

## Educación combinada: nuevos retos de la buena enseñanza

### Blended learning: new challenges for good education

**Karin Lorena Rozenblum | María Hortensia Ayala Marinych |  
Ayelén Anzola**

\*Nuestro especial agradecimiento al Titular de Cátedra, Profesor Carlos G. Varas por su generosidad e incentivo en la transición a la era digital en nuestra Cátedra.

#### RESUMEN

El presente trabajo científico se enmarca, por un lado, en una situación institucional de plena virtualidad, debido a la declarada pandemia por COVID-19, y al cambio curricular planteado desde el 2018; y, por el otro, en la realidad del alumnado que enfrenta tales modificaciones con altos conocimientos digitales y poca experiencia universitaria. En virtud de ello, el problema que se ha planteado recae sobre la siguiente pregunta: ¿Cómo implementar un método de aprendizaje significativo que permita cohesionar estos dos extremos? Bajo la convicción de que la respuesta a esta pregunta es el nuevo reto de la buena enseñanza, hemos desarrollado este a partir de la práctica docente en la asignatura Derecho Público bajo la modalidad virtual, durante el año 2020, en el Régimen Promocional, de las carreras de Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía, de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Este estudio, empírico y dogmático, data del primer año de pandemia, durante el cual observamos que el entorno en el que se encontraba el alumno desafiaba el objetivo de lograr un aprendizaje significativo en este contexto. Dada la imposibilidad de desarrollar las clases de forma presencial, se implementó en exclusiva la virtualidad, también llamada en este trabajo presencialidad remota. Esta fue una nueva experiencia que nos llevó a repensar las prácticas desarrolladas en el dictado de la asignatura y a abogar tanto por una perspectiva pedagógica constructivista del aprendizaje, como por la concepción de que las herramientas tecnológicas no son sólo medios para un fin, sino contextos que facilitan los procesos de enseñanza aprendizaje. Sobre el final de la investigación demostraremos que, en este contexto, la mediación pedagógica es la clave en el diseño educativo y es el elemento que proporciona herramientas dinámicas a la función docente.

*Palabras Clave: herramientas tecnológicas, práctica docente, aprendizaje significativo, enseñanza combinada*

**Karin Lorena Rozenblum**

[karin.rozenblum@comunidad.unne.edu.ar](mailto:karin.rozenblum@comunidad.unne.edu.ar)

[orcid.org/0000-0002-5356-012X](https://orcid.org/0000-0002-5356-012X)

Facultad de Ciencias Económicas  
Universidad Nacional del Nordeste  
ARGENTINA

**María Hortensia Ayala Marinych**

[mh.ayalamarinich@comunidad.unne.edu.ar](mailto:mh.ayalamarinich@comunidad.unne.edu.ar)

[orcid.org/0009-0005-8671-3865](https://orcid.org/0009-0005-8671-3865)

Facultad de Ciencias Económicas  
Universidad Nacional del Nordeste  
ARGENTINA

**Ayelén Anzola**

[ayelen.anzola@comunidad.unne.edu.ar](mailto:ayelen.anzola@comunidad.unne.edu.ar)

[orcid.org/0000-0001-7416-6108](https://orcid.org/0000-0001-7416-6108)

Facultad de Ciencias Económicas  
Universidad Nacional del Nordeste  
ARGENTINA

#### COMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Rozenblum, K. L., Ayala Marinych, M. H., Anzola, A. (2024). Educación combinada: nuevos retos de la buena enseñanza. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, 32(1), 99-120 <https://doi.org/10.30972/rfce.3217576>



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Revista de la Facultad de Ciencias Económicas  
ISSN 1668-6357 (formato impreso) ISSN 1668-6365 (formato digital) por Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) Argentina se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

## ABSTRACT

This research is framed in a full virtual institutional context due to the COVID-19 lockdown, and in a curricular change scenario. In this teaching context, we had to approach the student's reality which was going through multiple changes. In that framework, students had a high level of digital knowledge and lack of university experience. Therefore, the question was: How do we implement a meaningful learning method that allows us to bring these two extremes together? Being aware that answering this question is the new challenge of good teaching, we have developed this article to show the results obtained from our experience in the virtual teaching of Public Law during the year 2020, in the Promotional Regime, in the careers of Public Accountant, Bachelor in Administration and Bachelor in Economics, at the School of Economic Sciences from the Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. This study dates from the first pandemic year, when we observed that the student's environment defied the objective of achieving significant learning. Due to the impossibility of developing face-to-face classes, virtual classes, also called remote face-to-face classes in this work, was implemented exclusively. This was a new experience that made us rethink the practices developed in teaching, to stand up for a constructivist pedagogical perspective of learning and to understand that technological tools were not only means to an end, but contexts that were facilitating the teaching-learning processes. Finally, we will demonstrate that, in this context, pedagogical mediation is the key to achieve a propiarte educational design so is the element that provides dynamic tools within the teaching function.

*Keywords: technological tools, teaching practice, meaningful learning, blended learning*

---

## I. Introducción

Frente a la modernización de nuestras sociedades y la implementación de nuevas herramientas digitales, no ha escapado a la academia la pregunta: ¿Debemos reformular los métodos de enseñanza? Los alumnos como sujetos del aprendizaje ¿atravesamos los contenidos con resultados eficaces? Y, en última instancia, ¿aprenden realmente?

En este sentido, debemos decir que, para la corriente constructivista, a la que nos referiremos en los párrafos subsiguientes, el aprendizaje se logra a través de métodos que buscan el aprendizaje profundo, significativo que involucran al sujeto como parte activa y esencial del proceso. El contexto histórico que estábamos atravesando fue el propicio para poner en práctica las herramientas fundamentales que promueven esta mirada pedagógica, como el aprendizaje situado, el aprendizaje basado en problemas, el método de caso, que permiten construir o crear activamente el propio conocimiento.

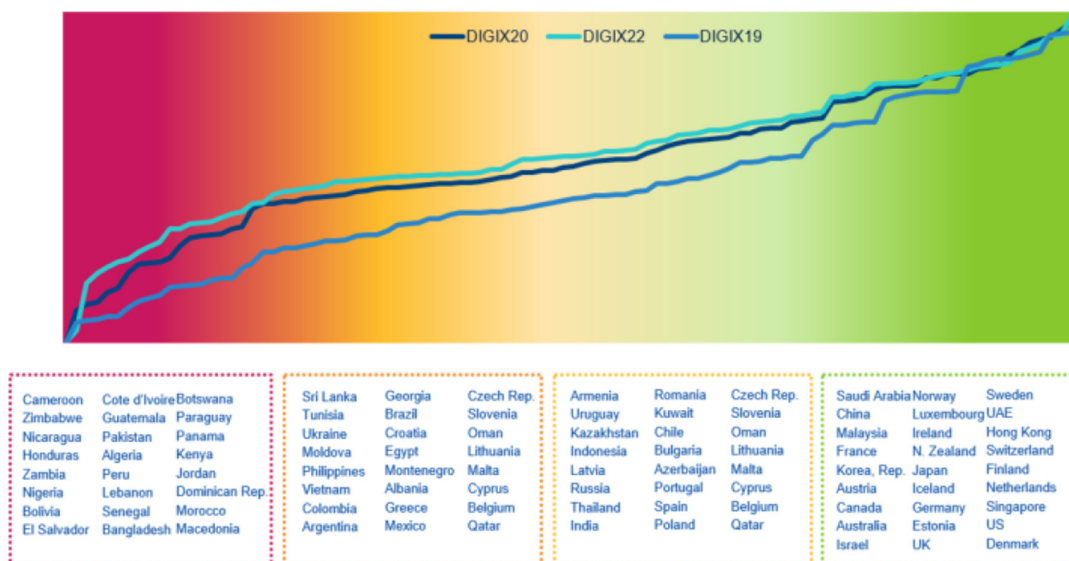
Dada la relevancia del contexto que hemos descrito, en los primeros puntos de este trabajo nos ocuparemos muy especialmente de los cambios que se han producido hasta el año 2020 para los alumnos que tomaron clases de manera presencial sincrónica, en el Régimen Promocional de las carreras de Contador Público (CP), Licenciatura en Administración (LA) y Licenciatura en Economía (LE), de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

A continuación, pondremos de relieve lo que supusieron estos cambios para todas las partes involucradas en el proceso de aprendizaje, especialmente para los docentes. Expondremos también los detalles de un proyecto de innovación docente implementado con rigor científico e impulsado por nuevas necesidades. Y, finalmente, desarrollaremos los resultados y conclusiones de nuestra experiencia.

## **II. Convergencia de factores de impacto en la realidad de la universidad y del alumnado**

Hablar de realidad universitaria no es otra cosa que poner a la estructura de la educación en contexto. Es, en otras palabras, comprender que la Universidad se halla inserta en una sociedad, en un momento determinado, y bajo circunstancias que la atraviesan. Todos ellos son factores cambiantes que también forjan a lo largo del tiempo a los ciudadanos y a sus distintas necesidades. Si bien estas afirmaciones, en principio, parecerían tener una apariencia dogmática y superflua, lo cierto es que, si nos detenemos a reflexionar sobre estas ideas, comenzaremos a entender las nuevas demandas en relación a los métodos de enseñanza y, a los fracasos en muchos casos, de los métodos tradicionales de educación.

En este sentido, no escapa a nuestra atención que vivimos en un entorno cambiante y crecientemente digital. Esta percepción de nuestro entorno ha sido recogida en un estudio reciente mediante el cual se ha demostrado que la digitalización de los países va en alza. En el *ranking* elaborado en esta misma investigación, Argentina ocupa el puesto 68 de los 99 países bajo análisis y, quizá, la conclusión de mayor calado, desde el punto de vista de la educación, es que la curva de crecimiento aumenta significativa y constantemente.

**Gráfico 1.** Crecimiento por año del índice compuesto de digitalización de países – DIGIXFuente: DIGIX<sup>1</sup>.

Como resulta esperable y, en algún punto, evidente, la Universidad Nacional del Nordeste, se ha visto envuelta en este cambio de realidad. Tal y como advierten algunos autores como [Lucarelli \(2011\)](#) y [Tardif \(2013, en Poggi, 2013\)](#):

“La universidad en esta primera década del siglo XXI se encuentra inserta en nuevos escenarios signados por múltiples crisis que requieren volver a repensar la institución a la luz de esos cambios de contexto” ([Lucarelli, 2011, p. 418](#)).

“Ubicada en el centro de múltiples intereses económicos, sociales y culturales, tanto individuales como colectivos, la enseñanza en el medio escolar está hoy sometida a múltiples presiones importantes para transformarse y adaptarse a un entorno social que se ha vuelto complejo y cambiante en prácticamente todas sus dimensiones” ([Tardif, 2013, en Poggi, 2013, p. 19](#)).

A este importante factor global debemos añadir que, particularmente y en sentido curricular, la carrera de Contador Público en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina, ha experimentado profundos cambios. En concreto, con la aprobación del nuevo plan de estudios mediante Resolución General de Consejo Directivo N°13.968 de 24

1. Nota: El gráfico muestra, en la frontera digital, la convergencia en la carrera hacia la digitalización. Cámara, Noelia (2022) “DiGiX 2022 Update: A Multidimensional Index of Digitization”, Digital Economy & Social Sustainability – BBVA, junio. Fecha de consulta: 29/07/2022. Disponible en: <https://www.bbva.com/publicaciones/global-actualizacion-de-digix-2022-un-indice-multidimensional-de-digitalizacion/>

de noviembre de 2016 del Ministerio de educación de la Nación, y por Resolución del Consejo Superior N°142/18 de fecha 21 de marzo de 2018, se dispusieron una serie de modificaciones que transformaron directamente a la materia “Instituciones de Derecho Público”. A partir de su entrada en vigencia, esta última pasó a llamarse “Derecho Público”; además, cambió su ubicación en el plan de estudios, ya que, de ser una materia de tercer año, pasó al segundo año de la carrera; a ello debemos sumar que, en el nuevo plan, se demandaron mayores competencias prácticas, cuestión que también produjo un aumento de horas lectivas.

Además, este cambio curricular se suma a una transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje, que venía ocurriendo desde hace muchos años. Ya en el año 2001, se inició en nuestra Universidad un proceso de introducción a la Educación a Distancia, mediante la creación del Programa UNNE Virtual, con ofertas relacionadas con la práctica educativa, especialmente cursos de ingreso y algunas asignaturas aisladas. Luego se ofreció la posibilidad de que las materias tengan un “aula virtual” complementaria a la educación o clases presenciales.

En resumen, si bien la planificación de la asignatura “Derecho Público” para el año 2020 era muy prometedora, porque por primera vez el cursado se realizaría con los alumnos iniciados en el nuevo plan e implementaríamos el dictado teórico-práctico de la asignatura de forma presencial; antes de que inicie el ciclo lectivo llegó el COVID-19 junto al Decreto N° 297/20 del Poder Ejecutivo Nacional, dando inicio en principio al Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) y luego al Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio (DISPO), y nos vimos ante la necesidad de digitalizar la asignatura hasta cumplir con estándares nunca antes alcanzados en nuestros cursos. Hemos podido comprobar que nada ha vuelto a ser igual luego del 19 de marzo de 2020. Si bien estos sucesos fueron metafóricamente “bisagras” en el proceso de digitalización en muchos ámbitos, no caben dudas del profundo efecto transformador que ha tenido sobre la educación.

Todas estas circunstancias evidenciaban que el alumno, como sujeto activo del aprendizaje, se encontraba en un contexto de profundos cambios a los cuales se enfrentaba con menos experiencia académica (recordemos que a partir del 2020 Derecho Público pasó a formar parte de las asignaturas correspondientes al segundo año curricular de las tres carreras -CP, LA, LE- cuando antes pertenecía al tercer año) pero, al mismo tiempo, con mayores capacidades digitales adquiridas de su propio entorno.

En consecuencia, la convergencia de todos estos factores incidió sobre los contenidos, los alumnos, los docentes y, también, sobre la Universidad como institución. Frente a esta situación, desde la línea de trabajo de la Cátedra “Derecho Público” se ha procurado insistir en la apertura por globalizar el conocimiento sin perder el foco de las necesidades regionales en las que se hallan insertas las Carreras y la Universidad. Todo ello alineado con el objetivo de promover la educación superior de calidad y favorecer la movilidad socioeconómica ascendente. Es en este enfoque micro de la educación donde se ha trabajado en clave del Objetivo de Desarrollo Sostenible N°4 “Educación de calidad”, Agenda 2030 de la Organización de Naciones Unidas (en adelante, ONU).

En resumen, estas condiciones generaron un desafío tanto para los docentes como para los alumnos, ya que, como veíamos, el entorno exigía al docente no sólo modificar la práctica, sino y más importante, cómo pensar esa práctica. En definitiva, el profesor debía asumir, ni más ni menos, que un cambio de perspectiva sin relegar al alumno en esa transición.

### III. Debemos tender puentes: la pedagogía como clave de diseño educativo y el papel de la psicología del aprendizaje

El nuevo contexto universitario, al que referimos en el apartado anterior, exigía por un lado, la reformulación de los puntos de vista desde los que se abordaba la docencia en aquel momento y, por el otro, la ampliación de sus dominios hasta tocar los mismos límites de la educación en cualquiera de sus aspectos. En concreto, las demandas digitales, dentro del conjunto de factores que caracterizaban el contexto universitario del año 2020, indicaban que el enfoque pedagógico debía, también, acompañar los nuevos tiempos. En otras palabras, los docentes nos encontramos ante la responsabilidad de tender puentes entre el contexto universitario (virtualidad, cambio curricular, etc.) y los alumnos. Este fue un verdadero reto de la Buena Enseñanza.

La buena enseñanza constituye una temática central de la denominada “nueva agenda de la Didáctica”, y refiere a “... las buenas acciones docentes, identificadas por la intuición, la sabiduría práctica y la espontaneidad” (Porta y Sarasa, 2008, en *Guía Didáctica*, 2020). La buena enseñanza no se define por su éxito en términos de buenos resultados de aprendizaje (que por supuesto los suponen), sino por su fuerza moral y por su fuerza epistemológica (Fenstermacher, 1989).

Todas estas exigencias hicieron evidente que la construcción de nuevos puentes exigía innovación. Y, en este punto, podrá preguntarse el lector de qué forma buscamos un *nuevo enfoque pedagógico*? En respuesta, es importante destacar que una pedagogía universitaria renovada abarca tópicos de la más diversa índole. Es decir, el campo de búsqueda es ciertamente muy amplio y su número variará según el criterio que se adopte, pero siempre sobre el supuesto de que la Universidad como organismo educativo encontrará apoyo en fundamentos pedagógicos expresos y científicamente logrados (Nassif, 1974, en Lucarelli, 2011).<sup>2</sup>

Viene al caso indicar que la pedagogía es un saber sobre la educación, un saber que se ocupa de la “instrucción” como vía de reproducción material de la sociedad, pero fundamentalmente debe ocuparse de la “formación” del hombre y del ciudadano con el objetivo de la inclusión desde el punto de vista del sujeto, y de la integración social desde el punto de vista de la sociedad, desde una perspectiva cuyo norte está marcado por los ideales de igualdad y justicia (Sgró, 2011). Según Sgró, podemos definirla como una mirada sobre el hecho educativo destinada a explorarlo, describirlo, explicarlo, pero fundamentalmente a direccionarlo.

Dentro de estos parámetros pedagógicos, elegimos abordar las interpretaciones psicológicas del aprendizaje por su gran utilidad práctica. Alcalá (2002) sostiene que actualmente existen dos interpretaciones dominantes y opuestas en la Psicología del Aprendizaje: el conductismo y la corriente constructivista, en la que incluimos a las teorías de Jean Piaget, David Ausubel y Lev Vygotsky. El conductismo, basado en una mirada empirista y positivista surge como teoría psicológica científica, definiendo como objeto de estudio la conducta observable, controlada por el

---

2. En análogo sentido, Lucarelli (2011) entiende que la pedagogía universitaria es un área de conocimiento encaminado al conocimiento de los métodos de elaboración que se desarrollan en la educación superior, en la que se consideran los sujetos implicados, su relación con el entorno y con los otros procedimientos que se despliegan en ese espacio.

ambiente, lo que permite estudiarla como si fuera un experimento. El conductismo adopta una mirada mecanicista y asociacionista del conocimiento y del aprendizaje, mediante la cual el conocimiento comienza con la experiencia sensible, y de ésta provienen los datos recibidos a través de los sentidos. Son dos los principios fundamentales de esta teoría del aprendizaje: el principio de correspondencia y el principio de equipotencialidad, ambos se derivan del asociacionismo ([Alcalá, 2002](#)).

Por su parte, el constructivismo parte de una idea organicista y estructuralista desde la cual el análisis de las unidades elementales y mínimas se sustituye por el análisis de unidades molares, en las que el todo no es igual a la suma de las partes que lo componen ([Pozo, 1989: 166-167, en Alcalá, 2002](#)). Esta teoría aplicada a la planificación de las clases nos indica que la formación de conceptos depende de un contexto. No se reduce a la acumulación de rasgos o atributos que los definen, sino que los conceptos, al formar parte de teorías o estructuras más amplias, cambian a través de procesos de reestructuración de esas teorías o estructuras. Se trata de un cambio cualitativo y no meramente cuantitativo ([Alcalá, 2002](#)).

Nuestra concepción del aprendizaje y práctica docente adhieren a esta segunda postura. En suma, a lo antes dicho, todo ello nos hizo pensar que, insistir en la implementación de pedagogías propias de otro tiempo o que no se adaptaran a las nuevas realidades, no haría más que alejar a los modelos de enseñanza de las necesidades propias del estudiante. En otras palabras, si no lográbamos adaptar la universidad a su entorno, las capacidades de asociación del alumno estarían indefectiblemente condenadas a mermar por ausencia de relación entre sujeto y medio. En conclusión, la adopción de esta estrategia pedagógica nos indicó, a su vez, la necesidad de incorporar nuevas herramientas, o bien, de adaptar las que aún son válidas para lograr efectivamente un aprendizaje significativo.

#### **IV. La estrategia adoptada y el instinto docente potenciado por la formación en educación mediada por TIC**

La psicología social nos indicaba que, en el camino del aprendizaje significativo, el contexto era determinante para la construcción del concepto. Aceptamos esa premisa, reconocimos que nuestra realidad había cambiado y nos propusimos dejarnos liderar por la implementación de aquellas herramientas que nos brindaban tanto las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TIC) y como por las estrategias didácticas aportadas por el enfoque constructivista. No es un dato menor, que lo pudimos hacer porque nuestro equipo docente (grupo promocional objeto de nuestro estudio) estaba preparado en ambas áreas disciplinares. Es importante destacar que nuestra práctica docente se centró en el estudiante, guiando el proceso la siguiente pregunta: ¿cuáles son los recursos disponibles de los alumnos en su entorno?

La necesidad de abordar un nuevo escenario social y educativo nos exigió pensar en los recursos que teníamos a disposición para poder llevar adelante una adecuada estrategia didáctica. En este sentido, es preciso mencionar que las estrategias didácticas son un conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos.

Se trata de orientaciones generales sobre *cómo* enseñar un contenido disciplinar considerando *qué* queremos que nuestros alumnos comprendan, *por qué* y *para qué* (Anijovich et al., 2009).<sup>3</sup>

Sobre este eje, la selección de modelos en el diseño de la estrategia didáctica nos llevó a elegir aquellas que mejor se adaptaban al entorno al cual iban dirigidas. Es decir, consideramos imprescindibles aquellas estrategias centradas en el aprendizaje experiencial y situado, que se enfocaban en la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de capacidades reflexivas y críticas, en el pensamiento de alto nivel, en la participación en prácticas sociales auténticas de la comunidad (Alcalá, 2020) y en el aprendizaje profundo, dado que se aproximaban a las prácticas llevadas a cabo en el contexto de análisis.

Este abordaje se consolidó en el “aprendizaje situado” como perspectiva didáctica. Por definición, el “aprendizaje situado” consiste en “aquél proceso multidimensional de apropiación cultural, ya que se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción” (Baquero, 2002 en Díaz Barriga, 2003). Por lo tanto, involucra diferentes estrategias que permiten desarrollar un aprendizaje significativo enfocado en la construcción del saber en relación a lo real, tomando en cuenta las aptitudes reflexivas, críticas y el pensamiento profundo. Entre éstas se encuentran los siguientes modelos: la clase expositiva con diálogo-discusión; el aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos, el método de casos, el método de proyectos, la práctica situada, el trabajo en equipos cooperativos, ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas y el aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Díaz Barriga, 2003, p. 112).

En cuanto al aprendizaje mediado por las TIC, Area Moreira (2009), plantea la necesidad de reformular estos conceptos, que a la luz de la evolución requieren una mirada más sistémica. En este sentido, expresa que el siglo XXI encuentra la necesidad de integrar los nuevos modelos sobre las ciencias sociales y el currículum de naturaleza crítica a la tecnología educativa, debiéndose tener en cuenta también la propia revolución que están viviendo las tecnologías de información y comunicación. Así, expresa que: la Tecnología Educativa es un espacio de conocimiento pedagógico sobre los medios, la cultura y la educación en el que se cruzan las aportaciones de distintas disciplinas de las ciencias sociales...es una disciplina que estudia los procesos de enseñanza y de transmisión de la cultura mediados tecnológicamente en distintos contextos educativos (Area Moreira, 2009, p. 19). La Tecnología Educativa debe reconceptualizarse como ese espacio intelectual pedagógico cuyo objeto de estudio son los medios y las tecnologías de la información y comunicación en cuanto formas de representación, difusión y acceso al conocimiento y a la cultura en los distintos contextos educativos: escolaridad, educación no formal, educación informal, educación a distancia y educación superior (Area Moreira, 2009, p. 20).

---

3. No menos importante fue el aporte de autores como Bixio (2006) quien refiere que son un complejo de tareas que realiza el docente con intención pedagógica. Estas tareas, no son más que llevar a la práctica las teorías y las experiencias que configuran el saber pedagógico y didáctico del docente. Por su parte, De Miguel Díaz (2006) plantea la existencia de tres modelos didácticos centrados en la teoría, la práctica y los proyectos, siendo todos necesarios en un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje.



En resumidas cuentas, el “aprendizaje situado” como perspectiva didáctica nos proponía un enfoque activo y experiencial, basado en la enseñanza indirecta y el aprendizaje por descubrimiento (Alcalá, 2002) con el acompañamiento docente como báculo de este proceso, conformando las TIC ya no una herramienta de relleno o depósito de material didáctico, sino verdaderos contextos educativos que favorecen un rol activo del estudiante, el aprendizaje significativo, la colaboración y la autonomía.

Recapitulando sobre la pregunta del primer párrafo de este apartado, elaborada por la profesora que contaba con el conocimiento didáctico y pedagógico necesario, debemos destacar que haber tomado al alumno como eje central y sujeto activo en el diseño de la estrategia didáctica nos permitió al grupo de docentes adaptarnos a la realidad en la que todos estábamos insertos y realizar una planificación didáctica adecuada al contexto. Esto, a su vez, favoreció la adaptación a esta nueva modalidad de enseñanza de manera amigable y organizada.

## V. Los resultados de la estrategia adoptada

En el presente apartado expondremos los resultados tomando en cuenta la cantidad de alumnos aprobados y exponiendo los rangos de notas alcanzados. En cuanto a la composición del curso sobre el cual implementamos las medidas de innovación docente, cursaron bajo el Régimen Promocional del que estábamos a cargo (PP1 Turno Mañana, las clases comenzaban 7:30 los días lunes y miércoles) en el ciclo lectivo 2020, 131 alumnos, de los cuales asistieron a clases virtuales sincrónicas un promedio de 120 estudiantes. Es importante aclarar que por la situación pandémica la asistencia no era obligatoria. Aun así, promocionaron la materia 94 alumnos, quedaron en situación de regular 8, desaprobaron 12 y abandonaron el cursado 17, por lo tanto, promocionó la asignatura el 71.8 % ( $N=131$ ,  $n=94$ ) de los cursantes.

**Tabla 1.** Condición de los alumnos al finalizar el cursado

| CONDICION   | Count | Valid percent | Percent | Responses, % | Cumulative responses, % |
|-------------|-------|---------------|---------|--------------|-------------------------|
| Promocional | 94    | 71.8          | 71.8    | 71.8         | 71.8                    |
| Regular     | 8     | 6.1           | 6.1     | 6.1          | 77.9                    |
| Abandono    | 12    | 9.2           | 9.2     | 9.2          | 87.0                    |
| Desaprobado | 17    | 13.0          | 13.0    | 13.0         | 100.0                   |
| #Total      | 131   | 100           | 100     | 100          |                         |
| <NA>        | 0     |               | 0.0     |              |                         |

Fuente: elaboración propia.

Si tenemos en cuenta el resultado, y no la condición de cursada, observamos que aprobó la materia el 77.9 % ( $N=131$ ,  $n=102$ ).

**Tabla 2.** Resultado al finalizar la cursada

| RESULTADO | Count | Valid percent | Percent | Responses, % | Cumulative responses, % |
|-----------|-------|---------------|---------|--------------|-------------------------|
| Aprobado  | 102   | 77.9          | 77.9    | 77.9         | 77.9                    |
| Reprobado | 17    | 13.0          | 13.0    | 13.0         | 90.8                    |
| Ausente   | 12    | 9.2           | 9.2     | 9.2          | 100.0                   |
| #Total    | 131   | 100           | 100     | 100          |                         |
| <NA>      | 0     |               | 0.0     |              |                         |

Fuente: elaboración propia.

Tomando estos datos en cuenta, es preciso indicar cuáles fueron las medidas adoptadas en el curso bajo análisis. En la práctica docente se desarrollaron diversas técnicas y métodos de enseñanza, promoviendo el aprendizaje significativo y profundo. La primera de ellas consistió en la modalidad elegida para impartir las clases. Esto es, el dictado de clases a través de la plataforma *Google Meet* y el aula virtual *Moodle*. Estas dos herramientas pasaron de ser un depósito de documentos a verdaderos elementos esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, se transmitía la clase de forma presencial remota utilizando *Google Meet* y, por el otro, el aula virtual nos brindaba una serie de herramientas para la práctica e interacción asincrónica con el alumno. De esta forma, nos asegurábamos un apoyo pleno durante todo el proceso de aprendizaje habilitando nuevos medios de comunicación y nuevos métodos de acceso al contenido de la materia.

En relación a la transmisión de las clases *en vivo y en directo*, debemos resaltar que rápidamente nuestras clases virtuales comenzaron a superar ampliamente la cantidad de integrantes permitidos por la plataforma *Google Meet*, situación que generó a su vez el reclamo de alumnos que querían presenciar sincrónicamente las clases. Ante esta situación, nos vimos en la necesidad de buscar nuevos medios para facilitar el acceso a un mayor número de alumnos. Es así que surge la idea de transmitir las clases en directo a través de la cuenta oficial de la Profesora Adjunta a cargo del curso, Karin Lorena Rozenblum. Al poco tiempo, tomamos la decisión de transmitirlo también vía *streaming* a través de Instagram mediante una cuenta de la cátedra creada al efecto, ya que esta es una red social de uso generalizado a través de la cual los alumnos podían participar fácilmente en directo, hacer las preguntas necesarias y no quedarse fuera de las clases.

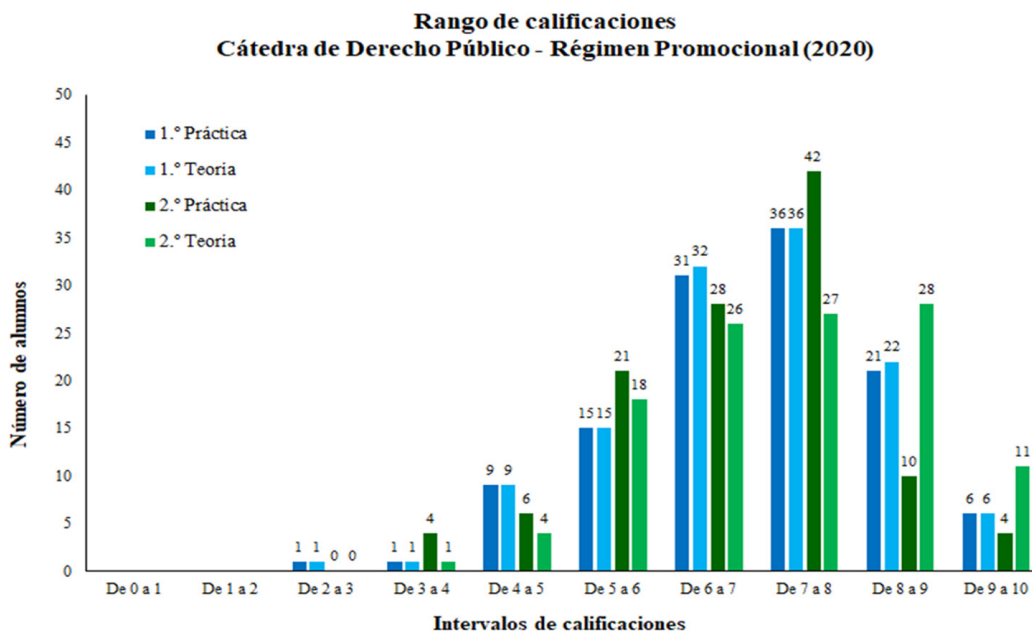
Además, como medida de apoyo, creamos una cuenta de *Twitter* y una cuenta en *MyQuizz* (mi cuestionario), lo que favoreció la interacción del alumno con el contenido. Otra de las cuestiones que debimos superar fue el reemplazo del tradicional pizarrón. En muchas ocasiones lo necesitábamos para poder impartir una clase más fluida y que los estudiantes no pierdan el hilo del tema que trabajábamos. Para lograrlo bajo estas circunstancias, utilizamos las TIC como *Power Point* o *Jamboard*, utilizada a modo de pizarra en línea. En concreto, *Jamboard* nos permitió un mayor grado de interacción y espontaneidad a la hora de desarrollar contenido, pero sobre todas las cosas, fue especialmente útil cuando surgían dudas en clase y, debido al formato estático del *power point*, nos veíamos empujados hacia esta plataforma. Fue sin dudas un elemento de gran ayuda que superó ampliamente nuestras expectativas.

En relación al aula virtual *Moodle*, comenzamos indicando la realización de trabajos prácticos mediante el uso del elemento: cuestionario. Esta herramienta fue la base de la evaluación, independientemente de la instancia oral que la sucedía. Mediante las prácticas pudimos familiarizar a los alumnos con esta metodología, exponiendo incluso casos prácticos que debían resolver. Dentro de las aptitudes que se han desarrollado con este método de evaluación, hemos observado el favorecimiento de las capacidades críticas. En la medida que avanzaba el curso, la resolución de estos problemas permitía a los cursantes establecer mayor relación entre distintos puntos del contenido curricular. Otra de las herramientas a destacar es la Wiki Colaborativa. Este es un mecanismo de elaboración de trabajos en grupo a través del cual los alumnos podían presentar distintos temas quedando registrada su participación en el sistema. De esta forma, a los docentes nos era fácilmente comprobable la participación de cada uno de los miembros de los grupos conformados. Igualmente, útil ha sido la utilización de los foros, donde se trabajaron distintas modalidades: se planteaban debates, se los dejaba abiertos para consultas y avisos, entre otras actividades que se promovieron.

Con todo, y a pesar de que las herramientas eran de gran ayuda en la transición, no podemos soslayar el esfuerzo que también han hecho los alumnos por acompañarnos en el cambio. Más aun tomando en cuenta lo compleja que resultaba la cursada en una etapa de aislamiento social. Si bien empleamos todo tipo de herramientas durante el dictado de la asignatura para explicar los temas a través de esta presencialidad remota, siempre apoyados en el abordaje teórico que explicábamos en puntos anteriores, no sabíamos a ciencia cierta si el método sería falible en nuestro caso. Pero, para nuestra sorpresa, la contrapartida de estas medidas fue que los alumnos respondieron muy bien a todas las herramientas utilizadas. De hecho, observamos que era sencillo para ellos participar.

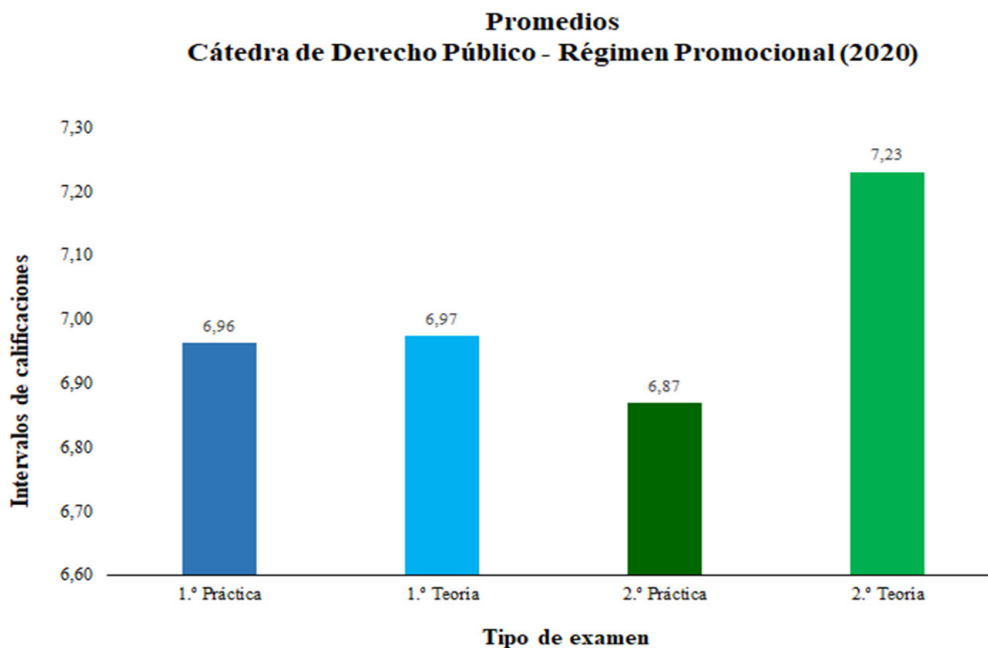
A fin de poder exponer los resultados obtenidos, A continuación, veremos expresados en dos gráficos los rangos de calificaciones por tipo de examen y, en segundo lugar, el promedio de notas obtenidas por examen.

**Gráfico 2.** Rango de Calificaciones



Fuente: UNNE Virtual.

**Gráfico 3.** Promedio de Calificaciones

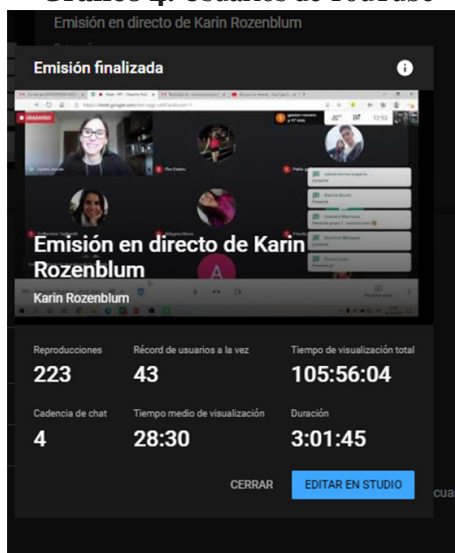


Fuente: UNNE Virtual.

Si bien no podemos afirmar la cantidad de alumnos presentes correspondientes al cursado de nuestra comisión, es dable destacar que entre los alumnos que ingresaban a *Google Meet* y la participación de alumnos en los directos de *YouTube*, había aproximadamente 140 alumnos, lo que nos informa que estudiantes de otras comisiones también asistían a nuestras clases.

Veamos el siguiente gráfico.

**Gráfico 4.** Usuarios de YouTube



Fuente: YouTube.<sup>4</sup>

Es decir que, si tenemos en cuenta el porcentaje de alumnos promocionados, las asistencias en la reunión de *Google Meet* y las vistas en la Red Social, podemos inferir una alta presencialidad y participación de los estudiantes en las clases.

Los resultados descritos han sido diferentes en otras comisiones dictadas bajo el mismo régimen en esta materia, pero en las que no se han podido implementar en su totalidad las mismas las estrategias de innovación docente mencionadas, pero si alguna de ellas como por ejemplo la gamificación y el método de casos. En estos grupos hemos podido observar que en el ciclo lectivo 2020, había inscriptos 117 alumnos, promocionando la materia 70, quedando en situación de regular 5, desaprobando 24 y abandonaron el cursado 18, por lo tanto, promocionó la asignatura el 59.8 % ( $N=117$ ,  $n=70$ ) de los cursantes.

4. <https://youtu.be/Di47Pah8p4A>

**Tabla 3. Condición de los alumnos al finalizar el cursado**

| CONDICION   | Count | Valid percent | Percent | Responses, % | Cumulative responses, % |
|-------------|-------|---------------|---------|--------------|-------------------------|
| Promocional | 70    | 59.8          | 59.8    | 59.8         | 59.8                    |
| Regular     | 5     | 4.3           | 4.3     | 4.3          | 64.1                    |
| Abandono    | 18    | 15.4          | 15.4    | 15.4         | 79.5                    |
| Desaprobado | 24    | 20.5          | 20.5    | 20.5         | 100.0                   |
| #Total      | 117   | 100           | 100     | 100          |                         |
| <NA>        | 0     |               | 0.0     |              |                         |

Fuente: elaboración propia.

Si tomamos en cuenta sólo el resultado, observamos los siguientes datos: aprobó el 64.1 % ( $n=75$ ), desaprobó el 20.5 % ( $n=24$ ) y abandonó la cursada el 15.4% ( $n=18$ ).

**Tabla 4. Resultado al finalizar la cursada**

| RESULTADO | Count | Valid percent | Percent | Responses, % | Cumulative responses, % |
|-----------|-------|---------------|---------|--------------|-------------------------|
| Aprobado  | 75    | 64.1          | 64.1    | 64.1         | 64.1                    |
| Reprobado | 24    | 20.5          | 20.5    | 20.5         | 84.6                    |
| Ausente   | 18    | 15.4          | 15.4    | 15.4         | 100.0                   |
| #Total    | 117   | 100           | 100     | 100          |                         |
| <NA>      | 0     |               | 0.0     |              |                         |

Fuente: elaboración propia.

En contraste, podemos ver a continuación los resultados de otras comisiones, en las que no se pudieron aplicar los mismos métodos de enseñanza-aprendizaje. Es necesario aclarar que las evaluaciones parciales prácticas eran las mismas para todas las comisiones, sin embargo, los resultados obtenidos con la ausencia de la implementación de las innovaciones pedagógicas muestran una marcada diferencia. De 144 alumnos inscriptos, aprobó el 22.9% ( $n=33$ ), reprobó el 40.3% ( $n=58$ ) y abandonó el cursado el 36.8% ( $n=53$ ).

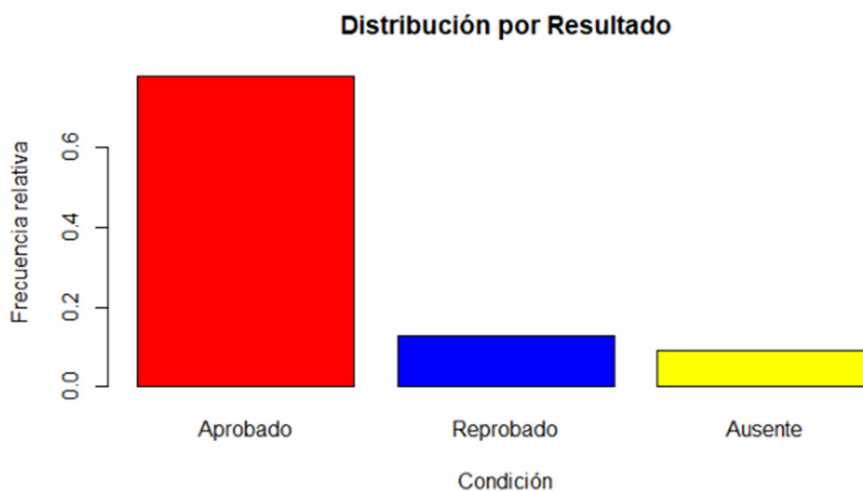
**Tabla 5. Resultados al finalizar la cursada**

| RESULTADO | Count | Valid percent | Percent | Responses, % | Cumulative responses, % |
|-----------|-------|---------------|---------|--------------|-------------------------|
| Aprobado  | 33    | 22.9          | 22.9    | 22.9         | 22.9                    |
| Reprobado | 58    | 40.3          | 40.3    | 40.3         | 63.2                    |
| Ausente   | 53    | 36.8          | 36.8    | 36.8         | 100.0                   |
| #Total    | 144   | 100           | 100     | 100          |                         |
| <NA>      | 0     |               | 0.0     |              |                         |

Fuente: elaboración propia.

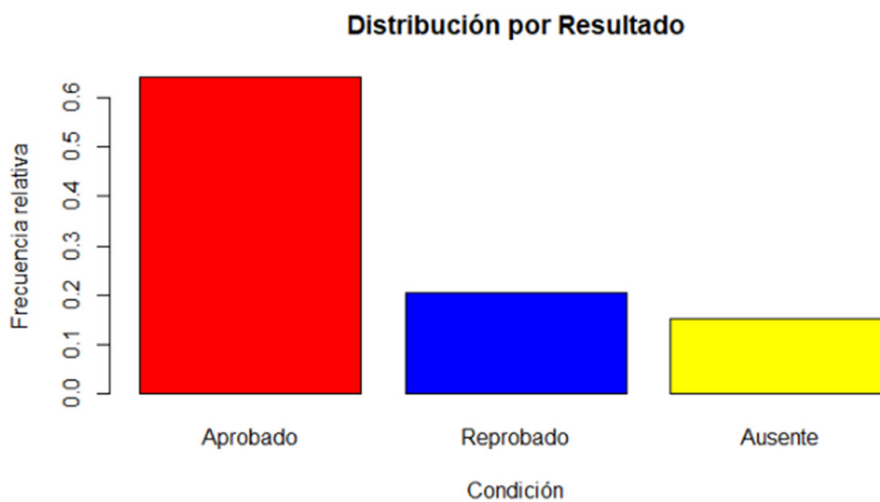
A continuación, compartimos tres gráficos comparativos sobre los resultados de los tres grupos analizados.

**Gráfico 5. Distribución por Resultado grupo en estudio**



Fuente: elaboración propia.

**Gráfico 6. Distribución por Resultado grupo en el que sólo se implementaron algunos métodos**



Fuente: elaboración propia.

**Gráfico 7. Distribución por Resultado grupo en el que no se aplicó ningún método**

Fuente: elaboración propia.

**VI. Construir sobre lo aprendido: enseñanza combinada como apuesta segura en la transición**

La enseñanza combinada, denominada también educación combinada (*blended-learning*), integra las posibilidades, por un lado, de la acción tutorial cara a cara y la tecnología como mediadora pedagógica, en tanto apoyo a los procesos de formación integral en el marco de los proyectos educativos institucionales y los modelos educativos de cada institución; y, por el otro, la acción comunicacional, facilitando mayores y mejores posibilidades de interrelaciones entre los agentes del proceso, garantizando un diálogo con los profesores, la información, los materiales educativos, etc., y contribuyendo así a la formación de redes de conocimiento (Latorre, 2014 en Assinnato, 2015).

Como su nombre lo indica, combina lo mejor de cada modalidad: la presencial y la virtual, ya sea esta última sincrónica o asincrónica. Flores Cortés et al., (2020) plantea que son tres los modelos más difundidos: los de Valiathan (2012), Staker y Horn (2013), y de Graham (2006) que conceptualizaremos brevemente. El modelo de Valiathan, realiza una triple clasificación, considerando tres perspectivas del proceso de enseñanza-aprendizaje. La primera de ellas es la tipología, que mira el desarrollo de habilidades teniendo en cuenta la actitud, y desde ésta, la competencia. En este escenario, el docente asume un rol de facilitador del aprendizaje, llevando adelante los contenidos teóricos y prácticos específicos. Asimismo, debe asegurarse de realizar retroalimentaciones a los alumnos en forma regular, determinar un camino de aprendizaje grupal otorgando plazos determinados; mostrar procesos a través de laboratorios sincrónicos en línea o, en su caso, ofrecer actividades más tradicionales como la entrega de tareas por correo electrónico, el diseño de proyectos a largo plazo, entre otras (Flores Cortés et al., 2020).

La segunda clase es el modelo orientado por la actitud. En este caso, el docente asigna actividades sincrónicas en las que prevalece la colaboración entre los estudiantes para llevar adelante



el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tales actividades pueden ser *webinars* o juegos, entre muchas otras (Flores Cortés et al., 2020). Por último, el autor describe el modelo de competencia cuya finalidad principal es “aprehender y transferir el conocimiento tácito por medio de la observación de mentores y la interacción con ellos. Se observa que este modelo incorpora diversas tareas donde se asignan actividades bien delineadas para los diferentes actores” (Flores Cortés et al., 2020, p. 25).

Por su parte, el modelo de Staker y Horn (2013, en Flores Cortés et al., 2020) toma la influencia de las tecnologías del K-12<sup>5</sup> y observan la existencia de seis modelos de *blended-learning*, todos ellos desde el punto de vista del currículum para el aprendizaje, quedándose en definitiva con cuatro de ellos por considerar que había superposiciones de patrones. Los cuatro modelos remanentes son el de rotación, el modelo flexible (ambos dentro de lo que denominan *brick-and-mortar* por combinar instrucción tradicional e instrucción rica en tecnología), modelo de mezcla individual y el modelo virtual enriquecido (Flores Cortés et al., 2020).

En el modelo de rotación, los estudiantes circulan dentro de un esquema fijo de modalidades de aprendizaje (decidido por el docente), entre las que debe haber aprendizaje en línea. Se establecen subcategorías para el modelo de rotación: de estación, rotación de laboratorio, aula inversa y rotación individual (Flores Cortés et al., 2020).

En el modelo flexible, el contenido y las actividades se desarrollan principalmente vía internet; luego, el docente entrega apoyo presencial en un esquema flexible. Este apoyo abarca una serie de grados, desde el seguimiento diario por contenido o grupo de estos, de forma individual o en grupos de diversa índole de acuerdo con su nivel de conocimiento, intereses, etc. (Flores Cortés et al., 2020).

En el modelo de mezcla individual, los estudiantes toman uno o más cursos extras para complementar los tradicionales. En estos cursos extras, el docente actúa en línea o de manera combinada –presencial y no presencial– como en los modelos flexible y de rotación (Flores Cortés et al., 2020).

El modelo virtual enriquecido supone que en cada asignatura los estudiantes toman tanto clases dentro del llamado *brick and mortar*, como otras clases de manera remota, aunque con menor frecuencia. A diferencia del modelo de mezcla individual, los estudiantes no toman cursos extras de acuerdo con sus gustos y necesidades individuales, sino que cada uno de sus cursos es previamente diseñado por la institución o instructor para realizar tareas en aula y fuera de ella (Flores Cortés et al., 2020).

Por último, el modelo de Graham (2006, en Flores Cortés et al., 2020), quizá el más complejo, implica cuatro niveles, tres tipos, y cuatro dimensiones, interactuando entre sí para formar los distintos modelos. Los niveles (en tanto niveles de organización) se relacionan con la actividad, el curso, el programa y la institución, teniendo en cuenta tanto el rol del estudiante como el de los docentes. En cuanto a las actividades, implican tanto las presenciales como virtuales.

---

5. K-12 corresponde a una definición empleada en Estados Unidos, Canadá, Ecuador y otros países en sus sistemas educativos primarios y secundarios. K-12 corresponde al conjunto de niveles de estos estadios de educación.

En el nivel relacionado al curso podemos observar una mixtura de tareas que se pueden desarrollar en tiempos distintos, en bloques de tiempo o bien en superposición. El nivel de programa combina cursos presenciales y en línea, ya sea por elección de los estudiantes o preestablecidos. El nivel institucional de organización implica la creación de modelos a nivel institucional para contar con sus propias plataformas de acceso.

Por último, las categorías se relacionan con la finalidad pedagógica; esto es permitir la combinación de modalidades, teniendo en cuenta las posibilidades de acceso y la flexibilidad. Se busca mejorar la combinación de modalidades “a través de la incorporación del aula tradicional; y permitir las combinaciones transformativas, que involucran un cambio de paradigmas, tales como la incorporación de un mayor control acerca de lo que debe ser aprendido por parte de los estudiantes” (Flores Cortés et al., 2020, p. 27).

Flores Cortés et al., (2020), expresan que: “Las dimensiones que considerar son el espacio donde el aprendizaje se lleva a cabo, el momento en que se realiza, los sentidos involucrados y el grado en que el factor humano se involucra, versus el uso de computadores” (p. 27). Asimismo, sostienen estos autores que “Graham (2006), además de Garrison y Kanuka (2004), sintetizan al *b-learning* como aquel tipo de aprendizaje en que dos tipos de experiencia, la interacción cara a cara y el uso de tecnologías de la información mediado por computador se unen, donde el estudiante se encuentra al centro del proceso” (p. 27).

En consonancia con estas ideas, todo parece indicar que una estrategia transformadora tiene que partir del reconocimiento de la realidad temporal y cambiante de aquellas instituciones, tendiente a encontrar estructuras que les permitan adecuarse creadoramente a los estadios multiformes de la historia humana, en general, y de cada uno de los pueblos en particular (Nassif, 1974 en Lucarelli, 2011). La tarea de los profesores no es necesariamente poseer el contenido y transmitirlo a los estudiantes, sino más bien permitir a éstos tomar posesión del contenido donde quiera que se encuentre (Fenstermacher, 1989).

Se intenta desde esta perspectiva bregar por la denominada buena enseñanza, enfocada en los llamados aprendizajes profundos, en los que el estudiante se encuentra en el foco del proceso y se los invita a reflexionar y ser arquitectos de sus conocimientos. Bain (2012), sintetiza la idea sobre esta nueva era de práctica docente: “... la habilidad de ocupar a sus estudiantes en algo que les resultará fascinante porque es tan inesperado y porque alguien los considera con seriedad” (p.72). La buena enseñanza constituye una temática central de la denominada “nueva agenda de la Didáctica”, y refiere a “... las buenas acciones docentes, identificadas por la intuición, la sabiduría práctica y la espontaneidad” (Porta et al., 2008, en Guía Didáctica, 2020).

La buena enseñanza no se define por su éxito en términos de buenos resultados de aprendizaje (que por supuesto los suponen), sino por su fuerza moral y por su fuerza epistemológica (Fenstermacher, 1989). El enfoque didáctico que se pretende implementar, y en los términos que en el presente trabajo se han planteado, es activo- conforme Alcalá (2002)- es un enfoque terapéutico –según lo plantea Fenstermacher, (1989), buscando como decíamos la autonomía, comprensión de los alumnos, y una apropiación espontánea de significados mediante las diferentes actividades propuestas.

En conclusión, buscamos lo que [Pozo \(1996\)](#) denomina un buen aprendizaje, en el que la experiencia es parte de la apropiación por parte de los alumnos de los contenidos curriculares. Retomando los interrogantes que realizábamos al principio de este trabajo y, en virtud de las consideraciones antes efectuadas, podemos afirmar que si vamos camino a una enseñanza combinada, y definitivamente se deberá producir un cambio de paradigma en la práctica docente en relación al uso de la tecnología, debido que deberá dejar de ser sólo un depósito de cosas o una mera herramienta, para transformarse en entornos concretos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje. La clase dice [Maggio \(2018\)](#), debe transformarse en una experiencia que vale la pena vivir.

La creciente digitalización de nuestras sociedades, añade a los docentes un gran desafío y sitúan al alumno en un escenario nuevo que exige el esfuerzo de evaluar si se está produciendo un cambio de paradigma. Se ha visto que ante esta situación no sólo se ha de modificar la práctica sino, y más importante, se ha de redefinir la manera en la que la pensábamos y esto sólo es posible si contamos con las herramientas didáctico-pedagógicas adecuadas.

En la medida en que la sociedad aumente sus competencias digitales, se incrementará la demanda por brindar contenidos que se ajusten a ese entorno. La enseñanza combinada surge como oportunidad en la implementación de una educación que integra las posibilidades de la acción tutorial cara a cara y la tecnología como mediadora pedagógica. Se propone, por una parte, como apoyo a los procesos de formación integral en el marco de los modelos educativos y, por la otra, como facilitador de comunicaciones entre los agentes del proceso educativo, favoreciendo con ello la formación de redes de conocimiento.

En consonancia con estas nuevas realidades, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) mediante Resolución Ministerial N°2641/17 ha aprobado la implementación del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), lo que nos hace concluir en lo adecuado del enfoque que proponemos, dirigido al buen aprendizaje en el que el alumno, su nueva realidad y su entorno formen parte del proceso y el docente debe encontrarse preparado para este contexto actual.

## VII. Conclusiones

La Universidad atraviesa distintos factores de cambio. De todos ellos, la creciente digitalización de los países y la pandemia han forzado la adopción de cambios necesarios, aunque también postergados o pensados a largo plazo. A ello se suma la modificación curricular de la carrera de Contador Público en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Nordeste, a partir de la cual se demandaban mayores competencias prácticas a alumnos con menor experiencia.

Ciertamente se produjo una crisis como antesala a la adopción de un proyecto de innovación docente en el que utilizamos a la pedagogía como clave del diseño educativo. En concreto, tendimos un puente entre el contexto universitario (virtualidad, cambio curricular, etc.) y los alumnos (nóveles y nómades digitales).

Nos apoyamos en la corriente constructivista, utilizando a las TIC como medio para implementar el aprendizaje situado. De esta forma logramos guiar al alumno hacia los principios de correspondencia y equipotencialidad, favoreciendo la asociación del contenido de la materia con su contexto.

Los resultados han sido gran prueba de la utilidad de la teoría aplicada. Sobre la base de la asistencia plenamente virtual en todos los regímenes de cursado de “Derecho Público”, sin asistencia obligatoria en ninguna modalidad, se ha observado que: a) del 100% (N=131) de los alumnos inscritos en el grupo que ha aplicado la teoría y práctica de la materia mediante el proyecto de innovación docente, el 77.9% (n= 102) aprobó la materia; b) del 100% (N=117) de los alumnos inscritos en el grupo que ha aplicado la teoría y práctica de la materia, pero que no han formado parte del proyecto de innovación docente, el 64.1% (n=75) aprobó la materia; c) por último, del 100% (N=144) de los alumnos inscritos en el grupo que no ha aplicado ningún método de innovación, es decir, no ha utilizado las herramientas desarrolladas en el proyecto de innovación docente, el 22.9% (n=33) aprobó la materia.

Además, debemos tener presente que, a pesar de que la asistencia no era obligatoria, el curso en el que se aplicaron las técnicas de innovación docente se desarrolló con alta presencialidad demostrando que la educación combinada y, más especialmente, el modelo virtual enriquecido, ha sido especialmente útil para atraer al alumno hacia el contenido.

En resumen, el proyecto de innovación docente demuestra que los docentes debemos estar preparados para este nuevo contexto, debemos apoyarnos en esta experiencia positiva y confiar en lo adecuado del enfoque que se propone. En la medida que logremos contextualizar el contenido en la realidad del alumno, como sujeto del aprendizaje, lograremos no solo integrarlo en el proceso de aprendizaje, sino también contribuir al aprendizaje significativo, ambos, ejes de la buena enseñanza.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcalá, M. T. (2002). *El conocimiento del profesor y enfoques didácticos*. Ficha de cátedra. Facultad de Humanidades. UNNE. Pp. 1-29.

Assinnato, G. (2015). El modelo de educación combinado en la formación de formadores. *Question/Cuestión*, 1(46), pp. 270–285. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/2472>

Area Moreira, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. Universidad de la Laguna.

Bain, K. (2012). ¿Qué es la buena enseñanza? *Revista de Educación*. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, (4), pp. 63-74. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/85](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/85)

Bixio, C. (2006). Nuevas perspectivas didácticas en el aula en N. Boggino (Comp), *Aprendizaje y nuevas perspectivas didácticas en el aula* (pp.95-124). Homo Sapiens.

Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, (5), 2, p. 10. <http://redie.uabc.mx>.

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza en M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza I* (pp. 150-181). Paidós.

Flores Cortés, G., Hadermann Bofill, C. y Osorio Rivera, M. L. (2020). ¿Qué constituye el aprendizaje combinado? Principios y desafíos para el desarrollo de un modelo de aprendizaje enseñanza con integración de tecnología (TI). *Trilogía (Santiago)*, 32, (43), pp. 22-34. <https://sitios.vtte.utem.cl/trilogia/wp-content/uploads/sites/9/2021/12/revista-trilogia-facultad-humanidades-y-tecnologias-de-la-comunicacion-social-vol32-n43-2020-Flores-Hadermann-Osorio.pdf>

González, A., Esnaola, F. y Martín, M. (2012). Propuestas educativas mediadas por tecnologías digitales. *Guía de buenas prácticas para el desarrollo de actividades a distancia*. [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/25803/Documento\\_completo\\_.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/25803/Documento_completo_.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

Lucarelli, E. (2011). Didáctica universitaria: ¿un asunto de interés para la universidad actual? *Revista Perspectiva*, (29), 2, pp. 417-441. [https://www.researchgate.net/publication/315049480\\_Didactica\\_universitaria\\_un\\_asunto\\_de\\_interes\\_para\\_la\\_universidad\\_actual\\_-\\_doi\\_1050072175-795X2011v29n2p417](https://www.researchgate.net/publication/315049480_Didactica_universitaria_un_asunto_de_interes_para_la_universidad_actual_-_doi_1050072175-795X2011v29n2p417)

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Paidós.

Odetti, G. (17 de febrero de 2021). *¿Cómo integrar espacios virtuales y físicos en las propuestas de enseñanza?* [Video]. <https://www.educ.ar/recursos/155647/valeria-odetti-como-integrar-espacios-virtuales-y-fisicos-en>

Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y Maestros*. Alianza Psicología Minor Sanjurjo, L y Rodríguez X. (2003). *Volver a pensar la clase*. Homo Sapiens Ediciones: Santa Fe.


Sgró, R. (2011). *Pedagogía, Ciencias de la educación y Teoría crítica de la Sociedad, un abordaje posible*. En: Hillert, F; Ameijeiras, M. J. y Graziano, N. La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro. (pp. 33-39). Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires.

Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro en M. Poggi (Coord.). *Políticas Docentes. Formación, Trabajo y Desarrollo Profesional* (pp.19-44). UNESCO- IIEP.

## CURRICULUM VITAE


### **Karin Rozenblum de Rey**

Doctoranda de la Universidad de Buenos Aires en la Facultad de Psicología, Argentina. Especialista en Docencia de la Educación Superior, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

 <https://orcid.org/0000-0002-5356-012X>  
[karin.rozenblum@comunidad.unne.edu.ar](mailto:karin.rozenblum@comunidad.unne.edu.ar)

### **María Hortensia Ayala Marinych**

Escribana Pública Universidad Nacional del Nordeste. Especialista en Derecho Administrativo Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

 <https://orcid.org/0009-0005-8671-3865>  
[mh.ayalamarinich@comunidad.unne.edu.ar](mailto:mh.ayalamarinich@comunidad.unne.edu.ar)

### **Ayelén Anzola**

Doctora en Estado de Derecho y Gobernanza Global por la Universidad de Salamanca, España. Magister en Derecho Administrativo por la Universidad Austral, Argentina.

 <https://orcid.org/0000-0001-7416-6108>  
[ayelen.anzola@comunidad.unne.edu.ar](mailto:ayelen.anzola@comunidad.unne.edu.ar)