la cultura institucional en cada universidad). El “barrido” de cada uno de estos puntos va a permitir generar una matriz por donde transcurrirá el intercambio de estudiantes.

Una vez que los estudiantes están involucrados, se pueden organizar en equipos desde donde desarrollarán un diálogo en torno a todo tipo de temas según lo ideado por sus profesores: conversaciones facilitadas, consignas basadas en un proyecto, trabajos finales, por ejemplo.

En tercer lugar, la práctica de COIL ha ido paulatinamente corriéndose del vínculo directo entre profesores al relacionamiento interinstitucional. El COIL realmente puede tocar una gran cantidad de objetivos y estrategias, por lo que tener un compromiso del nivel institucional es lo que permitirá escalar y garantizar la sostenibilidad del proyecto. Las oficinas de relaciones internacionales y asuntos académicos de las universidades tienen la responsabilidad y el desafío de contribuir al desarrollo de estas prácticas, facilitar el relacionamiento de los docentes y el registro y reconocimiento de estas actividades.

El avance de la virtualidad

La virtualidad puede ser considerada como la solución definitiva a las problemáticas educativas, sin embargo también puede ser concebida como un sucedáneo de menor calidad, en todos los casos la educación y el intercambio virtual pueden concebirse como una estrategia necesaria que ha ido creciendo en las dos últimas décadas con una formidable aceleración coyuntural reciente.

A este primer momento de adaptación en contexto de emergencia debe seguir una instancia de adaptación y reflexión que las resignifique y decante en estrategias específicas orientadas a propósitos específicos, proyectando la internacionalización y ampliando su acceso a través de las herramientas a disposición y por crear. La presencialidad y sus recursos no pueden ser reproducidas en un ambiente digital o virtual. Este último requiere de otras herramientas que posibiliten la cercanía y la interacción, faciliten la comunicación en la diferencia y, atraviesen las distancias físicas y culturales. Este empleo de la tecnología reforzará la creación de distintos tipos de competencias y cumplirá con un rango diferenciado de resultados de aprendizaje.

El desafío reside en el diseño y creación de mecanismos de apoyo para el desarrollo de capacidades que sitúen a la tecnología como aliada necesaria, tomando ventaja de sus recursos y resolviendo las asimetrías emergentes (equipamiento, conectividad, conocimientos para desenvolverse en entornos virtuales).

Las dimensiones internacional e intercultural

Las y los docentes y estudiantes que trabajan en un espacio de aprendizaje colaborativo de la naturaleza de los proyectos COIL cumplen con objetivos y resultados de aprendizaje disciplinares e interdisciplinares con un enfoque que además promueve el desarrollo de un tipo de competencias que requieren los nuevos desafíos de crear ciudadanos globales. Nos referimos, claro, a las competencias internacionales y más aún, las competencias interculturales. Como mencionan Lukic, et al (2017) “estas habilidades, conocidas como “Competencia Intercultural” (IC) posibilitan estudiar, vivir y trabajar de manera efectiva en diferentes contextos culturales. Unir gente de diferentes países en un contexto culturalmente diverso no contribuye automáticamente a desarrollar IC. Aún más, existe un riesgo de que los individuos desarrollen respuestas negativas a malentendidos y experiencias culturales si no están preparados.”⁷

El foco en el aprendizaje

Los modelos educativos basados en el aprendizaje son parte de los debates acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos nuevos paradigmas desplazan al estudiante de un mero rol pasivo a una posición que recupera su voz y sus expectativas como parte fundamental en los procesos educativos. Todas las nuevas tendencias en materia de internacionalización incorporan este aspecto en la dinámica del aula, de diversas maneras.

En la metodología COIL, este enfoque resulta esencial por varios motivos. En primer lugar, al tratarse de una metodología basada en proyecto, resulta imprescindible la construcción que hacen los alumnos que participan de la experiencia. En el enfoque basado en proyectos, los

⁷Traducción de los autores de: “These abilities, collectively termed ‘Intercultural Competence’ (IC) enable effective studying, living and working across different contexts. Only situating people from different countries together in a culturally diverse context does not automatically help develop IC. Moreover, there is a danger of individuals developing negative responses to cultural misunderstandings and experiences if they are not prepared”

estudiantes buscan resolver un problema o consigna en equipo a través del cual plantean estrategias, construyen aprendizajes y desarrollan competencias en múltiples niveles (trabajo en equipo, comunicación efectiva, capacidad de trabajar en entornos culturalmente diversos).

Resulta fundamental, para cerrar el proceso del COIL, establecer métricas que recojan la experiencia del estudiante y revisar los objetivos de aprendizaje involucrados en la experiencia COIL.

Conclusiones

La introducción de estas prácticas innovadoras (pedagógicas, curriculares, lingüísticas, de investigación y extensión) tiene como principios rectores la flexibilidad, la inclusión y el acceso, el trabajo colaborativo en redes nacionales e internacionales, la atención a las diversidades regionales, el desarrollo de capacidades y competencias y el reconocimiento académico de trayectos.

Desde la óptica de la internacionalización solidaria, los ambientes de aprendizaje tipo COIL pueden abrir espacios de respeto a la diversidad y a la soberanía de pensamientos, así como a la formación de profesionales con inteligencia autocrítica, visión de innovación permanente y perspectiva intercultural. Es necesario entender que estos ámbitos pueden fortalecer la vinculación con otros sectores de la sociedad, así como las estrategias de movilidad para una educación y una investigación diferentes a las practicadas a la fecha, pero que constituyan una alternativa con amplios potenciales de desarrollo desde un ángulo global, así como con visión humanista y conciencia ética.

Referencias

- Beelen, J., y Dhert, S. (2009). UNESCO for teacher educators. In the Proceedings of the 19th Annual Conference of the European Teacher Education Network.
- Beelen, J., y Jones, E. (2018). Internationalization at home. In Teixeira, P., Shin, J.C., Amaral, A., (et al) (Eds.) *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer International
- Knight, J (2005). *Internationalization of higher education: New directions, new challenges 2005 IAU Global Survey Report*, International

- Association of Universities, Paris.
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive internationalization: From concept to action*. Washington, DC: NAFSA.
- Leask, B (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13 (2), pp. 205-221.
- Lukic, D., Solari, M., Martins, H., y Yarosh, M. (2017). Erasmus mundus intercultural competence – results and emic toolkit. 4177-4183. 10.21125/edulearn.2017.1897.
- Rubin, J. (2017) Embedding Collaborative Online International Learning (COIL) at Higher Education Institutions. *Internationalisation of Higher Education*, 2.

El aprendizaje colaborativo internacional en línea

Rosbenraver López Olivera López

Introducción

El aprendizaje colaborativo internacional en línea o Collaborative Online International Learning, COIL de aquí en adelante, es un modelo pedagógico contemporáneo adoptado por varias Instituciones de Educación Superior (IES) alrededor del mundo con el objetivo de promover experiencias educativas internacionales para su comunidad académica. Este modelo de aprendizaje emplea una metodología que fomenta procesos de internacionalización en casa e internacionalización del currículo a través de entornos educativos digitales de trabajo colaborativo. En este texto intentamos explorar brevemente las características esenciales que componen el modelo COIL desde sus orígenes, la metodología que emplea y las particularidades de su operación y funcionamiento como modelo innovador de aprendizaje en pro de la internacionalización de la educación superior.

Los orígenes del modelo COIL

El modelo COIL comenzó a desarrollarse en la Universidad Estatal de Nueva York (SUNY, por sus siglas en inglés) con el objetivo de interconectar los programas educativos del sistema estatal de universidades distribuidos en 64 campus con los que cuenta dicha institución (SUNY, 2022). Con ello, la universidad estadounidense pretendía desarrollar experiencias de aprendizaje propicias para el diálogo intercultural, la interacción entre estudiantes y docentes y la realización de actividades de aprendizaje colaborativo de manera remota, aprovechando los innovadores usos que las TIC, las redes sociales y los sistemas de gestión de aprendizaje ofrecían a los procesos de enseñanza-aprendizaje en aquella época.

De acuerdo con Rubin (2017), pionero del modelo, el nombre de COIL fue acuñado en el año 2006, aunque a inicios de los años 90 ya se visualizaban algunas experiencias educativas similares a COIL. Estas primeras iniciativas provenían de profesores universitarios, que actuando de manera independiente, comenzaron a vincular sus cursos con otros de universidades alejadas para que sus estudiantes aprendieran interculturalmente entre sí. En muchos sentidos, estas colaboraciones se realizaron a modo de enseñanza en equipo con profesores de 2 o más universidades desarrollando un plan de estudios conjunto o fusionado. Los docentes en disciplinas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de lenguas modernas, literatura, cultura y civilizaciones exploraron este camino para establecer experiencias que permitieran a sus alumnos practicar la lengua, desarrollar competencias comunicativas interculturales o conocer cultura, entre otros temas.

O'Dowd (2018), señala que las colaboraciones de este tipo suelen entenderse como programas de aprendizaje en red global, tele-colaboraciones, intercambio o movilidad virtual, solo por mencionar algunos términos. Sin embargo, el modelo COIL plantea una metodología de trabajo particular, que según Rubin (2017), adquirió una enorme popularidad en la década de los 2000 debido a varias razones. Por ejemplo, el compromiso de las universidades por incorporar las TIC a los procesos educativos, el surgimiento de las redes sociales y medios alternativos de comunicación o los cambios sociales que afectaron la movilidad académica como el miedo a viajar por cuestiones de terrorismo internacional. Actualmente, podríamos agregar a esta lista de razones los elevados costos que implica realizar una estancia académica, la desaceleración en la movilidad de personas a causa de la COVID-19, el aumento en el uso de diversas modalidades de educación a distancia, entre otros, que han obligado a las IES a establecer alternativas de interacción y trabajo colaborativo internacional diferentes para la década que está en curso.

La expansión del modelo COIL fuera de los Estados Unidos se debió en un principio a la creación del SUNY COIL Center en 2006, cuya intención era fortalecer las iniciativas relacionada con el uso de COIL. Posteriormente,

en 2014 surge el COIL Latin American Partnership Program que estableció las condiciones necesarias para que las IES de otros países replicaran el modelo COIL a través de sus oficinas de internacionalización o direcciones de relaciones internacionales (SUNY, 2020; Rubin y Guth, 2015; Cervantes, 2022).

En la Universidad Veracruzana, la Dirección General de Relaciones Internacionales (DGRI) se encargó de establecer el modelo COIL en la institución. También logró instituir la Red Latinoamericana COIL (Latam COIL) en 2020, junto con la Universidad de Monterrey (UDEM), la Universidad Estadual Paulista de Brasil (UNESP) y el Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín (ITM) con el objetivo de agremiar IES de la región y facilitar la cooperación entre ellas para la elaboración de proyectos COIL. La Red Latam COIL contaba, hasta junio de 2022, con 182 universidades y por lo menos 30 de ellas son de México (UV, 2022). El siguiente apartado muestra la esencia del modelo COIL con respecto a la metodología de trabajo que propone.

La metodología COIL

El modelo COIL plantea una metodología de trabajo que inicia con la colaboración de dos o más docentes de IES diferentes. Ellos se encargan de realizar las actividades de gestión inicial para diseñar un currículo conjunto de sus asignaturas que incluye el planteamiento de objetivos, el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje, la agenda de actividades, el planteamiento de resultados de aprendizaje deseados, entre otros aspectos pedagógicos que han de realizarse. Se puede interpretar básicamente como un módulo de aprendizaje dentro de dos o más asignaturas determinadas, que pueden pertenecer o no a la misma disciplina académica (Appiah-Kubi y Annan, 2020; SUNY, 2020; Rubin, 2017).

Los docentes también habrán de especificar previamente la duración del módulo COIL, las tecnologías que emplearán, los idiomas que usarán, los medios de comunicación e interacción que pondrán a disposición de los estudiantes para realizar las actividades de colaboración planteadas y establecer mecanismos de evaluación de las actividades

(Rubin, 2017; Rubin y Guth, 2015). La siguiente definición de Cely et al. (2020), explica los conceptos ya mencionados de la siguiente forma.

La estrategia del COIL se basa en el desarrollo de cursos que dos o más instituciones acuerdan y diseñan de manera colaborativa, según sus intereses y necesidades, para implementarlos simultáneamente en las instituciones involucradas. Estos cursos son mediados por Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), se desarrollan de forma sincrónica o asincrónica, y son orientados por los docentes o tutores involucrados en su diseño. Este modelo se fundamenta en el trabajo cooperativo basado en proyectos y resolución de problemas (Cely et al., 2020, p.93).

Para ilustrar aún más esta definición se muestra un esquema de la metodología COIL en la Figura 1. En la parte de los extremos derecho e izquierdo se aprecian los cursos o asignaturas (A y B), correspondientes a 2 IES diferentes (local y extranjera), que se encuentran en países diferentes (X y Y) y al centro aparece el módulo COIL a modo de híbrido de ambos cursos. En la parte superior central se ubica la colaboración inicial entre docentes o proceso de emparejamiento para diseñar el módulo COIL. Posteriormente, aparece la colaboración entre estudiantes, es decir, la serie de actividades de aprendizaje, elaboración de proyectos, e interacciones en las que han de trabajar los estudiantes. En la parte inferior central se indica que las asignaturas de ambos cursos pueden pertenecer o no a la misma disciplina y emplear o no el mismo idioma ya que la experiencia COIL puede ser multidisciplinaria y multilingüe. Por último aparece la duración que puede tener el módulo COIL.

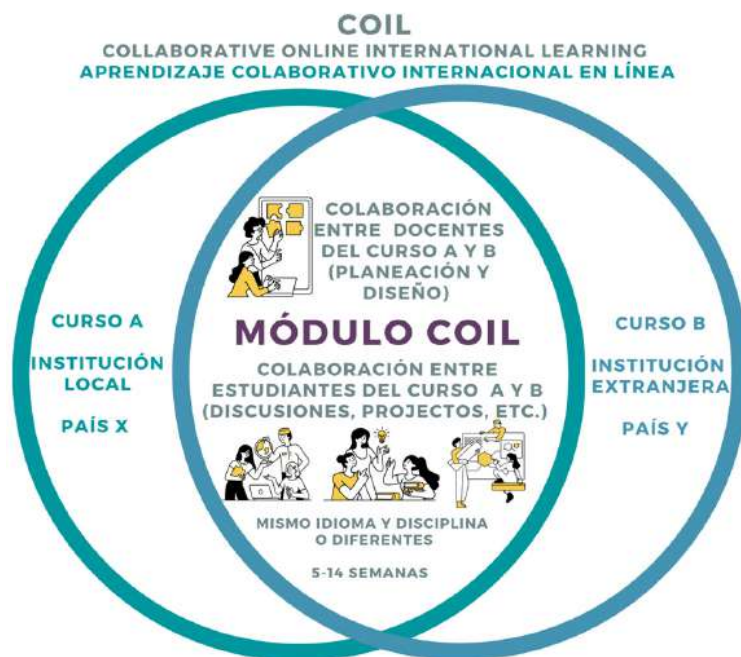


Figura 1. Esquema sobre la metodología COIL.

Nota: Elaboración propia con datos del SUNY COIL Center.

Una apreciación más sobre la metodología que promueve el modelo COIL proviene de Salinas y Sánchez (2020), quienes sugieren que la metodología COIL pone un particular énfasis en el aprendizaje experiencial y colaborativo estableciendo entornos educativos virtuales que son apropiados para la construcción del conocimiento. Esto implica que en la construcción de los módulos COIL y en las interacciones que realizan los participantes entran en juego varios factores. El primero de ellos son los saberes digitales, cuya definición de acuerdo con Casillas y Ramírez (2021), permite “diferenciar los conocimientos tecnológicos y actitudes que los individuos tienen ante un tipo específico de tecnología, fuentes de información o marcas” (p. 48). El segundo factor corresponde al hecho de que la metodología COIL desarrolla una serie de conocimientos, habilidades y actitudes para la comunicación entre sujetos de culturas distintas que autores como Spitzberg y Changnon (2009), Fantini (2009) Deardorff y Jones (2012); Berardo y Deardorff (2012), Ramírez-Marín (2020), y otros, han estudiado bajo el nombre de competencias interculturales. El tercer y último

factor es el carácter internacional que enmarca la metodología COIL al conectar a docentes y estudiantes de diferentes IES alrededor del mundo propiciando lo que Knight (2005); De Wit (2011); Didou (2017) y otros, definen como estrategias de internacionalización en casa e internacionalización del currículo, de los cuales se discutirá brevemente en el siguiente apartado.

Breves apuntes sobre internacionalización en las IES

Sabemos que algunos fenómenos socioeconómicos y políticos como la globalización, el cambiante mercado laboral, el uso de las TIC y otros han influido en las acciones y procesos que realizan las IES para internacionalizarse. Sin embargo, ninguno de ellos ha causado un impacto tan drástico como lo hizo la pandemia en 2020, la cual básicamente re-direccionó la visión de lo que entendíamos como internacionalización de la educación superior. Específicamente, la pandemia afectó la internacionalización hacia el exterior de las universidades frenando momentáneamente la movilidad académica. Con ello, se observó una disminución en la participación de estudiantes matriculados en universidades que registraban los niveles más altos de movilidad estudiantil en países como Estados Unidos, Reino Unido y Australia. El impacto en el año académico 2019-2020 fue enorme. Contrariamente, la oferta internacional de cursos online, con una estimación global de 13 millones de estudiantes en 2017, encontró en la pandemia una razón para ofrecer mecanismos emergentes para seguir con los programas de internacionalización (Quinteiro, 2022).

Este cambio paradigmático permitió a las universidades incorporar procesos de internacionalización a través de nuevos escenarios para la colaboración en espacios virtuales con cursos abiertos, intercambios virtuales, clases espejo o la elaboración de contenidos curriculares compartidos entre asignaturas de diferentes IES (Toledo et al., 2022). Estos escenarios ofrecen oportunidades de una experiencia internacional que puede realizarse estando en casa, lo que presupone, una redefinición de los motivos o razones que tienen las IES para internacionalizarse (Schmitt, 2022).

No queremos sugerir con ello que la internacionalización en casa o hacia el interior de las universidades es resultado de la pandemia. De hecho, el concepto surgió a finales de los 90 como parte de un movimiento entre universidades europeas para detener la idea equivocada de que movilidad e internacionalización son sinónimos. Específicamente, la internacionalización en casa “aboga por un fuerte enfoque en todos los estudiantes, no solo en los que son móviles, sino también en la internacionalización del plan de estudios y el proceso de aprendizaje” (De Wit, 2011, p.13). De esta manera, las estrategias comúnmente empleadas en la internacionalización en casa son los servicios y programas en línea, la internacionalización del currículo, la organización de actividades y eventos curriculares y co-curriculares, la realización de proyectos de investigación, el trabajo colaborativo y la implementación de programas innovadores (Schmitt, 2022). Es precisamente aquí donde ubicamos el modelo COIL.

También es importante destacar que la transición hacia entornos digitales de las estrategias de internacionalización era necesaria, aún antes de la pandemia. Se ha mencionado en múltiples ocasiones que la internacionalización hacia el exterior de las universidades, principalmente la movilidad académica, había estado siempre limitada a un pequeño grupo de personas debido a la falta de recursos económicos, algunas deficiencias estructurales de las universidades y en ocasiones simplemente por la falta de dominio en otros idiomas. Por el contrario, el uso de entornos digitales para promover el intercambio virtual ayuda a conectar personas alrededor del mundo de maneras más simples y en ocasiones menos costosas. Por supuesto, este cambio también nos conduce a pensar en los requisitos y condiciones que deberán utilizarse para lograr el aprendizaje a través de interacciones remotas, el uso de la tecnología, e incluso a revisar los objetivos planteados en las colaboraciones en entornos digitales, entre otros aspectos (Stallivieri, 2022).

Finalmente, también será necesario revisar las estrategias y programas de internacionalización que emplearán las IES en el futuro. Durante la pandemia muchas universidades recurrieron al uso del modelo COIL o a la movilidad virtual,

pero es posible que no se hayan detenido a pensar en la capacitación que requerían los docentes o la adecuación de procedimientos y formas de gestionar la movilidad virtual (Bustos-Aguirre y Moreno, 2022). Deben entonces las IES redefinir la educación superior internacional en miras hacia la postpandemia. Eso implicará cambios estructurales en las políticas y programas ya existentes, pero necesarios para precisar qué se entiende por internacionalización de la educación superior en entornos virtuales. De no hacerlo, correríamos el riesgo de regresar a lo habitual.

Otros modelos similares a COIL

Existen otros modelos o iniciativas sobre internacionalización en casa que aunque no se pretenden discutir aquí, bien valen la pena ser mencionados. Por ejemplo, los países de la Unión Europea cuentan con el programa de Erasmus+ Virtual Exchange. Esta iniciativa fomenta el aprendizaje intercultural para la comunidad académica de entre 18 y 30 años en varios programas y modalidades de colaboración y hasta 2020 ha beneficiado a más de veinte mil participantes desde que inició en 2018. También destacan el Desarrollo de Intercambios Virtuales (VE-COIL) entre los socios del Grupo Compostela de Universidades (GCU); la Iniciativa Stevens creada en 2005 que centra su colaboración entre jóvenes de los Estados Unidos con el Medio Oriente y Norte de África; la organización UNICollaboration creada en 2016; y finalmente en México, la Embajada de Estados Unidos a través de la Sección de Asuntos Públicos (SAP) creó en 2020 el Programa de Internacionalización Curricular Estados Unidos-México (PIC-US-MX) para promover más el uso del modelo COIL en ese país (Cervantes, 2022).

Conclusiones

La pandemia causada por la COVID-19 provocó cambios significativos a nivel económico, político y social que no pueden ser ignorados. La suspensión de actividades presenciales en la educación superior permitió un florecimiento de espacios educativos digitales, que si bien ya estaban en expansión, lograron consolidarse a partir de la

situación sanitaria. Un ejemplo de esto es el uso del modelo de aprendizaje COIL, el cual ayudó a que varias IES siguieran adelante con sus procesos de internacionalización desde casa, considerando que la internacionalización hacia el exterior, principalmente la movilidad académica, no era posible. La metodología COIL promueve el uso de espacios digitales de interacción donde los participantes practican y desarrollan al mismo sus saberes digitales, sus competencias interculturales y su capacidad para realizar trabajo colaborativo remoto. Iniciativas como el modelo COIL no solo nos conduce hacia otras estrategias de internacionalización en educación superior, sino que también permite la construcción de conocimientos de manera colaborativa a través de aulas internacionales idóneas para la formación de ciudadanos globales.

Referencias

- Appiah-Kubi, P. y Annan, E. (2020). A Review of a Collaborative Online International Learning. *International Journal Of Engineering Pedagogy*, 10(1), 109-124. <https://doi.org/10.3991/ijep.v10i1.11678>
- Berardo, K. y Deardorff, D., K. (2012). (Editores). *Building Intercultural Competence. Innovating Activities and Models*. Stylus.
- Bustos-Aguirre, M., L. y Moreno, A. C., I. (2022). La educación superior mexicana después del COVID-19: ¿cambio y mejora o business as usual? En Castiello-Gutiérrez, S., Pantoja Aguilar, M., P., Gutiérrez Jurado, C., E. (coordinadores.), *Internacionalización de la Educación Superior después de la COVID-19: Reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos*. (363-378). AMPEI.
- Casillas, M. y Ramírez, M., A. (2021). *Saberes digitales en la educación. Una investigación sobre el capital tecnológico incorporado de los agentes de la educación*. Brujas.
- Cely, B., L., Guerrero, Escobar, J., I., Rodríguez, Suárez, P., J., G. (2020). Aprendizaje internacional colaborativo en línea (COIL): un modelo educativo para el fomento de la internacionalización en educación superior bajo principios de equidad e inclusión. En Guerrero Escobar, J.I., (comp). *Internacionalización del currículo y experiencias pedagógicas. Pertinencia y aprendizaje global en educación superior*. (p. 91-122). UNIMINUTO.
- Cervantes, V., O. (2022). PIC US-MX: Iniciativa bilateral para impulsar la internacionalización curricular en tiempos de pandemia. En Castiello-Gutiérrez, S., Pantoja Aguilar, M., P., Gutiérrez Jurado, C., E. (coordinadores.), *Internacionalización de la Educación Superior después de la COVID-19: Reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos*. (200-222). AMPEI.
- Deardorff, D. K., y Jones, E. (2012). Intercultural competence. En Deardorff, D. K. *The SAGE handbook of international higher education*, 283,

13-15.

- De Wit, H. (2011). Law of the stimulative arrears? Internationalisation of universities of applied sciences, misconceptions and challenges. En De Wit, H. Trends, issues and challenges in internationalisation of higher education. Amsterdam: CAREM.
- Didou, A., S. (2017). La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno. UDUAL.
- Fantini, A., E. (2009). Assessing Intercultural Competence: Issues and tools. En Deardorff D., K. The SAGE handbook of intercultural competence, 456-476. SAGE Publications, Inc.
- Knight, J. (2005). Un modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades y retos. En De Wit, H., Jaramillo, I. C., Knight, J., & Gacel-Ávila, J. (Eds.). Educación superior en América Latina: la dimensión internacional. (1-38). The World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-9-5897-6478-7>
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. Research-publishing.net, 1, 1-23.
- Quinteiro, G, J., A. (2022). La internacionalización de la educación superior desde la perspectiva de la movilidad estudiantil: antes y después del COVID-19. En Castiello-Gutiérrez, S., Pantoja Aguilar, M., P., Gutiérrez Jurado, C., E. (coordinadores.), Internacionalización de la Educación Superior después de la COVID-19: Reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos. (p. 49-65). AMPEI.
- Ramírez-Marín, F., Núñez, F., L., C., y Blair, N. (2020). Collaborative Online International Learning: Language and Cross-Cultural Experiences of University Students. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 14(1), 118-162. <http://dx.doi.org/10.15446/male.v14n1.92144>
- Rubin, J. (2017). Embedding Collaborative Online International Learning (COIL) at Higher Education Institutions. *Internationalisation of Higher Education*, 2, 27-44.
- Rubin, J., y Guth, S. (2015). Collaborative online international learning: An emerging format for internationalizing curricula. In *Globally networked teaching in the humanities* (pp. 27-39). Routledge.
- Salinas, C., M. y Sánchez, T., F., R. (2020) Colaboración Internacional en Educación Superior: Una Metodología Innovadora en Línea en Cursos de Psicología en Instituciones de Chile y Colombia. 9(18), 133-163.
<https://doi.org/10.54255/lim.vol9.num18>
- Schmitt, R., M. (2022). La internacionalización en casa post-COVID-19 de IES mexicanas asociadas a AMPEI. Un estudio descriptivo. En Castiello-Gutiérrez, S., Pantoja Aguilar, M., P., Gutiérrez Jurado, C., E. (coordinadores.), Internacionalización de la Educación Superior después de la COVID-19: Reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos, 250-271. AMPEI.
- Spitzberg, B., H., y Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. En Deardorff D., K. The SAGE handbook of intercultural competence, 2-.5. SAGE Publications, Inc.
- Stallivieri, L. (2022). Internacionalización virtual de la educación superior:

hacia los entornos digitales y más allá. En Castiello-Gutiérrez, S., Pantoja Aguilar, M., P., Gutiérrez Jurado, C., E. (coordinadores.), Internacionalización de la Educación Superior después de la COVID-19: Reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos, 310-324. AMPEI.

State University of New York (SUNY), COIL Center (2020, 5 de diciembre). Connect, engage, collaborate.

<https://coil.suny.edu>

Toledo, S., D., G., Montaña, R., M., S., y García, L., L. (2022). Nuevos aprendizajes durante la COVID-19. Hacia la construcción de las políticas educativas y lingüísticas en la universidad. En Castiello-Gutiérrez, S., Pantoja Aguilar, M., P., Gutiérrez Jurado, C., E. (coordinadores.), Internacionalización de la Educación Superior después de la COVID-19: Reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos, 223-249. AMPEI.

Universidad Veracruzana (2022, 10 de marzo). Red Latinoamericana COIL. <https://www.uv.mx/coil/>

El Proyecto COIL en su diseño e implementación. Tensiones, logros y desafíos

Jessica Badillo Guzmán
Fabiana Castagno
Gabriela Sabulsky

Introducción

El título del proyecto, “Los saberes digitales durante la pandemia”, anticipa su contenido y objetivos principales. El tiempo de distanciamiento social por razones sanitarias fue un aspecto que impulsó la reunión de diferentes equipos docentes y de investigación a pensar juntos una experiencia educativa bajo el formato de la metodología COIL. En este contexto particular, las actividades de promoción que llevan adelante las áreas de internacionalización de la Universidad Veracruzana en México (UV) y la Universidad Nacional de Córdoba en Argentina (UNC) fueron caja de resonancia para un grupo de docentes que mantenían el deseo de desarrollar experiencias de intercambio intercultural.

En este marco, profesores de la UNC y de la UV construyeron de manera colegiada un proyecto colaborativo de aprendizaje internacional en línea, desde la metodología COIL, como parte de uno de sus cursos. De este modo, el proyecto configuró el espacio para el encuentro, el intercambio y el aprendizaje entre estudiantes, pero también entre quienes lo coordinaron.

La ejecución de las actividades duró un mes y participaron ocho profesores como equipo organizador junto a 16 coordinadores de grupo y 118 estudiantes de cinco cursos distintos, cuyos perfiles se describen en la Tabla 1.

Tabla 1. Perfiles de las y los participantes del proyecto

Institución	Coordinadores y coordinadoras generales del proyecto	Coordinadores y coordinadoras de grupos de trabajo	Estudiantes
Universidad Nacional de Córdoba	2 docentes de la Facultad de Filosofía y Humanidades 2 profesoras/es de la Facultad de Ciencias de la Comunicación	2 ayudantes alumnas y 2 adscriptas de FFyH 5 profesoras/es adscriptos y 1 profesor asistente de FCC.	71, de dos cursos de la UNC
Universidad Veracruzana	2 investigadores del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior 3 profesoras de la Lic. en Pedagogía, tanto del Sistema de Enseñanza Abierta, como del Escolarizado	2 ayudantes de investigación 4 egresadas/os de Pedagogía con tesis sobre SD	47, de tres cursos de la UV.

Nota: Elaboración propia

Esta diversidad, a la vez que se tradujo en riqueza, implicó una complejidad que dio lugar a tensiones reconocibles en el diseño e implementación del proyecto:

- Tensión entre marco teórico y propuesta metodológica (el énfasis en la investigación y en la enseñanza). Una característica que tuvo el proyecto es que el desarrollo de los contenidos se hizo a partir de un enfoque teórico conceptual construido por Miguel Angel Casillas y Alberto Ramírez Martinell, investigadores del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana (CIIES-UV), que implicaba una cierta metodología para la valoración

de los saberes digitales en la educación superior. Esta definición fue importante porque plantea la riqueza y rigurosidad del abordaje temático pero a la vez implicaba un énfasis hacia la investigación que fue necesario revisar en diferentes momentos de la construcción del proyecto.

- Tensión entre la metodología COIL y la metodología para medir los saberes digitales. Al definir los objetivos, actividades y herramientas que darían forma al proyecto, surgió una tensión más: por un lado, el proyecto debía enmarcarse en la metodología de saberes digitales, pero por otro, debía corresponderse con la propia de COIL, como una estrategia de internacionalización en casa y movilidad virtual para los estudiantes participantes. Así, fue necesario un diseño que hiciera de la propuesta una experiencia formativa para los estudiantes (en articulación con sus propuestas curriculares) que implicase sus competencias interculturales y una colaboración internacional en la construcción de sus aprendizajes, reflexiva y dialógica, pero al mismo tiempo, un espacio de encuentro para la discusión y valoración de los saberes digitales.
- Tensión entre la propuesta del proyecto y las particularidades de cada curso. El proyecto COIL debía ser pertinente para cinco espacios curriculares diferentes de cinco carreras universitarias, incluyendo grado y posgrado. El análisis de los saberes digitales en pandemia así como el intercambio entre diferentes estudiantes fue asumiendo diferentes matices en cada curso (en algunos casos el foco fue el contenido, en otros la experiencia de construcción colectiva).
- Tensión en la relación sujeto-objeto de conocimiento, en virtud de que las y los estudiantes serían a la vez investigadores en cuanto a los saberes digitales, desde sus experiencias durante la pandemia por COVID-19, lo que implicaba una autoreflexión en el proceso de investigación.

De esta manera, las tensiones aludidas fueron tornándose ejes articuladores (Ver Figura 1), en puntos de

diálogo en la configuración misma del proyecto que, en su versión definitiva, buscó aportar a la construcción de una mirada compleja intercultural orientada a la reflexión acerca de los procesos de formación producidos en la virtualidad debido a la pandemia y los saberes digitales movilizados o puestos en juego para ello. También, se pretendió reconocer la situacionalidad y variabilidad de dichos saberes en función de los contextos culturales, sociales, históricos y disciplinares o profesionales en que tuvieron lugar.

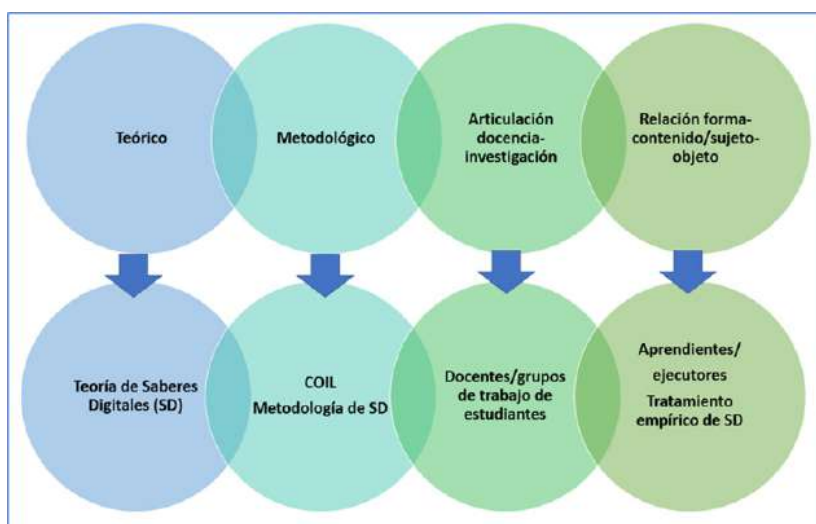


Figura 1. Ejes articuladores del proyecto COIL Saberes digitales durante la pandemia.

Nota: Elaboración propia.

Con ello el proyecto se caracterizó por un sustento teórico definido, los saberes digitales, que serían la base para el aprendizaje colaborativo en línea apoyado en la metodología COIL, pero a la vez, sustentado en la propia de los saberes digitales, en un ir y venir entre la actividad de docencia y la de investigación, en la que las y los estudiantes, en su papel de aprendientes, se convierten en ejecutores del tratamiento empírico de sus saberes digitales, examinándolos en el marco de la pandemia, de manera coordinada, para producir un discurso común en torno a sus diversas experiencias, todo ello mediante herramientas digitales de comunicación y de generación colaborativa de contenido, que facilitaron el intercambio desde el diálogo, el respeto y la apertura.

Este ejercicio de integración y simultánea diferenciación implicó un diseño metodológico común y armonizado al interior de la propuesta curricular y didáctica de cada uno de los cinco cursos. No obstante este desafío, en términos generales es interesante reconocer lo común, como experiencia compartida.

En tal sentido, la experiencia COIL habilitó la puesta en práctica de una comunidad virtual de aprendizaje (Rodríguez Illera, 2008) en la que sus miembros no solo buscamos la adquisición de conocimiento, sino también la creación activa de conocimiento nuevo en colaboración con otros participantes, tal como intentar dar cuenta esta publicación.

Para llevar adelante este objetivo se constituye un equipo de trabajo, a partir de una red de trabajo, entendida como el conjunto de interlocutores que tiene una persona determinada, su conocimiento acumulado de contactos personales, que le permite organizar un trabajo conjunto o un equipo (y que constituye, por tanto, una parte de su capital social), pero cuyos actores no se conocen necesariamente entre sí. Este tipo de redes no se deben confundir con las comunidades de práctica pero son otra forma de pensar cómo actúan en la realidad cotidiana las relaciones en múltiples contextos. (Citado por Rodríguez Illera, 2007: Nardi, Whittaker, y Schwarz 2002), o bien también podría definirse como un nodo de trabajo en los términos planteados por Engeström, Engeström y Vähäaho (1999), cuando analizan situaciones de colaboración, o de cooperación según se mire, entre equipos y grupos que se forman para realizar una tarea. (Citado también en Rodríguez Illera). De esta forma se organizan las tareas y se distribuyen las actividades y responsabilidades al interior del equipo responsable.

Los propósitos que orientaron el proyecto fueron:

- Reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje en la época de la cultura digital, en contextos de aislamiento social preventivo.
- Identificar los saberes digitales que se están movilizand durante sus experiencias educativas en pandemia.
- Realizar una lectura o análisis comparado de los saberes digitales en los cursos y países participantes del proyecto.

- Propiciar el intercambio y la colaboración a partir del reconocimiento de los contextos culturales propios de los participantes del proyecto.
- Promover la comprensión intercultural como una herramienta para el aprendizaje colaborativo en línea y una competencia en la formación profesional.

De este modo se buscó alcanzar los siguientes resultados de aprendizaje:

- Lograr la apropiación del marco teórico ofrecido en el material de lectura para integrarlo a los contenidos propios de cada espacio curricular.
- Reconocer los saberes digitales propios puestos en juego durante el tiempo de virtualización de la formación en tiempos de pandemia como proceso metacognitivo, identificando similitudes y diferencias respecto al marco teórico.
- Identificar los saberes digitales como conocimientos situados y especializados según necesidades y demandas del ámbito académico propio, a partir del intercambio con estudiantes de otros contextos.
- Desarrollar el respeto, la escucha atenta y la curiosidad al tratar con otras/os estudiantes de otros contextos académicos, que habiliten intercambios enriquecedores.
- Elaborar de manera colaborativa la escritura de una síntesis del análisis realizado como producción final de la experiencia, demostrando comprensión de la temática, capacidad de interpretar y analizar diferentes posturas y habilidades para lograr acuerdos y consensos.

A continuación se detalla la metodología que fue la columna vertebral del proyecto desarrollado.

Metodología

La experiencia de la UV contribuyó en la definición de la estructura del proyecto de acuerdo con la metodología COIL con algunas particularidades en función de cómo

se resolvieron las tensiones que señalamos en el apartado anterior. El marco conceptual delimitado por la publicación “Saberes digitales en la educación. Una investigación sobre el capital tecnológico incorporado en los agentes de la educación” de Casillas y Ramírez Martinell (2021), allanó el camino para dedicar los esfuerzos colectivos para armonizar la metodología del proyecto. De esta manera, la propuesta metodológica se construyó a partir de negociaciones entre las perspectivas de investigación y de enseñanza con vistas a generar el aprendizaje de los diversos 118 estudiantes que serían parte del proyecto. El foco se puso en diseñar un conjunto de actividades que permitieran lograr los propósitos y resultados de aprendizaje a partir de la organización de 10 grupos de trabajo para el abordaje de igual número de saberes digitales que conforman el encuadre teórico. De este modo, el proyecto se organizó en tres fases con actividades, recursos y tiempos diferenciados.

Diseño del syllabus

La primera fase, denominada *Introducción general*, convocó a todos los participantes en un encuentro sincrónico -a través de la plataforma Zoom- y tuvo dos horas de duración. Consistió en la ceremonia de inauguración; también fue un espacio destinado a presentar el proyecto, los lineamientos de trabajo y el encuadre institucional y de los cinco cursos. Luego se realizó una exposición dialogada sobre el enfoque teórico que estuvo a cargo de los profesores Casillas y Ramírez Martinell. Se realizó, también, una exploración del sitio que serviría como punto de encuentro y espacio de información para todas las actividades y de los materiales de lectura obligatoria que los estudiantes debían trabajar y recuperar en la segunda etapa. Finalmente, se llevó a cabo una actividad en los 10 grupos de trabajo con el fin de conocerse entre sí y con sus coordinadores como así también para organizar las formas de interacción y acordar la primera actividad individual como parte preparatoria de la fase siguiente. El encuentro fue grabado y quedó disponible para su consulta en el sitio mencionado. La coordinación general del encuentro estuvo

a cargo de la UNC y contó con la presencia de los referentes institucionales de COIL en las universidades y de autoridades de las Facultades intervinientes.

La segunda fase, denominada *Ejercicio de reflexión*, consistió en el trabajo -durante tres semanas- en los grupos de discusión que se organizaron por saber digital (diez saberes). El propósito fue compartir y analizar entre los integrantes cómo había sido la experiencia en relación con ese saber digital en sus procesos de formación durante la pandemia. Para la integración de los grupos se diseñó y aplicó un cuestionario que permitió relevar intereses y posibilidades horarias de participación. Cada grupo se conformó con integrantes de ambos países y de diversos cursos y estuvo bajo la coordinación colegiada de un colaborador de la UV y uno de la UNC, quienes establecieron las pautas y modalidades de intercambio para completar la tarea de análisis en función de las posibilidades horarias y personales de sus miembros.

En esta fase, se previeron actividades asincrónicas y dos sincrónicas. En este tramo se realizó la actividad rompe hielo, una tarea distintiva de la Metodología COIL. En el marco del proyecto consistió en la elaboración de un mural colaborativo a través de la plataforma Padlet entre los miembros de cada grupo de trabajo. La tarea se orientó a producir la grabación de un video corto (1 a 2 minutos), la producción de una imagen y o un texto corto con el fin de presentarse y compartir sobre sus lugares de origen, formaciones profesionales, pasatiempos y expectativas respecto del proyecto. Las y los profesores coordinadores también lo hicieron.

Esta fase incluyó también, un intercambio sostenido en el tiempo (durante tres semanas) en torno a la revisión y diálogo sobre las experiencias en cada grupo respecto del saber digital en el contexto de pandemia, objeto de trabajo en cada grupo. Incluyó actividades asincrónicas y un encuentro sincrónico de 1 hora y media de duración (previsto en agenda para el 21 de octubre) para completar, enriquecer el análisis de las experiencias que fueron socializando durante las semanas previas con vistas a completar el material de base para presentar en la siguiente fase. En esta etapa se trabajó con las hojas de trabajo, propuestas por los expertos. A los fines de organizar el trabajo en los grupos se elaboró un protocolo de

trabajo para los monitores.

La tercera etapa, llamada *Encuentro de socialización e intercambio “Saberes digitales en contexto: experiencias y diálogos”*, consistió en un encuentro sincrónico de dos horas de duración en el cual participaron todos los integrantes del proyecto. El propósito fue compartir los resultados del intercambio y análisis de experiencias realizadas en torno a cada uno de los diez saberes digitales. Los coordinadores expusieron en un tiempo acotado los análisis efectuados en su grupo de trabajo y, en algunos casos, acompañados de aclaraciones de sus miembros. Cada producción fue elaborada de modo colaborativo por todos los estudiantes y coordinadores de cada grupo al igual que los materiales de apoyo utilizados durante la presentación oral. Dichos resultados, luego, fueron comentados por los profesores Casillas y Ramírez Martinell y los profesores a cargo de los cursos. Se realizó además, un momento de consultas y diálogo entre los presentes respecto de las presentaciones realizadas, para finalmente, dar lugar al cierre del encuentro y del proyecto. Este encuentro fue grabado y subido al sitio web para su consulta también. Al cierre del encuentro se solicita a los estudiantes y coordinadores de grupos que completen una encuesta evaluativa sobre el desarrollo del proyecto y sus experiencias. Las Tablas 2, 3 y 4 muestran el cronograma del proyecto.

Tabla 2. Cronograma del Proyecto Saberes digitales durante la pandemia.
Etapa 1

Participantes y fechas	Tareas	Herramientas
Etapa 1. Introducción		
Todos los participantes modalidad sincrónica.	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura institucional del curso • Presentación de cada espacio educativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Plataforma Zoom • Presentaciones en PPTX

<p>Jueves 30 de Septiembre de 2021 18hs. Argentina 16hs. México</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conferencia sobre Saberes Digitales • Apertura y un breve intercambio con preguntas y comentarios • Conformación de grupos - Los coordinadores de grupo conforman grupo WhatsApp/Telegram - consigna grupal 	<ul style="list-style-type: none"> • WhatsApp • Telegram • Grupo cerrado en FB
---	---	---

Nota: Elaboración propia.

Tabla 3. Cronograma del Proyecto Saberes digitales durante la pandemia.
Etapa 2

Participantes y fechas	Tareas	Herramientas
Etapa 2.- Ejercicio de reflexión		
<p>Por grupos de saberes - Modalidad sincrónica / foro</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad Rompehielo: • Presentación de participantes en muro digital • Primer encuentro síncrono por grupos de trabajo de estudiantes: • Conformación de grupos y presentación de integrantes 	<ul style="list-style-type: none"> • 10 Muros digitales en Padlet (1 por cada grupo de trabajo-saber digital)

Semana del 4 al 8 de Octubre de 2021	<ul style="list-style-type: none"> Resolución de hojas de trabajo - El moderador genera el debate a través de preguntas disparadoras/ provocadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> WhatsApp Telegram
<p>Por grupos de saberes - Modalidad sincrónica / asincrónica</p> <p>Semana del 20 al 24 de octubre de 2021 18hs. Argentina 16hs. México</p>	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo en grupo Intercambios en encuentro de socialización Elaboraciones personales y colectivas sobre los saberes digitales durante la pandemia, como estudiantes universitarios. 	<p>Documentos colaborativos en Drive</p> <p>WhatsApp</p>

Nota: Elaboración propia.

Tabla 4. Cronograma del Proyecto Saberes digitales durante la pandemia. Etapa 3.

Participantes y fechas	Tareas	Herramientas
Etapa 3.- Cierre		
<p>Encuentro de socialización e intercambio “Saberes digitales en contextos: experiencias y diálogos”</p> <p>Todos los participantes. 1 vocero por grupo de trabajo</p>	<ul style="list-style-type: none"> Encuentro de socialización e intercambio en sesión plenaria por videoconferencia. Cada grupo presenta sus conclusiones sobre el saber que abordó 	<p>Zoom</p> <p>Presentaciones digitales en PPTX, Canva.</p>

Modalidad sincrónica 28 de octubre de 2021 18hs. Argentina 16hs. México	<ul style="list-style-type: none"> • Cierre del proyecto por parte de los coordinadores • Aplicación de una encuesta de evaluación de la experiencia. 	Formulario en Google Forms
--	---	-------------------------------

Nota: Elaboración propia.

Respecto a la evaluación de los aprendizajes, el proyecto deja la decisión a cada curso. Por eso, se reconocen diferentes formas de acreditación. Para los estudiantes de la cátedra Universidad Digital la actividad fue evaluada como aprobada o no aprobada teniendo en cuenta los criterios de asistencia y participación en el proyecto las y los estudiantes que aprobaron pudieron acceder a la promoción directa del seminario. Para los estudiantes de Didáctica de la Comunicación 1 la actividad fue evaluada como aprobada o no aprobada teniendo en cuenta asistencia y participación en las actividades previstas, las y los estudiantes que aprobaron pudieron acceder a la promoción directa del curso con la elaboración de un trabajo escrito y su presentación oral a pares y equipo docente en la cual se revisó la experiencia formativa llevada a cabo en el proyecto a partir de su relectura de claves teórico metodológicas propuestas por el curso. Para el caso de estudiantes de la Experiencia Educativa Globalización e Interculturalidad, la actividad tuvo un valor de 15% de la calificación final, mientras que, en el caso de estudiantes de la Experiencia Educativa Educación Ambiental para la sustentabilidad, la actividad tuvo un valor del 10% de la calificación final.

Recursos tecnológicos como parte de la propuesta metodológica

El uso de las tecnologías para promover el trabajo colaborativo no sólo era una estrategia metodológica obligada por la distancia física sino que formaba parte de los contenidos del proyecto que luego también devendría en saberes digitales. Forma y contenido se articularon en una dinámica virtuosa

que nos permitió analizar y poner en prácticas los saberes digitales que formaban el eje conceptual de la propuesta. Comunicación a través de un grupo de Facebook y 10 grupos de Whatsapp, la participación en videoconferencias interactivas y la intervención en murales colaborativos, fueron algunas de las tecnologías puestas al servicio del proyecto, cada una con su intencionalidad didáctica discutida y acordada por el equipo responsable.

Para la puesta en marcha del proyecto se consideró la necesidad de elaborar un sitio web que ofreciera toda la información a los cursantes, así como también pudiera contribuir a darle visibilidad al proyecto.

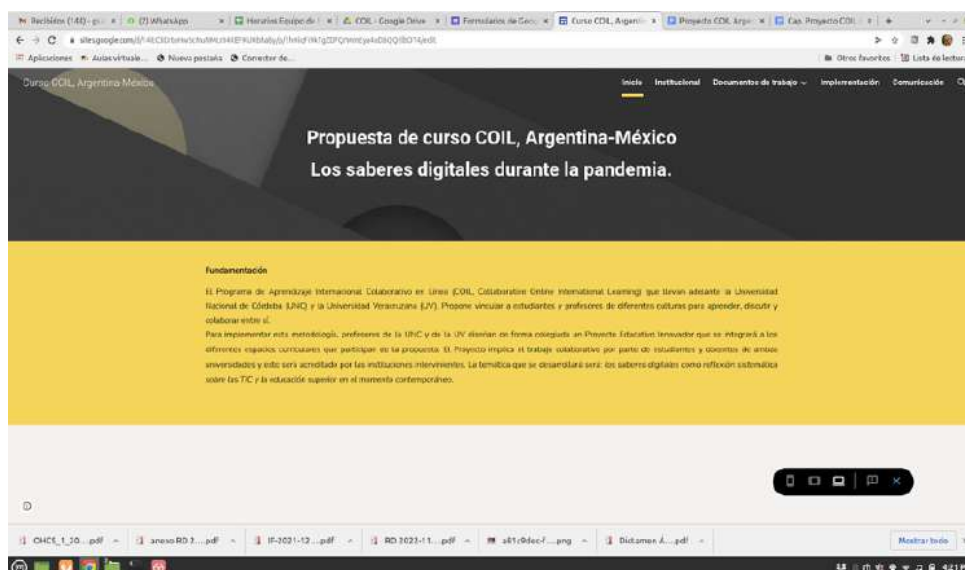


Figura 2. Vista del sitio Web del proyecto COIL Saberes digitales durante la pandemia

El sitio se organiza a partir de cinco subpáginas: Inicio, Institucional, Documentos de trabajo, Implementación y Comunicación. El diseño se realizó con Google Site. La organización del sitio facilita el acceso de modo rápido a la información (en diversos lenguajes como textos y videos) que los estudiantes necesitan, así como también a las herramientas de trabajo y comunicación: hojas de trabajo, mails de contacto, etc. Se trata de un entorno de una interfaz transparente para el usuario.

Resultados

En términos generales, los propósitos y los resultados esperados en el proyecto fueron alcanzados. Los datos sobre participación en las diferentes fases muestran permanencia y escasa deserción (Tabla 5), lo que resulta en primera instancia una valoración positiva del proyecto.

En términos cualitativos, en las diferentes fases, los estudiantes conocieron la propuesta teórica de los saberes digitales y llevaron a cabo valoraciones sobre la manera en que durante la pandemia los han puesto en juego. Desde la metodología COIL, fue posible la generación de un aprendizaje colaborativo, internacional e interdisciplinario que dio lugar a 10 reportes (uno por cada saber digital), cuya construcción y presentación fue producto de diálogos sostenidos a través de encuentros constantes en los que no sólo revisaron cuestiones relativas a la teoría, sino que los participantes compartieron en torno a sus identidades culturales, sus formas de ser estudiantes universitarios, sus contextos académicos y sus experiencias escolares durante la pandemia. Valores como el respeto, la escucha atenta y la curiosidad al tratar con otras y otros estudiantes habilitaron y enriquecieron los espacios diversos de los que hicieron uso, como fueron grupos de WhatsApp, reuniones a través de servicios de videoconferencias y documentos colaborativos. Así, el proyecto cumplió con su propósito formativo, no sólo en cuanto a los contenidos temáticos, sino también en cuanto al desarrollo de competencias interculturales, el trabajo colaborativo en línea y el uso de las TIC.

Tabla 5. Numeralia del Proyecto COIL Saberes digitales durante la pandemia.

Rubro	Número de participantes
Inscripción en formulario	118
Fase 1 (Apertura)	138
Fase 2 (Participación en 10 grupos)	99 217
Fase 3 (Encuentro de cierre)	75 respuestas
Encuesta valorativa	

Nota: Elaboración propia.

Un resultado sobresaliente es la conformación de una comunidad que, retomando aportes de autores como Arnoux (2009), Navarro, (2013) y Wenger (2001), podría ser entendida en un triple sentido: como comunidad de aprendizaje, de práctica y discursiva. La experiencia de conformación de esta comunidad vista desde esas tres perspectivas posibilitó desarrollar una expansión de los repertorios de saberes de los involucrados.

En ese sentido, el trabajo colegiado orientado por la metodología COIL y la correspondiente a los saberes digitales fueron la pauta para que quienes coordinaron el proyecto generaran el Syllabus y llevaran a cabo un seguimiento de las actividades en las diferentes fases del proyecto. El proceso implicó las tensiones ya descritas y, en torno a ellas, negociaciones y tomas de acuerdos sobre las rutas a seguir. El intercambio de saberes, el respeto, la apertura a la escucha, la disposición al trabajo colaborativo, fueron pilares de estas comunidades de aprendizaje, cuya actividad siguió incluso una vez finalizada la implementación del proyecto, dando lugar a la presente sistematización.

Otras evidencias de los resultados pueden apreciarse en la encuesta que se aplicó en el cierre del proyecto que cuenta con 75 respuestas. El 98% de los estudiantes que responden la encuesta dicen haber identificado los saberes digitales que se están movilizando durante sus experiencias educativas en pandemia, el 89% logró analizar de manera comparada de los saberes digitales en los cursos y países participantes del proyecto y el 97% participó del intercambio y la colaboración a partir del reconocimiento de los contextos culturales propios de los participantes del proyecto y considera la comprensión intercultural como una herramienta para el aprendizaje colaborativo en línea y una competencia en la formación profesional. Los demás resultados serán analizados en un capítulo más adelante.

Conclusiones

Este proyecto colaborativo internacional en línea permitió el aprendizaje y el trabajo conjunto de profesores y estudiantes de dos instituciones de educación superior en

Argentina y México, a partir de la articulación de cuatro grandes ejes (teórico, metodológico, articulación docencia-investigación, relación forma-contenido), que a su vez representan elementos innovadores para las formas de trabajo en el contexto universitario y para la propia metodología COIL. Teniendo como marco la metodología COIL y la propia sobre saberes digitales, las y los estudiantes compartieron conocimientos y experiencias que favorecieron su aprendizaje en cuanto a la teoría de saberes digitales, en un ejercicio de docencia e investigación que ocurrió de forma convergente, haciendo que los estudiantes fuesen a la vez que aprendientes, ejecutores de una forma de tratamiento empírico de sus saberes digitales. En el proceso, sus competencias interculturales e internacionales se pusieron juego y fueron parte central del aprendizaje. El uso de las TIC, intensificado a raíz de la pandemia, permitió distintas plataformas de intercambio y colaboración. Como otro elemento de innovación, este proyecto no sólo se centró en el aprendizaje, sino también en un proceso investigativo, autobiográfico, en el cual las y los estudiantes recuperaron sus experiencias personales e institucionales en torno a los saberes digitales durante la pandemia como fuente de información. Esto les convirtió en aprendientes de investigadores, les dotó de una perspectiva crítica sobre sus conocimientos y procesos en el saber digital en el cual concentraron sus discusiones. Así, los resultados de aprendizaje fueron alcanzados a partir de encuentros reflexivos en el marco de procesos de aprendizaje y de investigación.

Visto así, este proyecto resulta innovador por su complejidad. Desde COIL, el énfasis está puesto en el diseño del Syllabus y su implementación con fines de enseñanza y aprendizaje entre dos o tres grupos de estudiantes y sus profesores. El aprendizaje es el eje central, mediado por tecnologías, para favorecer competencias interculturales. En este proyecto participaron cinco grupos de estudiantes y sus profesores. La diversidad que ello representa dotó a su vez de una complejidad particular al proyecto, no sólo por la cantidad de participantes, sino por la heterogeneidad de sus formaciones profesionales, de sus experiencias en torno a los saberes digitales, y también de sus perfiles socioeconómicos y culturales. Así, se pusieron en interjuego identidades,

itinerarios, experiencias y conocimientos para aprender juntos, para reconocer la diferencia y para construir lo común, en el marco de un proyecto innovador, dinámico y flexible.

En este sentido, la figura de los coordinadores de grupo fue medular, por la dinámica de las actividades y las particularidades de la metodología de saberes digitales. Esta figura podría tener un equivalente en COIL con los líderes de equipos colaborativos internacionales, no obstante, en este caso no se trató de estudiantes pertenecientes a los cursos, sino de participantes externos a estos, con conocimiento de la metodología, quienes coordinaron a los grupos, dieron forma a los planteos y se encargaron de sistematizar el proceso y aportaciones de cada grupo en cada saber. Así, la construcción de su identidad se movió entre la coordinación de un grupo formativo y la del grupo de trabajo, constituido a su vez como grupo focal, desde ese eje articulador de docencia e investigación.

De manera global, la experiencia del proyecto COIL formó a las y los estudiantes en un diálogo intercultural, horizontal, que puso en relieve sus saberes, para dar forma a un análisis desde una postura teórica en particular, constituyéndose en comunidades de aprendizaje en torno a los saberes digitales. Además permitió el intercambio entre profesores de distintos países dando lugar a una comunidad de aprendizaje de docencia e investigación. Con estas innovaciones, el proyecto favoreció nuevos lazos de colaboración entre la UNC y la UV, a través de una estrategia de internacionalización en casa que adoptó nuevas formas y brindó nuevas posibilidades de aprender.

Referencias

- Arnoux, E. (2009). Presentación. En E. Arnoux (Dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 3-9). Santiago Arcos Editor.
- Casillas, M. y Ramirez Martinel, A. (2021). *Saberes digitales en la educación. Una investigación sobre el capital tecnológico incorporado de los agentes de la educación*. Brujas. Córdoba.
- Engeström, Y, Engeström, R. y Vähäaho (1999): *When the Center Doesn't Hold: The Importance of Knotworking*. En S. Chaiklin, M. Hedegaard and U. Jensen (eds.): *Activity Theory and Social Practice: Cultural-Historical Approaches*. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press,

345-374.

- Nardi, B., Whittaker, S. y Schwarz, H. (2002). NetWORKers and their activity in intensional networks. En *The Journal of Computer-supported Cooperative Work*, 11, 205-242.
- Navarro, F. (2013). Comunidades de práctica. En E. Martos Núñez & M. Campos Fernández-Fígares (Coords.), *Diccionario de Nuevas formas de lectura y escritura* (pp. 145-149). España: Santillana.
- Rodríguez Illera, José Luis, (2007): Comunidades virtuales, práctica y aprendizaje: elementos para una problemática. RODRÍGUEZ ILLERA, José Luis. (Coord.) *Comunidades virtuales de práctica y de aprendizaje [monográfico en línea]*. *Revista Electrónica de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 8, nº3. Universidad de Salamanca [Fecha de consulta: 09/03/2022] ISSN 1138-9737
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Parte 2: Saberes Digitales: Un diálogo entre Universitarios

Los saberes digitales en uso, una perspectiva sintética durante la pandemia

A continuación se presentan los resultados del trabajo de colaboración internacional que realizamos con nuestros estudiantes para observar cómo estaban movilizando los saberes digitales en este periodo tan especial.

Como hemos anotado, privilegiamos en la integración de los equipos de trabajo el diálogo entre estudiantes de los dos países; buscamos hacer observables los saberes digitales que están usando a través de la comparación y de la sorpresa, de la ruptura con el sentido común arraigado en cada país, para trascender a un intercambio intercultural en el que, si bien se reconocen como diferentes, al mismo tiempo comparten los rasgos principales como jóvenes universitarios.

La redacción de cada apartado también privilegió que se mantuviera el diálogo intercultural, pues sus autoras y autores son tanto de Argentina como de México. La lectura de sus reportes de investigación permite entrar a observar a profundidad el conocimiento sobre los usos de cada saber digital, pero el conjunto de reportes favorece una aproximación a la cultura digital de que disponen los jóvenes en Argentina y México.

Hasta el límite de los criterios editoriales de una obra en común, hemos tratado de respetar el estilo personal de las y los autores.

Saber usar dispositivos

María Eugenia Maldonado
Jair Irau Ruiz García

Introducción

A lo largo de los años la educación formal ha sufrido diversos cambios, algunos relativos a la mejora en el acceso a fuentes de información y comunicación. La incorporación de las tecnologías ha sido un constante histórico, pizarra, tiza, retroproyectores o televisores ha poblado las aulas desde el siglo pasado. Su incorporación ha tenido generalmente un fin instrumental y didáctico permeando con lentitud el cambio de las prácticas docentes. Con la declaración de la pandemia por COVID-19 el ritmo de introducción de tecnologías desde 2020 se aceleró, resultando en la masificación de la utilización de nuevos dispositivos y entornos de aprendizaje mediados por tecnologías digitales. Esto produjo cambios en el ejercicio docente para la continuidad del proceso educativo.

Frente a este escenario, las instituciones educativas de los todos niveles de enseñanza se vieron en la necesidad de recurrir al uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) para poder continuar con las actividades académicas en una dinámica no presencial de emergencia. Para esto, se emplearon herramientas diversas como las plataformas para videoconferencias como *Zoom*, *Meet*, *Teams*, para el sostenimiento del vínculo pedagógico, esta vez mediado por entornos digitales. La pandemia por COVID-19 ocasionó que todas y todos los involucrados en la educación tuvieran que utilizar las TIC para la continuidad académica y, a más de un año desde el inicio de la pandemia, la tecnología digital sigue siendo un aliado para la educación a nivel mundial.

En este contexto y en el marco de la experiencia COIL entre las universidades consideramos interesante conocer cómo se llevaron a cabo las experiencias educativas de

profesores y estudiantes de ambos países, qué particularidades se han presentado considerando la diversidad de los contextos y qué respuestas se dieron ante esta situación desde los ámbitos de gestión institucional y gubernamental. En este capítulo abordaremos de forma sucinta cómo fue el proceso de incorporación y uso de dispositivos tecnológicos durante la pandemia.

Comencemos, entonces, haciendo una breve salvedad. El uso de dispositivos digitales para la educación universitaria no se refiere únicamente a la manipulación de un Smartphone para hacer llamadas, interactuar en redes sociales o utilizar la computadora para navegar en Internet con diversos fines. Los involucrados en el proceso educativo deben tener un buen manejo de los dispositivos tecnológicos para fines educativos y favorecer así las actividades que tengan que realizar a la distancia.

Saber usar dispositivos digitales es definido por Casillas y Ramírez (2021) como los “conocimientos y habilidades necesarias para la operación de sistemas digitales (computadoras, tabletas, Smartphone, cajeros automáticos, kioscos digitales) mediante la interacción con elementos gráficos del sistema operativo (menús, iconos, botones, notificaciones, herramientas); físicos (monitor, teclado, mouse, bocinas, panel táctil); o a través del establecimiento de conexiones con dispositivos periféricos (impresora, escáner, cañón, televisión, cámara web, micrófono) o con redes de datos (sean alámbricas o inalámbricas)”. En la Tabla 1, se presentan sus componentes cognitivos e instrumentales.

Tabla 1. Saber usar dispositivos

Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconocer componentes físicos del dispositivo (pantalla, teclado, mouse, módem, accesorios). ● Reconocer entradas; botones y cables; puertos y conectores (fuente de alimentación, audio, USB, HDMI, VGA, Tunderbolt Ethernet). ● Reconocer elementos gráficos del sistema (menús, iconos, botones, notificaciones y herramientas).
-----------	---

Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconocer componentes de notificación (burbujas, tiras, vibraciones). ● Reconocer dispositivos periféricos (impresora, escáner, cañón, televisión, cámara web, micrófono) y sus conectores (entrada). ● Identificar elementos gráficos y físicos del sistema referidos a la conectividad entre el sistema principal y dispositivos periféricos.
Instrumental	<ul style="list-style-type: none"> ● Conectar componentes físicos del sistema y dispositivos periféricos. ● Configurar las funciones de los dispositivos conectados. Instalar y configurar dispositivos periféricos. ● Administrarlos desde el dispositivo principal (impresora: configurar modo de impresión -calidad, color, formato, tamaño del papel; escáner: configurar resolución, calidad, color y formato de la imagen; cañón/pantalla: administrar pantallas, configurar orientación y resolución de la imagen). ● Conectar el equipo digital a Internet mediante una conexión alámbrica o inalámbrica. ● Conectar dispositivos como la impresora o el escáner. ● Interactuar con los elementos gráficos del sistema. ● Responder a las notificaciones del sistema. ● Uso de dispositivos portátiles, personales (computadora de escritorio o laptop) y de información (cajeros, kioscos digitales).

Nota: Elaboración propia a partir de las hojas de trabajo de saberes digitales

En el anexo A de este libro está la hoja de trabajo del saber digital que se aborda en este capítulo. Ese material nos sirvió como guía para orientar los acuerdos y las discusiones que tuvimos en el grupo.

Acerca de la experiencia

Para el encuentro e interacción con las y los estudiantes, se crearon dos tipos de intercambio. Un grupo de *Whatsapp*, donde se desarrolló una comunicación fluida casi instantánea y una serie de videoconferencias. El mensajero instantáneo fue importante para nosotros pues ahí pudimos generar acuerdos para llevar a cabo las actividades planteadas y acceder a la información necesaria con mayor agilidad.

Los dos encuentros sincrónicos mediados por videoconferencia se llevaron a cabo los días 7 y 21 de octubre de 2021. Para esto se utilizó la plataforma *Meet*. En dichos encuentros se contó con la presencia de 11 estudiantes, 4 mujeres de Argentina, 3 de México y 2 varones de Argentina y 2 más de México.

La dinámica de la primera sesión sincrónica consistió en la presentación de la propuesta de trabajo y de los y las participantes con la finalidad de integrarnos de una mejor manera. Para ello, recurrimos a la mención de un elemento que representara parte de su cultura, sobresaliendo el mate en los compañeros de Argentina y la charla sobre día de muertos por parte de los compañeros de México. Posteriormente se habló del saber digital que se trabajaría, que para este equipo fue el de Dispositivos Digitales. Durante la sesión se hizo uso de la ficha de trabajo y se acordó una explicación común para que todos pudiéramos partir de una misma idea. Como complemento al mensajero instantáneo y a las sesiones de videoconferencia utilizamos otros entornos, tales como padlet y documentos colaborativos de Google, para habilitar espacios de trabajo para recuperar la experiencia y trayectoria de cada uno de las y los estudiantes.

Acerca del análisis y resultados

A lo largo de las conversaciones con los participantes fue posible percatarse cómo la necesidad de hacer uso de los

dispositivos fue la que nos impulsó a desarrollar habilidades específicas. Las experiencias, apreciaciones y observaciones que comentaron los participantes nos sirvieron para la redacción de este capítulo.

Para el segundo encuentro, llevado a cabo el 21 de octubre, solicitamos la elaboración de una línea de tiempo en la que se evidenciara el acceso a diferentes dispositivos tecnológicos a lo largo de sus vidas. Mediante este ejercicio de recorrido histórico, se propició el intercambio y la conversación entre los participantes, allí pudimos identificar algunas características comunes. Por ejemplo, algunos dijeron haber tenido su primer encuentro con entornos virtuales, por medio de las consolas de videojuegos, dispositivos que suelen ser costosos y que no son de acceso común para todos los estudiantes. Otros comentaron que el primer artefacto que les permitió encontrarse con otras herramientas y acceder a internet había sido su computadora de escritorio o portátil. En este punto, y más allá de las diferencias etarias, encontramos que la computadora personal fue clave para el desarrollo de saberes digitales.

Mención aparte merecen los dispositivos móviles. Desde su aparición y venta masiva, constituyeron y constituyen un objeto portátil de gran valor tecnológico y social. Las prestaciones de los teléfonos inteligentes y el abaratamiento de su costo permitieron que este se convirtiera en el dispositivo más usado para fines educativos, especialmente durante la pandemia. En este sentido, las computadoras portátiles también fueron identificadas como dispositivos clave para enfrentar los problemas de conectividad y trabajo informático durante la pandemia; sin embargo, su elevado costo y escasez las colocó en un segundo lugar.

Para comprender cómo se llevó a cabo el proceso de incorporación de las tecnologías digitales en las aulas, es importante situar en un contexto socio-histórico más amplio el uso de ciertos *tecnofactos* que ya eran habituales previo a la explosión digital 2020. Para ello, debemos mencionar las políticas educativas implementadas hace más de una década para el equipamiento tanto de las instituciones educativas como de las y los estudiantes con dispositivos tecnológicos. En el caso de Argentina, las políticas en materia de educación

y TIC se iniciaron luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006, buscando garantizar el acceso a las tecnologías de la educación y a comunicación. Con la creación del Instituto de Formación Docente (INFoD) en el año 2007 y el programa Nacional Conectar Igualdad en el año 2010 se dio impulso a una fuerte política de inclusión digital de alcance federal, que permitió no sólo el acceso a nuevos dispositivos tecnológicos distribuyendo *netbooks* a cada estudiante y docente de educación secundaria de escuelas públicas, de educación especial y de institutos de formación docente; sino también el desarrollo de contenidos digitales y trayectos formativos para la capacitación docente. Esto permitió la emergencia de nuevos escenarios de aprendizajes, propuestas didácticas y el trabajo en los procesos de formación docente para transformar modelos y procesos de aprendizaje y enseñanza.

En el caso de México, en el año 2014, la Subsecretaría de Educación Básica realizó la distribución de tabletas como parte del Programa de Inclusión y Alfabetización Digital, iniciado en 2013, con estudiantes de quinto y sexto grado de primaria así como con docentes, directivos, supervisores y personal de apoyo técnico. Dichos dispositivos contaban con material precargado, el cual contenía desde temas alimenticios, economía familiar, cuidado de datos, hasta uso seguro de la tecnología. El alcance del equipamiento fue limitado.

También se puede reportar el establecimiento de un programa de abastecimiento de luz eléctrica en las zonas que requerían de ella para poder lograr una implementación satisfactoria del programa. Además de cuestiones estructurales, se llevó a cabo una capacitación docente que buscaba dotar de habilidades digitales al personal académico para poder incorporar las TIC a sus procesos de enseñanza.

Los mencionados programas requieren de mayor análisis para una justa valoración de la situación en la que ambos países se encontraban al inicio de la pandemia. Sin embargo, consideramos necesario mencionar que las condiciones generales previas a la pandemia también fueron importantes y constituyeron la base material y saberes mínimos desde donde se trabajó durante la pandemia .

Conclusiones

Durante la primera sesión se logró identificar cómo a pesar de que los dispositivos digitales están al alcance de la población estudiantil, no todos utilizan los mismos por cuestiones económicas, por falta de interés en el dispositivo, por considerarlo innecesario o incluso por falta de acceso al recurso desde la institución educativa.

Si bien el manejo de dispositivos digitales para la educación es ya una necesidad, durante las reuniones fue posible percatarse de las diferencias entre el uso de los dispositivos entre las personas de un país y del otro. En uno de los encuentros resaltó la presencia de las pizarras digitales, donde compañeros de Argentina expresaban conocerla meses atrás y mientras que los estudiantes de México mencionaron haber tenido la oportunidad de trabajar con ellas años atrás como consecuencia de políticas educativas que buscaban impulsar el acceso a la tecnología.

Durante las sesiones se pudo observar un imaginario argentino, en el que pensaban que en México era frecuente ver entre su población estudiantil equipos de cómputo de la marca *Apple* y si bien es posible ver algunos, no son la mayoría y podemos retomar el primer aspecto señalado anteriormente, que es por cuestiones económicas al ser equipos con un costo elevado.

Otro aspecto que se mencionó en las sesiones es la *falta de interés para utilizar dispositivos digitales*. Al respecto, resaltó una de las compañeras argentinas que no tenía contacto con equipos de videojuegos ni con televisores ya que no son dispositivos que sean necesarios para ella. Identificamos con claridad la potencia de los videojuegos como primer dispositivo de contacto con la cultura digital.

Los usos de dispositivos por parte de los estudiantes argentinos y mexicanos son variados así como también lo son sus valoraciones y creencias. El teléfono inteligente y las computadoras de escritorio, sin duda, son los dispositivos más comunes y junto con las cámaras web, los micrófonos y bocinas son los recursos más comunes entre los estudiantes universitarios.

Saber administrar archivos

Violeta Berenice Guevara Córdoba
Anahí Oviedo

Introducción

Saber administrar archivos digitales, es uno de los diez elementos que permite la construcción de un índice que mide el “Grado de Apropiación Tecnológica” (Ramírez y Casillas, 2021, p.35). Este saber digital nos permite conocer el grado de dominio de los individuos al manejar los archivos digitales. Dentro de nuestro grupo de trabajo, analizamos cómo se desarrolla lo relacionado con este saber digital y la forma en la que se ha transformado su uso en tiempos de pandemia.

Como definición operativa de saber administrar archivos digitales, consideramos la propuesta por Casillas y Ramírez (2021, p.51): “Conocimientos y habilidades necesarias para la manipulación (copiar, pegar, borrar, renombrar, buscar, comprimir, convertir, etc.), edición de contenido y sus atributos; además de transferencia local de archivos (disco duro interno o externo, disco óptico, memoria USB), por proximidad (bluetooth, casting, airdrop) o de forma remota (como adjunto, por inbox o en la nube).”

Los conocimientos y habilidades que se consideran para este Saber Digital nos permiten reflexionar sobre el uso que se le da a los medios y estrategias para almacenar y transportar información. Esto nos lleva a la reflexión sobre si en realidad estamos preparados para interactuar en un entorno digital en el que la administración y manipulación de archivos es constante y la transferencia de archivos entre dispositivos y a través de plataformas es cada vez más común. Durante las clases a distancia para evitar contagios de COVID-19, estudiantes y profesores se desarrollaron en entornos digitales poniendo en juego nuestros saberes digitales en torno a la administración de archivos, su transferencia, respaldo y almacenamiento.

En el anexo A de este libro está la hoja de trabajo del saber digital que se aborda en este capítulo. Ese material nos sirvió como guía para orientar los acuerdos y las discusiones que tuvimos en el grupo.

Descripción general de la experiencia

A continuación, se compartirán algunos datos y análisis realizados en el marco del proyecto COIL celebrado entre estudiantes y profesores de la Universidad Veracruzana (UV), México, y de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina. Para trabajar con el Saber Digital “Administrar Archivos”, se mantuvo una colaboración virtual en donde una representante de cada país, ambas coautoras del presente texto, establecieron dinámicas de colaboración en línea para trabajar con un grupo de personas que compartieran el interés por la manipulación de archivos en entornos digitales.

La primera reunión con el grupo de trabajo se realizó de manera virtual después de una conferencia con motivo del inicio del proyecto COIL. En este primer encuentro mediado por la plataforma Zoom se mantuvo una dinámica cordial entre las personas integrantes de ambos países. Después del trabajo grupal en Google Meet, las monitoras del grupo establecieron como medio de comunicación con los integrantes del equipo un grupo de WhatsApp, por el cual se compartieron materiales de lectura sobre los saberes digitales. En este espacio se acordaron tiempos de trabajo, se compartieron avisos referentes a las actividades, se aclararon dudas, y también se compartieron las conclusiones de los encuentros virtuales. Las formas de trabajo con el grupo se realizaron de manera sincrónica y asincrónica. Las actividades asincrónicas comenzaron con una presentación por parte de los integrantes del equipo mediante la plataforma Padlet. En este medio cada participante indicó su nombre completo, lugar de residencia y pasatiempos.

Para continuar con las reuniones virtuales se acordaron los días y horarios de trabajo de manera democrática mediante un formulario en línea. A través de esta herramienta se pudo designar los días y horas de trabajo considerando las diferencias de husos horarios para garantizar que todos los

integrantes pudieran participar en las reuniones.

Para explorar el manejo de archivos de las compañeras y los compañeros, se planeó una actividad asincrónica en la que sus participantes debían organizar sus archivos en una carpeta colaborativa ubicada en Google Drive. Los participantes compartieron distintos archivos en formatos MP3, MP4, PDF y JPG principalmente, compartiendo algo referente a su lugar de residencia. Esta actividad se retomó en el primer encuentro sincrónico para que cada integrante recuperara los archivos hospedados en la nube y comentara su experiencia en la elaboración de la carpeta. Para completar la experiencia de los encuentros virtuales, implementamos un Formulario de Google en el que incluimos preguntas orientadoras sobre la experiencia de administración de archivos. Esta actividad se retomó en el segundo encuentro sincrónico virtual que se realizó en el equipo. En el equipo tuvimos dos actividades sincrónicas, sin contar los encuentros plenarios de inicio y clausura del proyecto COIL. Las actividades asincrónicas concluyeron con la realización de un informe colaborativo en la herramienta de Google de Drive.

Hallazgos e información

Una vez realizados los encuentros sincrónicos y asincrónicos con el grupo de trabajo, se analizaron las similitudes y diferencias entre estudiantes de México y Argentina en relación con las prácticas de administración de archivos en entornos digitales.

Al respecto, se observaron las diferencias entre ambos países. En México, los archivos de clase se administran en las plataformas Eminus 3 y Eminus 4 de la Universidad Veracruzana. Ahí los estudiantes y profesores pueden compartir y almacenar sus archivos; mientras que en Argentina, el uso común es el de la plataforma Moodle, espacio para compartir y almacenar archivos propios del ámbito académico.

Para comprimir y descomprimir archivos, observamos que en México se usan preferentemente programas en línea para realizar esta tarea, mientras que en Argentina se utilizan programas que se encuentran instalados en la PC, como lo son las herramientas de WinZip y WinRAR. El uso de

iLovePDF para la compresión de archivos PDF fue reiterado para el caso mexicano. Las similitudes sobre las prácticas de administración de archivos en entornos digitales entre ambos países son notorias. Sin embargo, la detección de diferencias no fue la constante.

Un punto relevante que se detectó en la intervención es que ambos países utilizan las redes sociales como medios de almacenamiento de sus archivos. En ellas resguardan documentos en formatos Word, fotografías, enlaces de páginas de internet, enlaces de videos de internet y de YouTube, así como archivos PDF, XLSX o PPTX.

Las y los estudiantes de ambos países coinciden en que anteriormente utilizaban como medio de almacenamiento las memorias USB y los discos externos. Sin embargo, conforme fue avanzando el tiempo, se fueron inclinando por el uso de herramientas electrónicas como las redes sociales y mensajes instantáneos para la administración de sus archivos, ya que en ellas almacenan y comparten información de manera sencilla. WhatsApp, Facebook y la nube de Google Drive son entonces el reemplazo de las memorias USB en ambos países. Integrantes de cada país coinciden en que las herramientas que ofrece Google han sido relevantes para la administración de archivos antes y durante la pandemia.

En torno a la transferencia de archivos, los integrantes de ambos países mencionaron que el medio de interacción entre estudiantes y docentes son las plataformas institucionales.

Los estudiantes creen que la actividad con archivos digitales se incrementó durante la pandemia por la COVID-19. El uso de herramientas para almacenar documentos como la nube de Google Drive fue de gran ayuda para las labores académicas coinciden en ambos países. Los estudiantes en su totalidad se vieron en la necesidad de afrontar retos durante la pandemia, puesto que tuvieron que idear formas de adaptación del uso cotidiano de los medios digitales, en este caso, para administrar archivos. Para eso emplearon estrategias de respaldo, almacenamiento, cambio y envío de archivos para el cuidado de su integridad.

Los estudiantes de ambos países coinciden que durante la pandemia enfrentaron retos diversos, pues tuvieron que investigar y utilizar más herramientas de almacenamiento,

como Lintree y Dropbox, para poder administrar sus documentos. Asimismo, creen que la pandemia estableció desafíos diversos para todas las personas, tanto para docentes, estudiantes, como para madres y padres de familia, puesto que no todos contaban con los dispositivos digitales necesarios para acceder a herramientas o aplicaciones que se requerían para la continuidad académica.

Las y los participantes de ambos países reconocieron que algunas instituciones educativas establecieron plataformas de uso oficial en las que se llevó a cabo la dinámica escolar. Las y los integrantes de nuestro grupo que han tenido la experiencia como profesoras nos comentaron que Classroom, Meet, Zoom y correo electrónico son de las herramientas más importantes para la continuidad académica además de su uso complementario con WhatsApp.

En las charlas sincrónicas se identificó que en algunos casos el acceso a la tecnología es limitado. Hay estudiantes que cuentan con un celular por familia, y deben compartirlo. Esto no solo afecta la disponibilidad del uso del dispositivo sino que también limita la capacidad de almacenamiento.

Consideraciones finales

En nuestras reuniones en línea, se utilizaron textos, presentaciones, tableros digitales y para una mejor interacción utilizamos anotaciones, generando así archivos digitales para organizar y resguardar información. Como herramienta de trabajo usamos Drive para almacenar archivos, poniendo en práctica nuestros saberes digitales en torno a la administración de archivos digitales. Las y los participantes de nuestro equipo comentaron que el almacenamiento en Pendrive o memoria USB, discos externos y compactos, se ha ido abandonando. Siendo ahora mucho más común el almacenamiento en otros medios como la web, el correo electrónico, en redes sociales como lo es WhatsApp y Facebook.

La experiencia con WhatsApp, se ha ido ampliando como medio de comunicación y de almacenamiento de imágenes y audios. Es hoy en día la herramienta de trabajo y de comunicación más importante para muchos que incluso han generado una estrategia de trabajo en grupos de WhatsApp en

la que solamente se integra a una sola persona como miembro (el creador o creadora, es quien solo está dentro del grupo de WhatsApp) para así poder emplearlo como medio de almacenamiento y de recordatorios personales.

Esto nos llevó a reflexionar sobre la creciente cantidad de archivos que se guardan en las distintas redes sociales y mensajeros instantáneos. Las redes sociales tienen la opción de “guardar” enlaces, sin embargo, las y los participantes de ambos países mencionan que lo que se guarda, a veces no se vuelve a revisar, lo que nos llevó a pensar que hay una actividad de “acumuladores digitales” en la que se guardan periódicamente un importante volumen de archivos que luego son ignorados y quedan sin ser consultados o utilizados posteriormente.

En la figura 1, a continuación, mostramos una diapositiva con acuerdos de las discusiones en torno a las experiencias y aplicaciones que comúnmente utilizamos para el trabajo con archivos digitales.



Figura 1. Actividades realizadas con nuestro grupo de trabajo.

Nota: Elaboración propia.

La administración de archivos durante la pandemia por COVID-19 resultó de gran importancia para los estudiantes universitarios. Puesto que los servicios de alojamiento de información, de trabajo en la nube, de envío e intercambio

de archivos y de uso de correo electrónico y redes sociales complementaron el uso de las plataformas educativas. Creemos que durante la pandemia las actividades para convertir archivos, comprimirlos, adjuntarlos, descargarlos y transferirlos se intensificaron para poder seguir con el trabajo escolar, y para interactuar con profesores y compañeros de manera virtual.

Dentro de lo analizado en nuestro grupo de trabajo se consideró que el tiempo de confinamiento incitó a que los estudiantes se sumergieran en el uso sostenido de las herramientas digitales para la administración de archivos. Quienes antes de la pandemia no las utilizaban, tuvieron que investigar sobre el tema y apropiarse de ellas. Concluimos que la llegada de la pandemia evidenció y potenció la brecha digital de acceso y de conocimiento, y no se logró abatir, pues aún se encuentra presente entre las y los estudiantes universitarios de ambas instituciones, condicionando el acceso de las personas a las herramientas y a la posibilidad de realizar sus actividades académicas en entornos digitales.

Saber usar programas y sistemas de información especializados

Liliana Marlen Rivas Aguilar
Constanza Daniela Bosch Alessio

Introducción

Con el curso COIL, se evidenció que lo que se entiende por programas especializados en el contexto universitario se reduce en el uso de los medios de comunicación y de la paquetería de Microsoft Office. La definición específica de software especializado está ligada a los usos específicos de programas distintos en las profesiones y disciplinas.

Consideramos fructífera la actividad desarrollada entre estudiantes de Argentina y México ya que esto permitió contrastar la forma en la que se llevó a cabo la actividad académica no presencial de emergencia en ambos países.

En el anexo A de este libro está disponible la hoja de trabajo del saber digital que se aborda en este capítulo. Ese material nos sirvió como guía para orientar los acuerdos y las discusiones que tuvimos en el grupo.

La experiencia

El curso COIL “Saberes digitales de los universitarios durante pandemia” permitió que académicos y estudiantes de dos países distintos realizaran conjuntamente un proyecto y compartieran sus experiencias y saberes acumulados tanto en el ámbito personal como en el profesional y el académico. El grupo de trabajo estuvo conformado por estudiantes y profesores de distintas especialidades, entre ellos comunicólogos, pedagogos e informáticos, lo que enriqueció la experiencia. Es relevante mencionar que esto no se hubiera podido lograr sin el apoyo de las plataformas digitales e Internet, que nos permitieron realizar actividades tanto sincrónicas como asincrónicas.

El curso COIL inició con una sesión a la que todos los grupos asistieron. Se trató de una conferencia impartida por los autores de la teoría de los saberes digitales. El evento tuvo por objetivo introducir a los estudiantes los conceptos centrales para el trabajo en equipo. Posteriormente, cada equipo comenzó a trabajar de manera asincrónica a través de grupos de *WhatsApp*. Se les propuso participar en una primera actividad de presentación en la que compartieran una foto o video con información personal en un tablero colaborativo. Las monitoras de la sesión acompañamos esta tarea participando en la conversación tanto en el grupo como en el tablero colaborativo. Una segunda actividad asincrónica consistió en solicitarles que leyeran una selección de capítulos del libro *Saberes Digitales en la Educación. Una investigación sobre el capital tecnológico incorporado de los agentes de la educación* de los profesores Miguel Casillas y Alberto Ramírez Martinell. Luego, acordamos colectivamente la fecha para el encuentro sincrónico. Durante la sesión grupal, los asistentes comentaron sobre sus impresiones en torno a la lectura. No manifestaron haber tenido inconvenientes al respecto, aunque sí mencionaron cierta dificultad para distinguir analíticamente los saberes, en tanto, desde su perspectiva, están todos relacionados. Por otro lado, dos de los participantes aludieron a su preferencia por el primer capítulo, pues valoraron el aporte teórico que allí se desarrolla.

Luego, se tejió una conversación sobre las TIC en el ámbito educativo y sobre el impacto de la pandemia de COVID-19 en la educación. Sobre este punto, resultó sugestiva las diferencias planteadas en la conversación en torno al acceso desigual de Argentina y México a contenidos de programación en la Escuela. Mientras que en Argentina en los años ochenta y comienzos de los noventa hubo experiencias basadas en el lenguaje de programación LOGO, un estudiante vinculado a la informática proveniente de México planteó que no conocía en su país ensayos semejantes. Los intercambios continuaron y a pesar de la riqueza de la experiencia, reconocemos algunos desafíos. En primer lugar, la diferencia horaria (2 horas) entre Argentina y México interfirió hasta cierto punto la organización de las reuniones y decidimos reducir la cantidad de sesiones previstas de dos

a una. El segundo desafío estuvo marcado por una desigual participación de los asistentes. Particularmente de quienes provenían de México. Sin embargo, las pocas referencias que se pudieron obtener de este grupo fueron suficientes para poder recolectar información precisa para contrastar a los estudiantes de ambos países. Estas dificultades no constituyeron un obstáculo insalvable para el intercambio. Por el contrario, el curso COIL favoreció el vínculo entre los participantes de ambas universidades y el fortalecimiento de lazos de cooperación entre pares de diferentes países.

Hallazgos

La información recolectada sobre saber usar programas y sistemas de información especializados nos permitió formular algunas hipótesis y construir un perfil a partir de los datos que recopilamos.

En primer lugar, nos gustaría subrayar que entre los participantes no existió un acuerdo contundente en relación con la conceptualización e instrumentalización del saber digital. Un estudiante mexicano afirmó estar muy familiarizado con el saber, pero al interrogarlo al respecto, mencionó que se consideraba competente con el uso de la paquetería de Microsoft Office. Esta afirmación pone en evidencia el desconocimiento sobre la variedad de programas y sistemas de información especializados que competen a su área de formación.

Como lo plantean los autores Casillas y Ramírez, “saber usar programas y sistemas de información especializados son el conjunto de conocimientos y habilidades referidas a dos elementos: al software cuyas funciones y fines específicos son relevantes para enriquecer procesos y/o resolver tareas propias de una disciplina, por ejemplo; diseño gráfico, programación, análisis estadístico, etc. y, a las fuentes de información digital especializadas, tales como bibliotecas virtuales, revistas electrónicas e impresas, páginas web y blogs, entre otras (2021, p. 53).

Con esta información comprobamos que la definición de los participantes sobre el uso de Word, PowerPoint y Excel es parcial pues no identifican muchos programas

especializados. Algunos estudiantes asocian este saber digital con las aplicaciones que llegan a utilizar en la carrera, pero no todas están relacionadas con el quehacer profesional.

Los estudiantes de Argentina, mayoritariamente provenientes del campo de la Comunicación y Ciencias sociales, mencionaron como fuentes de información especializada algunas páginas, servicios de web y plataformas que facilitan sus tareas académicas. Aludieron particularmente a *Canva*, herramientas de *Google*, *Jamboard*, *Padlet*, *Prezi*, *Timeline* y *Memecreator* con fines de entretenimiento.

Para destacar las diferencias en el uso de programas informáticos especializados entre México y Argentina, se recurrió durante el encuentro sincrónico a la toma de notas en una pizarra digital colaborativa en *Jamboard*. Ahí se les solicitó a los estudiantes que compartieran los usos y sus acercamientos con el saber digital en discusión. Así logramos contrastar la información obtenida. La pizarra en *Jamboard* continuó abierta para quienes no pudieron participar en la sesión lo hicieran de manera asincrónica. Con los datos obtenidos en la pizarra y en las sesiones sincrónicas, identificamos una serie de diferencias en torno a las páginas y fuentes de información especializadas que usan los estudiantes dependiendo su país de origen. Ver tabla 1.

Tabla 1. Diferencias en el uso y manejo de programas y sistemas de información especializados entre México y Argentina

México	Argentina
<p>Páginas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Google Scholar ● INEGI ● Prezi <p><u>Programas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● SPSS ● R Studio <p><u>Revistas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Scielo 	<p>Páginas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Canva ● Memecreator ● Jamboard ● Padlet ● Timeline ● Timeglider ● Prezi

Nota: Elaboración propia

En la tabla anterior, se pueden observar las diferencias entre ambos países. La distinción se podría explicar por el desigual acceso a prácticas de investigación durante las trayectorias escolares de los estudiantes. En el caso mexicano hay una mayor cantidad de programas y fuentes de información que están directamente vinculados con el campo de la investigación. En cambio, en el caso argentino, las herramientas digitales que se mencionan constituyeron casos de aplicaciones propias de una dinámica estudiantil. Esta circunstancia se podría explicar a partir de las diferencias entre las carreras de los estudiantes que participaron en la experiencia COIL.

Análisis y resultados

De acuerdo con los resultados obtenidos de las sesiones sincrónicas en donde compartimos experiencias, conocimientos y habilidades respecto al conocimiento de usar programas y sistemas de información especializados, construimos algunos ejes de análisis, que se presentan a continuación.

Conceptualización polisémica del saber digital. De acuerdo con la futura práctica profesional de los estudiantes es que se determinan los usos y aplicaciones dados a los programas y sistemas de información especializados. No todos los participantes, especialmente los argentinos, estuvieron de acuerdo con la conceptualización de este saber. Al tratarse de Comunicadores, reconocieron no estar familiarizados en su totalidad con las herramientas de análisis estadísticos y de datos, siendo ésta la principal razón de las diferencias. Las prácticas académicas de los comunicólogos no están vinculadas con el ámbito de la investigación, por lo que no ven la necesidad de utilizar software especializado con estos fines. En cambio, destacan sus habilidades con el uso de páginas web y herramientas que facilitan el diseño de contenidos, no sólo por la relación estrecha que estas plataformas guardan con su carrera, sino porque además algunos de los participantes se desempeñan ya como docentes.

En contraste, los estudiantes de México están poco familiarizados con el uso de programas y sistemas de

información especializados, a pesar de que son capaces de enumerar varios ejemplos. Esto se puede atribuir a la carrera que cursan, Pedagogía o Psicología. Algunos de los comentarios relevantes que destacaron durante la sesión sincrónica fueron los siguientes:

“Los maestros son los que más saben de programas especializados, sin embargo, son muy pocos y rara vez se comparten durante las clases” - Estudiante de Pedagogía.

“No nos hemos visto obligados a utilizar programas especializados, de hecho, no conocía ninguno y de revistas científicas ni se diga. Con la pandemia menos. La información se consigue fácil en internet, uno trata de buscar fuentes confiables pero al final no sabemos qué blogs, o qué páginas son las indicadas para ello” - Estudiante de Pedagogía

“He escuchado sobre SPSS, pero no lo he utilizado. Recorro en su lugar al programa R pues mi carrera lo requiere” – Estudiante de informática.

La Licenciatura en Pedagogía en la Universidad Veracruzana del Sistema Escolarizado, dentro de su malla curricular, destaca a la investigación como una de las áreas prospecto para los profesionales del área de la educación. Sin embargo, no hay interés por parte de los estudiantes de incursionar en el campo. Esto es llamativo, ya que a pesar de que la carrera lo demande los estudiantes no saben sobre programas y sistemas de información especializados. De todas maneras, cuando se les solicitó la intervención en la pizarra digital compartida (*Jamboard*), los estudiantes mexicanos hicieron referencia a diversas revistas especializadas en Educación, lo que sugiere que aunque no las usen si han escuchado sobre ellas.

¿La crisis como oportunidad? Al consultar a los estudiantes acerca de cómo la pandemia de COVID-19 afectó los aprendizajes vinculados a las herramientas especializadas en sus carreras universitarias, el grupo coincidió en que no se produjeron cambios significativos. De acuerdo con sus palabras, si antes no se fomentaba en las clases el uso de programas especializados, el aislamiento no marcó un cambio al respecto. Las aplicaciones más utilizadas durante la pandemia fueron las que posibilitaron la comunicación y el sostenimiento de las clases virtuales. Tal es el caso, de la

plataforma de videoconferencia o del campus virtual.

En tiempos de pandemia, la enseñanza remota, permitió que los docentes, académicos y estudiantes se familiarizaran con aplicaciones y plataformas de comunicación y para la continuidad académica en general. Según las voces de los estudiantes, los docentes no mantuvieron una mejor comunicación a pesar del uso intensivo de plataformas para tal fin.

Vista desde otra perspectiva, después de dos años de pandemia, los estudiantes esperaban que el aislamiento trajera consigo la iniciativa del autoaprendizaje, el autodidactismo y la disciplina. Pensaban que germinaría en los estudiantes la curiosidad por aprender por su cuenta desde su hogar. Sin embargo, pocos vieron a la pandemia como una oportunidad de aprendizaje y, consideran que algunos docentes no pudieron dar respuesta a las demandas de sus estudiantes. De todas maneras, sí hubo consenso en que las herramientas digitales jugaron un papel importante durante el aislamiento por COVID-19.

Finalmente, aunque los participantes coinciden que durante la pandemia se fortaleció la educación virtual, y todos saben que es un curso abierto masivo y en línea (MOOC) y que los pueden encontrar en plataformas digitales como Moodle, edX y Coursera, ninguno de los participantes hizo un MOOC durante la pandemia.

Software especializado y formación inicial. Más allá de las divergencias en torno a las prácticas en investigación, el grupo de estudiantes coincidió que es necesario fomentar el aprendizaje y uso de software especializado y el reconocimiento y acceso a revistas específicas de sus campos de estudio. Los estudiantes reconocen que sus profesores no siempre han recibido capacitaciones suficientes para enseñarles a usar programas informáticos de alta especialización y dicen: *“Las universidades están pensando cómo abordar software específico. Como estudiante a distancia, nos solicitan producciones con programas nuevos. Los docentes aprendieron horizontalmente, no tuvieron capacitaciones. También aprendieron de sus estudiantes”*. -Estudiante de Comunicación.

“Tenemos pocas materias específicas en Ciencias de la Educación sobre TIC. Los estudiantes deben aprender de manera autodidacta. Las materias orientan pero cada estudiante debe encontrar la manera de aprender a usar el software”- Estudiante de Ciencias de la Educación.

A modo de cierre

Las IES deben promover de acuerdo con sus programas educativos, la operacionalización de los distintos software y programas especializados que los estudiantes como futuros expertos en su campo profesional habrán de dominar. Al brindar todas las herramientas tecnológicas a los estudiantes, se potencializa y agiliza el quehacer profesional de cada uno de ellos. La enseñanza del software especializado en cada campo disciplinar es parte de un proceso formativo mucho mayor que suponer que el dominio tecnológico se reduce a computación básica y la paquetería de Office.

Saber crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido

Marianela Scagliarini
Ana Laura Carmona Guadarrama
Jair Irau Ruiz García

Introducción

La llegada del año 2020 trajo consigo un cambio importante para el ámbito educativo, y es que con el inicio de la pandemia por SARS-CoV-2 se ocasionó un cierre total de las instituciones educativas, llevando la docencia presencial a una no presencial de emergencia mediada por TIC.

La pandemia por COVID-19 alejó a los estudiantes de las instituciones, y a más de año y medio de su inicio, resulta de gran interés para nosotros conocer cómo se desarrollaron las experiencias educativas en dos países con realidades particulares: México y Argentina. Para conocer las experiencias de los diferentes actores involucrados durante este período de docencia no presencial de emergencia, se llevó a cabo un proyecto COIL entre la Universidad Veracruzana y la Universidad Nacional de Córdoba,

En este capítulo recorreremos los aspectos principales del Saber Digital: “*Crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido*”. Aquí presentamos su definición, los aportes que nos brinda el marco teórico para su abordaje y la metodología y discusiones que se dieron en la experiencia COIL.

Saber cómo usar un procesador de textos, una hoja de cálculo y un administrador de presentaciones no es lo más importante para un maestro o estudiante universitario. Un procesador de textos es necesario, pero no define la profesión basada en el uso de las TIC. Pero los propios estudiantes y egresados necesitan dominar algunas herramientas tecnológicas para competir eficazmente en el mercado laboral. Saber crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido es definido por Casillas y Ramírez (2021) como:

Conocimientos y habilidades para la creación (apertura de un documento nuevo, elaboración de una entrada en un blog); edición (copiar, pegar, cortar); formato (cambiar los atributos de la fuente, determinar un estilo, configurar la forma del párrafo); y manipulación de los elementos (contar palabras, hacer búsquedas, revisar ortografía, registrar cambios en las versiones del documento) de un texto plano; o la inserción de elementos audiovisuales (efectos, animaciones, transiciones) de un texto enriquecido (como una presentación, un cartel, una infografía).

En el anexo A de este libro está la hoja de trabajo del saber digital que se aborda en este capítulo. Ese material nos sirvió como guía para orientar los acuerdos y las discusiones que tuvimos en el grupo.

Acerca de la experiencia

Como parte de la experiencia COIL entre la UV y la UNC se llevaron a cabo diferentes actividades que incluyeron: la creación de un grupo de WhatsApp, la participación en un muro de Padlet en el que cada integrante del equipo se presentó y dos encuentros sincrónicos en la plataforma Google Meet. Todo esto se desarrolló en un lapso de tres semanas; y con la asistencia de once participantes, 6 de Argentina y 5 de México, distribuidos como se muestra en las figuras 1 y 2.



Figura 1: Conformación del grupo.
Nota: Elaboración propia.

Distribución por franja de edades

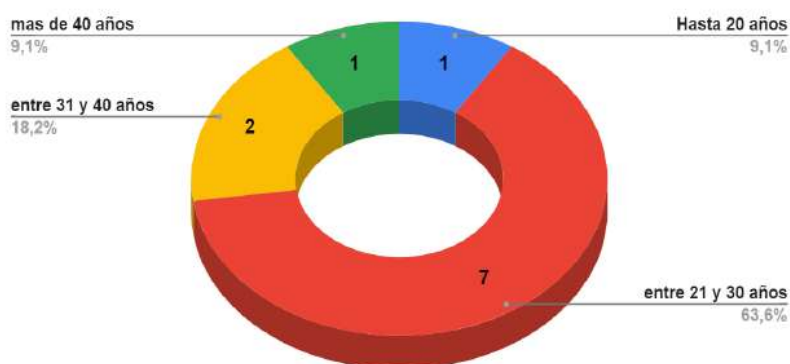


Figura 2: Distribución de edades.
Nota: Elaboración propia.

El uso del grupo de WhatsApp fue reservado para consultas, recordatorios y avisos importantes. El muro de Padlet por su parte, favoreció la presentación de los integrantes y la videoconferencia sirvieron para la comunicación sincrónica. En Padlet los estudiantes presentaron videos, collage de fotos, y alguna imagen representativa, siempre acompañando a sus recursos con un texto en el que describían algunas características de su persona y brindaran datos relevantes para el trabajo que nos convocó.

Los encuentros sincrónicos se dieron por videoconferencia. La primera sesión sirvió para realizar una presentación de la dinámica de trabajo, así como una pequeña charla entre los participantes, con la finalidad de integrarnos de una mejor manera. Posteriormente se habló del saber digital que se trabajaría en el equipo, que para este caso fue saber crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido. Durante la sesión se hizo uso de la ficha de trabajo sobre el saber y se explicó en pleno, para poder partir todos de una misma idea.

La sesión concluyó revisando los conceptos fundamentales presentados en el libro de Saberes Digitales en educación (Casillas y Ramírez, 2021), y proponiendo una serie de preguntas disparadoras las cuales nos llevaron a las

siguientes reflexiones. De los procesadores de texto presentes en la hoja de trabajo del anexo A: ¿Cuáles se utilizan con mayor frecuencia? ¿Por qué? ¿Utilizan diversos formatos para sus textos? ¿Cuándo y para qué? Al editar textos ¿Qué programas o aplicaciones emplean? ¿Cuáles se usan con mayor frecuencia y por qué?

Cada participante fue respondiendo los cuestionamientos y de esos primeros intercambios surgieron debates sobre distintos usos, formatos y aplicaciones que se empleaban al poner en juego el saber que nos convocaba. Automáticamente se planteó la cuestión de la pandemia y los desafíos que ésta había planteado. Antes de finalizar ese primer encuentro se brindaron pautas, tópicos de reflexión e interrogantes de cara a la siguiente sesión sincrónica. El objetivo principal era concentrarnos en los usos que le damos a este saber antes y durante la pandemia. Les pedimos a los participantes que intentaran registrar situaciones, contextos y momentos en los cuales ponemos en juego este saber, que nos contaran sus experiencias personales a través de las preguntas guía, a continuación mencionadas:

- ¿Podemos registrar en qué momentos de nuestra formación académica comenzamos a trabajar con el texto plano y el texto enriquecido en entornos digitales?
- ¿Cuánto se ponía en juego la creación de texto antes de la pandemia?
- ¿En qué medida la situación de aislamiento y la continuidad de nuestra formación en virtualidad propició nuevos aprendizajes en relación con el manejo de texto?

Sabiendo que había integrantes del grupo de trabajo que se desempeñaban como docentes, nos dispusimos a tratar la cuestión desde su perspectiva, así es que incluimos los siguientes puntos:

- Quienes llevan adelante una práctica docente: ¿En qué situaciones registran la puesta en práctica del uso de texto en formato digital?
- ¿En qué medida un docente promueve este tipo de saber en las actividades y trabajos de sus estudiantes?

Durante el segundo encuentro sincrónico se puso en común lo registrado y se evidenciaron puntos de encuentro y

aportes de cada integrante, principalmente en función de las distintas vivencias registradas durante la pandemia.

Análisis y resultados

Durante la primera sesión sincrónica se logró establecer cómo es que, a pesar de que las plataformas y herramientas digitales están al alcance de todos, no siempre se utilizan las mismas por diversos factores, a saber:

- Por no conocerlas
- Por falta de habilidad de uso
- Por preferencias hacia otro software o plataforma
- Por hábito
- Por estar familiarizados con el uso de procesadores de texto como MS Word
- Por el tipo de documento, sea personal o colaborativo
- Por la disponibilidad de acceso al documento sea local o en la nube.

La pandemia por COVID-19 nos presentó diferentes desafíos, sobre todo a la hora de redactar textos de manera colaborativa y en la nube. En algunos casos el trabajo remoto sirvió para conocer nuevas plataformas como Canva o incorporar el uso de Google Drive con mayor frecuencia al flujo de trabajo académico.

En la segunda sesión sincrónica se profundizó sobre las experiencias pre y post pandemia. A lo largo de la charla con los participantes identificamos su necesidad de utilizar herramientas tecnológicas y cómo eso los impulsó a desarrollar habilidades nuevas para su empleo.

Por la situación de la pandemia, fue común que los participantes reportaran su experimentación con nuevas plataformas y aplicaciones, lo que amplió sus posibilidades y alternativas para la producción de texto plano y de texto enriquecido.

Sin embargo, tanto en México como en Argentina, observamos que el uso de TIC para la producción de texto tuvo relación con el movimiento global de incorporación de las TIC a las prácticas académicas. Los participantes coincidieron en que, además de una cuestión generacional y de posibilidades de acceso a dispositivos y herramientas

digitales, la incursión en el ámbito universitario fue la que permitió desarrollar nuevas habilidades cognitivas y de producción de diversos textos y formatos en plataformas o aplicaciones nuevas. En relación con los usos y experiencias en torno al saber concluimos que:

- La escritura en entornos digitales no es una tarea sencilla, y en la universidad su uso es de mayor complejidad.
- Con la pandemia, crear y manipular texto enriquecido dejó de ser opcional. Se volvió una necesidad y demanda del contexto académico
- Se da un mayor aprovechamiento de plataformas online y de procesadores que permiten el trabajo colaborativo y el acceso desde diversos dispositivos.

Conclusiones

La pandemia aceleró los procesos de incorporación de las TIC a las prácticas académicas de los universitarios y propició la exploración de nuevas plataformas y recursos para crear texto plano y enriquecerlo. Esto favoreció tanto el trabajo docente como el estudiantil, presentando, para ambos, desafíos y la oportunidad para desarrollar nuevas habilidades.

Los participantes mencionaron que durante este periodo tomaron conciencia del uso de herramientas para la escritura en entornos digitales y de sus posibilidades para la colaboración y el trabajo remoto. A raíz de la pandemia el proceso de enseñanza y aprendizaje se resignificó por el uso de nuevas plataformas y recursos educativos en línea, y la formación y capacitación de los universitarios en relación con el uso de las TIC fue un factor importante para facilitar los procesos de escritura en entornos digitales.

Si bien el uso de páginas que permitan trabajar con contenido de texto plano y texto enriquecido es algo que en ambas universidades se hacía previo a la pandemia, el trabajo remoto de emergencia aumentó el aprovechamiento de estos programas como herramientas necesarias para el intercambio de conocimientos en el desarrollo académico.

Las formas de trabajo académico cambiaron a raíz de la pandemia, y lo mismo sucedió con diversas plataformas

y recursos digitales incluidas aquellas para el procesamiento de textos. Ahora que se han retomado algunas actividades presenciales en ambos países, se siguen utilizando algunas de las herramientas digitales para el trabajo escolar, lo que representa la capitalización de la experiencia adquirida en tiempos de pandemia. La desigualdad social y educativa se visibilizaron cuando los estudiantes y profesores no contaban con la tecnología que era necesaria para la continuidad académica. Las instituciones educativas deben ahora garantizar para toda su comunidad el acceso a equipos de cómputo, a un Internet estable, a las licencias de uso del software que se requiere para el trabajo académico y oportunidades de capacitación continua.

Saber crear y manipular conjunto de datos

Alma Zenaida Hernández Acosta
Javier Eduardo Alday

Introducción

Los jóvenes nacidos después del año 2000 son cada vez más conscientes del uso de las TIC en sus actividades académicas. Reconocen el impacto que puede generar en su trayectoria escolar, y las ventajas que un buen manejo les da para poder incursionar y desarrollarse en los ámbitos social, económico, político y profesional. Las TIC disciplinarias permiten que los universitarios se adapten a una gran diversidad de actividades que se necesitan para sobresalir en este mundo globalizado.

El proyecto COIL realizado en octubre de 2021 entre Argentina y México, permitió la colaboración virtual entre estudiantes de dos entidades distintas, a través de actividades que les permitieron reflexionar sobre los saberes digitales de los universitarios durante la pandemia.

Para hablar sobre la creación y manipulación de conjuntos de datos, se realizaron dos encuentros sincrónicos, vía Google Meet, en los cuales se debatió y se reflexionó en torno al impacto de este saber digital. En estos espacios de encuentro, se vislumbraron las oportunidades que genera para los estudiantes, no sólo a nivel personal, sino también en el ámbito académico y profesional, el dominio de las herramientas para la manipulación de datos.

En el anexo A de este libro está la hoja de trabajo del saber digital que se aborda en este capítulo. Ese material nos sirvió como guía para orientar los acuerdos y las discusiones que tuvimos en el grupo.

Hallazgos del saber

En primera instancia, los participantes relacionaron de manera directa saber crear y manipular conjuntos de datos con los números, con lo cuantitativo, lo cual, hizo reflexionar sobre la importancia de visualizar su conceptualización. De acuerdo con Casillas y Ramírez (2021), este saber no sólo implica conocer o utilizar números. Con el uso de programas que permiten manipular conjuntos de datos, incluidos los numéricos, se pueden realizar análisis, operaciones y ordenamientos. Los programas para la manipulación de datos pueden ser hojas de cálculo, programas de análisis estadístico o administradores de bases de datos.

En el equipo identificamos que este saber digital no se trata con la atención que se merece, pues las instituciones educativas, sobre todo en el nivel Básico, suelen ignorar su importancia. En la asignatura de “Computación”, se da un acercamiento al uso hojas de cálculo con el programa de Excel. Sin embargo, solo se enseña por el objetivo de seguir el programa de estudios que está marcado para ese nivel, sin motivar la visualización de la importancia que podría tener el manejo de esta herramienta en estudios posteriores.

En el nivel Medio Superior, se considera que la enseñanza en cuanto al uso de hojas de cálculo, programas y administradores de datos es deficiente. Esto se debe a que se fomenta lo mismo que ya se abordó en el nivel Básico, ya que las instituciones recuperan los conocimientos previos para reforzarlos, sin darle un seguimiento a este aprendizaje para poder abordarlo desde otro nivel.

Por otro lado, en la Educación Superior, se considera importante formar a las comunidades académicas para que sean capaces de crear y manipular conjuntos de datos, pues que los estudiantes cuenten con conocimientos y habilidades para poder aplicarlos en distintas actividades de su formación es esencial. Sin embargo, hemos observado que, en ambas universidades el manejo de conjuntos de datos depende de la carrera de adscripción. Comúnmente, las ciencias sociales, a lo largo de la formación universitaria, consideran pertinente el estudio cualitativo de los fenómenos que estudian, dejando de lado lo cuantitativo. Las ciencias naturales y formales por

su parte favorecen el corte cuantitativo.

Quienes piensen que la investigación cualitativa es poco o nada rigurosa, por su carácter flexible, se equivocan pues no tratamos de especular con la realidad o hacer una recogida de datos sin sentido. Bajo un enfoque cualitativo, se aporta en la construcción del mundo social, a partir de los enfoques que se encuentran en boga en el ámbito de las ciencias sociales y humanas (Zerpa, 2016, p. 219).

La visión disciplinaria y el manejo de los paradigmas imperantes es importante, pero también lo es el manejo de conjuntos de datos con independencia de las tradiciones académicas. Al mismo tiempo, reconocemos las ventajas otorgadas por el trabajo interdisciplinario, cuando estas tradiciones académicas tienden puentes colaborativos mutuos; cada una aportando desde su visión y metodología especializada y específica.

Los estudiantes modernos no están adquiriendo las habilidades que necesita un universitario para desenvolverse en un mundo globalizado, pues sus usos de las TIC no se diferenciaron durante la pandemia del uso que estudiantes de niveles educativos inferiores ejercieron. Desde el primer trimestre del 2020, se incorporaron las TIC de manera obligatoria a la educación. Los que cuentan con habilidades tecnológicas tuvieron ventaja sobre aquellos que no saben o tienen acceso a las TIC. En lo relativo al manejo de datos, la situación es similar. El nivel de creación y manipulación de datos de los estudiantes universitarios no se distingue de manera general de los usos de estudiantes de bachillerato.

A medida que se avanza en la formación académica, la manipulación de datos no trasciende el nivel de conocimiento básico, por tanto, es deficiente, insuficiente e incompatible con las demandas universitarias. El desconocimiento, la falta de información y las limitaciones contextuales en torno a este saber digital deben cambiar. En ocasiones, los egresados, se ven en la penuria de realizar cursos adicionales, en su mayoría de paga, para aprender sobre este saber. Su importancia no es clara, hasta que los egresados reconocen la necesidad de aplicarlo.

Como grupo de trabajo reconocemos que el éxito en una investigación o trabajo, independientemente de la disciplina,

está ligado con el manejo digital de datos pues una visión ordenada y sistemática del mundo a partir de conjuntos de datos, puede marcar la diferencia.

Consideraciones finales

En esta última parte, queremos resaltar la fructífera experiencia de intercambio internacional que tuvimos estudiantes y profesores de la Universidad Veracruzana y de la Universidad Nacional de Córdoba. El trabajo colaborativo que realizamos nos sirvió para rescatar aspectos teóricos y empíricos sobre saber crear y manipular conjunto de datos, así como también cuestionar cuestiones empíricas sobre su uso. Este saber digital se encuentra atravesado no sólo por cuestiones relacionadas con la capacitación -o falta de capacitación- formal en las instituciones educativas; sino también, por cuestiones subjetivas y prejuicios sobre lo numérico y la limitada perspectiva sobre la importancia de dominar estas habilidades en los que serán los espacios laborales o investigativos de los universitarios. Consideramos que esta situación no es exclusiva de estas dos universidades y que es posible que se replique en otras latitudes latinoamericanas.

El panorama descrito hasta el momento se refuerza en las instituciones educativas, tanto en las de nivel básico como en las de nivel superior, entre las cuales, no existe una clara articulación formativa en lo que refiere a la capacitación en creación y manipulación de datos. En el mejor de los casos, se propone un uso meramente pragmático y cortoplacista de algunos programas específicos, con el sólo objeto de cumplimentar un plan de estudios descontextualizado y sin perspectivas de aplicación real en entornos concretos (espacio laboral, académico, etc.).

Sumado a la falta de claridad de una articulación formativa en lo que refiere a la capacitación en temas de creación y manipulación de datos, quienes participamos de esta experiencia de intercambio y además compartimos formación específica en ciencias humanísticas y sociales, creemos que el “prejuicio” a lo numérico en esta área debe erradicarse.

Al plantear las preguntas: “¿Hasta qué punto lo cuantitativo puede reflejar a lo cualitativo? ¿Puede la rigurosidad y estructuración numérica reflejar a sociedades vertiginosamente cambiantes e intrincadamente complejas? Consideramos que la manipulación digital de conjuntos de datos no es exclusiva de las áreas técnicas y administrativas y que debe ser un saber digital desarrollado por todos los miembros de la comunidad universitaria.

Saber crear y manipular medios y multimedia

Liliana Marlen Rivas Aguilar
Mayra Payeiro

Introducción

Cuando la pandemia por COVID-19 nos alcanzó, vivimos un sin fin de cambios inesperados. Nadie estaba preparado, nadie podría imaginarse la llegada de una pandemia a países latinoamericanos desde un país tan lejano como lo es China. Quedó una vez más confirmado que nada es imposible y que lo que afecta a un país puede repercutir sobre otros.

Con la pandemia la educación fue sorprendida llevándola a implementar nuevas estrategias e incluso hasta improvisar con ellas para no detener los procesos educativos en cada país. El principal uso se dio con las herramientas de videoconferencia y paquetería de Office.

Al inicio de este libro se hizo un recorrido general sobre los Saberes Digitales, en este capítulo daremos a conocer la experiencia adquirida sobre crear y manipular medios y multimedia. En este apartado se recurre a los aportes teóricos de los saberes digitales y de la experiencia escolar (Dubet, 2010) aterrizando las vivencias en el marco conceptual de los mismos.

Se comparten algunos hallazgos detectados contrastando las experiencias en ambos países, haciendo una breve discusión sobre los saberes digitales durante la pandemia. Finalmente analizaremos el trabajo realizado, esperando poder contribuir a la reflexión general sobre los saberes digitales.

En el anexo A de este libro está la hoja de trabajo del saber digital que se aborda en este capítulo. Ese material nos sirvió como guía para orientar los acuerdos y las discusiones que tuvimos en el grupo.

La experiencia

La experiencia adquirida desde la interacción social representa la diversidad sociocultural que cada sujeto o individuo posee y, al conjuntar estas interacciones se crea la noción de experiencia escolar. Dubet nos habla de una sociología de la experiencia social, en donde la misma es una “combinación de lógicas de acción” (2010, p.96).

Con este planteamiento se entiende que la realidad es entendida y conceptualizada bajo las percepciones individuales, construyendo así la subjetividad y la reflexividad. Es evidente que dos personas no pueden pensar de la misma manera, es imposible construir una misma lógica cuando dos o más personas comparten ya que la experiencia se va construyendo con el paso del tiempo a través de la interacción social y los individuos se desenvuelven en entornos sociales complejos y distintos, varían en todos los casos.

El ser humano crea sus propios significados e imágenes, por lo tanto, la experiencia escolar no puede medirse y tampoco es una variable observable pues se trata de una definición propia y subjetiva de alguna situación. En este sentido, cuando el ser humano socializa “(...) proceso paradójico de inculcación” (Dubet y Martuccelli, 1998, p.15) se aglutinan subjetividades, se comparten experiencias y constructos individuales para así concebir conceptos que ayuden a entender la realidad social.

El curso COIL “Saberes digitales durante la pandemia” permitió que la interacción entre estudiantes y académicos de distintos países en este caso, Argentina y México fuera posible a pesar de la distancia. Los encuentros se llevaron a cabo de forma remota y sincrónica gracias al buen manejo de las TIC por parte de los miembros y al internet, que sin duda alguna nos facilita la comunicación a pesar de la enorme distancia existente entre las naciones.

Durante el curso, se compartieron experiencias y conceptos propios acerca del tema, en este caso “Saber crear y manipular medios y multimedia”. Se intercambiaron significados individuales de los conceptos básicos asociados al saber digital, la instrumentalización, sus usos y aplicaciones. Al término, logramos percibir diferencias entre estudiantes

pertenecientes a distintas áreas de trabajo o estudio y por supuesto, también entre países, además de la incidencia que ha tenido la pandemia sobre los usos y aplicaciones del saber digital.

Sin duda, la socialización entre pares pertenecientes a la misma área de trabajo o estudio hace que se refuercen constructos que se inculcan con el paso del tiempo debido a que los entornos sociales en los que se desarrollan suelen ser similares. Por ejemplo, el lenguaje entre pedagogos será entendido entre ellos mismos, sin embargo, al interactuar con personas de distintas áreas de trabajo se hace una fusión de subjetividades y es lo que hace interesante la socialización pues se puede entender la realidad vista desde otros ojos u otras perspectivas.

En este grupo dedicado al saber digital “Saber crear y manipular medios y multimedia”, se contó con la participación de expertos en ciencias de la comunicación por parte de Argentina, con expertos y estudiantes de Pedagogía y de la Especialidad de Estudios de Opinión por parte de México. La interacción sociocultural entre ambos países no sólo fortaleció el trabajo académico entre universidades, sino también sirvió para crear lazos de crecimiento profesional y hasta de amistad. Fue una experiencia enriquecedora que sembró entre los participantes la curiosidad por saber más uno del otro.

Análisis de los resultados

Es importante reconocer que el saber digital aquí expuesto fue de sencillo entendimiento entre los participantes del curso. Sin embargo, eso no significó que todos coincidieran con la conceptualización del saber digital. Durante la experiencia se apreció que de primera instancia la mayoría logra comprender bajo su propia lógica lo que son los medios y multimedia. Algunos conciben a los medios como aquellos sitios o plataformas que facilitan la información del conocimiento o aquellas plataformas de comunicación, en cambio otros conciben a los medios como dispositivos en donde se reproduce la información en sus distintas presentaciones o formatos. Empero, bajo la mirada de los saberes digitales los

medios son aquellos instrumentos o formas de contenido a través de los cuales realizamos el proceso comunicacional: texto, contenido gráfico, infografías, audios, videos y animaciones (Casillas y Ramírez, 2021).

Algunos de estos medios son, por ejemplo; los procesadores de texto, editores de video, de imagen, de audio, de animación y los software de integración multimedia. En este momento fue cuando se descubrió que la conceptualización del saber era ambiguo y poco ingente debido a los distintos campos de formación profesional de las y los participantes, sus trayectorias y edades.

Además se notaron diferencias muy evidentes entre participantes de ambos países cuando se habló acerca de las herramientas a las que se recurren para la creación y edición de medios y multimedia. En México, abundan los casos que por razones de eficiencia, eficacia, de facilidad para la navegación en la interfaz, de la gratuidad y la accesibilidad, prefieren utilizar aplicaciones descargables en los teléfonos celulares inteligentes que faciliten la edición y creación de multimedia en todas sus presentaciones; video, imagen, fotos, audio, etcétera. En cambio, en Argentina suelen recurrir al uso de hardware como PC o computadora portátil, pues las aplicaciones que utilizan para la edición son más pesadas y requieren de equipo especializado debido a las necesidades de su campo profesional.

Por parte de los chicos mexicanos se argumentó que no es necesario recurrir a algún programa de edición especializado para la creación y edición de multimedia por dos razones principales, 1) El área profesional al que pertenecen no se los exige, por lo tanto, la carrera de la cual forman parte (Licenciatura en Pedagogía) no les prepara para ello argumentando que a comparación de especialidades como comunicación y diseño gráfico no se ven forzados a desarrollar habilidades de uso y manejo en relación con este tipo de herramientas. A pesar de esto, cuando de pronto se les solicita crear videos, imágenes o audios, recurren a descargar algunas aplicaciones disponibles en la *store* de su teléfono celular. 2) Las aplicaciones que destacaron en México para la creación de multimedia fueron: PowerPoint, Movie Maker, PicsArt, VivaVideo, FilmoraGo y hasta TikTok, que

son herramientas accesibles y fáciles de utilizar. Varía entre personas, algunas dijeron ser más hábiles utilizando dichas Apps en la PC o computadora que en el celular y otros viceversa, a quienes se les complica utilizar estas aplicaciones en la PC o computadora prefieren usarlas en el celular.

Por parte de los chicos argentinos, se argumentó que no necesariamente se les prepara para utilizar aplicaciones especializadas para la creación de multimedia pues dentro de la planeación curricular de la carrera de la que fueron o son parte, no se incluye en su formación algo parecido, a pesar de que la utilización de estas herramientas es parte indispensable dentro su labor profesional. Sin embargo, manifestaron que el aprender a utilizarlas es meramente por iniciativa propia; “quien quiera aprender, busca y lo aprende de forma autónoma”. Las diversas aplicaciones o programas relacionados a la creación, edición y usos de medios o multimedia varía según la especialidad de la carrera que elijan o eligieron seguir.

Como los participantes son de la carrera de comunicación, los que optaron por la orientación gráfica, por ejemplo, van a emplear programas específicos muy distintos a los estudiantes que optaron por la orientación audiovisual. Se mencionó la falta de articulación en el currículum académico con las necesidades tecnológicas actuales como una carencia de la universidad. Las aplicaciones que predominaron por parte de los participantes de Argentina para la creación de multimedia fueron: Adobe Premiere, Movie Maker y Sony Vegas.

Saber digital durante pandemia

Al analizar el saber digital durante la pandemia por la COVID-19 se pudo apreciar que la emergencia sanitaria propició que los estudiantes recurrieran con mayor frecuencia a la creación y manipulación de medios y multimedia. Esto emerge de las planeaciones de clase de los profesores. Como parte de los saberes heurísticos y fomentando el uso de las TIC, se les solicitó con mayor frecuencia crear multimedia que reforzaran los temas vistos en las clases o en su defecto, para facilitar las presentaciones que de pronto se les solicitaba a los

estudiantes. Este hecho, coadyuvó a no hacer de la educación en línea algo más difícil de lo que ya parecía, creando así un ambiente más ameno y dinámico entre estudiantes y profesores. La educación en línea impulsó de alguna manera en los estudiantes el desarrollo de habilidades tecnológicas para la creación y manipulación de medios y multimedia, su difusión y distribución; utilizando herramientas que ellos consideran factibles para poder hacerlo, dada la variedad de aplicaciones y plataformas existentes que son abiertas al público para poder crear multimedia.

Al analizar el caso de los profesores, al igual que los estudiantes, muchos académicos se enfrentaron a la necesidad de crear multimedia que favoreciera los contenidos de sus clases como refuerzo a lo dicho o visto. Un claro ejemplo de esto pueden ser las sesiones pregrabadas como apoyo didáctico, creación de presentaciones en plataformas digitales, tomar fotografías para visualizar contenidos durante las clases en línea y para la elaboración de sus reportes, etcétera. No solo los estudiantes se toparon con pared con el uso obligatorio de las TIC para sobrellevar la educación en línea, sino también los docentes.

Es importante reconocer la disposición de los profesores de mayor edad que estaban poco asociados con el uso y manejo de las TIC pero que por la pandemia, se vieron forzados a utilizarlas. Durante un largo y complejo proceso de adaptación y de aprendizaje, muchos lograron tal vez no dominar las TIC, pero hicieron y siguen haciendo su mayor esfuerzo. Sin embargo, existieron casos de profesores que desistieron de su puesto escolar precisamente por no adaptarse al cambio. Es evidente que la pandemia trajo consigo más cosas negativas que positivas, pero las favorables son consideradas aquellas que dejan grandes lecciones de aprendizaje y en el ámbito educativo no es la excepción.

Consideraciones finales

De acuerdo con los resultados obtenidos de las sesiones sincrónicas en donde compartimos experiencias, conocimientos y habilidades respecto al saber digital número seis “Saber crear y manipular medios y multimedia”, se

recolectó información relevante y significativa que bien puede abrir pauta a mayor discusión. Se identificaron tres puntos referentes de análisis que destacaron durante el curso.

- La universidad no prepara a sus integrantes para el uso y manejo de TIC

Haciendo una breve crítica sobre las estrategias a las que recurrieron las escuelas para seguir con la actividad escolar, fueron de pronto las más viables, sin embargo, con el paso del tiempo y aún con la pandemia no se desarrollaron nuevas formas y métodos de enseñanza y aprendizaje.

Los profesores se las idearon para efectuar sus clases en línea sin apoyo de su institución de adscripción. Lo que hicieron algunas universidades fue impartir cursos, cursos-talleres, webinar o capacitaciones relacionados con el uso de las TIC, plataformas virtuales educativas y de comunicación social, educación híbrida y a distancia, entre otros, destinados a los profesores o académicos para favorecer su práctica docente. Sin embargo, estos cursos son de inscripción voluntaria, es decir, es bajo la elección de libre albedrío capacitarse en alguno de los cursos que ofrecen las universidades.

- Fuerza de voluntad

La mayoría de los estudiantes manifiestan confort con la educación en línea pues encuentran comodidad y flexibilidad al tomar clases desde casa, sin embargo dicen no aprender lo suficiente a distancia. Ante esta situación se debe analizar la disposición que los estudiantes presentan ante la educación en línea, no sólo es labor de los profesores sino también de los estudiantes.

Hay dos tipos de estudiantes universitarios, el primero; ausente, endeble, el que sólo sigue la corriente, el que puede hacer o no hacer lo que se le solicite, cumple por cumplir, apático y poco dispuesto con las clases. El segundo; activo, participativo, vigoroso, atiende al curso, gusto por aprender, empático y con disposición para el trabajo. Esto se supone de la disposición manifestada por los participantes durante todas las sesiones COIL.

Con la pandemia, estos perfiles entre estudiantes fueron visibles, incluso durante el curso COIL. Fueron pocos los estudiantes vivaces e interesados en el tema, al menos por parte de los participantes mexicanos. Bajo esta idea, durante el curso COIL los estudiantes dijeron que es cuestión de autoaprendizaje y disciplina. Si bien, la universidad no prepara para el uso y manejo de las TIC y mucho menos para la creación y manipulación de medios y multimedia, los participantes expresaron que el interés por aprender nace de forma individual y que existe diversidad de opciones y de posibilidades fuera de la universidad para seguir aprendiendo contenidos nuevos.

No es obligación de la universidad responder a todos los gustos e intereses personales de los estudiantes, la tarea de la universidad es responder ante las necesidades y adversidades a las que se enfrenta como institución educativa. Existen miles de cursos en línea y algunos gratuitos que favorecen sin duda el ejercicio estudiantil, sin embargo, también es de carácter voluntario.

– Medios y multimedia en diferentes campos disciplinares

Es evidente que no todos los sujetos educativos emplean los mismos medios para la creación de multimedia ya que este factor depende del área profesional a la que se pertenece. En el curso COIL se mezclaron experiencias entre pedagogos, comunicólogos y expertos en estudios de opinión, por lo tanto fue variada la información obtenida. Mientras que los jóvenes argentinos (los participantes expertos en comunicación) utilizan con mayor frecuencia hardware para poder descargar programas especializados para crear y editar multimedia (*Adobe Premiere, Movie Maker y Sony Vegas*), los mexicanos (pedagogos y del programa de estudios de opinión) se recurre a la creación y edición descargando aplicaciones que mencionaron son más fáciles de usar y de entender en sus propios teléfonos celulares inteligentes (*Power Point, Movie Maker, PicsArt, VivaVideo, FilmoraGo y TikTok*).

Es notoria la diferencia entre países y profesiones, sin embargo, ninguna es menos válida pues los estudiantes hacen y se desenvuelven de acuerdo con las exigencias que su

área de formación les demande. Aunque indudablemente, los estudiantes que puedan desarrollar habilidades tecnológicas más complejas obtendrán mayores beneficios a lo largo de su preparación profesional y académica. Nunca está por demás conocer y aprender a utilizar programas que requieran mayor esfuerzo y complejidad.

Saber comunicarse en entornos digitales

Félix de Jesús Ballesteros Méndez
Emelina Rodríguez

Introducción

Es menester reconocer que la comunicación ha evolucionado a lo largo de la historia, la incorporación de las TIC a las actividades cotidianas de las personas es un factor relevante para las diferentes maneras de comunicación actuales, prueba de ello es la comunicación en entornos digitales.

La Universidad Veracruzana y la Universidad Nacional de Córdoba, a través del Proyecto de Colaboración Internacional *Los saberes digitales durante la pandemia*, vincularon las experiencias de estudiantes y académicos de las diferentes culturas mediante la discusión y la colaboración, enfatizando principalmente, el periodo de contingencia sanitaria por COVID-19, fenómeno que trasladó los procesos de formación académica a una modalidad virtual.

Bajo el contexto epidemiológico que atraviesa la educación superior en América Latina y el mundo, la política y gestión universitaria radicó en la continuación de las actividades académicas, administrativas, de investigación y difusión, de acuerdo a las posibilidades de cada institución de educación superior, con ello, la detonación del uso de TIC en los quehaceres de la comunidad universitaria (IESALC, 2020); situación que modificó la manera de interactuar entre las comunidades universitarias.

En el anexo A de este libro está la hoja de trabajo del saber digital que se aborda en este capítulo. Ese material nos sirvió como guía para orientar los acuerdos y las discusiones que tuvimos en el grupo.

Experiencia

El primer encuentro del grupo radicó en una reunión sincrónica a manera de bienvenida –mediante una videoconferencia– con el objetivo de dar introducción y descripción al *Capital Tecnológico* (Casillas y Ramírez-Martinell, 2014) y los *Saberes Digitales* (SD) (Ramírez y Casillas, 2015).

Posterior a la descripción, se realizaron grupos de trabajo colaborativo compuestos por estudiantes y académicos de ambas instituciones, esta mesa estuvo compuesta por doce integrantes. Mediante una presentación general, y el intercambio opiniones, se decidió trabajar en dos reuniones sincrónicas y actividades asincrónicas. Las actividades asincrónicas consistieron en realizar una presentación en un *padlet*, teniendo la libertad de escoger su formato, ya sea en imagen, video, texto, audio, entre otras, que permitió enriquecer el encuentro cultural de ambos países; consultar el contenido sobre SD, disponible en línea en el blog de *Brecha digital* de la UV, entre otros recursos, para la discusión y apertura al encuentro de experiencias.

En lo que refiere a las reuniones sincrónicas –mediante el uso de plataformas de videoconferencia como *Zoom* y *Meet*– se trabajó con lo desarrollado en el *padlet*, así como la discusión sobre el *Saber comunicarse en entornos digitales*. Durante el segundo encuentro sincrónico, se retomó el diálogo e intercambio de ideas de la comunicación digital bajo el contexto de la pandemia por COVID-19.

Finalmente, el concentrado de experiencias reunidas se compartió en una última sesión con todos los integrantes del proyecto.

Análisis de los resultados

Durante las sesiones se compartió y discutió el concepto de *saber comunicarse en entornos digitales*, mismo que señalan Ramírez-Martinell y Casillas (2021) como:

Conocimientos y habilidades para transmitir información (voz, mensajes de texto, fotos o videoconferencias) a uno o más destinatarios; o recibirla de uno o más remitentes de manera sincrónica (llamada, videoconferencia o chat) o

asincrónica (correo electrónico, mensajes de texto, correo de voz). (p. 59).

Los estudiantes de la UV y la UNC reconocen los cambios en los modos de comunicación, principalmente en entornos digitales. Para la comunicación académica emplean:

- Gmail, Hotmail
- Moodle
- Eminus
- Teams
- One Drive
- WhatsApp
- Telegram
- Zoom
- Meet
- Facebook
- Menti
- Kahoot
- Padlet
- Genially

A partir de estos resultados se puede identificar que algunas plataformas son para una comunicación sincrónica, como el caso de *Zoom* y *Meet*, con posibilidad de ver las grabaciones; así como una comunicación asincrónica en el caso de las restantes.

Cada aplicación, programa y plataforma permite realizar diversas actividades, por lo que estudiantes de ambos contextos enuncian la importancia de reconocer cada uno de los usos y funciones; en ese sentido –y en particular el correo electrónico– señalan la esencialidad de saber programar envíos, dar formato al contenido, utilizar lenguaje pertinente al destinatario, incorporar archivos, enlazar y personalizar perfiles. Para el caso de *Moodle*, *Eminus*, *Teams* y *OneDrive*, subrayan lo sustancial de conocer los servicios de mensajería interna, foros de participación, actividades, la posibilidad de realizar comentarios hacia pares y/o académicos, evaluaciones y salas de videoconferencia.

Dentro de estos procesos de comunicación existen nuevos códigos que permiten añadir emojis, stickers, imágenes, videos, audios, modificar formato (uso de mayúsculas y minúsculas, negritas, itálica o cursiva, por mencionar algunos)

elementos característicos de las plataformas y redes sociales. Es importante mencionar que la pandemia por COVID-19 trajo consigo un escenario sin precedentes en la educación superior, con ello el uso de todas estas plataformas y redes sociales se potenciaron. Los estudiantes de la UV y la UNC se comunican a través de los mismos medios, no obstante, es importante señalar que las redes sociales se utilizan más en el contexto mexicano y, en el caso argentino, las plataformas interactivas diseñadas para educación.

Consideraciones finales

La pandemia por COVID-19 ha dejado en la esfera de educación superior retos, aprendizajes y oportunidades que se deben considerar para los nuevos programas educativos y los ya existentes. Discusiones como las modalidades de un programa, la incorporación de las TIC en mayor medida a los procesos educativos, es decir, actividades académicas, administrativas, de investigación y difusión; la capacitación académica, apoyo a la comunidad universitaria vulnerable, entre otros.

Un tópico que, en repetidas ocasiones, salió a la discusión en los encuentros fue la necesidad de capacitación en el dominio tecnológico. Principalmente en Argentina, datamos de un gran número de cursos gratuitos para el aprendizaje de plataformas digitales. De esta forma, vimos a los docentes acceder a plataformas como *Menti*, *Kahoot*, *Padlet*, *Genially* potenciando las prácticas educativas y con la intención de llevar a cabo una clase interactiva, en donde las y los estudiantes sean protagonistas.

Por otra parte, estudiantes de ambas instituciones comparten la noción sobre el uso del aula virtual, elemento importante que antes de pandemia se da registro de ella como un “portafolio digital” para consulta de bibliografía y, una vez realizado el cambio de modalidad, ahora es visto como un espacio de interacción, en donde se concentra la experiencia de la enseñanza-aprendizaje, la cercanía con los académicos y pares estudiantes. En virtud de ello, la comunicación académica crea vínculos más allá de los contenidos, una interacción que, de acuerdo con los estudiantes, busca afianzar la empatía.

Las clases virtuales permiten a los procesos formativos, saltar las barreras de los espacios físicos y concentración de personas en un mismo lugar, y su vez, es una opción para que la educación superior aumente su matrícula y llegue a más personas.

Saber socializar y colaborar en entornos digitales

Félix de Jesús Ballesteros Méndez
Florencia Ghelfi

Introducción

La colaboración académica ha trascendido en los últimos años, se ha incentivado la participación y el intercambio de conocimientos, el trabajo colaborativo, entre otros elementos que coadyuvan a la socialización. Estos procesos se han ido transformando en relación con sus métodos, herramientas y alcances de acuerdo con el avance tecnológico y posibilidades de las Instituciones de Educación Superior (IES), por ejemplo; las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) fungen un papel importante al hablar de socializar y colaborar –académicamente– en la era contemporánea, que involucra los entornos digitales.

El contexto de pandemia por COVID-19 plantea un escenario sin precedentes en la educación superior. El distanciamiento social, el cierre de espacios públicos y educativos, fueron algunas medidas para contrarrestar los efectos del virus. De acuerdo con el IESALC (2020) las IES de América Latina, como respuesta hacia este fenómeno, trabajaron en políticas y medidas administrativas, buscando contribuir a la disminución de la transmisión del virus, y en lo referido a los procesos de enseñanza-aprendizaje, decidieron mudar del plano presencial, al virtual. Del mismo modo, las universidades continuaron con sus funciones académicas de investigación y divulgación de acuerdo con sus posibilidades.

En el marco del Proyecto COIL de la Universidad Veracruzana y la Universidad Nacional de Córdoba se establecen pautas para la colaboración e intercambio a partir del conocimiento de los diferentes contextos culturales, el reconocimiento de los *saberes digitales* durante el periodo de pandemia.

Los *saberes digitales* (SD) tienen base en el capital tecnológico (Casillas et al, 2014); están integrados por: 1. Saber utilizar dispositivos; 2. Saber administrar archivos; 3. Saber usar programas y sistemas de información especializados; 4. Saber crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido; 5. Saber crear y manipular conjunto de datos; 6. Saber crear y manipular medios y multimedia; 7. Saber comunicarse en entornos digitales; 8. Saber socializar y colaborar en entornos digitales; 9. Ejercer y respetar una ciudadanía digital y; 10. Literacidad digital (Ramírez y Casillas, 2015).

En el anexo A de este libro está la hoja de trabajo del saber digital que se aborda en este capítulo. Ese material nos sirvió como guía para orientar los acuerdos y las discusiones que tuvimos en el grupo.

La experiencia

Los trabajos colaborativos consistieron en actividades sincrónicas y asincrónicas, por los agentes de ambas universidades (UV y UNC), quienes sostienen una participación intensa mediante el diálogo, la discusión e intercambio de experiencias.

Durante la primera sesión sincrónica, y a manera de bienvenida, se realizó una introducción general, mediante una videoconferencia se presentaron los participantes de cada universidad, así mismo, se explicó la planeación de trabajo. Durante la misma sesión, se describió el *capital tecnológico* (Casillas et al. 2014) y los *saberes digitales* (Ramírez y Casillas, 2015), una vez identificados, se realizaron grupos de trabajo por cada saber.

Las actividades asincrónicas radicaron en la presentación personal, en un Padlet educativo, así como lecturas y material audiovisual para consultas. Las actividades sincrónicas por cada saber consistieron en la discusión, el intercambio de ideas, experiencias y conocimientos –en este caso– del *saber socializar y colaborar en entornos digitales*, conformado por trece estudiantes de ambas universidades.

Análisis de los resultados

De acuerdo con Casillas y Ramírez-Martinell (2021) el *saber socializar y colaborar en entornos digitales*, se refiere a

Conocimientos y habilidades orientadas a la difusión de información; interacción social a través de redes sociales como Facebook, Twitter, Instagram; presencia en web (indicar “me gusta”, hacer comentarios en servidores de medios o blogs, marcado social); y al trabajo grupal mediado por web (plataformas de colaboración como Google Docs o entornos virtuales de aprendizaje como Moodle y Eminus. (p. 59-60)

Durante la colaboración y encuentro de ideas se pueden reconocer similitudes y diferencias entre los contextos universitarios de la UV y la UNC, ejemplo de ello es la utilización de dispositivos, plataformas, formatos y redes; no obstante, existen particularidades de cada región.

Los estudiantes de la UV y la UNC reconocen la importancia del uso de TIC en sus procesos de enseñanza y aprendizaje y de manera concreta durante el periodo de contingencia sanitaria, por lo que utilizan:

Tabla 1. Plataformas, redes y formatos de los estudiantes

Medios	Uso en estudiantes de ambas instituciones
Plataformas: Classroom, Moodle, Google Drive, Meet, Eminus	Su empleabilidad radica en documentos colaborativos, aula virtual, actividades asincrónicas de clase y almacenamiento de documentos, así como videollamadas para clases o encuentros entre equipos de trabajo. El caso de Eminus es utilizado particularmente por estudiantes de la UV, puesto que es una plataforma institucional.
Red social Facebook y Whatsapp	El uso de redes sociales ha incrementado, no obstante, la experiencia de los estudiantes de la UV y UNC señalan que es utilizada en menor medida al ser considerada como informal para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dentro de las actividades realizadas en estas apps están la comunicación entre pares y en grupos de trabajos, además de la interacción por medio de reacciones.

<p>Formato: Documentos de texto y archivos PDF</p>	<p>La colaboración se da, principalmente, en estos formatos debido a la facilidad de manejo en la edición y manipulación de contenido. Un factor que influye en el uso de estos formatos es la finalidad del trabajo o producto de clase, que suelen ser éstos, los solicitados.</p>
--	--

Nota: Elaboración propia.

A partir de la Tabla 1 se identifica que los estudiantes de la UV y la UNC comparten dinámicas con relación a los procesos de comunicación y colaboración para las diferentes tareas que deben realizar. En estos casos puntuales, se pueden analizar los procesos de estudiantes con el uso de las tecnologías, mismos que no difieren significativamente con los procesos que se realizan en clases presenciales.

El cambio de modalidad y el distanciamiento social impulsó el uso de las plataformas, redes y las TIC en general, el caso de los procesos académicos dentro de las IES no fue la excepción. Las plataformas pasaron de ser repositorios a ser el centro de las actividades sincrónicas y asincrónicas.

De acuerdo con los estudiantes, las TIC han permitido un espacio de colaboración que reduce y agiliza los tiempos de trabajo y estudio, haciéndolos eficientes además de brindarles flexibilidad. En algunos casos, estas tecnologías han dado la posibilidad de continuar estudiando, gracias a la modalidad virtual, que le permite a la comunidad estudiantil trabajar desde casa organizando su propio tiempo.

Consideraciones finales

La socialización y colaboración académica en entornos digitales posibilitan una serie de oportunidades para los procesos de enseñanza y aprendizaje, en contextos como el actual, permitió continuar con la formación académica de muchos estudiantes universitarios. Las redes sociales y plataformas que permiten la comunicación – sincrónica y asincrónica– son ejemplos claros de que la infraestructura tecnológica es imprescindible para las IES de México, Argentina y el mundo. Por ello deben priorizar la incorporación pertinente a los cursos académicos. Además, los programas virtuales han brindado la oportunidad a

estudiantes de continuar con sus estudios, las universidades deben analizar esta oportunidad para integrar a sus programas educativos esta modalidad, así como los espacios híbridos. Para esto, es imprescindible pensar en políticas educativas que acompañen estos procesos que llegaron para quedarse. La virtualidad en las clases universitarias es un factor que se debe tener en cuenta a futuro. La posibilidad de realizar este tipo de trabajos colaborativos entre dos países es hoy una forma de comunicación más accesible para todos, tanto para las universidades como para los estudiantes y académicos. Las IES requieren de una reestructuración que promueva la renovación de los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, la pandemia generó una crisis que modificó las actividades naturales de las instituciones y requirió de toma de decisiones apresuradas, de las cuales, muchas universidades no estaban preparadas, situación que debe reflexionarse para aprender y reajustar.

Saber ejercer y respetar una ciudadanía digital

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión
Julio César López Jiménez
Marcela del Milagro Losada

Introducción

Se puede considerar a los saberes digitales como “una estructura graduada de habilidades instrumentales y conocimientos teóricos de carácter informático e informacional que distinguen a los usuarios de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) conforme al contexto académico en el que se desenvuelven. Estos saberes permiten pensar en los objetivos del conocimiento más allá de los diferentes tipos de dispositivos y sintetizan una enorme cantidad de contenidos relacionados con las TIC que activan la organización de una discusión, hasta ahora, desordenada” (Ramírez y Casillas, 2017, p. 16).

El saber que nos convoca se refiere al Saber ejercer y respetar una ciudadanía digital, definido por Ramírez y Casillas (2015) como los “conocimientos, valores, actitudes y habilidades referentes a las acciones (usos sociales, comportamientos éticos, respeto a la propiedad intelectual, integridad de datos, difusión de información sensible), al ejercicio de la ciudadanía (participación ciudadana, denuncia pública, movimientos sociales, *infoactivismo*) y a las normas relativas a los derechos y deberes de los usuarios de sistemas digitales en el espacio público, específicamente, en el contexto escolar”... Una ciudadanía responsable ayuda a prevenir los riesgos que se pueden originar del uso cotidiano de las TIC (robo, phishing, difamación, ciberbullying o ciberacoso)” (p. 27).

En el anexo A de este libro está la hoja de trabajo del saber digital que se aborda en este capítulo. Ese material nos sirvió como guía para orientar los acuerdos y las discusiones que tuvimos en el grupo.

La experiencia

En el proyecto de Aprendizaje Colaborativo Internacional, se valoró cómo movilizan los saberes digitales los estudiantes, logrando comparar las experiencias vividas de dos universidades: Universidad Nacional de Córdoba, en Argentina, y la Universidad Veracruzana, en México, a partir de un tratamiento artesanal (Dorantes, 2018), permitiendo una “descripción de lo observado y [haciendo un] agrupamiento de los rasgos” (Martínez, 2019, p. 31) importantes.

Se efectuaron sesiones sincrónicas y asincrónicas con la ayuda de plataformas de interacción como *Padlet*, correo electrónico, WhatsApp, Google Meet y Zoom.

Análisis de los resultados

Martínez (2019) afirma que “Toda investigación, comienza con la precisión de aspectos de la realidad que interesa estudiar...” (p. 27). Destacando dos momentos:

- El primero: presentación de los estudiantes en la plataforma Padlet, la elaboración de grupos de comunicación vía WhatsApp, así como el envío de los textos para su lectura y debate.
- El segundo: sesiones de discusión sobre conceptos.

Enseguida conozcamos las percepciones del saber digital:

Tabla 1. Saber digital “Ejercer y respetar una ciudadanía digital”

Concepto del saber digital	Lo que se necesita para ejercer y respetar una ciudadanía digital	Prevención de la violencia digital
Uso del saber digital. Uso de las redes sociales. Manejo de datos en bancas móviles de bancos reconocidos. Uso de cuentas públicas. Cuidar los derechos de autor.	Reglas propias de la ciudadanía. Leer términos y condiciones y otras políticas de privacidad. Cuidar la publicidad excesiva. Mayor responsabilidad social.	No hacer una suscripción sin reglas. Tener cuidado. Cuidarse de los hackers. Bloquear información sensible. Cuidar aspectos para compartir información.

<p>Requiere de constante actualización. Bombardero de información. Personalización de búsquedas. Se crean ecosistemas de información. Interferencia gubernamental Desafío en el uso de los saberes. Defender o linchar causas a partir de nuestro juicio moral. Nacer en la era de las TIC no quiere decir apropiación.</p>	<p>Constante actualización. Ver configuraciones de la política de privacidad. Cuidar la publicidad excesiva. Revisión de las fake news. Consultar distintos espacios. Comparar la información. Discriminar la información. Responsabilidad en la forma de transmitir la información. Adaptar las leyes para entornos virtuales. Poner limitaciones. Cuidar nuestros datos en las diferentes redes.</p>	<p>No crear memes y tendencias de moda. Suplantación de identidad. Denunciar perfiles falsos. Denunciar información violenta. Evitar la difamación de las personas. Difundir la información verídica sin temor. Evitar el desconocimiento de los peligros de acceso a las plataformas. No aceptar usar plataformas dudosas, sólo por no ser excluidos.</p>
--	---	---

Nota: Elaboración propia.

En la tabla observamos tres cuestiones importantes. La primera, es reconocer que los estudiantes mexicanos y argentinos dan cuenta de la ciudadanía digital como concepto articulado al *uso del saber digital*. La segunda, permite dar cuenta de que los estudiantes valoran el conjunto de conocimientos, de los cuales se apropia un individuo para poder actuar de manera correcta en el entorno digital. La tercera cuestión tiene que ver con aquellos rasgos articulados a la prevención de la violencia, para ejercer y respetar una ciudadanía digital. Los estudiantes universitarios son conscientes de que en el entorno digital existen riesgos que ponen en peligro a las personas, algunos de ellos son las suscripciones sin reglas, identidades suplantadas, información violenta, memes, tendencias de moda y difamación de las personas.

A partir de estos riesgos, surgieron una serie de recomendaciones, tales como: cuidarse de los *hackers*, bloquear información sensible, denunciar perfiles falsos, cuidar aspectos para compartir información, denunciar, difundir

la información verídica sin temor, no aceptar plataformas dudosas para no ser excluidos y evitar el desconocimiento de los peligros de acceso a las plataformas. Recomendaciones que no son más que un rasgo de la responsabilidad ciudadana, pero en este caso, dentro de la *espacialidad virtual*.

Uno de los desafíos que se presentaron fue en torno a la necesidad de definir *la ciudadanía digital*. De acuerdo con el capital cultural, “la educación y la ciudadanía se encuentran vinculadas al menos en dos sentidos generales: el primero es “contribuir a formar ciudadanos”, y el segundo está “dentro de la política social, el ámbito en el que mejor se expresan las características, los alcances y los límites de la ciudadanía en un espacio y en un tiempo determinado” (Loyo, 2003, p. 28). Así, entendemos la imperiosa necesidad de formar ciudadanos “aptos y capaces de emplear sus saberes digitales de manera óptima” (Junta de Castilla y León, 2010, p. 9), encontrando en esto una “gran oportunidad de aprendizaje e innovación (Ídem).

Teniendo en cuenta el marco disruptivo de la pandemia por COVID-19, también apareció resonante la noción de *necesidad*: se reorientó el trabajo de académicos, estudiantes e investigadores en actividades cotidianas, como “estudiar, relacionarse, comprar, informarse o divertirse” (Junta de Castilla y León, 2010, p. 7).

“Las instituciones educativas siempre se limitaban a invisibilizar la violencia y a no darle la debida atención a sus víctimas...” (Carrillo, 2017); observamos que “el ciberacoso es un fenómeno del nuevo acontecer tecnológico en el que las interacciones sociales..., están supeditadas a agresores y agredidos...conectados a internet” (Oliva, Prieto y Carrillo, 2017, p. 20). Por ello, Instituciones de educación superior de México y de América Latina, nos preocupamos por visibilizar la violencia y por brindar mayor atención a los estudiantes.

La noción de *necesidad* es lo primero que surgió, ante lo disruptivo de la pandemia por la COVID-19. Esto orientó el trabajo de académicos, estudiantes e investigadores en actividades cotidianas, como “estudiar, relacionarse, comprar, informarse o divertirse” (Junta de Castilla y León, 2010, p. 7).

Se identificaron algunas frases como “Quedarnos en casa”, y cuestiones ligadas a lo administrativo (trámites,

manejo de cuentas, servicios públicos, etc.) debieron adaptarse. Tanto estudiantes como ciudadanía en general aprendieron nuevos y variados procedimientos *en línea*, dejando al descubierto la brecha generacional en cuanto al acceso a las TIC, y la necesidad de achicar dicha brecha.

Otra de las cuestiones puestas en común, tiene que ver con las relaciones interpersonales, y cómo se vieron afectadas. Luego de un extenso *impasse* sin encuentros cara a cara, sin abrazos, sin conversaciones, resulta difícil volver a vincularse. En contrapartida a esto, se mencionó lo positivo de no perder tiempo en traslados, de acceder rápidamente a las clases o trabajo, de reducir el gasto en el transporte, etc. Cuestiones que más tienen que ver con lo *práctico* del estudiantado universitario.

Respecto a la cuestión de la alta exposición y la violencia, siguiendo a Dorantes (2021), está claro que “todo tipo de personalidades públicas, como artistas, empresarios, políticos, académicos, estudiantes, incluso el propio presidente, pueden ser víctimas del ciberacoso o ciberataque” (p. 151), y de otras formas de violencia como “el cortejo online, dating violence, invitación al sexo y propuestas indecorosas, mensajes online acosadores, llamadas, mensajes y correos electrónicos de contenido sexual, hostigamiento, ciberacoso, stalking (acecho), llamadas insultantes, hotsenging, sextorsión, grooming, video victimización clandestina, hackeo, bombing, sexting, trollismo y ghosting” (Velázquez y Reyes, 2020, p. 65). Por ello, coincidimos nuevamente en la necesidad de educar para una ciudadanía digital respetuosa y responsable, y que el *cyberespacio* es un lugar real, y que lo que *allí* ocurre tiene consecuencias en la realidad, más allá de toda virtualidad.

Consideraciones finales

Los estudiantes que participaron en este encuentro movilizan el saber sobre ciudadanía digital principalmente en tres momentos.

El primero está relacionado con el cuidado de sus datos personales en las distintas redes con ciertas acciones, como no suscribirse a ningún sitio sin leer el contrato, usar

bancas de instituciones reconocidas, así como restringir los portales de dudosa procedencia para evitar un posible robo o *hackeo* de la información. El segundo segmento se relaciona con establecer dónde buscar la información y su manejo, con acciones como acceder a repositorios digitales reconocidos, cuidar los derechos de autor, bloqueo de información sensible u ofensiva, personalizar las búsquedas para evitar las *fake news*, educar al algoritmo para crear ecosistemas sanos de información y desarrollo de responsabilidad social al denunciar información o perfiles falsos, así como los memes ofensivos. El tercero tiene relación con la prevención de la violencia, pues los estudiantes coinciden en la idea de evitar problemas o daños que tengan consecuencias irreversibles. Son conscientes de que el uso adecuado de las tecnologías y el dominio del saber digital. “Ejercer y respetar una ciudadanía digital” permitirá que todos se vean beneficiados.

Se hizo referencia en reiteradas ocasiones a la idea de *ciudadano analógico*, aquel tangible, el real, diferente conceptualmente al *ciudadano digital*, pero entendiendo que este último debería ser el reflejo del primero. Evidentemente, ambas universidades inciden en el uso adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación, percibiendo esto como una gran fortaleza universitaria.

Literacidad digital

Julio César López Jiménez
Laura Castro Carranza

Introducción

En el proyecto “Los saberes digitales durante la pandemia. Una reflexión sobre las TIC y la educación superior” adscrito a la red de Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea, se lograron afianzar lazos de colaboración internacional e institucional, desde México a través de la Universidad Veracruzana y por parte de Argentina, la Universidad Nacional de Córdoba.

Aquí se presentan las experiencias de los estudiantes referentes al saber digital “Literacidad Digital” definido por Casillas y Ramírez (2021, p. 63) como:

Conocimientos, habilidades y actitudes dirigidas a la búsqueda efectiva de contenido digital y a su manejo, mediante la consideración de palabras clave y metadatos; adopción de una postura crítica (consulta en bases de datos especializadas, realización de búsquedas avanzadas); aplicación de estrategias determinadas (uso de operadores booleanos, definición de filtros); y consideraciones para un manejo adecuado de la información (referencias, difusión, comunicación).

En el anexo A de este libro está la hoja de trabajo del saber digital que se aborda en este capítulo. Ese material nos sirvió como guía para orientar los acuerdos y las discusiones que tuvimos en el grupo.

La experiencia

Para el desarrollo de la actividad, el trabajo fue de forma sincrónica con la organización de sesiones de trabajo mediante la plataforma de *Google Meet*, y asincrónicamente con plataformas como *Google Documentos*, *WhatsApp*, *Padlet* y correo electrónico.

Los grupos de trabajos fueron coordinados por dos

monitores que organizaron las participaciones de los/las estudiantes de ambas universidades de Córdoba, Argentina y de México.

Al ingresar a los estudios universitarios, se espera que un estudiante pueda demostrar sus competencias comunicativas que ha desarrollado durante su trayectoria escolar (Carlino, 2005; Ochoa, Cueva, 2014; Salinas, Tinajero, Sima, 2018), solo por mencionar algunas como la comprensión lectora, la expresión escrita y la comprensión oral.

Análisis de los resultados

En las sesiones de trabajo que se desarrollaron dentro del saber de literacidad digital, se estableció como objetivo indagar en el grupo inicialmente sobre las prácticas de literacidad académica, para luego focalizar sobre la literacidad digital a través de las experiencias dentro de su campo de formación. Considerando el desafío que requiere ser un escritor académico, lo que significa poder construir una identidad como autor y dominar los contenidos disciplinares. El primer punto para dialogar fue la pregunta ¿Cómo se construyen los saberes digitales?

Donde mayormente se concluyó que es a través de la interacción social y la aplicación según el campo (profesional o disciplinar) en el que se desenvuelven las y los estudiantes.

A su vez, mencionan que existe una brecha generacional en la apropiación y uso de saberes a partir de la experiencia de los estudiantes. La pandemia es un factor que obligó a la población a adaptarse a las nuevas tecnologías ya que si no eran excluidos. A raíz de esto, las formas de acceso a la información a través de la tecnología se ampliaron con la participación de *influencers*, por ejemplo.

Los principales programas informáticos mencionados fueron: plataformas para realizar pagos, *Google Forms* y *Excel*.

Posteriormente la discusión se dividió en dos horizontes, el primero sobre el uso del saber digital en las prácticas académicas y cotidianas, el segundo, sobre las implicaciones más relevantes del saber digital durante la pandemia provocada por COVID-19.

- Sobre el uso del saber digital se concluyó lo siguiente:
- Hay exceso de bibliografía en las clases, siempre es importante conocer el autor y las prácticas del contexto.
 - Complicaciones en el rastreo de la información. Dificultad en encontrar los autores.
 - Empezar a aplicar los saberes al encontrarse con la masividad de la información.
 - Pasar por filtros para discriminar entre la masificación de noticias, principalmente por temas de COVID-19. Es decir, cuestionar: ¿Qué hacer con la información de dudosa procedencia?, a lo que se concluyó que se debe denunciar, corroborar y eliminar las Fake News.

Sobre la literacidad digital en tiempos pandémicos:

- Utilizar Google Académico.
- Redes sociales de diferentes organizaciones para búsqueda de información de fuentes confiables.
- Principales buscadores: Redalyc, Dialnet, Scielo, buscador de la CLACSO.
- Búsqueda por palabra específica en los documentos para disminuir tiempos.

Consideraciones finales

A continuación, se presenta una nube de palabras producto de los principales términos que tienen los y las estudiantes sobre la literacidad digital. Así como fragmentos, de las principales experiencias de las estudiantes recopiladas durante las sesiones de trabajo.



Figura I. Nube de palabras sobre las concepciones de literacidad digital.
 Nota: Elaboración propia.

Como se aprecia en la figura anterior, los y las estudiantes perciben la literacidad digital, principalmente con términos como información, fuentes, saber y sitios, asimismo se observa como la palabra “pandemia” se ve reflejado dentro de sus discursos, principalmente cuando se habla de información y fuentes.

También, se presentan los principales fragmentos discursivos producto de los diálogos recopilados durante las sesiones de trabajo.

“La literacidad digital es un proceso o aquella capacidad de interactuar con la información.”(estudiante de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba, Argentina).

“Actualmente, los saberes digitales entiendo que habilitan la posibilidad de justificar los criterios de selectividad en una multiplicidad de sitios y plataformas cual un remix cultural.”(estudiante de la Universidad Veracruzana).

“Desde mis comienzos en la facultad comprendí la importancia de dónde buscar la información. Como estudiante de comunicación, lo primero que nos enseñaron fue cuán importante es ir a la fuente. Durante los años que me desempeñé como periodista, ese aprendizaje me resultó útil, importante y hasta me salvó de varios posibles errores que me dejarían expuesta. Con lo cual, el buen hábito de acudir a la fuente, lo tengo incorporado.”(estudiante de la Facultad de Ciencias de la Comunicación - Universidad Nacional de Córdoba).

Para finalizar, en la actualidad un estudiante de grado, además de desarrollar su literacidad académica, debe de apropiarse y aprender sobre este saber. El mundo académico, ha establecido en el presente el constante desafío que requiere adquirir saberes digitales para el desarrollo profesional del futuro graduado en estudios universitarios.

Referencias bibliográficas de la Parte 2

Carlino, P. (2005). Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de cultura económica.

Casillas, M. A., y Ramírez, A. (2021). Saberes digitales en la educación.

- Una investigación sobre el capital tecnológico incorporado de los agentes de la educación. Argentina: Editorial Brujas.
- Casillas, M., Ramírez, A. y Ortiz V. (2014). El capital tecnológico una nueva especie del capital cultural: Una propuesta para su medición. En Ramírez, A. y Casillas, M. (coords.). Háblame de TIC: Tecnología Digital en la Educación Superior. Argentina: Editorial Brujas
- Dorantes, J. J. (2018). La aventura de investigar es una tarea que se aprende en la Universidad. *Revista Interconectando Saberes*, 6(3), 171-185.
- Dorantes, J. J., y Castillo, J. C. (2021). La ciberseguridad ante el cyberbullying. La necesidad de una participación conjunta. En Salmerón, H. B. (Coord.), *Resiliencias versus Violencias en la educación. Estrategias y reflexiones sobre los sujetos universitarios* (pp. 149-196). Vol. II. Ciudad de México: Universo de Letras, Editorial Planeta.
- Dubet, F. (2010), *Sociología de la experiencia*, Madrid: Complutense.
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). En la escuela. *Sociología de la experiencia escolar*, 1. Losada: España.
- Hernández, N., Hernández, L., Salado, I. & Vargas, A. (2021). Literacidad académica en la educación superior: el caso de la Universidad Estatal de Sonora. En diálogos sobre la educación. <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/>
- IESALC. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. UNESCO-IESALC
- Junta de Castilla y León (2010). *Manual del buen uso de los medios informáticos*. España: Autor.
- Lim, S. S. (2015). On stickers and communicative fluidity in social media. *Social media + society*. 1(1)1-3 <https://doi.org/10.1177/2056305115578137>
- Martínez, F. (2019). El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica. México: COMIE. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Ochoa, L., y Cueva, A. (2014). El plagio y su relación con los procesos de escritura académica. *Forma y función*, 27(2), 95-113.
- Oliva, H.A; Prieto, M.T. y Carrillo, J.C. (2017). No te enredes en las redes. Análisis y narrativas del ciberacoso en educación superior. México: Universidad de Guadalajara /Red universitaria de Jalisco /UFG Editores. Instituto de Ciencia Tecnología e innovación (ICTI).
- Ramírez, A. y Casillas, M. A. (2015). Los saberes digitales de los universitarios. En J. Micheli. *Educación virtual y universidad, un modelo de evolución* (pp. 77-106). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ramírez, A., y Casillas, M. A. (Coords.). (2017). *Saberes digitales de los docentes de educación básica. Una propuesta para la discusión desde Veracruz*. Xalapa: Secretaría de Educación de Veracruz (pp. 16-30).
- Salinas, C., Tinajero, M. & Sima, G. (2018). ¿Y esto para qué me va a servir? Jóvenes universitarios y literacidades investigativas. *Revista de la educación superior*, 47(188), 139-156.
- SEP. (1989). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. México: SEP.

- Velázquez, L. M., y Reyes, G. R. (2020). Voces de la Ciberviolencia. Voces de la Educación, 5(9), 63-75. Consultado el 16 de marzo de 2022. Recuperado de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/204>
- Zerpa, D. (2016). Lo cualitativo, sus métodos en las ciencias sociales. Sapienza Organizacional, 3(6), 207-230.

Parte 3: Una visión de conjunto

Experiencias y percepciones de los actores participantes del proyecto COIL: Los saberes digitales durante la pandemia

Ana Laura Carmona Guadarrama
Diego Agustín Moreiras

Resumen

El presente capítulo da cuenta de las experiencias y percepciones de los actores participantes del proyecto COIL “Los saberes digitales durante la pandemia”. Dicha información está basada en las expectativas dadas a conocer en los murales de apertura y en la encuesta de salida aplicada en el marco del trabajo. Por lo tanto, la metodología de este escrito se construyó desde un enfoque mixto: un abordaje discursivo y un análisis de información estadística, como estrategias complementarias para identificar información relevante cualitativa y cuantitativa, respectivamente, de la temática objeto de este escrito. En términos generales se observa una relación entre recorridos y trayectorias previos y las expectativas compartidas; un uso de diferentes lenguajes para las publicaciones en los murales, que dan cuenta de saberes digitales específicos puestos en juego a tal fin; y una aceptación general muy alta sobre la propuesta.

Introducción

En los últimos años, las instituciones de educación superior han implementado políticas internacionales que han impulsado el trabajo colaborativo entre los actores de las comunidades académicas de diferentes países, con la finalidad de hacer un intercambio de saberes y un diálogo intercultural entre los actores participantes.

En el marco anterior, se implementó el Programa COIL (Collaborative Online International Learning), tal y como hemos dado cuenta en los capítulos anteriores de este libro. En este texto nos proponemos dar a conocer las experiencias y percepciones de las y los participantes del proyecto a través de diez murales digitales y dos encuestas (una aplicada al inicio de la experiencia y otra al finalizar). Los murales oficiaron como entornos digitales de presentación personal y fueron gestionados a través de la aplicación de Padlet. En ellos. Las estudiantes y los estudiantes universitarios de Argentina y México tuvieron un primer contacto, dando a conocer algunos datos personales, mencionando sus gustos, pasatiempos, así como sus expectativas. Desde la organización de la experiencia se puso a disposición un muro para cada uno de los diez grupos en los que se distribuyeron a las y los estudiantes participantes: uno por cada uno de los saberes digitales en juego. Este primer recurso brinda un panorama acerca de las expectativas del proyecto de las y los participantes. El segundo recurso es un cuestionario aplicado a través de Google Forms al finalizar el Proyecto, en el cual se lograron recabar 74 respuestas que dan un panorama general acerca de las percepciones y experiencias de las y los profesores y estudiantes que participaron en el proyecto.

Como hemos mencionado antes, las instituciones que participaron son la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Veracruzana; de ambas universidades se involucraron docentes, ayudantes, alumnas y alumnos, e integrantes de equipos de investigación dirigidos por los responsables como parte del equipo que tuvieron a su cargo la coordinación de los espacios grupales de debate.

A continuación presentamos algunos elementos de la metodología utilizada para la elaboración de este artículo y luego los principales resultados del análisis que hemos realizado.

Metodología

El análisis que dió lugar a este capítulo se llevó a cabo desde un enfoque mixto, teniendo como fuente principal de información, como se anticipaba recién, dos instrumentos: el

cuestionario y los murales digitales. Por lo anterior, el análisis de los datos fue estadístico y a través del análisis del discurso, respectivamente.

La propuesta de análisis del discurso fue llevada adelante desde la sociosemiótica de Eliseo Verón (1993) como encuadre general, en articulación con una propuesta metodológica específica para el análisis de producciones en entornos digitales (Colussi Ribeiro, 2013). De esta última, se han recuperado las categorías que permiten analizar las materialidades discursivas de las publicaciones en los murales digitales: estas publicaciones pueden clasificarse en 1. textuales; 2. Visuales o fotográficas; 3. hipertextuales o 4. hipermediales. En las primeras, se encuentran publicaciones que utilizan exclusivamente la materia lingüística; en las segundas, junto a la escritura lingüística, se utilizan fotografías o archivos visuales; en las hipertextuales, además de la escritura lingüística se incluyen enlaces que permiten continuar la lectura en otros espacios virtuales; finalmente, en las hipermediales se apela a recursos en otros lenguajes (audio, video) que pueden complementar la escritura o publicarse de manera autónoma.

En relación con el abordaje cuantitativo, es de tipo descriptivo, presentando algunas gráficas que mostraran los datos más significativos que dieran cuenta de las experiencias y percepciones de los participantes del proyecto COIL.

Resultados

Murales digitales: una mirada global

A modo de descripción general, podemos mencionar que la mayoría de las publicaciones realizadas en los espacios de Murales digitales que se pusieron a disposición de las y los estudiantes han sido visuales o fotográficas. Entre las fotografías compartidas, algunas son autorretratos (tipo *selfies*); otras dan cuenta de rasgos personales específicos que se mencionan en la descripción textual (como ser amante de la lectura, fotógrafa, viajero); algunas responden a imágenes de perfil laboral, como las que podrían encontrarse en un *curriculum vitae* e incluso encontramos dibujos digitales a modo de avatares.

En general, las y los coordinadores de cada saber han compartido piezas gráficas de su autoría que incorporan fotografía, información personal y aspectos propios del diseño gráfico. Esto ha sido resultado de acuerdos generados en el grupo de mensajería instantánea de la coordinación. A modo de ejemplo, se comparten a continuación dos presentaciones. En la Captura 1 pueden observarse una foto de “tipo carnet” de la coordinadora, algunos datos personales que ella elige compartir en articulación con dos fotografías representativas de la ciudad de Córdoba: una, histórica, relacionada con un hecho central para la vida estudiantil, como fue la Reforma Universitaria de 1918; en la segunda se aprecia el paisaje de un tramo del río que atraviesa la ciudad y sus murales característicos.



Captura 1. Presentación Coordinadora de Córdoba
Nota: Mural Saber 2. Captura de imagen

En la Captura 2 encontramos asimismo una foto de “tipo carnet”, información académica de la coordinadora, una breve biografía, su propio recorrido anterior con los saberes digitales, una bienvenida para sus compañeros, sus habilidades a través de íconos con descripciones breves y una serie de gráficos y dibujos que permiten completar la idea que motoriza el nombre del saber en el cual ejerce de coordinadora. Queda en evidencia aquí el trabajo de diseño de esta pieza, que recurre a diferentes lenguajes para brindar la información que se desea compartir con las y los estudiantes.



Captura 2. Presentación Coordinadora de Veracruz
Nota: Tomado del Mural Saber 5

En estas dos imágenes aquí compartidas, tanto como en las restantes que constituyen la presentación personal de las y los coordinadores, se puede apreciar los modos en que

cada uno ha utilizado los recursos multimodales disponibles para compartir información que para sus pares podría resultar relevante, en función del trabajo que tenían por delante. Esta información en general incluyó aspectos biográficos personales, de la ciudad o región que se habita, así como de trayectoria académica y vinculación previa con la temática de la experiencia COIL.

Entre las publicaciones de estudiantes, muy pocas de ellas son exclusivamente textuales (Colussi Ribeiro, 2013). Entre ellas, el caso más específico es una que se encuentra escrita en tercera persona, a modo de presentación formal y académica. Eso sugiere que quizá ese escrito no fue producido en particular para este mural (sino copiado y pegado). Esto evidencia una exclusión de las categorías conversacionales propias de las otras publicaciones, que suponen escritos dirigidos a una segunda persona (un tú, destinatario). En cambio, genera un distanciamiento propio de un texto descriptivo, que se articula en torno a un él/ella/eso (Kaufman y Rodríguez, 2014).

Las publicaciones que incluyen enlaces siempre además incorporan fotografías, es decir, son a la vez visuales e hipertextuales, de acuerdo con la clasificación compartida. Los enlaces son invitaciones a espacios digitales personales, que permiten ampliar la información compartida en el mural. Abren la posibilidad de conectarse a través de cuentas personales en redes sociales (como Instagram) o en redes laborales (como LinkedIn). Entre los casos excepcionales, encontramos un enlace a un artículo periodístico de un medio de gran tirada que presenta información profesional de la estudiante que lo compartió, así como algunas páginas web en las que se muestran roles profesionales y comerciales de otros estudiantes, en algunos casos vinculados al campo de la comunicación.

La lectura ampliada que estos enlaces permiten lleva al lector a conocer más sobre estos estudiantes, abren a la posibilidad de encontrarse “más allá” del mural digital que dio inicio a la experiencia. También pueden ser entendidos a través de una lógica de exhibición o espectacularización del yo, frecuente en la actualidad en entornos digitales (Olivera, 1995; Sibilia, 2008). En todos los casos, dan cuenta de la

posibilidad de interacción entre entornos digitales previamente habitados por las y los estudiantes y estos murales creados específicamente para esta experiencia COIL.

Finalmente, encontramos un nutrido conjunto de presentaciones específicamente en los muros de los saberes 3 y 4, que fueron realizadas a través de archivos en formato video. Constituyen las publicaciones hipermediales (Colussi Ribeiro, 2013) y podemos agruparlas en dos conjuntos: aquellas de tipo “busto parlante” (Peñamarín, 2007), con encuadre fijo, voz en sincronía y mirada a cámara, y las que incorporan trabajo de edición, que pueden o no tener mirada a cámara y pueden recurrir a la voz *over* sobre fotografías de espacios o placas con información personal.

En general, suponen un compromiso corporal mayor que las anteriores, dado por la presencia de voces y rostros que se expresan sobre sí mismos y que se dirigen hacia y construyen sus destinatarios no sólo a través de estrategias verbales sino también audiovisuales (mirada a cámara, gestos corporales, tipo de encuadre).

Murales digitales: expectativas de inicio

De manera complementaria a cómo lo haremos en el apartado siguiente, aquí deseamos detenernos en las expectativas socializadas al inicio. De modo general, podríamos reconocer tres conjuntos de anticipaciones: a) aquellas referidas a la dimensión intercultural propia de los proyectos COIL; b) aquellas referidas a los saberes digitales en juego y c) un grupo menos numeroso vinculado con el ejercicio de la docencia.

Dentro del primer conjunto de expectativas, hemos seleccionado un conjunto de frases representativas, que ofrecemos a continuación:

Me alegra mucho el estar participando en el programa COIL ya que este nos permite estar interactuando con estudiantes y maestros de diferentes profesiones y con ello adquirir nuevos conocimientos y compartir ideas (Mural, D. A., estudiante, Veracruz)

Con respecto a la experiencia COIL, me parece una actividad espectacular para conocer diferentes realidades, formas culturales y puntos de vista de otras comunidades de Latinoamérica. (Mural, M.R., estudiante, Córdoba)

Me siento muy entusiasmado al ser parte de este programa COIL ya que nos permite socializar e intercambiar ideas con personas de diferentes países. Creo que es muy importante fomentar este tipo de espacios para nuestro desarrollo académico. (Mural, R. G., estudiante, Veracruz)

Estoy aquí porque me parece importante como estudiante aprender y experimentar diferentes puntos de vista sobre distintos temas, y si estos puntos de vista provienen de personas que existen en un contexto completamente diferente al mío, mejor. Muchas gracias por recibirme. (Mural, I.M., estudiante, Veracruz)

Se aprecian aquí ideas vinculadas al compartir, interactuar e intercambiar formas culturales y puntos de vista. Y esto es valorado no sólo en términos personales, de aprender y conocer, sino también como un capital propio del mundo académico y necesario en el ejercicio profesional en el espacio laboral contemporáneo.

En el segundo grupo, las reflexiones tienen como punto de partida ya no sólo las experiencias en calidad de estudiantes, sino también los desarrollos profesionales de quienes ya tienen una inserción laboral:

Me interesó sumarme a este saber por lo que implica el uso de herramientas digitales en el ejercicio de nuestra ciudadanía, particularmente tomando en cuenta los fenómenos de globalización, migración e interacción en entornos digitales. (Mural, G.B., estudiante, Veracruz)

Dos grandes interrogantes: ¿Cómo la tecnología está cambiando la educación? Y sobre todo en este contexto de pandemia. ¿Cómo me comunico en estos entornos digitales? Dos grandes interrogantes para los cuales sé que en estos encuentros voy a lograr encontrar respuestas. (Mural, A.S., estudiante, Córdoba)

Trabajo en la coordinación de la propuesta de formación de los programas de empleo del gobierno provincial, con más de 60.000 cursantes; por lo tanto, los temas abordados en el proyecto COIL y el saber que nos tocó, me interpela mucho en las discusiones teóricas y educativas, tanto en lo laboral como profesional. (Mural, F., estudiante, Córdoba)

Por otro lado, mis expectativas de este curso es conocer y dominar la amplia diversidad de programas para la manipulación de datos, y sobre todo que exista un ambiente armónico, interactivo y respetuoso entre todos (Mural, A.G., estudiante, Veracruz).

Es esperable que las expectativas compartidas al inicio de un proyecto como este superen en alguna medida

las posibilidades reales de su desarrollo posterior. Esto puede verse, por ejemplo, en la cuarta cita que hemos recuperado. No obstante, da cuenta de los intereses específicos que la temática despierta. Sumado a esto, es clara la articulación que realizan las y los participantes, en función de sus trayectorias previas y del espacio curricular o curso desde el cual se les invita a participar. Esto explica preocupaciones puntuales como la de la ciudadanía y globalización, así como la de la educación y comunicación en pandemia. Por último, resulta valiosa la relación que se establece en la tercera cita con el mundo del trabajo inmediato de su autor, ya que pone en evidencia que la temática no queda circunscripta a los espacios áulicos, sino que tiene su correlato directo por fuera de ellos también.

Y finalmente, un grupo más reducido de contribuciones plantean específicamente el interés que esta propuesta genera para su formación inicial como docente:

Si hoy estoy aquí es porque quiero ser mejor docente cada día, no solo quiero enseñar, quiero también reflexionar ininterrumpidamente sobre los modos de hacerlo, y qué mejor que aprender “con otros”. Esta experiencia me despierta mucho interés, sobre todo por su carácter intercultural y por el intento de abordaje de nuevas maneras de enseñar a través de las posibilidades que brindan las TIC. (Mural, L.B., estudiante, Córdoba).

Esta cita creemos que resulta representativa de un agrupamiento diferente de expectativas, ya que, si bien encontramos en ella referencias a lo laboral o profesional y al aspecto intercultural de la propuesta, entendemos que predomina una preocupación por el quehacer docente y de modo más específico, por el trabajo con TIC y entornos digitales como contenido de enseñanza, que puede ser aprendido “haciendo”, como resultado de la participación en esta experiencia.

El análisis de las expectativas compartido hasta aquí, así como la modalidad de las publicaciones que las ponen en circulación, nos ha permitido realizar una aproximación general que ahora completaremos con una perspectiva cuantitativa de análisis de la encuesta de salida de la experiencia.

Encuesta de salida

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a través de la encuesta de salida con relación a las experiencias de las y los participantes del proyecto COIL.

En la Figura 1, se pueden observar las instituciones y programas a las cuales pertenecen las y los participantes del proyecto COIL que han respondido esta encuesta: un 55.4% pertenecen a la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba, un 23% a la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, un 17.6% pertenecen a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Córdoba y finalmente un 4.1% a la especialización de Estudios de Opinión de la Universidad Veracruzana.

Institución y Programa
74 respuestas



Figura 1. Institución y programa

Nota: Tomado de Google forms

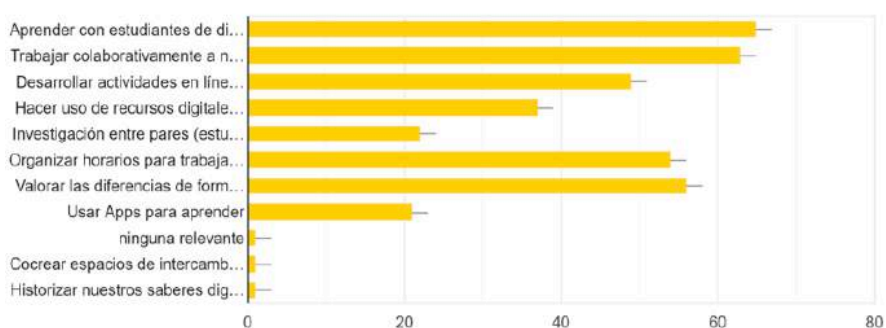


Figura 2. Habilidades que se pusieron en práctica durante el proyecto COIL

Nota: Tomado de Google forms

A partir de la figura 2, se pueden observar las cinco principales habilidades que se pusieron en práctica durante el proyecto COIL. Ellas fueron: aprender con estudiantes de

diferentes países (66%), trabajar colaborativamente a nivel internacional (63%), valorar las diferencias de forma positiva y aprender de ellas (56%), organizar horarios para trabajar en línea en un equipo internacional (53%) y desarrollar actividades en línea síncronas y asíncronas (49%).

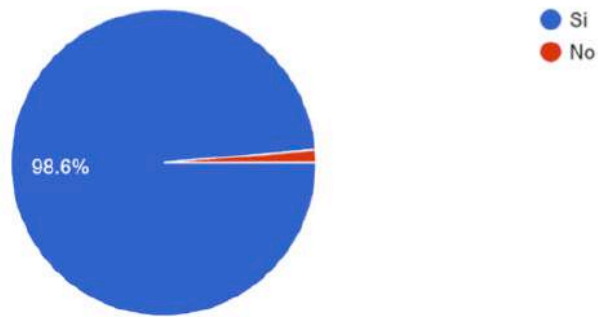


Figura 3. Saberres digitales se están movilizandoo durante tus experiencias educativas en pandemia

Nota: Tomado de Google Forms

En la Figura 3, se puede observar un dato muy significativo, ya que un 98.6% considera que los saberres digitales se están movilizandoo en las experiencias educativas durante esta pandemia por COVID-19. Si bien antes de la pandemia los saberres digitales eran importantes, ahora se han vuelto imprescindibles para el desarrollo de las actividades académicas en línea.

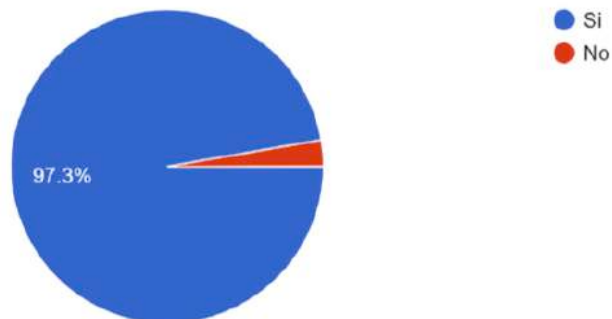


Figura 4. Intercambio y la colaboración a partir del reconocimiento de los contextos culturales propios de los participantes del proyecto

Nota: Tomado de Google forms

En la Figura 4, se puede observar que un 97.3% considera que a partir de la ejecución del proyecto COIL, se llevó a cabo un intercambio y colaboración a partir del reconocimiento de los contextos culturales propios de los participantes del proyecto, no se debe perder de vista que este era uno de los principales objetivos del trabajo.

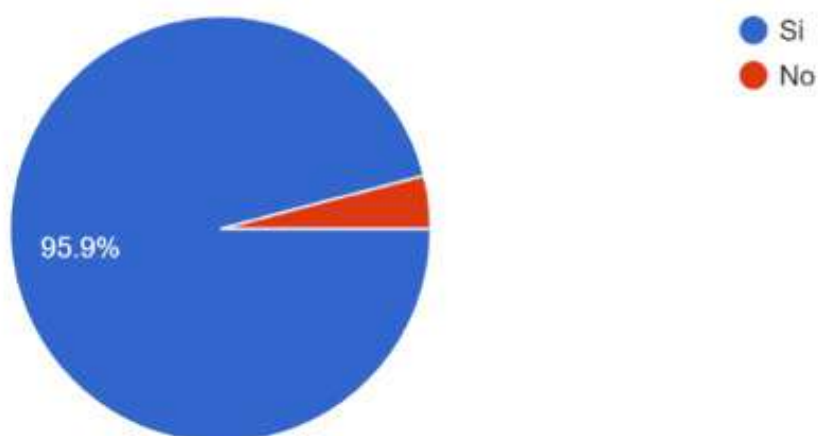


Figura 5. ¿Te gustaría participar en otro proyecto COIL?
Nota: Google forms

Y finalmente en la figura 5, un 95.9 % comenta que sí participaría en otra experiencia COIL. Esto fundamentado en los datos presentados anteriormente, sobre las experiencias y percepciones positivas que vivieron los participantes durante la implementación del proyecto.

Conclusiones

A partir del recorrido realizado, lo primero que podemos señalar es que las y los estudiantes participantes en esta experiencia ponen en juego desde el inicio saberes digitales que ya han incorporado previamente (en redes sociales personales, laborales, en sitios personales de internet y en medios de comunicación digitales) para su presentación en los murales digitales. Allí, si bien las publicaciones en su mayoría incorporan una fotografía y texto escrito, también encontramos aquellas que se estructuran a partir de imágenes

diseñadas, al estilo de composiciones visuales; otras que comparten enlaces e invitaciones a continuar y profundizar la lectura más allá del espacio del muro en particular; y finalmente quienes deciden trabajar en lenguaje audiovisual, dando a conocer sus expectativas de un modo en el que el cuerpo (la voz, el rostro) adoptan un rol preponderante. A través de estas publicaciones comparten anticipaciones vinculadas a los encuentros intersubjetivos e interculturales; el aprendizaje en torno a saberes digitales específicos y en menor medida, la formación inicial para la docencia.

En relación con la encuesta de salida, las principales habilidades que se pusieron en práctica durante el proyecto COILA través del proyecto COIL se propició un intercambio y la colaboración a partir del reconocimiento de los contextos culturales propios de los participantes del proyecto, ya que se compartieron las diversas experiencias vividas desde ambos contextos con relación a los saberes digitales durante la pandemia del COVID-19.

Se mostró que los saberes digitales se están movilizandodurante la pandemia y que son inherentes a las actividades académicas en ambas universidades. Finalmente, más del 90% de los participantes volverían a tener una experiencia COIL.

Referencias

- Colussi Ribeiro, J. (2013). Propuesta metodológica para el análisis de blogs periodísticos. *Intercom – RBCC* 36(2), 197-218.
- Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (2014). *La escuela y los textos*. Aique Educación.
- Olivera, G. E. (1995). Panoptismo / Espectacularización. Algunas líneas de acceso para pensar los regímenes de visibilidad televisivos. *Revista UBP* 2(7), 215-226.
- Peñarín, C. (2007). El hogar y el mundo. La imaginación en los discursos informativos y publicitarios. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación* 12, 169-184.
- Ramírez, A. y Casillas, M. A. (2015). Los saberes digitales de los universitarios. En J. Micheli. *Educación virtual y universidad, un modelo de evolución* (pp. 77-106). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Verón, E. (1993). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.

Una visión de conjunto

Clara Saraí Gutiérrez Gálvez

El curso COIL desarrollado entre la Universidad Veracruzana, México y la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina representó una confirmación de los lazos de vinculación entre ambas instituciones de educación superior. El curso sirvió para establecer una serie de canales apropiados para el fomento de la cooperación entre ambas instituciones, la comunicación entre estudiantes, el intercambio de saberes pedagógicos, culturales y por supuesto, digitales. La experiencia que aquí se reporta, promovió la internacionalización en casa aprovechando el contexto histórico que vivían los universitarios en el que el aislamiento y la poca interacción eran las variables imperantes.

En esta experiencia los participantes, estudiantes y profesores, compartieron experiencias relacionadas con la movilización de sus saberes digitales en el entorno académico, identificando con esto nuevas perspectivas de sus usos y áreas de oportunidad en el contexto de docencia no presencial de emergencia. Todo esto se dio mientras se vivía uno de los acontecimientos mundiales con más afectaciones en la historia, la COVID-19.

A diferencia de otras metodologías de aprendizaje, el método COIL se distingue por aprovechar los recursos tecnológicos para establecer una pedagogía innovadora en la que el contacto con académicos de otras partes del mundo se pone en juego para lograr un ambiente universitario internacional y potenciar sin salir del campus, experiencias interculturales. Considerando la situación mundial que se suscitó en el primer trimestre del año 2020, las regulaciones sanitarias para evitar el contagio y, en el contexto escolar, la estrategia de docencia no presencial de emergencia, la metodología de internacionalización en casa como opción para realizar un proyecto entre la Universidad Nacional de

Córdoba, Argentina y la Universidad Veracruzana, México, resultó ideal.

Como se pudo leer en el apartado anterior, las expectativas de los participantes en torno al curso COIL, se centraron en la socialización con sus pares internacionales, en el intercambio de puntos de vista y en compartir sus vivencias y perspectivas sobre los usos tecnológicos y su experiencia como universitarios durante la pandemia. La distancia de por medio entre los participantes, las diferencias geográficas, de husos horarios, sociales y culturales resultaron motivantes para los participantes del curso.

Gracias a los dispositivos electrónicos más comunes en ambos países como teléfonos celulares, laptops o computadoras de escritorio y en menor medida tabletas electrónicas, los participantes hicieron uso de las principales plataformas de comunicación y colaboración como mensajeros instantáneos, a través de redes sociales, correo electrónico y servicios de videoconferencia para interactuar de forma sincrónica y asincrónica. La dedicación que demandó el curso requirió de trabajo individual en cierto sentido, pero también de la organización entre la pareja de monitores de cada equipo (uno por cada país), de la interacción grupal y de la participación de todos en sesiones plenarias. Los profesores y estudiantes que desarrollaron sus actividades de forma individual y grupal según el caso emplearon programas en la nube para la redacción colaborativa de documentos o para simplificar el acceso al texto; herramientas para la creación de tableros colaborativos a través de interacción asincrónica como Padlet o Jamboard y, Zoom y Google Meet para reuniones sincrónicas con intercambio de video en tiempo real. La participación de los monitores grupales fue imprescindible para la organización del trabajo grupal e individual, para la asistencia a las sesiones programadas, y por supuesto para la sistematización de las experiencias. La pareja de monitores promovió la participación individual de los participantes durante las sesiones sincrónicas tratando de crear un ambiente de confianza entre los integrantes del equipo. Los monitores mitigaron los problemas relacionados con los husos horarios, cuestiones técnicas y de habilidades tecnológicas de los compañeros e inclusive asuntos de problemas de agenda

de los participantes así como los casos en los que la falta de intervención oral de algunos estudiantes se suscitó durante las reuniones. Los monitores, no sólo tuvieron que resolver los asuntos cotidianos que se dieron a lo largo de la internacionalización en casa, sino que también supieron aprovechar la información generada por los integrantes de sus equipos para poder documentar tanto las opiniones y experiencias interculturales como las reflexiones en torno al saber digital que se trabajó en el equipo.

Sobre la movilización de saberes digitales en los estudiantes

La temática principal del COIL: *Los saberes digitales como reflexión sistemática sobre las TIC y la educación superior en el momento contemporáneo*, permeó las actividades del curso, las disposiciones de los participantes y el ambiente mismo del trabajo. Al establecer a través de una reunión virtual inicial las nociones compartidas sobre los saberes digitales y tomarlas como el eje principal de la colaboración entre las instituciones, se generó un ambiente común entre los participantes aun cuando sus contextos y ubicaciones geográficas eran distintas. Se presentaron dudas entre los participantes, que al revisar la literatura asignada lograron disipar y en algunos casos se discutieron en conjunto de manera sincrónica o incluso de forma asincrónica con pares y maestros.

Todos los saberes digitales propuestos por Casillas y Ramírez se movilizaron, sin duda, desde el empleo de dispositivos digitales para la participación en videoconferencias, hasta el trabajo en la nube con archivos y textos colaborativos, pero la actividad de colaboración internacional sirvió para desarrollar principalmente tres saberes digitales:

- *Comunicarse en entornos digitales*: Los participantes desarrollaron este saber digital por medio de la interacción sincrónica a través de plataformas digitales como Zoom, Google Meet, y el uso de mensajes

- instantáneos como WhatsApp.
- *Socializar y colaborar en entornos digitales*: Los participantes mejoraron sus funciones de este saber digital al elaborar murales y documentos colaborativos en línea de manera sincrónica, al presentar contenidos individuales en Videoconferencias y también al participar en el equipo a través del empleo de distintos medios de comunicación, socialización y colaboración
 - *Ejercer y respetar una ciudadanía digital*: Los participantes ejercieron una ciudadanía digital al adoptar una postura de respeto y empatía con sus pares, así como actitudes tolerantes a los diversos puntos de vista de los compañeros. El reconocimiento de la propiedad intelectual de los elementos empleados en las presentaciones, el uso legal de soluciones informáticas y el respeto a la autoría fueron tres rasgos de una buena ciudadanía digital practicados por los participantes de COIL.

El manejo fluido de estos tres saberes digitales sirvió para que el intercambio de ideas en el curso COIL sea a través de interacciones sincrónicas o asincrónicas fluyeran de manera natural entre los participantes, permitieron una comunicación rápida y eficiente, una colaboración exitosa y una experiencia respetuosa y apegada a un marco de la buena ciudadanía digital.

En lo concerniente a las diferencias entre países, inicialmente se pensó que los orígenes geográficos de los participantes impactarían el tipo de herramientas tecnológicas y las marcas del mercado más populares, derivando en saberes digitales sensibles a la región, sin embargo, la intervención mostró lo contrario. La hegemonía de las marcas, el monopolio tecnológico y la globalización en latinoamericana evidenció que Facebook es la red social más importante en ambos países. Microsoft Office sigue siendo un estándar para el trabajo de oficina de manera local, mientras que Google Docs lo es para el cómputo en la nube y, Zoom y Google Meet resultan las plataformas más comunes entre los participantes

de la UNC y la UV como opciones informáticas para participar en una Videoconferencia. Sobre la aplicación de mensajes instantáneos no hay consenso. Si bien se utilizó WhatsApp como herramienta común para este curso, en Argentina dijeron que Telegram también era una aplicación más usada entre los jóvenes. Es interesante ver cómo los participantes del curso, en su mayoría jóvenes menores de 25 años, dejaron de utilizar el correo electrónico como herramienta universal para la comunicación, evidenciando que son los profesores y universitarios mayores de 30 años los que siguen viendo en el correo electrónico un medio de comunicación convencional y útil, tanto para asuntos académicos como para aquellos relacionados con el ocio.

El intercambio académico de los estudiantes

La variedad de estrategias y niveles de saberes digitales de los universitarios de ambas instituciones se evidenció a través de las experiencias descritas en las reuniones sincrónicas, en la comunicación determinada a través de mensajes instantáneos y en las actividades sincrónicas que realizaron los equipos. Para mantener el orden de los saberes digitales como se presentaron en el segundo apartado del libro, a manera de cierre exponemos algunos de los hallazgos más representativos de cada uno.

Estudiantes de ambos países expresaron que el primer dispositivo digital que utilizaron fue la computadora personal. Sin embargo, la consola de videojuegos resultó ser para un grupo de los participantes otro de los dispositivos de entrada al mundo digital. En la actualidad, la diversificación de aparatos ha permitido que los estudiantes hagan uso del dispositivo que mejor les convenga para asuntos propios de la vida universitaria considerando sus intereses, necesidades escolares y la liquidez económica para adquirir dispositivos digitales o pagar servicios de información de acceso exclusivo.

Para el caso de saber manipular archivos digitales, observamos que en el intercambio de experiencias se evidenció que para los pares argentinos, la plataforma de organización de archivos y contenidos de sus cursos universitarios es Moodle principalmente mientras que para el caso mexicano es Eminus

en sus versiones 3 y 4, plataforma desarrollada en la UV. Otro aspecto sobre la manipulación de archivos es que los primeros prefieren el cómputo local y el uso de programas instalados en sus computadoras para comprimir y descomprimir archivos mientras que los segundos están más acostumbrados a la nube y a servicios de manipulación de archivos en línea tales como *Dropbox*, *Lintree* y *Google Drive*. Curiosamente, en ambos países el uso de las redes sociales como medios de almacenamiento no solo de archivos sino también de enlaces o notas rápidas resultó un hallazgo poco esperado.

Sobre saber usar software y fuentes de información especializadas, hay distintos hallazgos a exponer. Primero, considerando que la convocatoria incluyó la integración de distintas disciplinas, inicialmente se creyó que en el intercambio de experiencias estudiantiles se encontraría un listado más amplio de programas informáticos acordes a las áreas disciplinarias de los participantes. No obstante las intervenciones en la sesión sincrónica reflejaron lo contrario. El listado de programas y fuentes de información especializadas fue limitado. En el caso de estudiantes mexicanos el desconocimiento de software específico para la pedagogía y la psicología fue notorio, aunque ellos demostraron tener un mayor conocimiento sobre aplicaciones para la investigación. Algunos participantes de ambos países relacionaron este saber digital con el uso de la paquetería de Microsoft office y con aplicaciones para la interacción en línea como lo son *Canva*, *Prezi* y *Padlet*. Todos los participantes del equipo coincidieron en que se debe promover dentro del currículo el uso de software especializado, pues estos programas mejoran el alcance de los profesionistas, automatizan sus procesos y afinan sus visiones.

Para saber *crear y manipular contenido de texto plano y texto enriquecido*, vimos que antes de la pandemia la costumbre era iniciar la producción de textos en Word, el programa principal de la paquetería de Microsoft Office. Sin embargo, a partir de la necesidad de la elaboración de productos en colaboración, de la adopción de servicios en la nube y de la necesidad de entregar documentos a través de Internet, el uso de un procesador en la nube no solo surgió sino que se incrementó. Asimismo, se planteó la idea de que

los universitarios deben desarrollar mayores habilidades en relación con la escritura en contextos digitales para diferenciarse de los usuarios de este tipo de programas en niveles educativos inferiores.

La creación y manipulación de conjuntos de datos fue considerado por los participantes como un saber abordado en los niveles básicos de manera sencilla pero que no evoluciona a lo largo de las trayectorias escolares de los estudiantes. No se transfiere a las problemáticas de la disciplinarias y aun en la Universidad su uso es trivial. La manipulación de conjuntos de datos con herramientas digitales no está ubicada con claridad dentro del currículo de las carreras de áreas distintas a las técnicas y las administrativas. El proceso de formación de universitarios en torno a la manipulación de conjunto de datos debería ligarse a situaciones disciplinarias propias de la carrera.

El consumo y elaboración de contenido multimedia se vio en ascenso durante la pandemia. Los docentes complementaron, en algunos casos, con los recursos interactivos que iban creando durante las clases, pero también recurrieron a la producción de imágenes, videos y audios previo a la clase para acompañar sus presentaciones con recursos audiovisuales. En la docencia no presencial de emergencia los docentes tuvieron que migrar sus cursos a plataformas digitales y para la actividad sincrónica tuvieron que engancharse en clases mediadas por videoconferencia. En el caso de los estudiantes, la creación de contenido audiovisual como parte de sus tareas y consignas de clase, también representó un desarrollo de *saber crear y manipular medios y multimedia*. En el curso COIL al mezclarse experiencias entre pedagogos, comunicólogos y expertos en estudios de opinión, fue variado el listado de hardware utilizado en la movilización de este saber; mientras que los estudiantes de comunicación pertenecientes a Argentina expresaron que recurren más a programas especializados como lo son *Adobe Premiere*, *Movie Maker* y *Sony Vegas* para la creación y edición de multimedia, los participantes mexicanos pertenecientes a los programas de estudios de pedagogía y estudios de opinión se inclinaron más por el uso de aplicaciones para teléfonos celulares inteligentes como *PicsArt*, *VivaVideo* y *TikTok*, por mencionar algunos.

Saber comunicarse en entornos digitales es uno de los saberes digitales más importantes, pues desde hace un par de décadas las TIC reconfiguraron la manera en que las personas interactúan e intercambian información. El carácter oportuno, inmediato y masivo que inyectaron las TIC a los medios de comunicación tradicionales inició una revolución tecnológica que con los dispositivos de mano, un internet más rápido y estable y, plataformas para la comunicación conjugaron los elementos de una nueva era de la humanidad. El grupo de trabajo a cargo de las discusiones sobre *saber comunicarse en entornos digitales* argumentó que es imprescindible entender el uso y funciones de las principales plataformas de comunicación. Pero este saber digital no solo se relaciona con plataformas y dispositivos, pues conocer los diferentes códigos de comunicación que se usan en la actualidad como los gifs, emojis o stickers son parte de las conversaciones en mensajeros instantáneos y redes sociales contemporáneas.

La pandemia impulsó un uso más amplio de plataformas educativas. Desde repositorios en los que se almacenan antologías, videos y objetos de aprendizaje hasta entornos virtuales de aprendizaje en los que se desarrollan y hospedan cursos para que alumnos y docentes puedan encontrarse para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje. La interacción entre la comunidad escolar suscitada por el trabajo remoto de emergencia potenció el desarrollo de *la socialización y colaboración en entornos digitales*. Estudiantes de las dos instituciones expresaron sus experiencias al inicio de la pandemia en torno a este saber digital. Coincidieron en el uso de algunas plataformas, redes sociales y formatos de texto empleados para la interacción sincrónica y asincrónica. Por un lado, Moodle representó para los argentinos el entorno oficial en donde se desarrollaron los cursos a distancia mientras que para los mexicanos eso se dio en las versiones 3 y 4 de Eminus, plataformas institucionales. Esto muestra que en ambos casos lo importante era encontrar una plataforma que se pudiera utilizar por la comunidad universitaria sin necesidad de responder a algún impulso comercial o tecnológico de moda.

En lo relativo a las redes sociales, los participantes de ambos países coincidieron en que Facebook fue una de las

redes sociales más utilizadas y que su uso se incrementó en la pandemia. Expusieron que en las redes sociales la interacción educativa es informal pero no por eso dejan de ser útiles. Coincidieron que las instituciones de educación superior deben apostar a la evolución de las plataformas educativas, pues ahora más que nunca está confirmado el valor sustancial como parte de la infraestructura tecnológica institucional. De la misma forma proponen una reestructuración en los modelos de enseñanza - aprendizaje considerando que la colaboración y la socialización en las plataformas digitales es insumo para todas las modificaciones pertinentes en un modelo educativo acorde.

Para interactuar en medios digitales se necesita de *una Ciudadanía Digital* coherente con los comportamientos de los universitarios. En relación con este tema los estudiantes de ambas instituciones identificaron que hay una serie de derechos y deberes de los usuarios digitales además de riesgos en los usos de las TIC. Propusieron acciones para ejercer y respetar una ciudadanía digital y prevenir la violencia digital partiendo de reglas universitarias y experiencias propias, como por ejemplo desarrollar una responsabilidad social para compartir información que no se ha verificado o cuidar la información personal, evitar acceder a enlaces y plataformas de dudosa procedencia y saber cómo actuar ante cualquier acto de violencia en línea. Consideran que este saber digital es utilizado en la práctica cotidiana universitaria y se espera que a futuro las instituciones procuren su abordaje de manera formal, así como su reflexión, fomento y dominio.

La búsqueda de información se distingue como una de las competencias a desarrollar en la formación estudiantil iniciando desde niveles inferiores. Para el caso de la educación superior esta búsqueda debe ser más fina, más especializada y siempre sensible a la disciplina de formación . Con la integración de las TIC al currículum esta tarea se formaliza, pues los esfuerzos que antes eran azarosos y esporádicos hoy tendrían que formar parte de un programa de estudios. Las bibliotecas digitales, los motores de búsqueda de contenido científico, repositorios, foros disciplinarios en Internet, webinars, blogs, por mencionar algunas fuentes,

brindan al estudiante una infinidad de información, teniendo como resultado la necesidad de que este desarrolle ciertas habilidades y actitudes críticas para discernir entre información valiosa, real y objetiva, identificar fuentes confiables y serias acordes a las áreas disciplinares y hacer uso correcto de los resultados que derivan de la indagación. Diversas opiniones se intercambiaron en el equipo de trabajo en torno a la Literacidad Digital, aunque vale la pena mencionar que destacaron ciertas discusiones referentes a las habilidades que se ligan a una buena literacidad digital en el contexto general del universitario y la situación vivida durante la pandemia, como distinguir entre noticias veraces referentes a la COVID-19 de las que promovían la desinformación. Los participantes dijeron que durante la emergencia sanitaria, incrementaron sus búsquedas en *Google académico* y uso de redes sociales oficiales de organizaciones como fuente de información; se familiarizaron con sistemas abiertos de información científica como Redalyc, Dialnet, Scielo y bibliotecas virtuales como la de CLACSO. De la misma forma dijeron haber desarrollado ciertas técnicas que mejoraron la velocidad de la búsqueda y la calidad de los resultados.

Una visión integral

El curso COIL permitió que las distintas experiencias de docentes y estudiantes permitieran no solo conocer elecciones, tendencias de uso de diversas plataformas, fuentes de información o prácticas estudiantiles, sino también un intercambio cultural permeado por un ambiente de cooperación. Si bien el contexto histórico que permeaba al momento de realizar el curso COIL aún se concebía como inestable en materia de salud, economía y en algunos casos de educación; la experiencia de internacionalización en casa fue exitosa gracias al entusiasmo, resiliencia y la objetividad de los participantes de ambos países en el transcurso del proyecto.

Basado en la experiencia de los participantes de COIL y en su motivación por trascender el trabajo en el marco del ejercicio de internacionalización, es que se logró concretar

este proyecto editorial en el que a lo largo de varios meses, los distintos participantes se embarcaron con distintos grados de responsabilidad para redactar sus experiencias en capítulos, recibir retroalimentaciones para la mejora de sus textos y colaborar en la lectura del trabajo de otros. En la mayoría de los casos este libro es su primer proyecto editorial.

Si bien el contexto educativo, geográfico, social y económico donde se desarrollan cada uno de los participantes del curso COIL es distinto para cada caso, la participación de estudiantes y profesores de la Universidad Nacional de Córdoba y de la Universidad Veracruzana, resultó interesante para la discusión de la concepción teórica de los Saberes Digitales de los universitarios.

Considerando las exigencias de la formación académica, las experiencias de los diez grupos reflejan en cada uno de los capítulos de la segunda sección que el manejo de los saberes digitales es de manera general similar para las comunidades de ambas instituciones y que no es lo geográfico lo que los diferencia sino lo disciplinario. El uso de redes sociales y la procuración del contacto les permitirá a los estudiantes de ambas universidades continuar con la comunicación entre pares y académicos para poder, en el futuro, dar continuidad académica a la experiencia de internacionalización en casa que iniciaron en octubre de 2021.

La emergencia sanitaria que inició en 2020 permitió que los saberes digitales de profesores y estudiantes universitarios se desarrollaran en algunos casos y se replantearan en otros. El autoaprendizaje fue imprescindible, pues debido al aislamiento y a la respuesta tardía de las instituciones educativas para capacitar a sus comunidades académicas, fueron los individuos los que tuvieron que indagar, experimentar e informarse en el uso de herramientas para el trabajo remoto, recursos de información y plataformas para la interacción con miras de continuar el proceso educativo de la mejor manera posible.

A dos años del inicio de esta transformación social, ambas instituciones se encuentran adaptándose a la nueva normalidad, ajustando medidas de salubridad, analizando los estragos y explorando áreas de oportunidad como las que en

esta colaboración se pudieron identificar.

En el caso de esta colaboración, los participantes del curso COIL decidieron que la experiencia no se limitaría únicamente a las sesiones por videollamada, lecturas de textos en pdf o interacciones realizadas por mensajería entre el grupo de trabajo a lo largo del proceso, así que se comprometieron a realizar un proyecto editorial, cumpliendo con creces las expectativas académicas de un curso convencional y demostrando así las fortalezas que distinguen a ambas instituciones.

Anexo A: Hojas de Trabajo



SABER

USAR DISPOSITIVOS

Alberto Ramírez Martinelli - Miguel Casillas
<http://www.uv.mx/brechadigital>

DEFINICIÓN

Conocimientos y habilidades necesarias para la operación de sistemas digitales (computadoras, tabletas, smartphones, cajeros automáticos, kioscos digitales) mediante la interacción con elementos gráficos del sistema operativo (menús, iconos, botones, notificaciones, herramientas); físicos (monitor, teclado, mouse, bocinas, panel táctil); o a través del establecimiento de conexiones con dispositivos periféricos (impresora, escáner, cañón, televisión, cámara web, micrófono) o con redes de datos (sean alámbricas o inalámbricas).

COGNITIVO

Reconocer componentes físicos del dispositivo (pantalla, teclado, mouse, módem, accesorios).
Reconocer entradas; botones y cables; puertos y conectores (fuente de alimentación, audio, USB, HDMI, VGA, Ethernet).
Reconocer elementos gráficos del sistema (menús, iconos, botones, notificaciones y herramientas).
Reconocer componentes de notificación (burbujas, tiras, vibraciones).
Reconocer dispositivos periféricos (impresora, escáner, cañón, televisión, cámara web, micrófono) y sus -conectores (entrada).
Identificar elementos gráficos y físicos del sistema referidos a la conectividad entre el sistema principal y dispositivos periféricos.

INSTRUMENTAL

Conectar componentes físicos del sistema y dispositivos periféricos.
Configurar las funciones de los dispositivos conectados.
Instalar y configurar dispositivos periféricos.
Administrarlos desde el dispositivo principal (impresora: configurar modo de impresión -calidad, color, formato, tamaño del papel; escáner: configurar resolución, calidad, color y formato de la imagen; cañón/pantalla: administrar pantallas, configurar orientación y resolución de la imagen).
Conectar el equipo digital a Internet mediante una conexión alámbrica o inalámbrica.
Inter-conectar dispositivos como el smartphone, tabletas, impresoras, escáners.
Interactuar con los elementos gráficos del sistema.
Responder a las notificaciones del sistema.



USOS Y APLICACIONES

Uso de dispositivos portátiles (tabletas, smartphones, consolas de videojuegos).
Uso de dispositivos personales (computadora de escritorio, laptop, netbook, ultrabook).
Uso de dispositivos de información (cajeros, kioscos digitales).

FUNCIONES

Funciones de operatividad de hardware. Entendido como las acciones que deberá realizar el usuario para poner en operación y utilizar el sistema digital incluyendo el conocimiento y uso parcial o total de entradas y botones físicos para la interacción con el sistema.

Dominio del ambiente gráfico. Conocimiento e interacción con los elementos gráficos (iconos, botones, notificaciones) constitutivos de un sistema digital (sea un cajero automático, una computadora personal, un teléfono móvil o una tableta).

Funciones de conexión de dispositivos. Opciones para la interconexión del sistema digital con dispositivos para imprimir, desplegar video y compartir o transferir información.

Funciones de conectividad. Acciones para la conectividad del sistema digital con redes informáticas (alámbricas o inalámbricas) y otros dispositivos (vía wifi, bluetooth, o proximidad).



DEFINICIÓN

Conocimientos y habilidades necesarias para la manipulación (copiar, pegar, borrar, renombrar, buscar, comprimir, convertir, etc.); edición (tanto de su contenido como de sus atributos); y transferencia de archivos ya sea de manera local (disco duro interno o externo, disco óptico, memoria USB); por proximidad (bluetooth, casting, airdrop) o de forma remota (como adjunto, por inbox o en la nube).

COGNITIVO

Identificar un archivo por el tipo de programa en el cual se puede abrir, crear o manipular.
Distinguir entre los tipos de archivos existentes, a saber, archivos regulares (son los que contienen información del usuario, programas, documentos, texto gráficos, etc.), directorios (son archivos que contienen referencias a otros archivos regulares o a otros directorios) y especiales (los que no son archivos regulares ni directorios).
Identificar un archivo por su ubicación (local o remoto).
Reconocer el tipo de archivo según el formato (JPG, PDF, APK, etc.).
Distinguir las propiedades de un archivo (nombre, tipo, contenido, tamaño, volumen, etc.) y cómo administrarlas o modificarlas.
Valorar el tamaño de un archivo y sus posibilidades para transferencia.
Reconocer los atributos (sólo lectura, escritura, ejecución, etc.) de un archivo y saber cómo modificarlos.

INSTRUMENTAL

Crear/eliminar un archivo ubicado en una carpeta local.
Mover/copiar un archivo de una carpeta local a otra.
Editar (agregar, eliminar o actualizar) el contenido de un archivo ubicado en una carpeta local y/o en una carpeta remota.
Comprimir/descomprimir un archivo de manera local y/o a una carpeta remota.
Convertir entre formatos de archivos almacenados de manera local y/o a una carpeta remota, a saber, de DOC a PDF, de BMP a JPG, de MOV a MP4, de MP3 a WAV, etc. y viceversa.
Descargar/adjuntar un archivo a un correo electrónico.
Crear/eliminar un archivo ubicado en una carpeta remota.
Actualizar los atributos (lectura, escritura, ejecución, etc.) de un archivo.



USOS Y APLICACIONES

Explorador de archivos del sistema operativo (finder)
Compresor y descompresor de archivos (Winrar, Winzip)
Convertidor de archivos (mpeg StreamClip, total video converter)

FUNCIONES

Operaciones básicas con archivos. Se refiere a las acciones para copiar, pegar, cortar, borrar, comprimir y renombrar archivos, así como a la comprensión del sistema de archivos del sistema o servicio digital (organización por carpetas, niveles jerárquicos, permisos de carpetas) sea local o en línea.
Operaciones de intercambio de archivos. Se refiere a las acciones para copiar archivos en un dispositivo externo, exportarlos, compartirlos, subirlos a un servidor, descargarlos, adjuntarlos o respaldarlos.



SABER 

USAR PROGRAMAS Y SISTEMAS DE INFORMACIÓN ESPECIALIZADOS

Alberto Ramírez Martinell - Miguel Casillas
<http://www.uv.mx/blogs/brechadigital>

DEFINICIÓN

Conocimientos y habilidades referidas a dos elementos: al software cuyas funciones y fines específicos son relevantes para enriquecer procesos y/o resolver tareas propias de una disciplina, por ejemplo: diseño gráfico, programación, análisis estadístico, etc.; y a las fuentes de información digital especializadas, tales como bibliotecas virtuales, revistas electrónicas e impresas, páginas web y blogs, entre otras.

COGNITIVO

Conocer qué software puede apoyar su práctica académica y profesional.
Conocer principales fuentes de información de su disciplina.

INSTRUMENTAL

Manejar software para el apoyo a su disciplina.
Saber cómo encontrar fuentes confiables que apoyen en su disciplina.
Acceder a bibliotecas virtuales especializadas.
Seleccionar información relevante.
Diseminar información.



USOS Y APLICACIONES

Bases de datos especializadas (science direct)
Buscadores avanzados (google scholar)
Zotero (manejo de referencias en línea con firefox)

FUNCIONES

Programas especializados. Se refiere a los programas informáticos de propósito específico cuya relevancia es propia de una disciplina dada.

Sistemas de información especializados. Se refiere a las bases de datos especializadas, páginas web, portales de información, personas, organizaciones, revistas o instituciones que pueden fungir como fuentes de información primaria para temas de una disciplina dada.



DEFINICIÓN

Conocimientos, habilidades y actitudes dirigidas a la búsqueda efectiva de contenido digital y a su manejo, mediante la consideración de palabras clave y metadatos; adopción de una postura crítica (consulta en bases de datos especializadas, realización de búsquedas avanzadas); aplicación de estrategias determinadas (uso de operadores booleanos, definición de filtros); y consideraciones para un manejo adecuado de la información (referencias, difusión, comunicación).

COGNITIVO

Buscar (criterios de búsqueda, fuentes, estrategias de búsqueda).
Seleccionar información.
Valorar y discriminar las fuentes de información (fiabilidad).
Analizar y criticar la información.
Sintetizar la información.
Citar las fuentes de información.

INSTRUMENTAL

Utilizar palabras clave, metadatos, buscadores, operadores booleanos y filtros para la realización de búsquedas efectivas.
Saber seleccionar la información de los resultados presentados al realizar una búsqueda.
Manipular la información (descargar, compartir).



USOS Y APLICACIONES

Bases de datos especializadas (science direct).
Buscadores avanzados (google scholar).
Zotero (manejo de referencias en línea con firefox).

FUNCIONES

Pensamiento Crítico. se refiere a una postura analítica, evaluativa y selectiva que se asume al realizar búsquedas de información.
Búsquedas efectivas y valoración de la información. Decisiones informadas que se toman al realizar búsquedas de información o al elegir resultados de una búsqueda, fuentes de información, o recursos.
Extracción de información relevante. Procesos analíticos adoptados en la búsqueda de información y sus hallazgos respectivos.
Síntesis y valoración de uso y apropiación. Acciones que se toman al haber seleccionado información relevante a una búsqueda.



DEFINICIÓN

Conocimientos y habilidades para la creación (apertura de un documento nuevo, elaboración de una entrada en un blog); edición (copiar, pegar, cortar); formato (cambiar los atributos de la fuente, determinar un estilo, configurar la forma del párrafo); y manipulación de los elementos (contar palabras, hacer búsquedas, revisar ortografía, registrar cambios en las versiones del documento) de un texto plano; o la inserción de elementos audiovisuales (efectos, animaciones, transiciones) de un texto enriquecido (como una presentación, un cartel, una infografía).

COGNITIVO

Identificar las partes del texto que quieren resaltar.
Manipular el texto para revisar y organizar el contenido.
Identificar las opciones para el cambio de formato del texto o texto enriquecido.
Enriquecer el texto con imágenes, videos, vínculos, encabezados y pie de página, símbolos.

INSTRUMENTAL

Modificar y resaltar la fuente del texto (tamaño, estilo, negritas, subrayado, color).
Cortar, copiar, pegar, alinear texto, insertar viñetas, aceptar cambios, uso del corrector ortográfico, buscar y contar palabras.
Insertar tablas, imágenes, comentarios, configurar página, insertar número de página, en diversos medios y programas centrados en texto.



USOS Y APLICACIONES

Microsoft Word, Bloc de Notas, LibreOffice Writer, Open Office, procesador de texto de Google Docs, Editor de Texto de un blog, iWrite
Microsoft PowerPoint, impress, Keynote, Dreamweaver, Prezi

FUNCIONES

Uso de herramientas para el procesamiento de palabras. Herramientas o servicios informáticos –sean locales o en la web– que permiten el tratamiento de texto ya sea mediante opciones especializadas para el procesamiento de texto (como los procesadores de palabras) o mediante opciones básicas para la escritura (como los editores de texto de un servicio web como correo electrónico, blog, cms; o blocs de notas).

Uso de herramientas para la elaboración de documentos de texto enriquecido (presentaciones, carteles, html). Herramientas o servicios informáticos que permiten enriquecer el texto con contenido multimedia o con transiciones, acercamientos, o hipervínculos.

Uso de las aplicaciones, diseñar presentaciones, texto, gráficas, objetos y preparar salidas.



SABER 

CREAR Y MANIPULAR CONJUNTOS DE DATOS

Alberto Ramírez Martinell - Miguel Casillas
<http://www.uv.mx/blogs/brecha/digital>

DEFINICIÓN

Conocimientos y habilidades para la creación (en programas de hojas de cálculo, de estadística o en bases de datos); agrupación (trabajar con registros, celdas, columnas y filas); edición (copiar, cortar y pegar registros y datos); manipulación (aplicar fórmulas y algoritmos, ordenar datos, asignar filtros, realizar consultas y crear reportes); y visualización de datos (creación de gráficas).

COGNITIVO

Identificar los elementos de un programa para la manipulación de datos (celdas, filas, columnas, registros)
Conocer las operaciones básicas que se pueden aplicar en los programas para la manipulación de datos.
Procesamiento y filtrado de información.
Identificar y utilizar fórmulas y funciones.

INSTRUMENTAL

Introducir datos (numéricos y de texto) en un programa o aplicación para su manipulación (como hoja de cálculo, software estadístico, bases de datos).
Realizar operaciones con celdas y/o registros, crear tablas, gráficos, aplicación de fórmulas, automatización de tareas, importar y exportar información. Realizar consultas y aplicación de filtros.
Validar y ordenar datos; filtrar información.
Elaborar informes estadísticos.



USOS Y APLICACIONES

Hojas de cálculo (MS excel, numbers, calc).
Programas de análisis estadísticos: SPSS, SAS/STAT, R, PSPP.
Administradores de bases de datos (MS Access, PhpMyAdmin).

FUNCIONES

Visualización, edición y generación de datos. Se refieren a las acciones para manipulación de datos numéricos y listas.



SABER @

COMUNICARSE EN ENTORNOS DIGITALES

Alberto Ramírez Martínell - Miguel Casillas
<http://www.uv.mx/blogs/brechadigital>

DEFINICIÓN

Conocimientos y habilidades para transmitir información (voz, mensajes de texto, fotos o videollamadas) a uno o más destinatarios; o recibirla de uno o más remitentes de manera sincrónica (llamada, videoconferencia o chat) o asincrónica (correo electrónico, mensajes de texto, correo de voz).

COGNITIVO

- Dar de alta el servicio.
- Configuración del perfil de usuario.
- Reconocer que funciones ofrecen los servicios (enviar mensajes, calendarios, agenda, envío de archivos).
- Redactar mensajes de acuerdo al destinatario.

INSTRUMENTAL

- Autenticarse en el servicio o plataforma.
- Agregar y organizar contactos.
- Mandar mensajes individuales y masivos.
- Adjuntar archivos.
- Revisar conectividad del servicio.
- Configurar una cuenta.
- Agregar personas en conversaciones o videollamadas.



USOS Y APLICACIONES

- Bases de datos especializadas (science direct)
- Configuración de un perfil (Facebook, Twitter)
- Configuración de la cuenta (Gmail, Facebook, Twitter)
- Videollamadas (Skype, Facetime)

FUNCIONES

Comunicación sincrónica y asíncrona mediante texto, audio y/o video. Intercambio de mensajes escritos, auditivos o video llamadas tanto de manera simultánea como diferida.



DEFINICIÓN

Conocimientos y habilidades orientadas a la difusión de información (blogs, microblogs); interacción social (redes sociales como Facebook, Twitter, Instagram); presencia en web (indicar "me gusta", hacer comentarios en servidores de medios o blogs, marcado social); y al trabajo grupal mediado por web (plataformas de colaboración como google docs o entornos virtuales de aprendizaje como Moodle y Eminus).

COGNITIVO

Reconocer y diferenciar las plataformas y aplicaciones actuales (Facebook, Twitter, Youtube, etc.).
Diferenciar las características y utilidad (académico y no académico) de cada plataforma existente (Facebook vs Twitter).
Reconocer qué tipo de archivos (imágenes, videos, audio, documentos, etc.) y formatos (JPG, PDF, APK) pueden compartir en determinada plataforma.
Conocer los códigos de lenguaje (like, emoticones, símbolos, acrónimos, memes).
Poseer una actitud positiva respecto al trabajo colaborativo y compartir la información.

INSTRUMENTAL

Tomar acciones de seguridad para protección de la cuenta.
Saber administrar la plataforma: creación de usuario, herramientas, configuraciones, administración de archivos, etc.
Utilizar una webcam para videollamadas (Facebook, Skype).
Crear grupos, categorizar contactos, control de permisos, bloqueo de contactos.
Plataformas virtuales de aprendizaje: creación y administración de cursos, uso de herramientas de interacción (estudiante, productividad, colaboración, etc.). back un.



USOS Y APLICACIONES

Plataformas virtuales (Facebook, Twitter).
Códigos de lenguaje (like, emoticones, símbolos, acrónimos, memes).
Plataformas virtuales de aprendizaje (Eminus, Moodle).

FUNCIONES

Uso de herramientas Sociales. Se refiere al empleo de redes o marcadores sociales para colaborar, interactuar en web o para dejar precedente de la presencia digital en los sitios web que se han visitado.
Uso de herramientas y servicios para la colaboración. Se refiere al uso de aplicaciones en la nube para compartir archivos, medios, documentos y tareas.
Uso de herramientas y servicios para compartir. Se refiere al empleo de sitios web orientados a la difusión de información, interacción social y colaboración, como blogs, comentarios en servidores de medios (como Youtube, instagram), consulta y contribución en repositorios de contenido académico.
Web social. Entendida como redes sociales y sitios que permiten el marcado social.



DEFINICIÓN

Conocimientos, valores, actitudes y habilidades referentes a las acciones (usos sociales, comportamientos éticos, respeto a la propiedad intelectual, integridad de datos, difusión de información sensible); ejercicio de la ciudadanía (participación ciudadana, denuncia pública, movimientos sociales, infoactivismo) y a las normas relativas a los derechos y deberes de los usuarios de sistemas digitales en el espacio público y específicamente en el contexto escolar. La ciudadanía digital (ciberciudadanía o e-ciudadanía) también considera la regulación a través de normas y leyes; convenciones y prácticas socialmente aceptadas; actitudes y criterios personales. Asimismo, se relaciona con el manejo de algunas reglas escritas o normas sobre el comportamiento y el buen uso de estas tecnologías (Netiquette). Una ciudadanía responsable nos ayuda a prevenir los riesgos que se pueden originar a partir del uso de las TIC cotidianamente (robo, phishing, difamación, ciberbullying o ciberacoso).

COGNITIVO

- Conocer las leyes que protegen los derechos de autor y saber dónde ubicarlas.
- Conocer las leyes que protejan la privacidad de las personas en relación al contenido multimedia (publicar contenido que involucre a otras personas sin su autorización).
- Dominar el uso correcto de mayúsculas y signos de puntuación al escribir en internet.
- Reconocer las precauciones al navegar en sitios de Internet y al compartir o publicar información (cuidado de presencia digital).
- Identificar los canales correctos para manifestar sus opiniones, quejas y contenido.

INSTRUMENTAL

- Aplicar las leyes de derechos de autor.
- Aplicar las leyes de privacidad de las personas en relación con su participación en un contenido multimedia.
- Aplicar las convenciones sociales dominantes en la comunidad virtual.
- Tomar precauciones al navegar en sitios de Internet y al compartir o publicar información (cuidado de presencia digital).
- Publicar y compartir contenidos con responsabilidad.



USOS Y APLICACIONES

- Participación ciudadana (#yosoy132)
- Netiquette (Uso correcto de mayúsculas)

FUNCIONES

- Netiquette.** Se refiere al comportamiento considerado como aceptado o adecuado en espacios virtuales. Como el uso de adecuado del lenguaje en programas de mensajes instantáneos, correo electrónico, o redes sociales.
- Cuidado de presencia digital.** Se refiere a las precauciones que el usuario de redes de computadoras tiene al navegar sitios de Internet y al compartir o publicar información. Asimismo se refiere a la construcción, procuración y cuidado de una presencia y prestigio digital.
- Publicación responsable de contenidos.** Se refiere a las precauciones que se toman al publicar datos personales (georeferenciados o no) en la red así como información sensible (bancaria, etc) o comprometedora (fotos).
- Prácticas digitales legales.** Entendidas como las acciones realizadas en un marco –o fuera de él– legal. Centrados principalmente en el respeto de la autoría de contenido de texto, texto enriquecido, multimedia o de datos; y en el uso de programas informáticos de manera legal.



DEFINICIÓN

Conocimientos y habilidades para la Identificación (por el contenido o atributos del archivo); reproducción (visualizar videos, animaciones e imágenes y escuchar música o grabaciones de voz); producción (realizar video, componer audio, tomar fotografías); edición (modificación o alteración de medios); e integración de medios en un producto multimedia y su respectiva distribución en diversos soportes digitales.

Medios: son instrumentos o formas de contenido a través de los cuales realizamos el proceso comunicacional: texto, contenido gráfico, infografías, audios, videos y animaciones.

Multimedia. Que utiliza conjunta y simultáneamente diversos medios. Ejemplo: un interactivo que integre: texto, video y una galería de fotos.

COGNITIVO

Identificar características del formato (extensión) asociado a la plataforma o tecnología en que se publica, manipula, edita, o reproduce el medio.

Identificar un medio diferenciando por su uso, sus programas asociados y tipo de extensión del formato. (una imagen .png puede producirse en PhotoPaint y puede visualizarse en un navegador web).

Reconocer hardware por tipo de medio (cámara fotográfica, cámara de video, micrófono, escáner, tableta, etc.).

Identificar procesos o metodologías para planeación, creación y edición de medios y multimedia.

Reconocer y respetar las leyes de derechos de autor.

INSTRUMENTAL

Descargar, reproducir y distribuir los diferentes tipos de medios.

Usar los programas o aplicaciones adecuados para la creación y edición de medios.

Convertir medios (cambiar formato) (por ejemplo de AVI a MP4).

Tomar una fotografía, descargarla y manipularla con el hardware y software adecuados.

Grabar un video, descargarlo y manipularlo con el hardware y software adecuados.

Reproducir imágenes, audio, video, animaciones, multimedia con el software adecuados.

Reconocer soporte, programa o aplicación asociada para descargarlo, compartirlo y reproducirlo.

Integrar más de un medio con el software adecuado.



USOS Y APLICACIONES

Procesadores de texto (aplicar texto a los productos multimedia).

Editores de imagen vectorial (Inkscape, Corel Draw, Illustrator, Freehand).

Editores de imagen en mapa de bits (Gimp, Photo Paint, Photoshop, Painter, Pixelr, PicsArt).

Editores de video y animación (Adobe Premiere, iMovie, Kdenlive, Movie Maker) (Flash, Toon Boom Estudio).

Editores de audio (Audacity, Sony Vegas, Adobe Audition).

Software de integración multimedia (Flash, Prezi, Adobe Acrobat, Microsoft PowerPoint, Keynote, Open Presentation).

FUNCIONES

Visualización de objetos multimedia. Acciones orientadas a la reproducción de audio y video; a la visualización de imágenes y a la ejecución de programas interactivos.

Edición de objetos multimedia. Acciones para la modificación tanto de formato como de contenido de video, audio, imágenes o programas interactivos.

Producción multimedia. Acciones para la realización de video, producción de audio, captura de fotografías o diseño de imágenes.

Coordinadores del libro en orden alfabético

Alberto Ramírez Martinell | albramirez@uv.mx

Doctor en Investigación educativa por la Universidad de Lancaster, Inglaterra. Investigador de tiempo completo en la Universidad Veracruzana, México. Coordinador del área temática de TIC en Educación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), A. C. Es nivel I en el (SNI) Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt.

Diego Agustín Moreiras | diegoamoreiras@unc.edu.ar

Doctor en Semiótica y Magíster en Investigación Educativa por la Universidad Nacional de Córdoba. Docente regular en el Profesorado Universitario en Comunicación Social, Universidad Nacional de Córdoba. Coordinador del Programa de Capacitación Docente Gratuita de ADIUC, UNC.

Fabiana Castagno | fabiana.castagno@unc.edu.ar

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora titular regular e investigadora de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de dicha casa de estudios. Directora de proyectos y programas de investigación sobre procesos de formación en educación superior. Integrante de proyectos de cooperación nacional e internacional.

Gabriela Sabulsky | gsabulsky@unc.edu.ar

Magíster en Multimedia Educativa (UB-España). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora adjunta regular de la materia Tecnología Educativa, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Directora Alternativa de la Maestría en Procesos Educativos mediados por Tecnología Educativa, Facultad de Ciencias Sociales, UNC. Directora de proyectos de investigación sobre tecnologías y educación superior.

Miguel Casillas | mcasillas@uv.mx

Doctor en Sociología por la École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) de París. Investigador de tiempo completo en la Universidad Veracruzana, México. Coordinador del Doctorado en Innovación en Educación Superior de la UV y coordinador del área temática Sujetos de la Educación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. Es nivel II en el (SNI) Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt.

Autores en orden alfabético

Alma Zenaida Hernández Acosta | almaze.herac@gmail.com

Pedagoga por la Universidad Veracruzana y psicóloga por la UPAV. Estudiante de Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas del DIE-CINVESTAV.

Ana Laura Carmona Guadarrama | anacarmona@uv.mx

Profesora de tiempo completo en la Facultad de Pedagogía- Escolarizado Región Xalapa de la Universidad Veracruzana. Maestría en Investigación Educativa. Doctorante en Educación

Anahí Oviedo | aoviedo@mi.unc.edu.ar

Licenciada y Profesora en Comunicación Social, Especialista en Políticas Socioeducativas, Maestranda en Investigación Educativa con orientación Socio Antropológica, Universidad Nacional de Córdoba.

Angel Antonio Fernández | anfernandez@uv.mx

Coordinador de Cooperación Académica en la Dirección General de Relaciones Internacionales de la Universidad Veracruzana.

Constanza Daniela Bosch Alessio | cobosch@gmail.com

Profesora en Historia por la Universidad Nacional de Córdoba y Especialista en Tecnología Educativa por la Universidad de Buenos Aires.

Clara Saraí Gutiérrez Gálvez | clarizgalb@gmail.com

Estudiante de Pedagogía por la Universidad Veracruzana, actualmente se desempeña como asistente de investigación (SNI) en el CIIES UV.

Emelina Rodríguez | emelinacoralrodriguez11@gmail.com

Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Actualmente asesora pedagógica en la Universidad Empresarial Siglo 21 y estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Félix de Jesús Ballesteros Méndez | feballesterosm@gmail.com

Licenciado en Pedagogía por la Universidad Veracruzana, actualmente es estudiante de la Maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior, en la Universidad de Guadalajara. Ha colaborado en el CIIES-UV.

Florencia Ghelfi | florghelfi92@mi.unc.edu.ar

Estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Córdoba. Forma parte del grupo de investigación “Análisis de estrategias de aprendizaje en entornos virtuales: trayectos, experiencias y rutinas de aprendizaje” Proyecto Consolidar / SECyT perteneciente a la UNC.

Gabriela Avalor | gabriela.avallo@unc.edu.ar

Directora de Movilidad y Cooperación Internacional en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Participó en el Programa de Intercambio Virtual como estrategias de Internacionalización del Currículum de la Universidad Veracruzana (UV) y la Universidad Nacional de Córdoba, en la Estrategia COIL-VIC, durante el periodo marzo 2021-diciembre 2021.

Jair Irau Ruiz García | ljairruizgarcia@gmail.com

Licenciado en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Estudiante de la Maestría en Ciencias de la Educación en la Universidad Valladolid, México.

Javier Eduardo Alday | aldayjavier23@gmail.com

Licenciado en Comunicación Social y Profesor Universitario en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Córdoba.

Jessica Badillo Guzmán | jebadillo@uv.mx

Maestra en Educación por la Universidad Veracruzana. Profesora de tiempo completo en la Facultad de Pedagogía, región Xalapa de la UV. Actualmente estudia el Doctorado en Innovación en Educación Superior en el CIIES-UV.

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión | jedorantes@uv.mx

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestra en Educación y Licenciada en Pedagogía por la UV. Profesora de tiempo completo en el Sistema de Enseñanza Abierta, región Xalapa de la UV. Es nivel II en el (SNI) Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt.

Julio César López Jiménez | jclopezjimenez22@gmail.com

Licenciado en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Actualmente es estudiante de la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación en la Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco (UAM-X). Laboró como asistente de investigación (SNI) en el CIIES-UV.

Laura Castro Carranza | castrolauras@gmail.com

Licenciada y Profesora en Comunicación Social, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Docente en nivel secundario. Maestranda en Antropología Social Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Liliana Marlen Rivas Aguilar | liliana.riag02@gmail.com

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz. Asistente de investigación (SNI) en el CIIES-UV. Estudiante de Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas del DIE-CINVESTAV.

Marcela del Milagro Losada | marcedelmilosada@gmail.com

Licenciada en Comunicación Social y Profesora Universitaria en Comunicación Social por la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba. Docente de nivel secundario.

María Eugenia Maldonado | eugenia.maldonado@mi.unc.edu.ar

Profesora en Historia, Universidad Nacional de Córdoba. Especialista y maestranda en Tecnología Educativa, Universidad de Buenos Aires. Docente de nivel superior y universitario.

Marianela Scagliarini | mariscagliarini@mi.unc.edu.ar

Profesora Universitaria en Comunicación Social por la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba.

Mayra Belén Payero | mayra.payero@mi.unc.edu.ar

Profesora Universitaria y Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Córdoba.

Rosbenraver López Olivera López | rosblopez@uv.mx

Maestro en Tecnología Educativa por el Tecnológico de Monterrey. Licenciado en Lengua Inglesa por la UV. Profesor por asignatura de inglés en el Centro de Idiomas Xalapa y Área de Formación Básica General en la Universidad Veracruzana. Estudiante de Doctorado en Innovación en Educación Superior en la UV.

Violeta Berenice Guevara Córdoba | guevcordb@gmail.com

Licenciada en Pedagogía, Universidad Veracruzana. Participó en el Programa de Intercambio Virtual como estrategias de Internacionalización del Currículum de la UV y Estrategia COIL-VIC, en colaboración con la Dirección General de Relaciones Internacionales de México, durante el periodo marzo 2021-diciembre 2021.



@háblamedeTIC

El volumen 10 de la serie hálblame de TIC es el resultado de una colaboración internacional entre la Universidad Nacional de Córdoba en Argentina y la Universidad Veracruzana en México en la que nos hemos interrogado acerca de los saberes digitales de los universitarios en tiempos de pandemia y hemos además realizado un ejercicio de reflexión colectiva sobre los usos de las tecnologías de la información y de la comunicación en nuestras universidades

Con este texto sumamos diez volúmenes de la serie Hálblame de TIC, que iniciamos en 2014 con la Editorial Brujas. En la serie hemos incluido las voces de investigadores, docentes y estudiantes con intereses sobre el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Educación.

Ha pasado prácticamente una década desde que nos propusimos iniciar esta serie de discusiones con nuestros alumnos y alumnas de maestría y doctorado, con nuestros colegas de la Universidad Veracruzana y con la comunidad educativa que se interesa en los temas de TIC en educación y es para nosotros un gusto alcanzar una decena de obras que componen el proyecto editorial de Hálblame de TIC con un trabajo interinstitucional de alcance internacional.

Miguel Ángel Casillas Alvarado
Alberto Ramírez Martinell



Este volumen es especial para nosotros pues representa prácticamente una década de trabajo editorial y 10 volúmenes de la serie para conmemorar este evento compartimos el siguiente video: <https://youtu.be/yQ9dYgaAPkc>

