

Formatos innovadores para propuestas de educación en línea

Christian Milillo, Corina Rogovsky,



Valeria Odetti y Mónica Trech

FLACSO Argentina

Educación en línea - plataformas - temporalidad - contenidos -
microlearning - rol docente - experiencias inmersivas - transmedia

Palabras
Clave

Resumen

A lo largo de los años, ciertos rasgos de los modelos de educación en línea se constituyeron como formatos tradicionales que modelizan continuamente las propuestas de formación en diversos ámbitos académicos, institucionales y corporativos. El objetivo de esta exposición es compartir una serie de experiencias de educación en línea que desarrollamos en los últimos años desde el PENT FLACSO y que se caracterizan por romper con varios de estos rasgos.

Nos preguntamos qué aspectos consideramos fundamentales para lograr una buena propuesta de formación en línea y, sobre ello, identificamos cuatro dimensiones de análisis: la temporalidad, las plataformas digitales, los contenidos y los roles que ocupan docentes y participantes.

Sobre estas dimensiones, recorremos transversalmente cuatro propuestas de formación que diseñamos y aplicamos para contextos y públicos muy diferentes entre sí. En todos los casos, la configuración de los aspectos mencionados responde a los objetivos y a la experiencia de aprendizaje que buscábamos desarrollar, puestos en juego en una secuencia didáctica diseñada con un alto grado de detalle y planificación.

Al recorrer las experiencias diseñadas se pone de manifiesto cómo estas cuatro dimensiones están íntimamente relacionadas entre sí, abren un sinfín de posibilidades y proponen nuevos desafíos, especialmente en el rol docente como actor clave en el diseño tecnopedagógico de una propuesta de formación en línea.

Introducción

El Proyecto de Educación y Nuevas Tecnologías (PENT FLACSO Argentina) trabaja desde hace más de 15 años en investigación, desarrollo y ejercicio de la docencia en nivel de posgrado. Está conformado por perfiles profesionales muy variados que, trabajando en equipo, creen que la educación en línea tiene valor cuando puede construirse en forma interdisciplinaria, interactuando y compartiendo preceptos que colocan lo pedagógico por encima de lo tecnológico.

En este artículo presentaremos cuatro experiencias de formación que en los últimos años desarrollamos desde el PENT FLACSO y que se caracterizan por romper con varios rasgos tradicionales de los modelos de educación en línea. Para eso, identificamos cuatro aspectos de análisis que consideramos centrales dentro de un modelo de educación en línea y son clave para desarrollar un buen dispositivo tecnopedagógico.

Llamamos aquí *dispositivo tecnopedagógico* a la unión entre lo que queremos que los demás aprendan, el diseño didáctico y la tecnología para transformarse en un territorio. En ese territorio suceden las interacciones y se logran los aprendizajes, fundamentalmente a través de las actividades, que son centrales para aprender.

En este aprender haciendo (y haciendo con otros/as), el rol docente también es clave, de ahí que otro aspecto que consideramos importante es la moderación y tutoría dentro del diseño pedagógico.

El primer aspecto: tiempos

A continuación, vamos a presentar cuatro propuestas de intervenciones educativas en línea en las que el tiempo se maneja de forma diferente (sincrónico o asincrónico), se rompe de alguna manera la secuencia temporal y se plantean diferentes modos para que el/la estudiante recorra cada propuesta.

Segundo: la elección de plataformas

Vamos a hablar de distintas plataformas porque no todas las propuestas están montadas en Moodle. Aunque la usamos desde hace 15 años, nuestro equipo técnico la reconstruye, la complementa y la interviene en función de las necesidades de diseño. Trabajamos, entonces, con una arquitectura porosa, con una plataforma que nuclea pero que también se relaciona con otras herramientas. Los/as estudiantes pueden entrar y salir de allí porque son parte de la misma propuesta de diseño tecnopedagógico.

Tercero: contenidos

Hemos tratado de romper con la separación tradicional entre contenido y actividad. El contenido forma parte de la misma propuesta, se integra al entorno de aprendizaje. Es decir, está moldeado para mostrarse como parte de ese entorno, lo que permite experiencias inmersivas.

Cuarto: el rol de docentes y participantes

Estos roles se reconfiguran y juegan en diferentes formas, dependiendo de las propuestas.

A continuación hablaremos de:

1. Experiencia transmedia y *gamificada* para pensar la enseñanza y el aprendizaje con tecnologías digitales (por Valeria Odetti).
2. Casos *gamificados* para aprender y reflexionar defendiendo a víctimas de violencia de género en tiempo real (por Christian Milillo).
3. Experiencia inmersiva en comunidades de práctica (por Corina Rogovsky).
4. Cápsulas de aprendizaje para actualización profesional en ámbitos corporativos (por Mónica Trech).

1. Una experiencia transmedia y *gamificada* para pensar la enseñanza y el aprendizaje con tecnologías digitales

En el posgrado que ofrece el PENT, desde hace muchos años trabajamos en la innovación de formatos de contenido. Sin embargo, el módulo “Enseñar y aprender con tecnologías” era el que más nos costaba repensar. Nos preguntábamos cómo deconstruir algo tan fundamental. Pero, además, teníamos también la necesidad de experimentar con un formato transmedia, lo que implicaba traer al campo educativo un marco conceptual que nos es ajeno, para resignificarlo desde la didáctica. Es en ese sentido que hablamos de *experiencia transmedia* y no de *narrativa transmedia*.

Veamos, entonces, cómo tomaron forma en esta experiencia (*transmedia y gamificada*) las cuatro dimensiones antes mencionadas.

El disparador de la experiencia eran cuatro personajes –muy disímiles entre sí– que pedían ayuda tecnopedagógica: un docente de primaria, una docente universitaria, una adolescente miembro de un centro de estudiantes (que pedía ayuda para diseñar actividades con tecnologías para una jornada de educación sexual integral) y el presidente de un centro de jubilados (que quería organizar una jornada de actividades, que incluyeran tecnologías, en las que participar con sus nietos).

Los/as estudiantes fueron divididos/as en grupos y se les asignó un caso. Entre todos/as construimos la idea narrativa del juego: éramos una liga tecnopedagógica que salíamos al rescate de ciudadanos/as en “tecnopapuros”. El equipo de tutores/as se transformó en el consejo de guardianes, que motorizaban la actividad y la orientaban cuando algo salía mal.

En este caso, aunque seguimos una secuencia (porque necesitábamos que el juego avanzara en etapas), rompimos totalmente la temporalidad. Esto representó un desafío porque, en la primera semana de trabajo, introducimos cambios cada 48 horas. Los primeros dos días, la acción ocurría en las redes sociales, donde los/as estudiantes, como parte de la liga tecnoeducativa, se encontraban con los/as ciudadanos/as en tecnopapuros. Cada personaje tenía un perfil en una red social distinta: el maestro de primaria y el jubilado tenían un perfil en Facebook, la profesora universitaria, en Twitter y la adolescente, en Instagram. La liga tecnoeducativa tenía que contactarse con los personajes a través de las redes para pedirles más detalles respecto a la ayuda que necesitaban. Por ejemplo: cuántos jubilados o cuántos nietos participarían de la actividad, de qué edades, etc. En definitiva, todo aquello que necesitaban saber para después pensar una propuesta para ayudarlos. Los perfiles de los persona-

jes en las redes eran administrados por el equipo de tutores/as. En esta etapa también tuvimos que orientar a los/as estudiantes que no tenían perfiles en las redes y debieron crearlos para la ocasión. También se nos presentó el caso de una cursante que, como docente de una escuela privada, no podía tener esa participación en redes. A ella le sugerimos crear un perfil de fantasía con el que poder jugar.

Esta primera etapa, de 48 horas, fue el momento más vertiginoso del juego. Transcurrido ese lapso de tiempo, los/as estudiantes tenían tres días para presentarles dos propuestas a los personajes que, a su vez, tenían 24 horas para decidirse por una.

A la semana siguiente, comenzaba una nueva etapa, cuyo objetivo era planificar la propuesta elegida por el personaje, describir cómo sería la propuesta y cómo pensaban llevarla adelante. También podían hacer consultas al consejo de guardianes sobre lo que no podían resolver. Una vez más, el consejo debía responder en menos de 24 horas.

La etapa tres –que se está desarrollando en este momento– consiste en diseñar la secuencia completa de la actividad con tecnología para presentársela a cada uno de los personajes. Finalmente, la última etapa, de una semana de duración, transcurrirá en Twitter y consistirá en contar a la comunidad lo que aprendimos en esta experiencia acerca de diseñar con tecnología.

Respecto a las plataformas que utilizamos, además de las redes sociales, nos apoyamos en el campus (que era la puerta de entrada), en una sala de reuniones (que era un foro que cada equipo podía utilizar para comunicarse entre sí y con el guardián asignado) y documentos compartidos para trabajar la estructura de la propuesta. Los casos se presentaban en un video de estilo mensajería instantánea. Eran videos disparadores muy cortos en los que se presentaban los personajes, interpretados por conocidos/as nuestros/as.

Es importante entender que, en esta propuesta, los contenidos están completamente dispersos. Algo común a todas las propuestas que presentamos en este artículo es que si el/la estudiante no hace nada, entonces no hay módulo. El módulo se desarrolla solamente en función de la actividad de los/as estudiantes: que busquen información, que pidan ayuda, que se contacten con los personajes. Esto nos pone frente al desafío de pensarnos en el rol docente de seguimiento y asistencia pedagógica, al mismo tiempo que participamos como jugadores/as en un proceso que se construye mientras lo vamos viviendo. En la reunión de equipo que tuvimos el día que empezaba la experiencia, una tutora señaló que la actividad se nos podía ir de las manos. Efectivamente es así. Se trata de jugar sin red. Por eso es necesario reflexionar qué significa ser docente en este contexto. Hasta ahora desafiábamos los formatos de los contenidos. Con estas propuestas estamos poniendo en tensión el rol docente. Todavía nos queda mucho por pensar y construir.

2. Casos gamificados para aprender y reflexionar defendiendo a víctimas de violencia de género en tiempo real

Otro de los proyectos en el que el PENT participó desde el diseño y la ejecución es un curso para el Estado nacional, destinado a formar abogados/as de defensores/as de víctimas de violencia de género, con el objetivo de incorporar la perspectiva de género y promover una sensibilización profunda que transforme sus prácticas de trabajo cotidianas.

Desde el enfoque general, el curso busca que los/as participantes se impregnen de lo que sienten y viven las víctimas a lo largo del proceso penal. No solo de lo que sintieron a partir de los hechos del que fueron víctimas, sino de lo que experimentan al atravesar el espectro judicial. Así, se trata de mostrar también todos los obstáculos con los que van a encontrarse, tanto las víctimas como sus patrocinantes.

En la enseñanza del Derecho es muy común el abordaje de casos narrados en tercera persona, desde la distancia o desde la narración omnisciente, desapegada y sin una interacción real con las víctimas. En este curso se quería trabajar de otra manera. Nos preguntábamos cómo generar cercanía, cómo lograr un contacto casi cotidiano con esa víctima, cómo construir una propuesta *gamificada*, en tiempo real, en la que los/as participantes pudieran ponerse en los zapatos de defensores/as de una víctima. En el proceso, tenían que aprender haciendo y trabajar, incluso, con todo lo que pasa cuando se defiende a una víctima de este tipo, que puede desdecirse o querer abandonar el proceso penal por distintos motivos. Esta dinámica, sin embargo, nos obligó a generar un dispositivo innovador en términos de temporalidad, plataforma, contenidos y el rol docente.

Respecto de la temporalidad, el curso está estructurado en diez semanas, con sesiones diarias de lunes a viernes. Hay una semana de introducción, cuatro semanas para un caso/módulo, una semana de enlace y cuatro semanas para otro caso/módulo. Cada caso/módulo se enfoca en una temática.

Por otra parte, diseñamos una plataforma con eje en un Moodle totalmente personalizado, con un alto grado de desarrollo de herramientas específicas. Generamos un entorno gráfico adaptado a la propuesta. La comunicación de la plataforma puede ser personalizada por género, con una carpeta interactiva (tipo portafolio) donde se realizan las actividades diarias vinculadas al caso y con un explorador de evidencias que contiene elementos en múltiples formatos. Todo esto en el marco de un enfoque *mobile first* que permite realizar tareas muy complejas en una interfaz adaptada a celulares y tablets. El Moodle se encuentra interconectado con planillas colaborativas de Google Drive que se alimentan de las reflexiones y la autoevaluación de los/as participantes, y que se cruzan con la evaluación que realizan los/as tutores/as a través de indicadores de desempeño.

Dado que es un público que utiliza en gran medida el correo electrónico, se desarrolló un sistema del tipo *e-mail marketing* que, según el desarrollo del caso y la vinculación con la víctima, envía alertas y recordatorios. También trabajamos con Whatsapp, en especial para actividades que requieren filmarse –por ejemplo, durante la defensa o hablando con la víctima– para ejercitarse la comunicación, la argumentación y la oralidad.

En cuanto a contenidos, si bien existen algunos documentos y presentaciones teóricas en formato de videoentrevista, son las situaciones de práctica las que protagonizan la experiencia. Es por ello que los principales contenidos están enfocados en la relación con el caso y la víctima. Se trata de videos ficcionados, de calidad cinematográfica, en los que la víctima se presenta frente a cada participante. También hay audios que la víctima envía por Whatsapp, evidencias en múltiples formatos, fragmentos del juicio y mensajes de texto.

El rol docente se centra en el diseño tecnopedagógico, ya que se trata de una secuencia completamente planificada, día a día, en la dosis justa, y con instancias de exploración,

teoría, entrega y reflexión. Los/as participantes, por su parte, ocupan un rol activo (como defensores) durante las tres semanas que trabajan con la víctima. Luego reflexionan individual y colectivamente, para luego volver a retomar la dinámica en el caso siguiente.

También, existe la figura de los/as tutores/as evaluadores/as formados en parejas, con roles complementarios (un/a abogado/a y un/a psicólogo/a, trabajador/a social u otro/a especialista del campo de las humanidades). Los/as tutores/as invitan a reflexionar y compartir, mientras evalúan el desempeño de manera estandarizada.

Para concluir, podemos destacar que una propuesta tan desafiantre requiere, a medida que se va diseñando, reconfigurar constantemente cada uno de los aspectos mencionados. Esto conlleva un fuerte trabajo de buscar correspondencia entre objetivos de aprendizaje, la secuencia didáctica, el diseño de la interfaz, la plataforma y los mecanismos de evaluación para consolidar un dispositivo que deba dar respuestas de manera previsible frente a la masividad del público al que apunta y la adrenalina propia de una propuesta diaria con desafíos constantes. Una de las instancias fundamentales del diseño de la propuesta fue la realización de una prueba piloto con una muestra de participantes y docentes para poder ajustar todos los aspectos necesarios antes de un lanzamiento con una cohorte masiva.

3. Experiencia inmersiva en comunidades de práctica

Una comunidad de práctica es un grupo de personas que comparten una preocupación o un interés acerca de un tema y profundizan sus conocimientos y pericias a partir de la interacción continua. Desde hace siete años, tenemos una comunidad de práctica de graduados del posgrado del PENT. Con Mónica Trech investigamos mucho sobre este tema y, después de varios años, logramos sistematizar lo recorrido y diseñar una experiencia inmersiva que transmite parte de todos estos conocimientos y vuelca algunos de nuestros aprendizajes sobre la gestión de una comunidad de práctica, entendiendo al aprendizaje como una práctica a lo largo de la vida.

El diseño de la experiencia se apoya en las premisas de trabajo que guían la práctica del PENT, entre ellas, la que sostiene que “la forma es contenido”. En ese sentido, la elección del formato debía estar alineada con los contenidos que queríamos transmitir. Nuestro objetivo no era construir una comunidad de práctica en el curso, sino que pretendíamos generar instancias de inmersión en pequeñas cápsulas, lo que implica estar adentro y formar parte de una comunidad de práctica.

Así como el diseño de una comunidad no se asemeja al diseño tradicional de una organización, consideramos que el diseño de un curso que enseñara a ser parte de una comunidad de práctica, en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida, requería que los/as participantes pudieran asumir roles, reflexionar y crear productos que fueran reales, adaptables y cambiantes. El diseño tecnopedagógico debía, entonces, reflejar estas acciones ya que una comunidad es dinámica por naturaleza.

Cuando empezamos a trabajar con esta idea, mucha de la tecnología que ahora tenemos no estaba a disposición. Queríamos trabajar con realidad aumentada, por ejemplo, y era imposible siquiera hablar de videos interactivos. Por suerte, contamos con el apoyo del equipo de diseño multimedia, con el que solemos trabajar en conjunto para desarrollar los

diseños tecnopedagógicos de cada propuesta. Me animo a decir que esta fue la semilla de la que surgieron otras experiencias, porque tiene trabajo por casos, videos con un pequeño set de filmación montado en FLACSO, intervención de actores y actrices que vinieron para armar esta experiencia que nos invita a sumergirnos en la gestión del conocimiento acerca de comunidades de práctica.

Respecto de la temporalidad, esta experiencia rompe con las estructuras y la linealidad, lo que la aleja del formato de un curso tradicional. Adentrándonos en su formato, observamos que la secuencia temporo-espacial se estructura a partir de un esquema de semanas 1-3-1, con flexibilidad en el trayecto central para los/as participantes. Tenemos una semana inicial en la que todos/as compartimos un mismo espacio de trabajo. Luego, en las siguientes tres semanas, los recorridos se diversifican y empiezan las inmersiones en los contenidos y en los formatos. En esta etapa los/as participantes deben elegir dos de tres roles posibles (un/a moderador/a, un/a participante o un/a colaborador/a externo/a de la comunidad de práctica), a través de los que acceden a dos actividades obligatorias y una optativa. Si el/la participante cumple el reto, entonces gana contenidos inéditos. Como pueden elegir hacia dónde sumergirse, hablamos de formatos flexibles. Para nuestra sorpresa, la mayoría de los/as participantes decide recorrer los tres roles. Aunque pueden realizarse en cualquier momento de las cinco semanas que dura la experiencia inmersiva, las actividades solo se habilitan una vez que el/la participante ha abordado determinados contenidos necesarios. Por último, retomando la secuencia temporal de la experiencia, tenemos una semana de cierre en la que reconstruimos los aprendizajes.

Otro aspecto que da cuenta de esta ruptura de la linealidad es que las semanas y las propuestas van develándose progresivamente en el entorno que articula la temporalidad del proyecto. La interfaz simula un escritorio de trabajo que, al principio, aparece en blanco y negro. A medida que los/as participante avanzan en la experiencia, van coloreándose los objetos que se “activan” y habilitan la interacción. De esta manera, cuando se inicia el período de inmersión, se colorean los tres roles dan acceso a lo que sigue.

El formato que plantea la experiencia inmersiva altera la linealidad y la secuencialidad, y promueve recorridos diversos que abren contenidos y experiencias diferentes. Así, no hay un único recorrido, sino que hay dimensiones de análisis y un personaje articulador. Como dice Maggio (2018: 57) se trata de crear “una clase donde el contenido complejo se devele a través de distintas voces, donde lo bello conviva con el caos, donde nada de la trama sea previsible y donde todos seamos parte de una ‘sincronía colectiva’”.

El contenido teórico del curso también aparece progresivamente, y en formatos variados, a lo largo de los recorridos de cada participante. De esta manera, el diseño promueve una trama que no es lineal, sino que se abre y se diversifica. Una trama con espacios de trabajo que coexisten en paralelo, con flujos e intensidades propias que resultan de búsquedas y encuentros de estudiantes. Son espacios colmados de interacciones que, al momento de volver a la superficie, promueven la reflexión y el análisis de la experiencia.

Respecto de los contenidos, partimos de una serie de interrogantes: ¿es posible aprender desde el relato y la vivencia de un/a participante de una comunidad de práctica?, ¿qué sucedería si, en lugar de dar conceptos, ofrecemos la posibilidad de conocer de primera fuen-

te qué piensa, dice (y hasta teme) un moderador de una comunidad de práctica a la hora de decidir cómo gestionarla?, ¿podríamos crear un diseño donde lo central fuera asumir roles en una comunidad de práctica y aprender haciendo a través de actividades significativas?

Con todos estos interrogantes dimos lugar al concepto de inmersión. En un principio nos preocupaba con qué tecnología generar la inmersión. En el proceso de diseño nos dimos cuenta que, además de la tecnología, hay un montón de estrategias didácticas que podían ayudarnos a potenciar el efecto inmersivo que buscábamos. Diferentes autores se refieren a la potencia de la inmersión como estrategia didáctica, como rasgo de época que atraviesa variadas manifestaciones culturales (desde series televisivas hasta la literatura y el cine contemporáneos) cuyas narrativas interpelan al interlocutor de una manera particular y profunda. Nosotros/as queríamos lograr eso. Entonces, diseñamos tres niveles de inmersión: desde lo más superficial, pasando por la inmersión en los contenidos a partir de los relatos en primera persona elaborados por cada uno de los tres roles antes descriptos, hasta llegar a las experiencias personales y concretas de diferentes actores de comunidades de práctica. Consideramos que la experiencia combina “el impacto emocional de las historias –volver a contar la historia, habitarla, ir a un nivel de profundidad mayor– y el involucramiento en línea y en primera persona de los juegos” (Rose, 2011, como se cita en Maggio, 2018: 47).

En este sentido, la inmersión como estrategia didáctica nos ha permitido realizar un abordaje complejo a través de una trama que combina miradas y perspectivas. El tema cobra vida al encarnarse en sujetos que lo abordan, lo problematizan e invitan a su deconstrucción, análisis y resignificación. Estos roles –que narran su experiencia en primera persona, que cuentan cuáles son sus preocupaciones, sus inquietudes y sus intereses– interpelan al/a interlocutor/a de una manera profunda y los invita a comprometerse e involucrarse. Entendimos que era a partir de ahí que se lograba la experiencia de inmersión profunda.

A partir de la interacción en la comunidad de práctica queríamos, por un lado, plantear la importancia de las redes interpersonales en la construcción y gestión del conocimiento, y por otro, analizar los materiales y plataformas.

En sintonía con nuestros objetivos iniciales –explorar y vivenciar dinámicas propias de una comunidad de prácticas, identificar las decisiones importantes que tiene que tomar la gestión de esa comunidad y analizar los procesos de trabajo– decidimos diseñar materiales en diferentes formatos que, a su vez, propusieran diferentes acciones de inmersión. Esto lo logramos articulando formatos que recuperan las voces de los/as protagonistas. Para eso, entrevistamos a diferentes miembros de la comunidad de práctica para que contaran sus experiencias y sus acciones/tareas.

Respecto de las plataformas, esta experiencia articula diferentes entornos. En Drupal se aloja el escritorio de trabajo que organiza la navegación y que, a su vez, da lugar a un abanico de formatos que diversifican las acciones. Los relatos interactivos, que son la puerta de entrada a la inmersión, se articulan en Wirewax, mientras que las actividades responden a necesidades pedagógicas de trabajos colectivos. Si bien cada participante recorre la experiencia en tiempos diferentes y a través de distintas puertas de entrada, necesitábamos generar espacios que permitieran el trabajo colectivo y donde los/as participantes pudieran dejar sus aportes sin necesidad de interactuar con los aportes de los/as otros/as. Es decir,

necesitábamos promover la lectura de los aportes en los entornos de trabajo, sin la obligatoriedad de colaboración.

En lo que hace a los roles docentes y participantes, podemos decir que este formato de experiencia nos ha interpelado fuertemente en cuanto propone una tarea intensa y sistemática de reconstrucción: cuando salimos de la inmersión tenemos que reconstruir la experiencia, analizarla y recuperar partes de todos los recorridos para construir conocimiento de manera colaborativa. Como dijo Valeria Odetti, también para nosotros/as el desafío fue cuestionar el rol docente. Si bien teníamos ciertos recorridos pautados y guionados, nuestra reconstrucción conceptual se fue haciendo en el momento, mientras que los/as participantes iban emergiendo a la superficie. Algunas veces esto nos obligó a crear foros conceptuales o que recorrieran en profundidad algunas cuestiones puntuales que iban surgiendo. Esto, por supuesto, nos interpela como docentes y en nuestro vínculo con los/as estudiantes, que es siempre desde una posición desde “al lado”, acompañando en la construcción conjunta de conocimiento.

Se trató de un desafío que disfrutamos muchísimo y que ahora forma parte del posgrado. Si bien esto empezó como formación continua y como una experiencia que ofrecíamos por fuera de del posgrado, ahora también es parte del segundo año en la Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías. Nos parece valioso que nuestros/as estudiantes se formen también en estas temáticas y conozcan tipos de formatos y plataformas variadas.

4. Cápsulas de aprendizaje para actualización profesional en ámbitos corporativos

La Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías (PENT FLACSO) está orientada a trayectos informales o profesionalizantes de aprendizaje y recupera el trabajo que, en los últimos años, hemos desarrollado en el PENT sobre las necesidades del ámbito corporativo. Se trata, en general, de experiencias de formación en la misma organización, con tiempos muy cortos y dispersión geográfica de los destinatarios, y que requiere que las personas puedan entrenarse en una habilidad específica y de manera situada. Además, es necesario que las capacitaciones puedan empezarse y terminarse cuando la persona lo deseé, y que cada destinatario/a pueda “tomar” de la capacitación aquello que necesite en función de su tarea. Son capacitaciones muchas veces masivas, sin tutores.

Este contexto nos llevó a apartarnos un poco de nuestros preceptos respecto de lo que es clave en una buena propuesta de educación en línea (EeL), lo que consideramos su núcleo genético (buena tutoría, dedicada, trabajo colaborativo) (Schwartzman, Tarasow y Trech, 2014) para aventurarnos en otros caminos más sinuosos, pero que respondieran a las demandas de estas áreas relacionadas con la actualización profesional y la formación de adultos/as.

Nos basamos, entonces, en aspectos teóricos del *microlearning*, entendido como formas de aprendizaje a través de actividades de corta duración y de pequeñas unidades de contenido interconectadas a las que se puede acceder en cualquier momento y lugar. Ahora bien, si íbamos a desarrollar cápsulas de aprendizaje, era muy importante que la propuesta no se convirtiera en un *delivery* de contenidos en pequeñas dosis. El diseño pedagógico debía asegurar que las piezas se articularan para integrar la experiencia de aprendizaje.

Por otro lado, tomamos algunos aspectos del *Personal Learning Environment* (PLE), o espacio personal de aprendizaje, que Castañeda y Adell (2013) definen como el conjunto de

fuentes de información, herramientas, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender. En este sentido, los/as participantes no solo iban a interactuar con el contenido ofrecido por la formación, sino también con otro/a colega o jefe/a que actuaría como par y sería parte de su red de relaciones para validar lo aprendido. Como sostiene Salinas (2013: 53), en cierto modo, tuvimos que “repensar los métodos de síntesis y análisis del tratamiento de los pequeños pasos y de cómo se plantea su estructuración” para pasar a diseños abiertos, flexibles, adaptables a las características del/a usuario/a, y que les permitieran ampliar su conocimiento y estimular la investigación y la autonomía.

Avancemos, entonces, con las cuatro dimensiones que nos servirán para el análisis de las características de este tipo de diseño tecnopedagógico.

Respecto de la temporalidad, ideamos secuencias de aprendizaje formadas por piezas de *microlearning* que se integran en un guion con las siguientes características:

- ▶ Cada pieza se aborda en menos de 3 minutos.
- ▶ Toda la secuencia dura un máximo una hora.
- ▶ El recorrido es autónomo (aunque puede ser colectivo en algunas actividades).
- ▶ Es asincrónico. No tiene fecha de inicio.
- ▶ Se puede pausar y retomar, y recorrer *n* veces.
- ▶ Tiene instancias integradoras de reflexión sobre los aprendizajes y sobre la propia práctica (escritorio del/a participante).

Estas características obligan a pensar actividades de aprendizaje disponibles todo el tiempo, flexibles, sin tutoría, pero con espacios donde puedan compartirse los aprendizajes y las prácticas. Para articular, usamos, por ejemplo, instancias integradoras de reflexión sobre los aprendizajes (lo llamamos escritorio del participante) que permiten decantarse todo lo que se está aprendiendo, reflexionar sobre el recorrido, sintetizar la experiencia y volcar esos aprendizajes en un espacio transversal a la capacitación.

- ▶ Sobre la plataforma, consideramos aquí:
- ▶ Diversidad de aplicaciones, según la necesidad y la disponibilidad.
- ▶ Desarrollos *desktop* y *mobile* adaptables.
- ▶ Integradas en un entorno “lanzador”.
- ▶ Con desarrollos propios y otros de software libre.

Aquí es importante que los contenidos sean muy ligeros para ser accesibles desde un dispositivo móvil y que puedan integrar distintos tipos de desarrollos (propios y ajenos). Esto requiere de un equipo de desarrollo que haga frente a los retos de diseño pedagógico que esta modalidad supone. Además, los contenidos deben ser breves, atractivos y multimediales, que apelen a los sentidos e inspiren:

- ▶ Contenidos con forma de juegos/actividades.
- ▶ Contenidos con forma de casos/situaciones a resolver.
- ▶ Con interactividad. El/la estudiante controla el ritmo y profundidad según su interés.
- ▶ El/la participante elige por dónde iniciar recorridos.
- ▶ Con descargables para abordar con más tiempo o cuando se necesite (*just-in-time*).

En un entorno de aprendizaje con estas características, el contenido no solamente debe ser atractivo y generar *engagement*, sino que también debe apelar a la diversidad: incluir diversos sentidos, actividades auténticas, con juegos en los que se descifren mitos y verdades, se enfrenten situaciones problemáticas, y se asuma el lugar de otro/a en una situación clave de su tarea para evaluar cómo resolvlerla.

La teoría y la práctica se articulan y, a medida que los/as destinatarios/as resuelven estas actividades, reciben retroalimentación con más contenido.

Por último, el rol docente aquí se concentra en las actividades de diseño tecnopedagógico, un trabajo realizado en equipo, que considera la secuencia adecuada, la dosis justa y la gradualidad del aprendizaje. Las decisiones de diseño deben tomarse en forma anticipada, previendo sus resultados posibles. La intervención docente se concentra en ese mismo diseño. Esto es así porque estas formaciones suelen ser:

- ▶ Capacitaciones masivas.
- ▶ No hay tutor ni moderador en el momento de la formación.
- ▶ Los/as participantes son activos/as, “toman” del curso lo que necesitan.

Para concluir, vale decir que, para el PENT, el *microlearning* es una modalidad con mucho potencial que debe responder a las necesidades de las organizaciones y, al mismo tiempo, brindar entornos auténticos de aprendizaje, con casos reales, que pongan en juego habilidades y competencias a través del análisis y la práctica en situaciones contextualizadas. Estos diseños tecnopedagógicos “micro” combinan un entorno altamente visual, interactivo y de alta calidad, con una cuidada planificación de los aprendizajes, adecuadas dosis de motivación y práctica de lo aprendido, y recursos útiles para el trabajo diario que se “ganan” a medida que se construyen los aprendizajes. Estos elementos se ponen en juego en una arquitectura sencilla, pensada como un “todo” formativo. Es decir, son parte de un trayecto de capacitación. En lugar de cápsulas o píldoras con principio y fin, cerradas en sí mismas, son componentes de un proceso más largo, con sentido, que atiende las necesidades de aprendizaje de cada persona.

Referencia

- CASTAÑEDA, Linda y ADELL, Jordi (eds.) (2013): *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- MAGGIO, Mariana (2018): *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- SALINAS, Jesús y MARÍN, Victoria (2014): “Pasado, presente y futuro del microlearning como estrategia para el desarrollo profesional”, en: *Campus Virtuales*, 3 (2), pp. 46-61.
- SCHWARTZMAN, Gisela; TARASOW, Fabio y TRECH, Mónica (2014): *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: aportes a un campo en construcción*. Rosario: Homo Sapiens.