



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Badenes, Daniel

Aprendizajes docentes en pandemia : nuevas estrategias didácticas frente a un reto global



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Badenes, D., Gutti, P. (Comp.). (2019). *Aprendizajes docentes en pandemia: nuevas estrategias didácticas frente a un reto global*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/5732>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>



IDEAS de Educación Virtual

APRENDIZAJES DOCENTES EN PANDEMIA

Andrés Alfonso
Daniel Badenes
Eliana Bustamante
Rocio Caccavo
Juan García
Karina Gutiérrez
Patricia Gutti
Denise Koziura Trofa
Matías Muñiz
Emilse Padin
Silvia Quiroz
Germán Reynolds



Universidad
Nacional
de Quilmes

Colección **Ideas de Educación Virtual**

Autoridades de la Universidad Nacional de Quilmes

Rector: Alfredo Alfonso

Vicerrector: Alejandra Zinni

El presente libro fue financiado parcialmente con fondos de la “Iniciativa de Apoyo al Desarrollo de Estrategias Virtuales para la Internacionalización Integral” del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación (2021-2023).



IDEAS de Educación Virtual

APRENDIZAJES DOCENTES EN PANDEMIA

Nuevas estrategias didácticas
frente a un reto global

Aprendizajes docentes en pandemia : nuevas estrategias didácticas frente a un reto global / Eliana Bustamante ... [et al.] ; compilación de Daniel Badenes ; Patricia Gutti. - 1a ed. - Bernal : Universidad Nacional de Quilmes, 2023.
Libro digital, EPUB

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-558-893-6

1. pedagogía. 2. Educación. 3. Educación Virtual. I. Bustamante, Eliana.
II. Badenes, Daniel, comp. III. Gutti, Patricia, comp.
CDD 371.104

Colección Ideas de Educación Virtual

Coordinación editorial: María Ximena Pérez

Diseño y diagramación: Marcelo Luis Aceituno

<http://libros.uvq.edu.ar>

Universidad Nacional de Quilmes 2023

Roque Sáenz Peña 352 (B/8763XD)
Bernal, Buenos Aires.

ISBN: 978-987-558-893-6. Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Cómo citar esta obra:

BADENES, D. y GUTTI, P. (2023). Aprendizajes docentes en pandemia. Colección Ideas de Educación Virtual.
Universidad Nacional de Quilmes.

La colección "Ideas en Educación Virtual" es desarrollada en el marco de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Quilmes.

Licencia de Creative Commons

APRENDIZAJES DOCENTES EN PANDEMIA, de Daniel Badenes y Patricia Gutti (Compiladores) tiene licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 Unported License.





IDEAS de Educación Virtual

APRENDIZAJES DOCENTES EN PANDEMIA

Nuevas estrategias didácticas
frente a un reto global

Compiladores: Daniel Badenes y Patricia Gutti

Prólogo: Alfredo Alfonso

Andrés Alfonso
Daniel Badenes
Eliana Bustamante
Rocio Caccavo
Juan A. García
Karina Gutiérrez
Patricia Gutti
Denise Koziura Trofa
Matías Muñiz
Emilse Padin
Silvia Quiroz
Germán Reynolds



Universidad
Nacional
de Quilmes

<http://libros.uvq.edu.ar>

Índice

Prólogo. Un cuarto de siglo

<i>por Alfredo Alfonso</i>	11
----------------------------------	----

Introducción. Las enseñanzas de la pandemia

<i>por Daniel Badenes y Patricia Gutti</i>	13
Reconstruir y pensar la experiencia	16
El recorrido del libro.....	17

Capítulo I. La experiencia de docentes presenciales en pandemia e inicio de pospandemia en la Universidad Nacional de Quilmes: un análisis de las mediaciones tecnológicas

<i>por Eliana Bustamante, Germán Reynolds y Silvia Quiroz</i>	23
El caso de la Universidad Nacional de Quilmes	24
Mediadores tecnológicos digitales	27
Percepción docente sobre modificaciones realizadas durante DISPO/ASPO	30
Clases, actividades y evaluación	31
Luego de la pandemia	32
A futuro: intereses de formación y capacitación	32
Para seguir pensando	34

Capítulo II. Trayectorias pedagógicas en el marco de la materia Comprensión y Producción de Textos durante la pandemia

<i>por Denise Koziura Trofa</i>	37
Metodología.....	38
Educación en tiempos de ASPO.....	38
La asignatura.....	40
Casa, aula y trabajo	41
2020: apostar por el futuro en un momento incierto.....	41
El aula y otros recursos.....	45
Una práctica atravesada por la emotividad.....	48
Palabras finales	50

Capítulo III. Estrategias de enseñanza y recursos didácticos innovadores: la experiencia docente en materias “taller” durante el contexto de pandemia

<i>por Rocío Caccavo</i>	53
Innovación didáctica en la educación superior universitaria	54

Metodología.....	58
Resultados y análisis de experiencias	59
Desafíos y obstáculos ante la modalidad de trabajo remoto	59
Estrategias de enseñanza y recursos didácticos innovadores	62
Taller de Educación por el arte y el teatro.....	63
Taller de Educación No Formal	65
Taller de Improvisación	66
Reflexiones finales.....	68

Capítulo IV. Prácticas y experiencias educativas en pandemia: los trabajos de laboratorio en el área de Química

<i>por Emilse Padin.....</i>	73
Antecedentes.....	74
Objetivos y metodología.....	76
Resultados y discusión	80
Conclusiones	83

Capítulo V. Prácticas pedagógicas aplicadas en la materia Técnicas Básicas de Laboratorio bajo la modalidad virtual

<i>por Andrés Alfonso.....</i>	87
Algunos antecedentes.....	88
Objetivos y metodología.....	91
Descripción de la asignatura.....	92
Descripción de la propuesta en virtualidad.....	93
La encuesta a estudiantes	95
Conclusiones	100

Capítulo VI. La continuidad pedagógica en la Licenciatura en Gestión de Recursos Humanos y Relaciones Laborales

<i>por Karina Gutiérrez.....</i>	105
La experiencia en la carrera.....	106
La situación antes de la emergencia pedagógica y las primeras respuestas.....	107
Dinámicas de las clases sincrónicas	111
La evaluación mediada por las tecnologías	112
Algunas conclusiones	117

Capítulo VII. Análisis de la propuesta de enseñanza desarrollada para el Taller de Prácticas de Enseñanza y Residencia Docente

<i>por Juan A. García</i>	121
---------------------------------	------------

Contexto político, institucional y curricular de la propuesta	122
La propuesta curricular del Taller de PERD: desafíos teóricos y prácticos	124
El inicio de las clases de PERD.....	126
La propuesta de observación: qué ves, cuando me ves.	128
Memoria 9: saberes, experiencias previas y presentación de la propuesta	131
Ver, nombrar, sentir y categorizar	134
Conclusiones preliminares	141

Capítulo VIII. Análisis reflexivo del potencial de las nuevas tecnologías como herramientas de producción audiovisual durante la pandemia

<i>por Matías Muñiz</i>	149
Antecedentes.....	150
La indagación realizada	155
Perspectivas	156
Planificación previa y presentación de la propuesta de trabajo	158
Características del dictado de las clases y del grupo de estudiantes	158
Propósitos y medios utilizados durante el proceso	160
Pautas de acreditación de los trabajos prácticos	161
Conformación de los grupos de trabajo y sus resultados	161
Distintos momentos de las orientaciones	162
Reflexión y sistematización de la experiencia.....	162
Conclusiones	164

Capítulo IX. Orientaciones y propuestas en el marco de los procesos de reconfiguración de las opciones pedagógicas presencial y a distancia

<i>por Consejo Interuniversitario Nacional</i>	169
En busca de un vocabulario común.....	172
Lineamientos para una agenda de trabajo.....	175

Compiladores.....	185
--------------------------	------------

Autores.....	187
---------------------	------------

Otras obras de esta colección	191
--	------------

Prólogo

Un cuarto de siglo

Alfredo Alfonso *

Pronto se cumplirán 25 años del camino recorrido por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) en el ámbito de la educación virtual. Ha sido una trayectoria académica notable, con logros destacados en diferentes áreas. Se han publicado libros de congresos internacionales donde participaron destacados expertos en pedagogía de todo el mundo. Además, sus programas de grado y posgrado han obtenido reconocimientos y acreditaciones que certifican su calidad en la enseñanza tecnopedagógica. También, a lo largo de los últimos años, la colección de libros “Ideas de Educación Virtual”, con nueve títulos en su haber, ha recibido reconocimiento a nivel internacional por su contribución a la innovación pedagógica, especialmente en la utilización de tecnologías como la realidad virtual, realidad aumentada y educación transmedia.

Todos estos elementos evidencian que la discusión sobre la calidad educativa en la modalidad virtual y los prejuicios asociados a ella son falaces. La excelencia académica y pedagógica está estrechamente ligada a la ética de cada institución y docente.

La iniciativa de producir un material, en una colección especializada, sobre la experiencia pandémica de educación remota de emergencia en la UNQ coloca en evidencia pública que los equipos de gestión de la modalidad virtual en la Universidad Nacional de Quilmes estaban preparados para asumir desafíos muy diversos, también para la emergencia. Porque fueron esos casi veinticinco años de experiencia los que permitieron migrar en una semana casi 1600 cursos presenciales y multiplicar los esfuerzos para asistir a cientos de docentes con poca experiencia en docencia en modalidad remota.

Porque, ante el horror de las primeras noticias, ante la idea de un virus invisible que mata en horas y que aísla a los enfermos a tal punto

* Rector de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).



de no poder compartir su último momento con sus seres queridos, ante esa demostración horrorosa de la incerteza, los docentes y las docentes continuaron ejerciendo con dignidad su tarea.

Y el hilo articulador conceptual de estas docentes y estos docentes con respecto al sentido innovador, se vincula con los primeros inicios del Programa Universidad Virtual de Quilmes, pionero en Argentina y el más exitoso a lo largo de un cuarto de siglo, con más de 8 mil graduados y graduadas con titulaciones con validez nacional. Tanto su estructura inicial, como los pasos posteriores en áreas claves como la de materiales didácticos, siempre estuvieron perseguidos por ideas innovadoras y de enriquecimiento en las propuestas pedagógicas. Esta publicación corrobora esta línea articuladora con propuestas de cada una de las unidades académicas de la universidad.

La docencia es una vocación, pero también es una responsabilidad social y una profesión, que se va perfeccionando. Ejercerla en situaciones de angustia, incerteza, en un clima desolador y hacerlo con total entereza, profundizando aspectos no explorados, colocando por encima de las adversidades esfuerzos trascendentes, es lo que este material desea reconocer, valorar, y homenajear.

La Universidad Nacional de Quilmes siente un enorme orgullo del modo que, como institución y como colectivo social, atravesó la pandemia. Mucho hemos enunciado al respecto, pero no deja de ser oportuno referir los contextos en que las y los docentes ejercieron sus prácticas. La universidad testeó a cientos de miles de posibles casos de Covid, transformó sus aulas en Centro de Aislamiento, su gimnasio en vacunatorio central, se asistió a distancia a adultos mayores y personas con movilidad reducida, entre otras notables responsabilidades ejercidas.

Este libro también rinde reconocimiento simbólico a aquellos y aquellas que demostraron que, ante la emergencia, también se puede utilizar la creatividad y el esfuerzo para proponer en cada puesto de trabajo un compromiso superador, en este caso a través de herramientas didácticas innovadoras y de calidad.

Introducción

Las enseñanzas de la pandemia

Daniel Badenes y Patricia Gutti

Cuando el 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud consideró al brote del nuevo coronavirus como una pandemia, los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentaron a un reto único: dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje que venían desarrollándose de manera presencial —en aulas materiales y con contactos directos—, recurriendo a tecnologías que permitieran la conexión sincrónica o asincrónica entre docentes y estudiantes físicamente distanciados. El sistema universitario no fue ajeno a ese desafío global; de hecho, fue este nivel educativo el último en “retornar” a la presencialidad, por lo que las experiencias de virtualización que se analizan en este libro duraron dos años.

Una duración, claro está, que no estaba definida de antemano: el 19 de marzo, cuando el gobierno argentino decretó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) lo hizo primeramente por once días, para luego prorrogarlo con sucesivos decretos. Ese es un aspecto fundamental para entender toda emergencia: la incertidumbre, el carácter no planificado, la imposibilidad de saber hasta cuándo durará el estado de excepción.

El 27 de marzo cinco profesores norteamericanos (Charles Hodges, Stephanie Moore, Barb Lockee, Torrey Trust y Aaron Bond) publicaron en la *EDUCAUSE Review*, una revista especializada en el uso de tecnologías de la información para la educación, un artículo que definió lo que estaba desarrollándose en la mayor parte del mundo como una “enseñanza remota de emergencia”. En la Universidad Nacional de Quilmes esa idea estuvo presente desde un principio, cuando el 6 de abril y tras un rápido trabajo del área de gestión académica, unos 1600 cursos de las carreras presenciales, previstos para el primer cuatrimestre de 2020, comenzaron a desarrollarse en un



campus virtual Moodle. Los más de 20 años de experiencia en educación a distancia –la UNQ fue la primera universidad argentina en tener un aula en internet, en 1999– aportaron la base tecnológica y las capacidades adquiridas para ese proceso que a otras instituciones les llevó semanas o meses, y también la conciencia de la singularidad de la emergencia. Se trataba de una experiencia forzada por las circunstancias, no planeada –siendo la planificación un aspecto clave de la educación a distancia–; y al no haber sido elegida, no había un contrato pedagógico previo entre docentes y estudiantes en relación a la modalidad.

En esa coyuntura de imprevisión e incertezas, no obstante, entre marzo de 2020 y diciembre de 2021 se produjeron interesantes innovaciones en el dictado de los cursos virtualizados, incluso o especialmente en áreas disciplinares –como la enseñanza de artes o disciplinas de laboratorio– que menos vinculación habían tenido previamente con prácticas de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales. A su vez, la duración del período de excepción en el sistema universitario –tres o cuatro cuatrimestres– implicó la posibilidad de evaluación y mejora de esas prácticas –aún en el marco de la emergencia–, como así también de procesos de capacitación de docentes que fueron impactando en el modo en que se desarrollaban los cursos.

El reto global de la pandemia reveló, entonces, la enorme creatividad y potencia de los profesores y profesoras de las distintas carreras universitarias. Docentes que buscaron herramientas para reconectar a sus estudiantes en medio de la incertidumbre, que produjeron materiales multimediales, que llevaron sus prácticas a cada hogar y que hicieron del contexto hostil un nuevo tema para la enseñanza; en fin, que desarrollaron estrategias innovadoras, a veces forjadas en el ensayo y error, atravesadas por un momento en que las actividades docentes se entrecruzaban con tareas de cuidado, difícilmente compartidas y reflexionadas con colegas como hubiera sucedido en la normalidad de los pasillos o la sala de profesores. En efecto, como planteó el Consejo Universitario Nacional en el documento que recuperamos al final de esta compilación, la urgencia limitó el “conocimiento sistemático e institucionalizado de esas prácticas que no deberían perderse en un ‘retorno a la normalidad’ de las carreras

presenciales. Es necesario promover encuentros de intercambio y líneas de investigación para capitalizar esos aprendizajes y propiciar su incorporación en las nuevas dinámicas de una presencialidad combinada con entornos virtuales”.

Por eso, cuando en marzo de 2022 las universidades emprendían la vuelta a la presencialidad, nos planteamos la necesidad de reconocer, sistematizar y evaluar aquellas experiencias. Con ese objetivo desde la Secretaría Académica y la Secretaría de Investigación de la UNQ propusimos la creación de las Becas Temáticas “Innovación didáctica en el contexto de la pandemia” (Res. CS 34/22). Unas becas sui generis, de corta duración (8 meses) y un objeto específico, que convocó a profesoras/es instructoras/es y graduadas/os recientes de la universidad, para indagar y analizar buenas prácticas y experiencias docentes innovadoras realizadas en el marco de cursos “presenciales” que fueron virtualizados en el contexto de la pandemia del virus SARS-CoV-2.

Las becarias y los becarios seleccionados trabajaron entre el 1 de abril y el 30 de noviembre de 2022. Integrantes de una Comisión de Evaluación y Seguimiento prevista en la convocatoria acompañaron el proceso en distintos momentos: la elección definitiva de los casos a analizar, la estrategia metodológica y la escritura de los artículos académicos, constituían el resultado esperado de la beca. Cabe consignar aquí el agradecimiento a quienes integraron esa comisión: Eliana Bustamante, Silvia Quiroz, Elisa Pérez, Sergio Paz, Javier Araujo, Daniela Igartúa, Jorge Gastón Rodríguez y Débora Schneider, como así también la labor realizada por Florencia Pizzarulli, quien trabajó como nexo entre los/as becarios/as, la comisión y las secretarías. El 17 de noviembre se realizó una jornada pública para poner en común los resultados, previa a la presentación de los escritos finales. Finalmente, este libro compila esos trabajos de sistematización y reflexión realizados en el marco de las Becas Temáticas “Innovación didáctica en el contexto de la pandemia”, junto con otros materiales que complementan la mirada respecto de las prácticas desarrolladas en las carreras “presenciales” durante la virtualización forzosa y los desafíos que la experiencia deja para la pospandemia.



Reconstruir y pensar la experiencia

Aprendizajes docentes en pandemia no es, desde ya, la única iniciativa que ha asumido el desafío de sistematizar lo vivido en las universidades en el excepcional bienio 2020-2021. Tempranamente, La universidad entre la crisis y la oportunidad, una compilación de más de mil páginas organizada por Paulo Falcón (2020) y coeditada por Eudeba y la UNC, convocó a las autoridades universitarias para relatar las acciones del sistema argentino ante la pandemia. A su vez, distintas universidades fueron propiciando la narrativa de la experiencia que atravesaban, como hizo por ejemplo Pensando la pandemia en/desde Jujuy. Reflexiones situadas (Bergesio y Perassi, 2020), que reúne textos y fotografías de casi un centenar de docentes e investigadores de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de Jujuy, producidos entre abril y mayo de 2020.

Al año siguiente, la Secretaría de Políticas Universitarias promovió el proyecto de investigación “Las universidades argentinas ante la emergencia de la pandemia COVID-19. Enseñanza, investigación, transferencia de conocimiento y relación con la sociedad”, con la participación de nueve universidades públicas, cuyos informes se plasmaron en el libro Nuestras universidades públicas argentinas frente a la pandemia COVID-19 (Brumat et al., 2022). Los aportes giran en torno a seis ejes, uno de los cuales es la enseñanza. En el panorama general sobresalen los aportes de transferencia y voluntariado en la contingencia: los laboratorios para la detección de COVID, los centros de telemedicina montados en las universidades, entre otras acciones. El capítulo de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco se destaca por su interés en los procesos de enseñanza y aprendizaje: “el trabajo docente se realizó en la complejidad de una práctica que debió articular el acompañamiento emocional a los estudiantes y la adaptación y ajuste de medios y fines en el proceso del trabajo pedagógico. Los nuevos desafíos a las prácticas docentes implicaron aprendizajes, actualizaciones, capacitaciones, adaptaciones, decisiones, elecciones y el vínculo con las tecnologías” (p. 112). “El desafío en la emergencia fue mantener una Universidad abierta pese al cierre de los edificios”, sintetizan los autores (p. 139).

Para el caso de la Universidad Nacional de Quilmes, un registro conmovedor de lo realizado en este período es el documental “Universidad y Pandemia, en la primera línea” realizado por el Programa de Producción Televisiva. En el mismo sentido se inscribe el libro Pandemia Covid-19 en Quilmes: historias de trabajos colaborativos de la Universidad y el municipio (Charamoni, 2023), publicado por la Unidad de Publicaciones del Departamento de Ciencia y Tecnología. En estas producciones, las acciones solidarias y los trabajos de transferencia tienen lógicamente un papel central, y no se profundiza sobre las experiencias de aprendizaje ocurridas en los cursos que se virtualizaron. Más recientemente, el mismo Departamento editó Experiencias de Educación Virtual en el Departamento de Ciencia y Tecnología durante la pandemia COVID-19 (Igartúa y Dettorre, 2023), que puede leerse en relación con este libro.

En suma, todas estas iniciativas tratan de pensar un conjunto de “estrategias” (De la Torre, 2009) frente a la situación imprevista, que supuso el desarrollo de procesos adaptativos. En ese marco surgieron innovaciones didáctico-curriculares, prácticas que como se plantea en los capítulos de este libro deben ser pensadas en forma situada y contextualizada (Lucarelli, 2009).

El recorrido del libro

En primer lugar, Eliana Bustamante, Germán Reynolds y Silvia Quiroz dan un marco general a los siete estudios que compila el libro, a partir de una encuesta a 345 docentes “presenciales” que experimentaron la virtualización de sus cursos entre abril de 2020 y la vuelta a las aulas físicas en el primer cuatrimestre de 2022. El capítulo ofrece una mirada panorámica sobre los recursos utilizados, las condiciones que posibilitaron la tarea docente y las formas en que desarrollaron la evaluación de los aprendizajes, entre otros aspectos significativos.

A continuación, siguen los capítulos que piensan experiencias que se dieron durante la continuidad pedagógica, caracterizadas por la “originalidad didáctica” (Maggio, 2012), por la innovación entendida como una ruptura o interrupción de formas habituales (Lucarelli, 2009) o bien como buenas prácticas que las y los docentes



desarrollaron en una situación enmarcada por la emergencia y lo desconocido.

Así, en el capítulo 2, Denise Koziura aborda el trabajo realizado en una materia del Ciclo Introductorio del Departamento de Ciencias Sociales, que es el primer trayecto curricular de todas las carreras de grado y pregrado de la modalidad presencial: desafío extra, porque a la necesidad de recrear la situación de clase que todos enfrentaron, este grupo de docentes lo hizo con quienes ingresaban a la universidad y por ende no tenían una experiencia previa de estudio universitario. En el capítulo se destaca la mirada sobre la emotividad que atravesó todas las prácticas pedagógicas en la emergencia sanitaria. Al mismo tiempo, Koziura recupera el carácter colaborativo del trabajo docente: “la implementación de la educación virtual de emergencia fue posible gracias a una institución como la UNQ que poseía un equipo técnico-administrativo con experiencia en educación virtual, pero también lo fue gracias al entramado de relaciones preexistentes entre docentes quienes colaboraron en la producción de material didáctico y en la guía de uso del campus”.

En un sentido similar, en el capítulo 3 Rocío Caccavo plantea que “la revalorización de lo humano fue una condición que atravesó las experiencias educativas durante este período”. Los casos que la autora toma representaron otro desafío: la adaptación a la nueva circunstancia que tuvieron que realizar las materias “taller”. El trabajo analiza tres cursos del Departamento de Ciencias Sociales y de la Escuela Universitaria de Artes: el Taller de Educación No Formal, el Taller de Educación por el Arte y el Teatro y el Taller de Improvisación. Aquí, el testimonio de los docentes plantea la disyuntiva entre la sincronía y la asincronía de las clases. Mientras el modelo de educación a distancia instituido ha consolidado una apuesta por lo no sincrónico, la educación de emergencia –que debió reversionar el contrato pedagógico de la presencialidad– debió recurrir, aun sin tener un espacio común, al encuentro en un tiempo compartido: fue la forma de “garantizar no sólo una continuidad pedagógica, sino una forma de cercanía ante un contexto de aislamiento y distanciamiento social”, y potenció o alimentó las tareas que se propondrían en el campus, donde se utilizaron recursos como la construcción de Wikis o el juego de preguntas Kahoot.

En el caso de la carrera de música, las posibilidades que habilitó la plataforma Ságora –desarrollada por investigadores de la UNQ durante la pandemia– de tocar en vivo con otras personas marcó “un antes y un después” en un contexto de aislamiento estricto. Mientras que otro curso llevó una experiencia de relajación que solía realizar en el aula, al formato asincrónico de un foro semanal, en una novedosa experiencia que generó textos impensados en la presencialidad.

Los capítulos siguientes nos introducen en los retos que afrontaron los docentes del Departamento de Ciencia y Tecnología. Primero, en el capítulo 4, Emilse Padín releva 22 comisiones en total de 12 cursos del área de Química, con la pregunta acerca de cómo resolvieron los Trabajos Prácticos de Laboratorio (TPL), esenciales para el proceso de enseñanza y aprendizaje de esa disciplina. Si bien en estas áreas la aprobación final de las materias quedó supeditada a la vuelta a la presencialidad, la mayoría de los docentes propusieron actividades que buscaron suplir la ausencia del espacio cotidiano de enseñanza. Así, la virtualización de emergencia transformó la práctica de múltiples formas: el laboratorio pasó a ser la casa de cada estudiante; los protocolos debieron ser modificados; los TPL dejaron de ser grupales para ser individuales, y tuvo que repensarse el registro, pues el “cuaderno de laboratorio” ya no era una herramienta útil en la nueva contingencia.

En el capítulo 5, Andrés Alfonso profundiza sobre una de esas materias: Técnicas Básicas de Laboratorio –perteneciente a las técnicas universitarias de Química y de Biotecnología– en un capítulo que indaga la experiencia a partir de una encuesta realizada a estudiantes que cursaron la materia durante la virtualización de emergencia. Como todos, el texto deja inquietudes para pensar la enseñanza pospandemia: al tiempo que plantea que la presencialidad es “irremplazable” en la enseñanza de Química, sugiere estrategias de complementación entre herramientas virtuales y presenciales, “se podría pensar un TP donde las y los estudiantes realicen la práctica de laboratorio presencial para realizar una titulación y luego usen un simulador para ver que da ahí y hagan una comparación. O, de manera inversa, que prueben primero el simulador y luego vayan a la práctica presencial a implementarlo”.



Por su parte, en el capítulo 6, Karina Gutiérrez aborda el trabajo realizado por docentes de cuatro materias de la Licenciatura en Gestión de Recursos Humanos y Relaciones Laborales, del Departamento de Economía y Administración, que conforman un núcleo de cursos obligatorios de análisis aplicado. Aquí es interesante destacar la multiplicidad de experiencias relevadas por las becas temáticas, que implica también una diversidad de perfiles docentes: como señala la autora, los profesores que entrevistó no son docentes exclusivos, sino que dedican la mayor parte de su tiempo a empleos vinculados a su desarrollo profesional, lo que subraya los esfuerzos realizados para garantizar la continuidad pedagógica y transformar las propuestas de clase. Entre las experiencias que recupera, se destaca por ejemplo la de materias como “Políticas públicas laborales” y “Remuneraciones y Beneficios”, que incorporaron a la situación de la pandemia como tema del curso, proponiendo pensar medidas para la protección del trabajo o la función del líder de recursos humanos en ese contexto.

También debieron incorporar el nuevo contexto los docentes de las prácticas de los profesorados, imposibilitados de ir a las escuelas e institutos mientras se decretó la emergencia sanitaria. A eso se refiere el capítulo de Juan Andrés García, que aborda en detalle la propuesta de una comisión del Taller de Prácticas de Enseñanza y Residencia, en el Departamento de Ciencias Sociales, de la que fue parte, y que se desarrolló “con aciertos y errores, con una dinámica de prueba y error constante” y con el desafío de “ajustar contenidos, reconfigurar actividades, incorporar recursos educativos que en un contexto cambiante e impredecible”. García comenta en detalle cómo se reformuló la práctica de la observación, momento clave para el taller. El visionado de los programas televisivos Seguimos educando, desarrollados por el Ministerio de Educación y emitido por canales públicos, permitió trabajar el desarrollo de habilidades de escritura y el manejo de instrumentos específicos de registro.

Por último, en el capítulo 8 Matías Muñiz aborda otra situación de taller que debió buscar alternativas creativas para sostener la propuesta de enseñanza: la del Seminario y Taller de Producción Audiovisual del Departamento de Ciencias Sociales, que pasó de utilizar un aula-estudio específica para sus prácticas a recurrir a los propios

dispositivos con que contaban los estudiantes, lo que implicó su reconocimiento como “sujetos mediatizados”.

La suma de los trabajos –los capítulos que compila este libro y las producciones comentadas antes, con las que este libro dialoga– muestran que las instituciones universitarias, y las personas que las integran, pueden transformarse y protagonizar procesos de transformación. La compilación concluye con el documento “Orientaciones y propuestas en el marco de los procesos de reconfiguración de las opciones pedagógicas presencial y a distancia”, consensuado en el marco del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), como parte de la reflexión en torno al documento de siete puntos suscrito el 14 de diciembre de 2021 por el Ministerio de Educación y el Consejo Interuniversitario Nacional, que traza los desafíos para las políticas académicas que deberá afrontar el Sistema Universitario Argentino en el escenario de la pospandemia. Sobre el primero de ellos, referido a la reconfiguración de las modalidades de enseñanza, se trabajó intensamente durante el año 2022 en la Comisión de Asuntos Académicos del CIN, presidida por el Rector de la UNQ Alfredo Alfonso. Con aportes de rectores/as y secretarios/as de distintas universidades se arribó al texto aprobado por unanimidad en el Comité Ejecutivo (Resolución CE 1657/21) y luego en el plenario del Consejo (Acuerdo Plenario N° 1177/22), que reproduce este libro.

Además de contribuir al debate conceptual y normativo, el documento señala una agenda de trabajo para las universidades, como por ejemplo la de “impulsar políticas curriculares en las universidades que avancen en la incorporación de la bimodalidad y las formas mixtas”. Así se propone que, en el marco de sus políticas curriculares, puedan “incorporar los nuevos formatos pedagógicos, incorporando nuevas formas de presencialidad o estrategias combinadas en la totalidad de las carreras o en algunos trayectos de las mismas, a partir de diagnósticos y objetivos específicos. Por ejemplo, la incorporación de cursos virtuales en los años superiores puede constituir una estrategia válida con el objetivo de promover la terminalidad en estudiantes que, por obligaciones laborales y/o familiares ya no pueden desarrollar cursadas tradicionales, en tiempos rígidos, en un espacio físico determinado. O puede ser una opción para promover el intercambio inter-universitario en áreas disciplinares especializadas...”



Sistematizar las buenas prácticas ocurridas durante la pandemia no es, entonces, sólo un ejercicio de mirar hacia atrás. Se trata de reconocer los aprendizajes que las y los docentes logramos en una situación excepcional y que pueden definir la Universidad del futuro.

Referencias bibliográficas

BERGESIO, L.; PERASSI, L. (coords). (2020). Pensando la pandemia en/desde Jujuy. Reflexiones situadas. San Salvador de Jujuy: Tiraxi Ediciones.

BRUMAT, MARÍA ROSA et al. (2022). Nuestras universidades públicas argentinas frente a la pandemia COVID-19. Comodoro Rivadavia: Editorial Universitaria de la Patagonia (EDUPA).

CHIARAMONI, NADIA (2023). Pandemia Covid-19 en Quilmes: historias de trabajos colaborativos de la Universidad y el municipio. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

DE LA TORRE, S. (2009) La universidad que queremos, estrategias creativas en el aula universitaria. Revista Digital Universitaria, 10(12).

FALCÓN, P. (comp.), La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba y EUDEBA.

HODGES, C., MOORE, S., LOCKEE, B., TRUST, T. Y BOND, A. (16 de abril de 2020). "La diferencia entre la 'Enseñanza Remota de Emergencia' (ERDE) y el 'Aprendizaje En Línea' (AEL)" (Traducido por Raúl Santiago), en The Flipped Classroom. Recuperado de: https://www.theflippedclassroom.es/diferencias_eseonline/

IGARTÚA, D. Y DETTORRE, L. (2023). Experiencias de Educación Virtual en el Departamento de Ciencia y Tecnología durante la pandemia COVID-19. Bernal: Unidad de Publicaciones del Departamento de Ciencia y Tecnología (UPDCyT).

LUCARELLI, E. (2009). Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

MAGGIO, M. (2012) Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.

Capítulo I

La experiencia de docentes presenciales en pandemia e inicio de pospandemia en la Universidad Nacional de Quilmes: un análisis de las mediaciones tecnológicas

Eliana Bustamante, Germán Reynolds y Silvia Quiroz

La pandemia del COVID-19 ha tenido un impacto significativo en todos los aspectos de la vida, incluida la enseñanza universitaria. Esta situación requirió que las instituciones educativas propongan nuevas opciones pedagógicas y que las y los docentes tengan que reconfigurar sus prácticas para hacer frente a las restricciones y cambios provocados por este fenómeno.

Mucho se escribió, publicó y habló de lo que significó para los sistemas educativos transitar una emergencia sanitaria como la de la pandemia en 2020 y 2021. En el caso de las Universidades, tanto a nivel mundial como a nivel nacional, puede encontrarse literatura a este respecto, desde el momento cero de iniciado el contexto de aislamiento hasta la actualidad. En Argentina, los trabajos de García de Fanelli, Marquina y Rabossi (2020); Castro, Paz y Cela (2020), Pedragosa y Barranquero (2021) y Monetti y Baigorria (2022), entre otros, dan cuenta de diversos aspectos de la enseñanza en universidades en medio de la pandemia y en lo que podría llamarse pospandemia.

El común denominador en la pandemia fue un acelerado proceso de virtualización o digitalización de los cursos, con mayor uso de herramientas tecnológicas y recursos en línea, migración de la educación presencial a plataformas educativas y más énfasis en el aprendizaje autónomo asociado a la modalidad.



Estas cuestiones exigieron de las y los docentes flexibilidad y adaptabilidad para ajustar sus planes de enseñanza y responder rápidamente a los cambios en las circunstancias descritas, buscando que las y los estudiantes pudieran continuar aprendiendo de manera efectiva.

Según Hodges et al (2020) se fue constituyendo un contexto de educación remota de emergencia debido a circunstancias de crisis, donde se dio un cambio temporal de la enseñanza y la reorientación hacia un modo alternativo, diferente a las experiencias que se diseñan y planifican desde el inicio para estar en línea: “El objetivo principal en estas circunstancias no es recrear un ecosistema educativo sólido, sino brindar acceso temporal a la instrucción y apoyos educativos de una manera que se establezca rápidamente y esté disponible de manera confiable durante una emergencia o crisis”. (p. 13).

El caso de la Universidad Nacional de Quilmes

Al momento de inicio de la emergencia sanitaria, la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) ya contaba con antecedentes de educación mediada por Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) pues desde el año 1999, con el inicio de la oferta de carreras virtuales, docentes y estudiantes de esa modalidad desarrollaron sus actividades en plataformas virtuales de aprendizaje, también conocidas como LMS (sigla en inglés para Learning Managing System), identificadas sencillamente como Campus Virtual en UNQ. Esta propuesta educativa, a distancia y asincrónica desde sus orígenes, cuenta con un modelo pedagógico específico que actualmente se enmarca en el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED).

Con el paso de los años, y de manera muy heterogénea, el uso de la plataforma (en una instalación independiente a la de la modalidad a distancia) comenzó a ser una opción también para complementar u organizar algunos cursos de la modalidad presencial. Hasta inicios del 2020 el campus en línea de la UNQ (usado por la modalidad presencial) alojaba sólo a unas pocas asignaturas “semi presenciales”, organizadas en base a una clase presencial y otra virtual, y a varias asignaturas “presenciales con campus” que normalmente lo utilizaban

como repositorio de documentos, bibliografía y materiales escritos o audiovisuales, entre otros, siempre respondiendo a propuestas pedagógicas centradas en la presencialidad. Por lo tanto, si bien había docentes que daban clases en ambas modalidades o docentes que realizaban un uso más intensivo del campus, las prácticas pedagógicas eran disímiles.

A partir del 20 de marzo de 2020, con el advenimiento de la pandemia y como una respuesta de emergencia, se actualizó ese Campus para dar contexto y ambiente a los nuevos requerimientos. Se llevó adelante la inclusión de toda la comunidad educativa presencial en la plataforma y la transformación de sus cursos en aulas virtuales dentro de ese espacio.

Así es como las aulas, las clases, las actividades, la evaluación, la comunicación y los tiempos y espacios se vieron de un momento a otro reformulados; las y los docentes tuvieron la necesidad de repensar cómo hacer lo que sabían hacer en la presencialidad pero en otro ambiente, que no solo implicaba una metodología de enseñanza diferente sino la construcción de una relación dialógica mediada por tecnologías digitales.

Es cierto que la experiencia previa de la institución en educación a distancia, y la disponibilidad de instancias de capacitación y consulta para la utilización de los recursos tecnológicos, brindaron un soporte muy importante para la nueva etapa; no obstante, todo el proceso tuvo lugar en muy pocos días, por lo que la situación de las y los docentes fue dispar y con poco tiempo para la reflexión sobre lo que implicaría la enseñanza en ese nuevo contexto. García Aretio (2021) describe y analiza este escenario, no privativo de UNQ, sosteniendo que



Un hecho real que ha supuesto el confinamiento respecto a los sistemas educativos ha sido el de demostrar que los cambios en educación son posibles, incluso cuando se trata de cambios absolutamente radicales. Pero no es el cambio anhelado, éste al que nos hemos enfrentado, un cambio obligado, totalmente disruptivo, que supuso pasar abruptamente de una docencia presencial a otra a distancia, sin tiempo para la adaptación. (p. 14)



Las clases virtualizadas se pusieron en marcha y la gran mayoría de los cursos “presenciales” se desarrollaron durante cuatro cuatrimestres utilizando los recursos del Campus Virtual y otras herramientas basadas en TIC.

Algunos cursos, particularmente aquellos con laboratorios y con exigencias de prácticas, retornaron a las aulas físicas en el segundo cuatrimestre de 2021, y todos los cursos en el primer cuatrimestre de 2022 retornaron a la presencialidad plena.

En esta nueva etapa, a diferencia de la situación pre pandémica, los cursos presenciales tuvieron disponible un aula virtual con docentes y estudiantes.

Entonces, si bien las nuevas condiciones sanitarias no exigían mediar la enseñanza con TIC, era esperable que la experiencia en pandemia derivara en algún grado de apropiación y utilización de esos recursos, constituyendo un nuevo escenario para las prácticas docentes que sería tentador explorar.

Con el propósito de recuperar y describir algunas dimensiones de la enseñanza mediada por tecnologías en estos distintos momentos, y de tener un registro construido a partir de datos de sus enseñantes, se realizó un relevamiento desde la Secretaría Académica y la Subsecretaría de Educación Virtual y Bimodalidad sobre la docencia en asignaturas de modalidad presencial que tuvieron cursos en dos etapas: contexto de DISPO/ASPO y primer cuatrimestre de 2022. El instrumento utilizado para relevarlos fue un cuestionario que se diseñó considerando ambas etapas en el desarrollo de los cursos; la primera, coincidente con el denominado Aislamiento DISPO/ASPO (2020-2021), y la segunda, enmarcada en la vuelta a la presencialidad (primer cuatrimestre de 2022).

La idea fue relevar información sobre el uso de los recursos, plataformas y herramientas digitales utilizadas para el desarrollo de las clases y la evaluación mediadas con tecnologías. En esa línea, se indagaron algunas de las múltiples acciones y decisiones que llevaron adelante las y los docentes en los espacios digitales para los cursos presenciales, en contextos excepcionales, considerando los recursos tecnológicos con los que las y los docentes contaban en sus hogares, la percepción sobre sus habilidades y conocimientos previos de la

enseñanza en entornos virtuales y el uso de recursos tecnológicos para el desarrollo de los cursos.

Las y los docentes que dictaron cursos en ambas etapas y que respondieron la encuesta fueron 345 en total. En algunos casos tuvieron a cargo cursos en más de una asignatura, por lo que la base de datos para el análisis quedó constituida con 541 registros (aulas/comisiones/cursos).

Mediadores tecnológicos digitales

En el aislamiento, el contacto con las y los estudiantes por parte de docentes, tanto para comunicarse como para el desarrollo de las actividades del curso, requirió el uso intensivo de distintos tipos de dispositivos. Así es como señalaron que los dispositivos utilizados de forma predominante para relacionarse con las y los estudiantes fueron la notebook o laptop y la PC de escritorio, en ese orden. Estos dispositivos fueron destacados en casi un 97% de las respuestas de las y los docentes, mientras que el teléfono celular como principal dispositivo solo se mencionó en un 1,7% de los casos.

En relación a la plataforma utilizada para el desarrollo de las actividades docentes, el Campus Virtual fue mencionado por la mayor parte de las y los docentes, cuestión que podría interpretarse como un acierto en términos de herramienta institucional a disposición de la comunidad académica.

En lo que respecta a distintos espacios, recursos y herramientas propias del Campus UNQ, los archivos, foros, avisos del profesor y tareas estuvieron a la orden del día en las aulas virtuales, en las dos etapas analizadas, tal como puede observarse en la figura 1.

En el contexto de las clases, para su desarrollo se generaron o transformaron materiales didácticos en formatos variados: texto, audiovisual, imagen y multimedia, en este orden. Probablemente esta elaboración haya ido fluctuando positivamente desde una primera aula en comparación con las sucesivas, acompañando el proceso temporal en el que cada docente pudo especificar sus propósitos pedagógicos y precisar la forma de aproximarse a ellos.

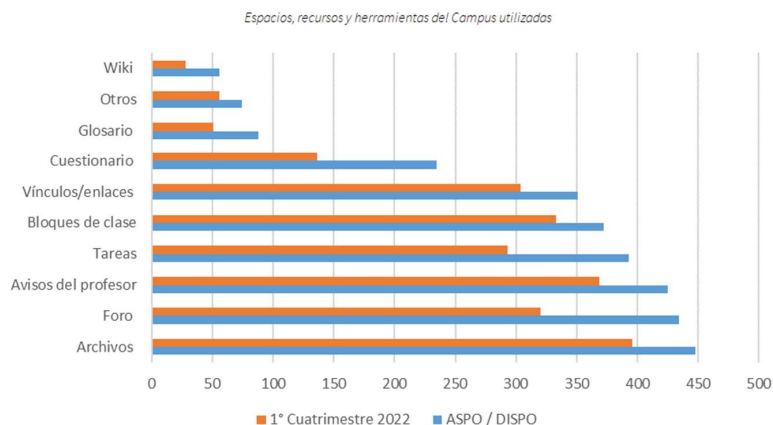


Figura 1. Espacios, recursos y herramientas del Campus utilizadas (Frecuencia absoluta).

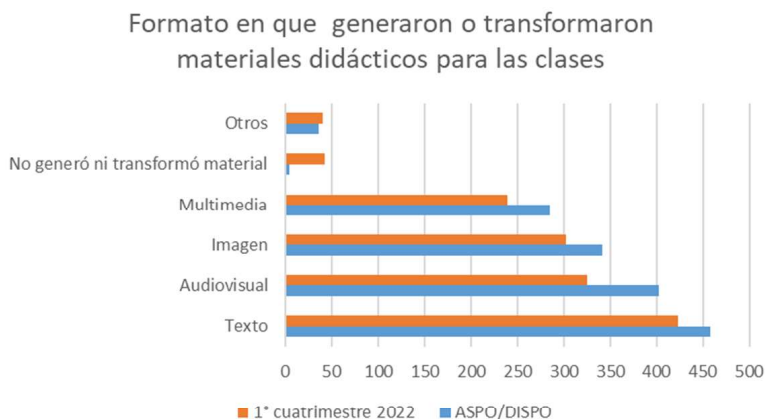


Figura 2. Formato de Materiales didácticos generados/ transformados (Frecuencia).

Los recursos utilizados para compartir documentos, materiales y clases fueron en orden de importancia: el aula virtual del Campus, Google Drive y el correo electrónico tanto el institucional UVQ/UNQ como el personal, respectivamente.

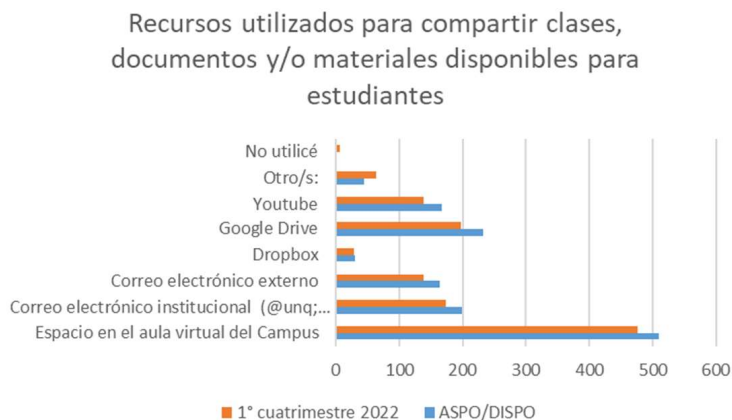


Figura 3. Recursos para compartir clases, documentos y/o materiales disponibles (Frecuencia absoluta).

Cuestiones relacionadas con el acceso a la bibliografía en formato digital, la disponibilidad del material en el repositorio institucional, las potencialidades de la biblioteca o el acceso a los Apuntes, fueron aspectos que las y los docentes debieron indagar para referenciar la bibliografía del curso y ponerla a disposición de las y los estudiantes o encontrar formas de acceso a esos mismos contenidos en la red.

En este sentido, Maggio (2020) realiza una descripción del primer escenario transcurrido en pandemia, afirmando que



La bibliografía digitalizada es acompañada con guías de lectura; los videos que se introducen son explicativos de los textos; los foros priman como solución para sostener la interacción y las tareas están dedicadas en general, a favorecer la comprensión y la aplicación de los contenidos. Se imitan en la virtualidad las características pedagógicas de la presencialidad. En ausencia de esta, la idea de “subir” (lo que sea) al Campus Virtual se convirtió en uno de los lugares comunes de la experiencia. (p. 116)

Las herramientas de comunicación para los encuentros sincrónicos con las y los estudiantes como el Zoom y el Meet tuvieron apariciones



estelares, siendo usadas como plataformas para teleconferencias, emulando la presencialidad.

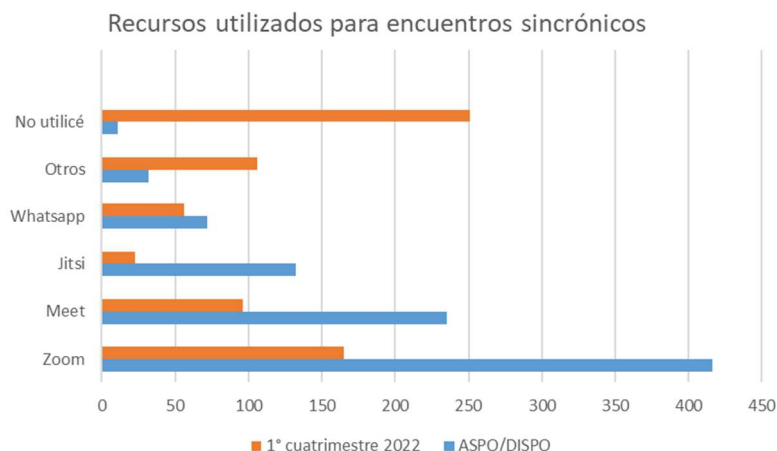


Figura 4. Recursos utilizados para encuentros sincrónicos
(Frecuencia absoluta).

Jitsi, Big Blue Button, Skype y Hangouts fueron también plataformas utilizadas por algunas y algunos docentes para mantener encuentros sincrónicos con sus estudiantes.

Como era previsible, la utilización de estas herramientas por las y los docentes se redujo considerablemente con la vuelta a la presencialidad.

Percepción docente sobre modificaciones realizadas durante DISPO/ASPO

El instrumento administrado relevó si las y los docentes realizaron durante el contexto DISPO/ASPO, modificaciones en diferentes aspectos: selección de materiales didácticos y bibliografía, actividades propuestas, y evaluación de los aprendizajes, denotando claramente en los resultados que efectivamente hubo modificaciones en cada uno de ellos. Aquellos que sí lo hicieron valoraron de forma muy positiva

(80 % en promedio de las dos etapas trabajadas) las modificaciones efectuadas en estos aspectos.

También se consultó sobre aquellos aspectos que facilitaron el desarrollo de la propia tarea docente de forma remota. En ese sentido, se destacan la importancia de aspectos relacionados con la disponibilidad de dispositivos y conexión a internet, el conocimiento y habilidades previas en el uso de herramientas y plataformas digitales; la selección de recursos digitales apropiados para los objetivos de la asignatura; los tiempos de elaboración, diseño, investigación, prueba e implementación de recursos y la disposición de espacios y recursos del hogar para el desarrollo de las actividades docentes.

Clases, actividades y evaluación

El aula virtual es el espacio en el que se ponen en juego distintos modos de interacción entre docentes, estudiantes y los contenidos del curso. De esta forma, las diversas configuraciones de los componentes didácticos son los que orientan, con un sentido pedagógico, distintas dimensiones referidas a las clases, entre ellas, las del manejo del tiempo, predominando el tipo de clase de carácter virtual sincrónico en DISPO/ASPO (348/541), cuestión que disminuyó su intensidad (57/541) en el primer cuatrimestre de 2022, con la “vuelta a la presencialidad”.

Otro de los componentes didácticos considerados estuvo vinculado a las actividades que formaron parte de la propuesta docente, en lo que respecta al tipo de resolución esperada, marcándose diferencias: de carácter individual con mayor frecuencia en DISPO/ASPO y de forma individual y grupal, en igual medida, en el primer cuatrimestre 2022. Como hipótesis es válido conjeturar que las actividades grupales conllevan en la virtualidad una particular complejidad, tanto para su planificación como para la ejecución y evaluación, porque se sostienen en estrategias de enseñanza puntuales, no intuitivas para quienes no han tenido experiencias previas en la modalidad.

Con respecto a los momentos de evaluación de los aprendizajes, fueron de carácter escrito en un alto porcentaje (78% promedio) en ambas etapas, y efectuadas mayormente durante la cursada y al finalizar



el curso. Pocos registros dan cuenta de una evaluación inicial o diagnóstica (12,5% promedio), que pareciera presentarse como una buena opción en el contexto extraordinario analizado.

En el mismo sentido, vinculado a los criterios priorizados para evaluar y calificar a las/os estudiantes, se pidió a las y los docentes que jerarquizaran entre cuatro opciones, ordenándolas por la importancia otorgada. De ello resultó que el manejo de contenidos de la asignatura y la presentación de trabajos y exámenes fueron los criterios más relevantes en ambas etapas, quedando en tercer y cuarto lugar la participación en actividades y la asistencia/regularidad de las y los estudiantes en las clases.

Luego de la pandemia

En base a la respuesta de las y los docentes sobre sus propios cursos, cuando las condiciones sanitarias permitieron retomar las actividades dentro de las aulas físicas, en el primer cuatrimestre de 2022 primó el dictado de clases de tipo “presencial” (80%), tal como era de esperar. El resto se distribuyó entre semipresencial, virtual-sincrónico y virtual asincrónico.

Tipo de curso	fcia	fcia%
Presencial	434	80%
Semipresencial	74	14%
Virtual sincrónico	19	4%
Virtual asincrónico	13	2%

Tabla 1. Tipo de curso de acuerdo a la oferta.

A futuro: intereses de formación y capacitación

Las y los docentes manifestaron que la planificación de la enseñanza para articular instancias presenciales y virtuales refleja su mayor interés en lo que respecta a la formación y capacitación. (Figura 5). Este resultado se mantiene si se mide la misma variable para cada Unidad Académica. (Tabla 2).

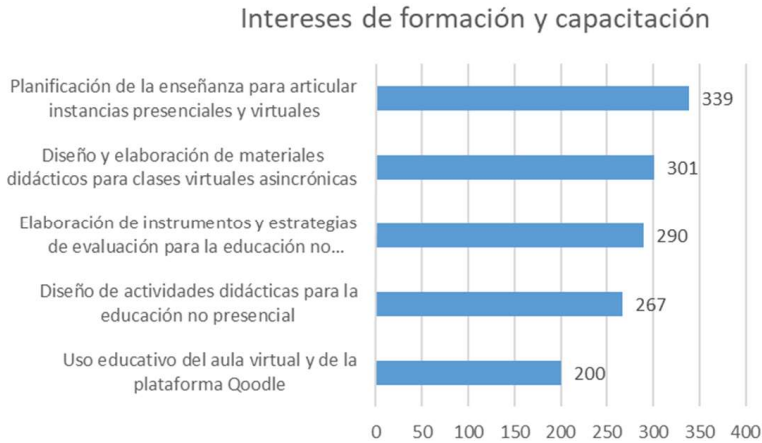


Figura 5. Intereses de formación y capacitación (Frecuencia absoluta).

Intereses de formación y capacitación	Unidades académicas			
	Sociales	Economía y Administración	Ciencia y Tecnología	Artes
Planificación de la enseñanza para articular instancias presenciales y virtuales	63%	60%	55%	68%
Diseño y elaboración de materiales didácticos para clases virtuales asincrónicas	56%	46%	53%	50%
Elaboración de instrumentos y estrategias de evaluación para la educación no presencial	51%	55%	54%	48%
Diseño de actividades didácticas para la educación no presencial	55%	41%	51%	38%
Uso educativo del aula y la plataforma Qoodle	44%	36%	23%	33%

Tabla 2. Intereses de Formación y Capacitación por unidad académica.



Para las y los docentes del Departamento de Ciencias Sociales y de la Escuela Universitaria de Artes el segundo tema de interés se vincula al diseño y elaboración de materiales didácticos para clases virtuales asincrónicas, en tanto que en los Departamentos de Economía y Administración y de Ciencia y Tecnología, ese lugar es ocupado por el interés en la elaboración de instrumentos y estrategias de evaluación para la educación no presencial.

En base a este interés de capacitación en planificación de la enseñanza, que involucra encuentros mixtos o combinados, podría interpretarse un reconocimiento de que sus clases requieren planificar de un “modo diferente” la tarea docente. En este contexto, de combinación de modalidades (presencial y virtual), cobra interés lo señalado por González Príncipe (2022): “El encuentro presencial es un espacio donde uno puede equivocarse y volver a intentar. Ese espacio presencial se puede pensar desde el siguiente análisis: hay que aprovechar el espacio presencial para otro tipo de encuentros, más allá de la transmisión del saber” (p. 37).

Para seguir pensando

En una próxima indagación sería desafiante conocer cuáles fueron las modificaciones realizadas por las y los docentes en cuanto a la selección de materiales didácticos y bibliografía, actividades propuestas, y evaluación de los aprendizajes puntualmente, en las etapas estudiadas, y profundizar en la exploración de los motivos que hicieron que tales cambios se percibieran como positivos para la enseñanza y cuáles de ellos persistieron en el tiempo. El realizar esta indagación nos permitirá constituir, posteriormente, un análisis a nivel de los equipos docentes, que den espacio a la reformulación y reflexión continua, con vistas a construir de forma colaborativa prácticas de la enseñanza más flexibles que incorporen lo aprendido.

Así como antes de la pandemia fue necesario definir las instancias virtuales de los cursos presenciales, en la pospandemia se hace necesaria una reformulación donde se defina un esquema pedagógico didáctico que contemple y conjugue las experiencias llevadas a cabo durante la pandemia con el necesario tiempo para la reflexión. Esto

representará un aporte más a la divulgación de estrategias didácticas innovadoras y enriquecedoras para contextos más flexibles y dinámicos como los experimentados.

Podría sostenerse que lo que se fue de la virtualidad es su carácter de indispensable y única opción posible que exigió el contexto DISPO/ASPO. En el mismo sentido, podría afirmarse que lo que quedó de virtualidad es aprendizaje y valoración de las potencialidades que la modalidad ofrece para las y los docentes, así como también el interés en seguir formándose y capacitándose en aspectos vinculados a sus particularidades.

Referencias bibliográficas

- CASTRO, M., PAZ, M. Y CELA, E. (2020). Aprendiendo a enseñar en tiempos de pandemia COVID-19: nuestra experiencia en una universidad pública de Argentina. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*.
- FALCÓN, P. (2020). La universidad entre la crisis y la oportunidad: Reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia. Eudeba.
- GARCÍA ARETIO, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), pp. 09-32. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- GARCÍA DE FANELLI, A. M., MARQUINA, M., & RABOSI, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: La universidad argentina ante la COVID-19. *Revista de Educación Superior en América Latina, ESAL*;8 (julio-diciembre, 2020). Monográfico.
- GONZÁLEZ PRÍNCIPE, A. H. Horizontes para la reconfiguración de la enseñanza. En *La educación a distancia y las fronteras porosas: tensiones, propuestas y discusiones en agenda : selección de artículos Dossier Boletín Aula Cavila / Alejandro Héctor González ... [et al.] ; compilación de Alejandro Héctor Gonzalez; Eugenia Olaizola ; editado por Virginia Gil ; Lucia Negri ; Claudio Javier Jaime. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2022. Libro digital, PDF*
- HODGES, C., MOORE, S., LOCKEE, B., TRUST, T., & BOND, A. (2020) "The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning", *EDUCAUSE Review*, 27. Maggio, M.



(2020). Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.

MONETTI, E. M., & BAIGORRIA, L. (2022). Enseñar en la universidad en tiempos de COVID-19: una mirada desde la docencia universitaria. *Revista IRICE*, (42), 121-150.

PEDRAGOSA, M. A., & BARRANQUERO, M. (2021). Estrategias de colaboración con docentes universitarios para la migración de la enseñanza a la virtualidad en el contexto de la pandemia COVID19. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 388-395.

Tablero de análisis de resultado de Encuesta a docentes de Grado de carreras de la modalidad presencial sobre dictado de cursos con instancias y/o recursos virtuales 2020/2022.

Capítulo II

Trayectorias pedagógicas en el marco de la materia Comprensión y Producción de Textos durante la pandemia

Denise Koziura Trofa

En este capítulo se estudia la experiencia docente en el contexto de pandemia generada por el COVID-19, en el marco de la materia Comprensión y Producción de Textos para las Ciencias Sociales y Humanidades (CPT), perteneciente al Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes. En tal sentido, se hace foco en las dinámicas docentes desarrolladas a partir de la utilización de recursos virtuales fundamentales para sostener las cursadas.

En estos encuentros, mediados por el campus y los distintos medios digitales, se pusieron en juego las distintas competencias de los educadores y de los estudiantes para lograr una situación de clase. Las clases, a su vez, se entremezclaron con las sensaciones personales de los participantes, marcadas por el temor y la incertidumbre por el futuro. Por lo que muchas veces las prácticas pedagógicas eran atravesadas por la emotividad.

El objetivo de este capítulo, por tanto, es analizar cómo fue posible construir vínculos –o bien, cómo se intentó construir los mismos– en el marco de la educación virtual de emergencia. Para esto nos basamos en el relevamiento de las prácticas de dos docentes, Mónica Swarinsky y Manuel Eiras, así como la propia experiencia en el dictado del curso CPT. De esta manera, aunque siempre existe la aspiración de separarse del objeto de estudio, el escrito es subjetivo y, por momentos, de tono ensayístico.



Metodología

A pesar de la poca distancia con el contexto de ASPO y pandemia, existen estudios que buscan conceptualizar lo aprendido durante el periodo de Educación Virtual de Emergencia. Entre ellos se destaca el escrito de María Teresa Lugo y Florencia Loiacono, quienes se enfocan en pensar cómo las prácticas pedagógicas de emergencia pueden resultar una oportunidad para revisar modelos, crear nuevas condiciones e imaginar una escuela transformada, donde las tecnologías maximicen las oportunidades de aprendizaje para todos garantizando el derecho a la educación de calidad para niños, niñas, jóvenes y adolescentes (Lugo y Loiacono, 2020).

Para la elaboración de este texto se apeló a entrevistas en profundidad al docente Manuel Eiras, secretario del Ciclo Introductorio del Departamento de Ciencias Sociales; y a Mónica Swarinsky, profesora de la materia CPT y también su coordinadora. Las entrevistas, elaboradas durante 2022, se complementaron con el propio relato en tanto docente del curso CPT. De estas instancias se hace foco en los recorres marzo 2020 y agosto 2021, es decir el primer cuatrimestre de 2020 y el segundo de 2021.

Asimismo, los relevamientos se contrastaron con bibliografía del área e información estadística, en pos de alcanzar los objetivos mencionados.

Educación en tiempos de ASPO

A partir del 20 de marzo de 2020, por disposición del Decreto 297/2020, comenzó a regir el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Se suspendieron gran cantidad de actividades laborales y recreativas, e incluso implicó pausar el contacto —al menos físico— con aquellos que no formaban parte del núcleo familiar. Solo continuaron desarrollándose de manera presencial los trabajos considerados esenciales durante la emergencia. En este marco, todas las tareas educativas se reestructuraron a partir de las nuevas condiciones, buscando su sostenimiento a través de las herramientas propias de la virtualidad.

El establecimiento del ASPO coincidió con el comienzo del calendario académico de ese año, el cual tuvo que reordenarse ad hoc. La adopción de la virtualidad, la única vía posible para asegurar el contacto educador-educando, implicó diversos desafíos para las instituciones y sus actores. Las universidades en particular tuvieron que echar mano a los recursos tecnológicos disponibles para garantizar las clases, así como apoyar al cuerpo docente capaz de llevar adelante este desafío. En relación con este punto, Lugo y Loiacono (2020) plantean que un aspecto clave que marca un cuello de botella en la región se refiere a las habilidades docentes para aprovechar las tecnologías para la enseñanza. (p.24).

Escribo este informe en agosto de 2022, habiendo ya transcurrido un cuatrimestre de presencialidad. Volvimos al ritmo pre-pandemia, apelando casi a una amnesia voluntaria. Por lo que considero que es importante ponernos en contexto en relación a lo vivido.

Según un informe del Centro de información para la mejora de los Aprendizajes en América Latina y el Caribe, producido por Sabine Rieble-Aubourg y Adriana Viteri (2020), en Argentina hasta 2018 el acceso a una computadora en el hogar era del 38% en los hogares más vulnerables y del 94% en los hogares más favorecidos. En esta misma línea, según el Informe Preliminar Encuesta a Hogares Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19, elaborado en julio 2020, solo 46% de los hogares del país cuentan con acceso fijo de buena calidad en la señal, mientras que el 30% no tiene acceso fijo (27% accede desde el celular y 3% no accede a Internet de ningún modo).

Esta disparidad en los accesos a dispositivos e Internet^[1] fue contemplada por nuestra Universidad. Al comprender que la mayoría de los estudiantes accedería a los contenidos desde su dispositivo móvil se instó a los docentes del Ciclo Introductorio a que pensáramos los contenidos para clases asincrónicas.

En este sentido, además, en abril de 2020 el Ministerio de Educación y el Ente Nacional de Comunicaciones (Enacom) acordaron con las empresas prestadoras de telefonía e internet, que el acceso a las plataformas educativas de las universidades nacionales no consumirían datos móviles.



Nuestro desafío como docentes, entonces, radicó en adaptar los contenidos de la materia a esta nueva plataforma, en principio persiguiendo la continuidad educativa, pero también comprendiendo que ese sería el primer acercamiento que la mayoría de los estudiantes tendrían con la Universidad.

La asignatura

Comprensión y Producción de Textos para las Ciencias Sociales y Humanidades es una materia que forma parte del Ciclo Introductorio de la universidad. Este es el primer trayecto curricular de cada una de las carreras de grado y pre-grado de modalidad presencial del Departamento de Ciencias Sociales. junto con otras materias, busca que los estudiantes incorporen los saberes y habilidades para desenvolverse en el entorno académico ^[2].

Resulta importante detenerse sobre los objetivos que la materia ha sostenido desde su creación. En este sentido, el profesor Manuel Eiras cuenta:



En principio tiene que ver con una construcción de afiliación académica, universitaria, en el sentido más amplio, construir determinadas herramientas y habilidades para que puedan desenvolverse en la carrera que eligieron, también teniendo en cuenta que es una materia que se da a muchas y diversas carreras que componen el Departamento (Eiras, 25 de abril 2022).

Este fundamento implica abordar los procesos de lectura y escritura de una manera crítica, formarse para poder emplear esta herramienta de uso cotidiano que es el texto, a nivel académico.

Si bien durante 2019 uno de los cursos de CPT se había dictado de manera virtual (como una experiencia prototípica frente al objetivo de nuestra universidad de acercarse a la bimodalidad), la materia se desarrollaba de manera enteramente presencial. Por lo que la transición a la modalidad asincrónica fue un gran desafío, ya que significó adaptar clases que tenían un fuerte anclaje en el encuentro físico y el trabajo en el aula.

A esto se suma el hecho de que, al ser una de las primeras materias que realizan los ingresantes, para muchos transitar este curso supone el primer contacto con la UNQ en particular, y con una institución universitaria en general.

Casa, aula y trabajo

Varios autores consideran que la pandemia produjo un trastocamiento del tiempo y el espacio educativo y familiar (Di Napoli, Iglesias, Silva, y Levy, 2021). Si bien se refieren al ámbito escolar, podemos extrapolar esta situación –con sus matices– a la educación superior.

La virtualidad y el teletrabajo generaron el corrimiento de las referencias temporales. De esta manera, las jornadas laborales se extendían a lo largo del día.

Si bien nos encontrábamos en nuestros hogares, el espacio de trabajo, de estudio y de ocio se solapó. Esto también afectó a los estudiantes, quienes hicieron de sus casas las aulas de estudio. Cabe mencionar que al momento de inscribirse, estos estudiantes pensaron que cursarían la materia de manera presencial.

A esto se sumó el hecho de que con la cuarentena muchos de los ingresantes no tuvieron oportunidad de conocer las instalaciones de la universidad (excepto aquellos que a comienzos del 2020 habían podido realizar el recorrido en el marco del periodo vestibular del Taller de Vida Universitaria). Esto es importante dado que quedaron relegados de la cantidad de conocimientos que circulan por los espacios de la institución. No fue posible “hacer vida universitaria” y acceder a los saberes que se desprenden de esto.

2020: apostar por el futuro en un momento incierto

El primer cuatrimestre 2020 supuso un gran desafío para los docentes –encarnado fundamentalmente en repensar el modo de dictado–, pero también permitió ocuparnos y apostar por el futuro. Como plantea Mariana Maggio (2020), en ese momento los calendarios



académicos sufrieron adaptaciones, pero sin ningún tipo de certeza. Principalmente, las prácticas pedagógicas se vieron afectadas por estas definiciones, bajo la presunción de que se trataba de una etapa que iba a ser breve.

En relación con este punto, el profesor Manuel Eiras expresa:



Buscamos sostener los objetivos de la materia, hacer todo lo posible para que los mismos no se dejen de lado en un contexto tan terrible y de una incertidumbre tan grande (Eiras, 25 de abril, 2022).

En efecto, las planificaciones se hicieron sobre la marcha y con contingencias. El desconocimiento generalizado sumaba complejidad al ciclo educativo para la formulación de estrategias pedagógicas a largo plazo. Esto iba acorde con las sucesivas disposiciones del gobierno nacional —el primer confinamiento duró del 20 al 31 de marzo, pero luego se extendió a lo largo del año—. Para el programa de la universidad, con algunas excepciones de cursada híbrida en tiempos de DISPO, la virtualidad duró hasta el segundo cuatrimestre de 2021.

Por su parte, la profesora Mónica Swarinsky destaca la importancia de transmitir cierta seguridad en ese contexto:



Más allá de los contenidos de la materia y otras cuestiones formales, en mi caso lo principal era cómo transmitirles a los estudiantes, especialmente en el Ciclo Introductorio un registro de confianza y de distancia razonable entre un docente y un alumno en el contexto de una institución académica de estudios superiores. Y cómo enseñarles a construir el vínculo a través de la escritura (Swarinsky, 11 de julio 2022).

Esta apuesta por el futuro, se ve reflejada en algunos de los comentarios del Foro de presentación del curso. En esta línea, manifestaba una de las estudiantes el 6 de abril de 2020:



¡Hola a todas y todos! Mi nombre es Daiana, tengo 25 años y la carrera que elegí es el Profesorado de Educación. Siempre quise estudiar en la universidad, y este año por fin pudo concretarse.

Un día después, otra estudiante comentó:

“ Hola, me llamo Lucía, tengo 19 años y soy de Berazategui. La carrera que elegí es comunicación social ya que en el secundario estudié comunicaciones y me gustó mucho, me pone feliz saber que empiezo a estudiar esto que en verdad me gusta y espero siempre poder seguir. ¡Un gusto leerlos a todos!.

Al mismo tiempo, podían visualizarse inquietudes sobre la cursada virtual, recordemos que ninguno se había inscripto a sabiendas de que la cursada se daría de esta forma. Podía leerse en el foro de presentación de uno de los cursos:

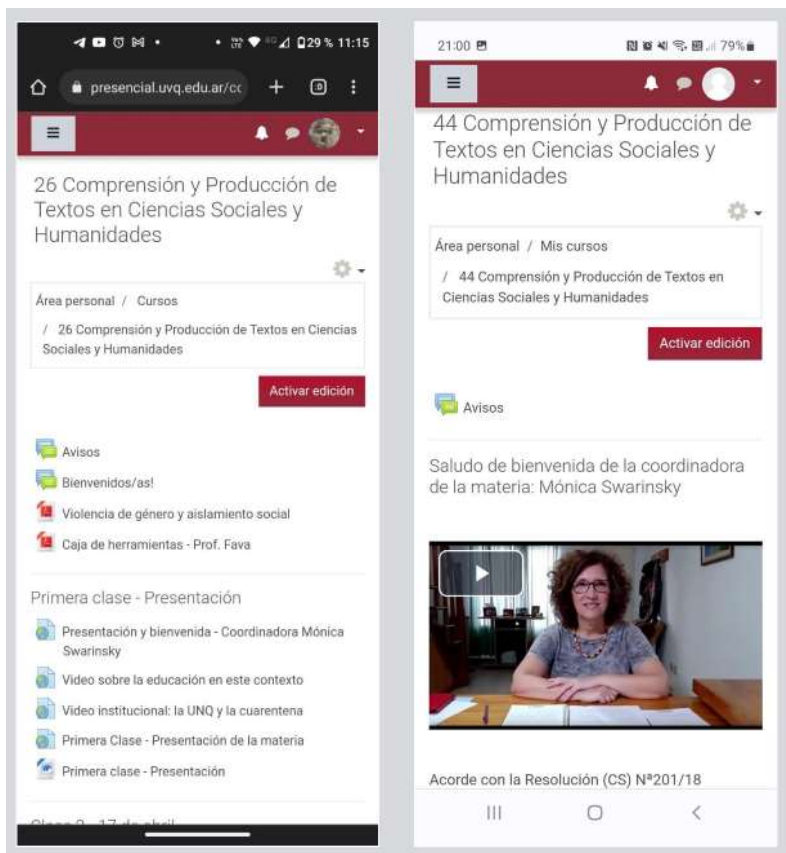
“ Hola a todos y todas, mi nombre es Silvina tengo 36 años, vivo con mis tres hijos, trabajo en una clínica, soy cocinera, empleada, terminé mi secundario en Fines el año pasado, no dudé en anotarme para seguir estudiando, aunque para mí es un gran desafío aún más hacerlo en esta modalidad virtual, pero confío que algo bueno tiene todo esto. Mi carrera es profesorado de historia. (7 de abril, 2020)

Mientras que en otra de las aulas escribían:

“ Hola, mi nombre es Aldana y soy ingresante de la carrera de t.o, tengo mucha incertidumbre por esta modalidad pero con mucha predisposición. (17 de abril, 2020) ^[3].

En relación a las estrategias de dictado, Mónica Swarinsky habla de esta etapa como un proceso donde se dio una “producción y curaduría de contenidos pedagógicos”, atravesados por el diseño de la página que proveía la UNQ. Esta producción y curaduría fue diferente para cada educador. Mientras que con Eiras optamos por la producción de videos, Swarinsky se volcó por la redacción de las clases.

Si bien con Eiras nos volcamos a la producción audiovisual y poseíamos prácticas similares, nuestra primera clase se ve bastante diferente:



Hay varios aspectos que podemos observar en estas capturas. A la izquierda, el aula del profesor Eiras, a la derecha, la mía. Debo aclarar que visualizar mi primera clase implica deslizar varias veces la pantalla hacia arriba, pero el ejemplo es útil de todas formas. Mientras la imagen de la izquierda posee links para re-direccionar a los estudiantes, el de la derecha posee el video incrustado. Si bien esto podría haber sido una decisión práctica o estética, se debió a que “Después aprendí”. Este simpático comentario del profesor, nos permite detenernos sobre un aspecto importante: la implementación de la educación virtual de emergencia fue posible gracias a una institución como la UNQ que posee

un equipo técnico-administrativo con experiencia en educación virtual, pero también lo fue gracias al entramado de relaciones preexistentes entre docentes quienes colaboraron en la producción de material diáctico y en la guía de uso del campus.

Es destacable cómo el equipo docente operó –diría que casi por instinto, pero en realidad muy bien guiados por sus coordinadores– de manera colaborativa en la construcción de las clases. De hecho, puede verse en la imagen de la izquierda un archivo producido por la docente Vanina Fava, que todos pudimos difundir en el marco de nuestras aulas. Igual situación se dio en la producción de la clase sobre “Crónicas periodísticas”, donde quien cedió amablemente su material fue el profesor Eiras, especialista en el tema. Por mi parte, produje una clase especial de fotografía, a partir de un PDF que contenía texto, imágenes y links a videos breves de producción propia.

Estos ejemplos demuestran la manera en que los educadores nos apoyamos entre sí, intercambiando información y consejos. Esto fue de mucha ayuda para resolver los distintos obstáculos que presentaba la virtualidad. Si bien muchos docentes conocían el campus, el uso de la plataforma para varias comisiones (es decir, el manejo de varias aulas virtuales a la vez), llevaba mucho trabajo y requería de una determinada expertise –que fuimos adquiriendo con la práctica–. También, debíamos estar en condiciones de ayudar a los estudiantes con los inconvenientes que les iban surgiendo con esta plataforma.

Al mismo tiempo, existía una fluida comunicación entre los directivos y docentes. La comunicación entre pares, principalmente a través de whatsapp, nos permitió ayudarnos al momento de la carga de los materiales, a veces servir de guía para los compañeros, a veces compartir situaciones y experiencias vividas en esa virtualidad obligada. También mantener charlas amenas buscando sosegar la incertidumbre reinante.

De esta forma, se podría decir que el primer vínculo que se vio fortalecido fue el establecido entre los docentes.

El aula y otros recursos

Si bien la forma de dictado se dio a través del campus creado especialmente para esta ocasión, y que hoy sólo funciona a modo de archivo



–presencial.uvq.edu.ar–, algunos docentes elegimos utilizar también otras herramientas digitales.

En mi caso opté por seguir con una práctica que ya venía utilizando para mis clases: la implementación de grupos de Facebook. Un grupo por cada curso, que comienza con el mismo y al finalizar se archiva. La diferencia en este caso fue que me valí de la herramienta de transmisión en vivo para que los estudiantes pudieran verme, durante algunos minutos, una vez por semana.

Estos encuentros sincrónicos –en un momento pre-pautado de la semana– eran festejados con bastante entusiasmo (lo fueron particularmente durante 2020). Parecía existir una necesidad imperiosa de

conectarse, y los estudiantes –en algunos grupos más que en otros– escribían sus comentarios y preguntas mientras se desarrollaba la transmisión. Este medio servía para salvar la única dificultad que tenía nuestro campus en ese momento: no permitía emitir videos en directo.

Sin embargo, dado el contexto y las características que poseían nuestros estudiantes, no estaba contemplada la transmisión en directo (entre otras cosas, debido a que el consumo de datos móviles en esos casos es mucho mayor). De esta manera, las únicas instancias obligatorias se daban en el marco del campus, “El campus es nuestro aula, es el medio que tenemos hoy para aprender y enseñar”, dije a mis estudiantes el 15 de abril 2020 durante nuestro primer vivo.



En esta misma línea, el profesor Manuel Eiras intentó implementar el chat del campus, la única herramienta que permitía una “conexión sincrónica”. Sin embargo, la experiencia no fue del todo satisfactoria:

“ Empezamos trabajando de manera asincrónica y relacionándonos exclusivamente por los foros. Después intenté con un chat que no sirvió; fue un caos porque se hablaba de algo y se dispersaba esa conversación, y cuando se la quería retomar, era imposible ya que había quedado perdida mucho más arriba. (Eiras, 25 de abril, 2022).

Otros docentes, como Mónica Swarinsky no vieron en la falta de sincronidad un impedimento para el dictado del curso:

“ Hice base en la escritura porque me pareció, y me sigue pareciendo, que era una gran oportunidad para escribir las clases, ya que considero que parte de la construcción del vínculo tiene que ver con el registro formal. Por eso hice mucha base en la escritura como lugar de encuentro (Swarinsky, 11 de julio, 2022).

Quisiera vincular este posicionamiento a lo propuesto por Lugo y Loiacono (2020), quienes mencionan que resulta necesario advertir que únicamente trasladar las prácticas del salón de clase hacia videoconferencias no representa un cambio significativo en el modelo de enseñanza. De modo que, la producción audiovisual o las videoconferencias, –por las que optamos con Eiras–, por supuesto no significaron en sí mismas una cursada de mejor calidad a la brindada por Swarinsky.

Nuestras clases contaron, además, con “Foros”, donde los estudiantes podían comentar y ver la respuesta de sus pares, y “Tareas”, entre otros recursos que enriquecieron la práctica. Por ejemplo, links a material disponible en la web. Todos aspectos de suma importancia, teniendo en cuenta que nuestro curso, más que un seminario, posee las características de taller. Y este aspecto da cuenta de una de las grandes complejidades que enfrentó la enseñanza universitaria en pandemia, ya que este tipo de enseñanza demanda una producción compleja cuando busca capturar los contenidos en construcción e incluso volverse parte de esa construcción. Por lo tanto, puede resultar difícil de diseñar e implementar en la escena de una crisis masiva (Maggio, 2020, p.117).



Una práctica atravesada por la emotividad

En las tres experiencias docentes relevadas, uno de los aspectos más importantes radicó en la respuesta que pudimos brindar a la consultas de los estudiantes. Algunas en el marco de los foros, otras por mail o mensaje privado. Estar atentos como docentes a las dudas, realizar correcciones o aportes diarios fue una constante –esté bien o mal– incluso a deshora. El teletrabajo modificó los horarios laborales, extendiendo los límites, lo cual no implica una práctica saludable ni recomendable; pero la retroalimentación de los comentarios y consultas a la brevedad, fue muy importante para sostener la conexión y establecer el vínculo con los estudiantes en el marco del curso. En este sentido, comenta Swarinsky:



A veces yo misma me emocionaba mucho, y les ponía ‘un gran cariño’, ‘un gran abrazo’, cosa que al principio lo reprimí mucho. Al inicio traté de ser muy cálida pero con distancia. Porque no sabía cómo íbamos a comportarnos ¿no? Todos, ellos y yo (11 de julio, 2022).

En esta misma línea, es muy interesante lo planteado por Eiras sobre la respuesta de los estudiantes en el marco de las actividades: mientras nosotros como docentes teníamos la posibilidad de subir videos o audios, ellos no podían hacerlo. De cierta forma, sentíamos que este aspecto atentaba contra la relación dialógica que buscamos sostener en el marco del aula, ya que –aunque siempre partimos de una diferencia de saberes–, comprendemos que “enseñar no es transmitir conocimiento” (Freire, 2013, p.142). Y este tipo de prácticas implicaba un dictado bastante verticalista. En este sentido, entendemos que, como escribió Paulo Freire (2014), toda práctica educativa implica siempre la existencia de sujetos, aquel o aquella que enseña y aprende y aquel o aquella que, en situaciones de aprendiz, enseña también; la existencia del objeto que ha de ser enseñado y aprendido –re-conocido y conocido–, por último, el contenido (p.135).

A su vez, el hecho de que nosotros pudiéramos expresarnos de manera oral, y que ellos debieran hacerlo a través de la escritura, significó un grado de exposición que inhibió a algunos estudiantes:

“ Hay una cosa muy vulnerabilizada que es la forma en que se expone la escritura de cada estudiante, quienes cada semana debían escribir textos que veían todos sus compañeros. (Eiras, 25 de abril, 2022).

También percibí este aspecto y habiendo pasado recién una semana de cursada, expresé a mis estudiantes de la comisión 24 en el marco de una transmisión:

“ Quizás ustedes ven que algún compañero hizo algún comentario en el foro, y dicen ‘joo, la pucha, qué bien que escribe! Yo no puedo escribir nada después de esto...’ Y no, no es así. Ustedes escribirán, si alguno tiene una manera más simple de escribir, lo hará de una manera más simple. Mientras sea coherente y respetuoso no va a haber ningún tipo de problema. (Vivo, 15 de abril, 2020).

Es importante recordar que nuestra materia forma parte del Ciclo Introductorio del Departamento de Ciencias Sociales. De modo que, para la mayoría de los estudiantes, implica el primer acercamiento con el ámbito académico y las formas discursivas propias de este espacio.

Pero por otra parte, la virtualidad permitió contar con mayores recursos para el dictado de temas específicos. Se detiene sobre este aspecto el profesor Eiras:

“ Decir vamos a hablar de Pentti Sammallahhti y compartir pantalla, y ver su trabajo en ese momento, (es algo) que en la presencialidad no podemos hacer. (...) a menos que tengas un dispositivo y un asistente, un proyector y alguien que esté con la compu al lado que vaya proyectando todo lo que vos le pedís (Eiras, 25 de abril, 2022).

Situación similar pudo observarse al momento de revisar textos, obteniendo prácticas de análisis inmediatas.

En el caso de la docente Swarinsky, la iniciativa para el encuentro a través de la plataforma Zoom surgió de los estudiantes y de la conversación con colegas, quienes ya llevaban adelante esta práctica.

“ Le sumé algunos encuentros virtuales sincrónicos no obligatorios. Por razones obvias. Fueron muy interesantes y muy ricos en términos de la afectividad, digamos,



ahí se desplegaba más la afectividad “Chau profe” y yo los veía y se me llenaban los ojos de lágrimas. Porque hay que recordar que esto pasaba antes de las vacunas (Swarinsky, 11 de julio, 2022).

Es importante en lo que se detiene aquí la docente: nuestro trabajo, particularmente en 2020, estuvo cargado de una profunda emotividad. Esto no nos resulta extraño si consideramos que el vínculo pedagógico se basa en el amor, la consideración y la reciprocidad con el otro (Silva, 2020).

Lidiamos no sólo con nuestros propios sentimientos y los de nuestros allegados, sino además con los relatos de los estudiantes, quienes también se enfermaban –algunos gravemente– o atravesaban situaciones de mucha dificultad relacionadas con la pandemia: “yo veía a los estudiantes. Ellos me veían, y yo misma no sabía si no me iba a contagiar”. Las clases se cargaron de momentos catárticos, donde una palabra de aliento valía mucho. Así, el acompañamiento que mutuamente se brindaron educador y educando adquirió especial significación.

Palabras finales

Llevar adelante un curso durante la pandemia implicó trabajar y estudiar sumergidos en un tiempo continuo y sin límites, un tiempo de espacios híbridos. Un periodo en el que, con el correr de los meses, nos encontramos agotados frente a las contingencias y la sobre exposición a las pantallas. A pesar de todo, estudiantes y docentes nos esforzamos para sostener la continuidad educativa.

En esta línea, tal vez como nunca antes, durante el periodo de educación virtual de emergencia, la dimensión afectiva de nuestro trabajo se hizo presente. Contemplar el contexto al momento de producir el material educativo, al momento de interactuar con los estudiantes y los pares, se volvió más que nunca necesario. En este sentido, el trabajo formativo, docente, es inviable en un contexto que se piense teórico, pero que al mismo tiempo tienda a permanecer alejado e indiferente con respecto al contexto concreto del mundo inmediato de la acción y de la sensibilidad de los educandos (Freire, 2013, p.120).

Como se preguntó la docente Swarinsky: ¿Cómo encontrar un equilibrio? A pesar de las disparidades de saber, a pesar de habernos sentido frente a un modo de dictado más verticalista, la crisis por Covid-19 hizo que docentes y estudiantes nos aunáramos, en tanto sujetos vulnerables, pero comprometidos por continuar el camino del conocimiento. Apostando al crecimiento personal, pero también colectivo. Encendiendo una vela, en tiempos sombríos.

Referencias bibliográficas

- FREIRE, P. (2013). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- FREIRE, P. (2014). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- LUGO, M. T. Y LOIACONO, F. (2020). Capítulo 1 Planificar la educación en la pospandemia: de la educación remota de emergencia a los modelos híbridos. García, J. M. y Cabeza, S. G. (Comp.) *Las tecnologías en (y para) la educación*. Flacso Uruguay.
- MAGGIO, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ARGENTINA. (2020). *Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. Informe Preliminar Encuesta a Hogares*.
- RIEBLE-AUBOURG, S. Y VITERI, A. (2020). COVID-19: ¿estamos preparados para el aprendizaje en línea? *BID-CIMA*.
- DI NAPOLI, P. N.; IGLESIAS, A.; SILVA, V. S. Y LEVY, N. (2021). Reflexiones en tiempos pandémicos: la materialidad de la escuela frente a la virtualidad. *Espacios de crítica y producción*, 55, pp. 334-348.
- SILVA, V. (2020) *¿De qué está hecha el aula? Algunas reflexiones en tiempos de pandemia. Educación de la Mirada*.



Notas

^[1] Teniendo en cuenta la preocupación anterior, llevé adelante una encuesta sobre dispositivos en el marco de las aulas en las que me desempeñé como docente durante el primer cuatrimestre 2020. Sumando los estudiantes activos de las cinco aulas, 146 personas, sólo el 61% de ellos (89) contaba con notebook o PC con WiFi. Esta atención sobre el dispositivo se fue abandonando a partir del segundo cuatrimestre, ya que quienes se inscribían entonces, lo hacían a sabiendas de que la cursada sería virtual.

^[2] Para más información pueden revisar el sitio: <http://cisociales.web.unq.edu.ar/>

^[3] Es interesante, si bien dos casos no hacen de muestra representativa, que ambas estudiantes consiguieron aprobar la materia.

Capítulo III

Estrategias de enseñanza y recursos didácticos innovadores: la experiencia docente en materias “taller” durante el contexto de pandemia

Rocio Caccavo

A raíz de la pandemia mundial producida por el COVID-19, se decretó en Argentina a partir de marzo del 2020 el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Se abre así un período caracterizado por la incertidumbre y la necesidad de respuestas rápidas a situaciones cotidianas de gran envergadura. En este escenario, el sistema universitario argentino ha sido uno de los sectores que ha tenido que realizar adaptaciones para lograr continuar con su funcionamiento. Uno de los grandes desafíos de las universidades nacionales tuvo que ver con la continuidad de su función formadora, en particular con las estrategias de enseñanza en las carreras presenciales, las cuales en su mayoría no se caracterizaban por la incorporación de actividades virtuales en sus asignaturas (Cannellotto, 2020).

La Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) cuenta con experiencia y trayectoria de educación a distancia a través de la Universidad Virtual de Quilmes y de los diferentes antecedentes de educación bimodal. Gracias a esto logró sostener su desempeño en todas las áreas, a partir de un trabajo colectivo y un fuerte compromiso de cada actor institucional, que permitió una rápida transición hacia la modalidad de trabajo a distancia. De esta manera, a partir del 6 de abril, las 1600 comisiones presenciales previstas para el primer cuatrimestre de 2020 comenzaron a desarrollarse en aulas virtuales a través del Campus presencial, plataforma virtual utilizada para cursos semipresenciales o bimodales de las carreras presenciales (Villar y Leal, 2020).



Ante este contexto, el objetivo de este capítulo es indagar acerca de las innovaciones didácticas producidas en esta universidad frente a un escenario de educación virtual de emergencia. Particularmente, se centra en los desafíos y obstáculos sorteados en la experiencia de trabajo docente bajo la modalidad de trabajo remoto, y se consideran las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos desarrollados en materias denominadas “taller” del Departamento de Ciencias Sociales y de la Escuela Universitaria de Artes, durante el contexto de pandemia (desde abril de 2020 a diciembre de 2021). La selección de los tres casos investigados se ha hecho a partir del interés en la modalidad taller que asumen estas materias, las cuales tienen por característica su fuerte articulación entre teoría y práctica.

Innovación didáctica en la educación superior universitaria

A pesar de su reciente constitución, en las últimas décadas la producción y desarrollo de investigaciones en torno al campo de la Didáctica del Nivel Superior ha crecido. Tanto a nivel internacional, como regional y nacional, la preocupación y el interés por lo que acontece en las aulas universitarias han motivado desde múltiples enfoques la producción teórica en torno a ella. Entendida como una didáctica específica, la Didáctica Universitaria tiene por objeto el estudio del proceso de enseñanza docente organizado en relación a los aprendizajes de los estudiantes, en función de un contenido científico, tecnológico o artístico altamente especializado, orientado a la formación profesional (Lucarelli, 1998).

Dentro del estudio de los procesos de enseñanza docente, ha suscitado gran interés la investigación y producción de conocimiento en torno a las experiencias de innovación didáctica desarrolladas en las aulas universitarias. En este tema se destaca el trabajo realizado por Lucarelli (2009), quien desde una perspectiva de la didáctica fundamentada crítica, define la innovación didáctica



(...) como aquella práctica protagónica de enseñanza o de programación de la enseñanza, en la que, a partir de la búsqueda de la solución de un problema relativo a las formas de operar con uno o varios componentes didácticos, se

produce una ruptura en las prácticas habituales que se dan en el aula de clase, afectando el conjunto de las relaciones de la situación didáctica. Identificó, consecuentemente, la innovación didáctico-curricular como praxis de tipo inventiva, dado que, ante el reconocimiento de una situación sentida como insatisfactoria, encara la resolución intencional de un problema práctico o teórico, mediante la producción de algo nuevo (p.251).

Desde esta perspectiva, la innovación didáctica es entendida como ruptura e interrupción de determinadas formas de comportamiento habituales en la enseñanza. A partir de esta definición, utiliza la categoría de multidimensionalidad, ya que se asume que hay múltiples variables que afectan a la práctica. De esta manera, los componentes didácticos que pueden verse afectados a partir de una práctica innovadora son: los componentes técnicos (objetivos, contenidos, recursos para el aprendizaje, estrategias de enseñanza y evaluación), las prácticas del enseñar y el aprender, y las relaciones entre los sujetos que se dan en el contexto del aula.

Al mismo tiempo, la autora, al recuperar el encuadre situacional e histórico de las innovaciones didáctico-curriculares, posibilita entenderlas como una práctica contextualizada, rasgo que resulta central para la comprensión de las innovaciones en educación. Lucarelli (2009) sugiere que la explicación de las prácticas innovadoras necesitan ser hechas en función y en relación con los factores concretos que enmarcan esa práctica, extendiendo la situación del aula al entorno institucional y social, y a los factores peculiares que caracterizan a los sujetos de la innovación. En este sentido, coincide Litwin (2008) al afirmar que “las innovaciones responden a los fines de la educación y se inscriben con sentido en los contextos sociales, políticos e históricos de la vida de las instituciones” (p.65).

Por otra parte, Libedinsky (2016), en concordancia con lo dicho anteriormente, propone la definición de las innovaciones didácticas emergentes como



(...) propuestas de enseñanza generadas por docentes de aula, caracterizadas por la ruptura y oposición con prácticas vigentes consolidadas, profundamente ensambladas con el contenido curricular disciplinar, que recuperan tradiciones y



antecedentes, que atienden tanto a los intereses culturales de los docentes que las diseñan y lideran, como a los intereses culturales de los estudiantes, y que se implementan en un contexto, en un lugar y en un tiempo determinados (p.57).

A partir de estas definiciones, en este trabajo se identifican como innovaciones didácticas aquellas prácticas de enseñanza, que frente a la situación excepcional de virtualización de emergencia, han presentado una ruptura en un modo tradicional o habitual de actuar. Las mismas se ubican, cobran sentido y se hacen posibles en un contexto de aislamiento social. Estas prácticas permiten la producción de algo nuevo, a partir de una praxis inventiva, recuperando a su vez antecedentes o tradiciones.

En relación a lo expuesto, dentro de las características que constituyen una enseñanza poderosa, Maggio (2012) propone la idea de originalidad didáctica. Parte de entender la propuesta de enseñanza como una construcción social, que para ser poderosa tiene que estar concebida originalmente y conservar la marca de su creador. Continúa afirmando que ser original desde una perspectiva didáctica es pensar que es posible alternar modos de tratamiento, bien emulando o bien yendo contra la lógica de construcción de la disciplina que se enseña (p.59).

De esta manera, se puede afirmar que las innovaciones didácticas constituyen experiencias originales. Al ser pensadas, creadas y ejecutadas por sujetos en función de un tiempo y espacio determinados, las propuestas de enseñanza que se construyen dan lugar a experiencias únicas e irrepetibles.

Por otra parte, en la búsqueda de ampliar el horizonte de sentidos acerca de las innovaciones didácticas producidas durante el contexto de pandemia, resulta interesante poder recuperar el concepto de maestro errante desarrollado por Duschatzky (2013). La autora parte de comprender que “la vida errante no es un deambular inerte sino una disposición activa a tomar lo que irrumpe y agenciar algo en torno de eso” (p. 89). De este modo, sostiene que el maestro errante es aquel que encontrándose ante un estado de intemperie, toma disposición activa en su intervención diaria para transformar cualquier situación que se le presente en ese estado.

Atendiendo a la importancia del contexto en el que se desarrollaron las prácticas de enseñanza que se recuperan en esta investigación, se podría afirmar que se dieron en un estado de intemperie. La incertidumbre frente al advenimiento de una pandemia a escala global sin precedentes, el repliegue de toda actividad al contexto del hogar, el aislamiento y el distanciamiento social, la emergencia de nuevas maneras de desarrollar las actividades cotidianas, son algunos de los rasgos que dan el marco para comprender dónde nos situamos en la reconstrucción de las experiencias. De esta manera, además de recuperar las principales definiciones y características acerca de las innovaciones didácticas propuestas hasta el momento, resulta interesante poder incorporar a la definición presentada de innovación didáctica, las ideas de errancia y originalidad como perspectivas para caracterizar los cambios acontecidos durante la pandemia.

Al mismo tiempo, estos rasgos de innovación son abordados a partir de su identificación y descripción en estrategias de enseñanza y recursos didácticos. En este sentido, Anijovich y Mora (2010) definen las estrategias de enseñanza como:



(...) el 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 acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (p.23).

Por su parte, De la Torre (2009) sostiene que la utilización del término “estrategias” resulta el más adecuado en este tema, porque refiere a procesos que son adaptativos, a partir de los cuales se puede organizar secuencialmente la acción didáctica para alcanzar las metas o propósitos deseados. Este autor permite ampliar la definición anterior, agregando que es posible caracterizar las estrategias didácticas creativas por existir una planificación flexible, adaptación contextual, clima distendido, comunicativo, gratificante, roles participativos e interactivos, productividad, alto grado de satisfacción discente, conciencia de autoaprendizaje (p.11).

En este sentido, el proceso de selección de las estrategias de enseñanza también implica la definición de los recursos didácticos a



utilizar como soporte material de la enseñanza (Lucarelli, 2009). Siendo una parte importante en la propuesta de enseñanza, considerar los cambios y modificaciones en los recursos didácticos utilizados permite identificar innovaciones didácticas.

Por último, en un estudio publicado recientemente, Moreira, Abu-zaid, Elisondo y Melgar (2020) presentan diferentes condiciones que potencian u obstaculizan las innovaciones educativas en la universidad. Considerando la perspectiva de docentes y estudiantes, identifican como factores que potencian las innovaciones la formación docente permanente, las redes y trabajo colaborativo, las políticas institucionales, los proyectos o propuestas extra-áulicos, la incorporación de tecnologías, el diagnóstico, la participación y la relación pedagógica. Por otra parte, los factores que obstaculizan las propuestas innovadoras son la burocratización, las múltiples tareas, la masividad de estudiantes por cátedra, la falta de tiempo y la resistencia al cambio. En este sentido, es preciso indagar acerca de los desafíos y obstáculos que debieron sortear los docentes al momento de planificar y poner en práctica las estrategias de enseñanza, frente a un escenario inesperado de virtualización de emergencia.

Metodología

La investigación es abordada a través de una perspectiva cualitativa del tipo estudio de casos. Se optó por este tipo de método ya que permite conocer en profundidad la experiencia docente desarrollada durante el período de pandemia. La selección de los casos se ha hecho en función a la característica de modalidad taller de las asignaturas, y a que dichas materias, ofrecidas para las carreras presenciales, se hayan dictado dentro del período que va desde abril del 2020 hasta diciembre de 2021. De esta manera, los casos seleccionados corresponden a las materias Taller de Educación por el Arte y el Teatro, Taller de Educación No Formal y Taller de Improvisación. Las experiencias son presentadas por tres docentes pertenecientes al Departamento de Ciencias Sociales y a la Escuela Universitaria de Artes de la UNQ.

Se ha utilizado como principal estrategia metodológica para la recolección de datos una entrevista semiestructurada. La misma fue

diseñada a partir de preguntas abiertas acerca de las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos utilizados por los docentes, al igual que los desafíos y los obstáculos sorteados bajo la modalidad de trabajo remoto. Al mismo tiempo se recupera como fuente de información un artículo publicado por uno de los docentes.

La información recogida es analizada a partir del criterio de reflexividad dialógica de la sistematización de experiencias. Esto permite el reconocimiento de significados y saberes que se posee sobre una práctica profesional, social o educativa, y reconstruirla comprendiendo los contextos, las condiciones y los elementos que la configuran, para realimentarla, potenciarla y cualificarla (Ghiso, 2008).

Resultados y análisis de experiencias

Durante el contexto de la pandemia todas las propuestas de enseñanza han tenido que adaptarse forzosamente a la modalidad de trabajo virtual. Esta adaptación se produjo en un marco de incertidumbre y ha generado el desafío de, en poco tiempo, tener que realizar modificaciones sustanciales para poder llevar a cabo la enseñanza y garantizar el derecho a la educación.

A continuación se presenta una sistematización de las experiencias a partir del análisis de las entrevistas realizadas a los docentes a cargo de las materias denominadas “taller”, sobre su experiencia de enseñanza durante el contexto de pandemia (desde abril de 2020 a diciembre de 2021). Por un lado, se describen los desafíos y obstáculos identificados como potenciadores u obstaculizadores para el desarrollo de las propuestas de enseñanza en el período abordado. Por otro lado, se reconstruye de manera conjunta las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos que han resultado innovadores para cada uno de los casos seleccionados.

Desafíos y obstáculos ante la modalidad de trabajo remoto

A la hora de abordar las innovaciones didácticas producidas durante el contexto de pandemia, resulta pertinente identificar aquellas condiciones



que operaron como potenciadores u obstaculizadores en las prácticas de enseñanza desarrolladas bajo la modalidad de trabajo remoto. El reconocimiento de estas condiciones permite, por una parte, reconstruir algunos rasgos de la experiencia docente durante este período y, por otra parte, pensar en consideraciones necesarias para nuevas propuestas innovadoras.

Un primer aspecto a señalar tiene que ver con el uso de las tecnologías, las cuales se tornaron el soporte principal para el desarrollo de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Si bien en los casos entrevistados, contaban con experiencias de trabajo en campus virtuales previo a la pandemia, resultó un desafío el repensar una propuesta de enseñanza que se daba de manera presencial a una completamente virtualizada.



(...) que había posibilidades, había un montón, y yo me animé a algunas, no me animé a otras; también por mi miedito a, por ejemplo, manejo de técnicas, el zoom, encima tengo que estudiar cómo se organiza el zoom para que entonces puedas hacer un grupo allá, era como también unas cuestiones que necesitaban un tiempo interno mío que yo no tenía, me abrumaba, entonces fue una negociación a medias. [...] me pasó que me quede como que hubiera necesitado una asistencia técnica para estar más relajada y no tener que controlar el zoom. (Entrevista a docente A)



(...) los otros desafíos fueron desafíos de carácter tecnológico por una parte, porque si bien yo ya usaba algunas cosas, la producción de recursos digitales genera mucho trabajo [...] además del manejo de recursos tecnológicos, que no fue algo que me pasó a mí, pero sí le pasó a muchas personas de no conocer el campus, de no saber como se subía una clase, de no saber grabar un video, etc. (Entrevista a docente B)



(...) no había chances de tocar en conjunto, no se podía, ninguna plataforma servía para eso, las plataformas que yo conocía no funcionaban igual (...) (Entrevista a docente C)

En algunas ocasiones, la inexistencia o el desconocimiento sobre el funcionamiento de ciertas plataformas, herramientas o recursos, o la

falta de soporte o ayuda en su utilización en el aula, restringía las posibilidades de ejecución de ciertas dinámicas. Sin embargo, con el transcurso de la pandemia, hicieron frente a esta situación y se animaron a experimentar o crear recursos y propuestas. Esto generó un aprendizaje a partir de la experiencia que resultó potenciador de las innovaciones didácticas producidas.

En segundo lugar, se destaca el desafío respecto a la relación pedagógica y la continuidad del vínculo con los estudiantes a partir de la sincronicidad:



para mi era muy importante sostener la sincronía todas las semanas [...] lo primero que se me ocurrió fue hacer un compromiso con los estudiantes, que no me esperaba el nivel de adhesión que tuvo, y eso yo creo que fue la pandemia. (Entrevista a docente A).



para mi lo de siempre dar encuentros sincrónicos me parece que era importante, que vieran la cara, que vieran que vos estuvieras, que hubiera una continuidad [...] sería innovador en el sentido de una forma de generar cercanía que antes no era necesaria. (Entrevista a docente B).

El hecho de garantizar no sólo una continuidad pedagógica, sino una forma de cercanía ante un contexto de aislamiento y distanciamiento social, resultó un elemento potenciador para llevar a cabo la puesta en práctica de estrategias de enseñanza y recursos didácticos. Si bien al principio era incierto cuál sería el nivel de adhesión de los estudiantes a esta modalidad de encuentro, finalmente se sostuvo en dos de los casos de manera positiva, advirtiendo un gran nivel de participación en las clases sincrónicas. En este sentido, la revalorización de lo humano fue una condición que atravesó las experiencias educativas durante este período.

Por último, una condición obstaculizadora que resulta del contexto en el que se desarrollaron estas experiencias refiere al espacio y a las condiciones en la que los sujetos debieron afrontar las cursadas:



(...) se volvía un poco antidemocrático [...] porque no todo el mundo tenía su cámara, su casa, su pieza, su habitación, su lugar. Entonces también eso a veces



me desalentaba con algunas ideas que se me ocurrían, para que sea homogéneo, para que todo el mundo tenga acceso, para que no sientan que se quedan afuera de algo. (Entrevista a docente A).



(...) más todo lo que implicó trabajar desde tu propia casa, en contextos que no siempre son los adecuados, y un montón de cuestiones que no son fáciles. (Entrevista a docente B).



(...) no todos tenían las mismas posibilidades, entonces la persona que estaba enganchada del wi-fi del vecino no podía conectarse bien a Ságora, y el que estaba con el celular no podía engancharse y tocar (...) (Entrevista a docente C)

De esta manera, emergen situaciones que cambian las condiciones de igualdad que propiciaba el espacio presencial del aula. Por un lado, la transformación del espacio privado y doméstico en un espacio público compartido y, por otra parte, en algunos casos, la escasez de recursos y dispositivos tecnológicos en los hogares, dificultaba el desarrollo de las cursadas. Ambas cuestiones han resultado un factor a considerar al momento de diseñar y llevar a cabo las propuestas de enseñanza durante la pandemia.

Estrategias de enseñanza y recursos didácticos innovadores

Como se ha mencionado, las estrategias de enseñanza son las decisiones que toman los docentes acerca de cómo, por qué y para qué enseñar un contenido disciplinar. En este sentido, se recupera la definición que tiene cada docente acerca del por qué y para qué de una materia taller, a partir de las cuales se identifica un distanciamiento con lógicas o prácticas tradicionales en el modo de pensar el proceso de enseñanza en la universidad. Es un aspecto que resulta central, ya que guía la planificación de las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos a través de los cuales se materializa una propuesta formativa.



(...) en el taller no hay ningún lugar a donde llegar, no es que hay que llegar a algún lugar, hay que hacer una experiencia, por eso para mi el taller se hace, es

una definición que yo siempre tuve [...] poder pensar al aula como un lugar de encuentro de sensibilidades, esa es la idea del taller, más que la explicación sobre la educación por el arte, es transitarla. (Entrevista a docente A).

“ (...) la materia hace mucho eje en el tema de la experiencia, que es algo muy valorado de la educación no formal y popular y de la sistematización, y precisamente transitar ese tipo de experiencias para mi resulta altamente formativo. (Entrevista a docente B).

“ (...) siempre me baso en una construcción colectiva y de tratar de tocar en conjunto, hay acercamientos a la improvisación que pueden ser de manera individual, pero a mi me cierra más para el trabajo en la universidad la noción de conjunto [...] La modalidad (taller) es aprender haciendo. (Entrevista a docente C).

De esta manera, se encuentran materias cuya propuesta educativa valora y pone como eje central el potencial de la experiencia con otros, como instancia formativa y de aprendizaje. Esta decisión pone de manifiesto un corrimiento de base que se da en estas materias respecto de las lógicas tradicionales de la enseñanza universitaria, donde se privilegia el aprendizaje a partir de la teoría, y la práctica es concebida sólo como la aplicación técnica de esas construcciones teóricas, sin mediar un proceso reflexivo. En este marco, más allá de lo producido durante el contexto de pandemia, en estas propuestas formativas es posible desarrollar con mayor apertura prácticas innovadoras en la enseñanza.

Ante la imposibilidad de instancias presenciales, las principales modificaciones y cambios en los casos seleccionados se dieron en el eje estructurante de las experiencias a partir de la práctica. Esto llevó a tener que repensar las estrategias en la enseñanza y la selección de los recursos didácticos que acompañan a materializar esas estrategias.

Taller de Educación por el arte y el teatro

Partiendo de la base de establecer un compromiso con los y las estudiantes desde el inicio del cuatrimestre, se propuso el desarrollo de la cursada articulando encuentros sincrónicos semanales vía Meet o



Zoom, y la utilización del Campus Virtual como soporte principal. La estrategia de enseñanza consistió en la articulación de varios elementos: la producción escrita de clases por parte de la docente para introducir un tema, la realización de actividades semanales como la escritura o la grabación de textos internos, audios de Relaxaciones Activas, bibliografía y recursos audiovisuales.

En este caso, un recurso fundamental para el desarrollo de las propuestas de enseñanza fueron los foros habilitados en el Campus Virtual. Si bien es una herramienta que fue utilizada en la mayoría de las experiencias adaptadas a la virtualidad, aquí se convirtió en un espacio de intercambio e interacción horizontal entre pares. La frecuencia en su utilización y la centralidad que ocupó, hace que este recurso haya sido valorado positivamente para materializar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera, resultó central como recurso didáctico el Foro de Relaxaciones Activas. La práctica de Relaxación Activa consiste en una tarea individual en la que en un tiempo de 20 minutos se predispone el cuerpo en silencio activo acompañado por una dinámica de meditación activa pro creativa. Si bien ya se realizaba en la presencialidad, este recurso utilizado en un contexto de aislamiento social se tornó novedoso y significativo. La experiencia personal que cada estudiante experimentaba en esta práctica era volcada de manera escrita en un foro habilitado solo para eso, denominado Foro de Relaxaciones Activas, el cual se sostenía clase a clase, y en muchos casos generó la producción de textos poéticos/internos. Como describe la entrevistada “el foro de la relajación activa que se volvió un lugar alucinante, lo iba pasando de clase en clase, maravilloso, como recurso. Eso en la presencialidad no existe, tiene otras cosas, en ese punto todo eso fue nuevo”.

La estrategia de enseñanza desarrollada resulta innovadora ya que a partir de una praxis inventiva ha permitido llevar a cabo un acompañamiento de la trayectoria de aprendizajes a partir de producciones (escritas, orales y audiovisuales) inéditas por parte de estudiantes. Este hecho resulta una característica propia del acontecer en este contexto, como señala la entrevistada “nunca había tenido el nivel de producción que tuve en la pandemia”.

En este sentido, un aspecto a destacar de esta experiencia es el interés de la docente por generar en este contexto de aislamiento una contención social, que las y los estudiantes no abandonaran la materia. De este modo, un dato no menor en este caso es que, como señala la entrevistada, de 45 inscriptos a la materia en el segundo cuatrimestre del 2020, terminaron 42.

Taller de Educación No Formal

El soporte principal para el desarrollo de la materia estuvo dado por el Campus Virtual e instancias semanales de encuentro sincrónico vía Zoom. En este caso, una de las principales modificaciones tuvo que ver con la articulación que se hacía con organizaciones sociales, espacios que ante situaciones de emergencia producidas por la pandemia se vieron fuertemente afectados en su funcionamiento. Frente a esta situación, la estrategia de enseñanza innovadora se dio con respecto al abordaje de la práctica con organizaciones sociales. Como relata la entrevistada:



Durante el 2020, la estrategia posible fue acercamientos; trabajamos con acercamientos a organizaciones mediante entrevistas abordadas de forma virtual, que fue conocer organizaciones que trabajan en educación no formal y entrevistar a personal clave de esas organizaciones, en la medida en la que era posible, para tener algún tipo de posibilidad de reflexión acerca de esas prácticas de intercambio. En el 2021 hicimos talleres; diseñamos talleres virtuales autoadministrados, es decir, que eran talleres virtuales para personas de organizaciones, que las personas pudieran hacer con sus propios medios sin que tengan que mediar los y las estudiantes de la materia (...) entonces diseñamos algunos talleres que respondían a necesidades específicas, como por ejemplo el tema del aprender a usar redes sociales o algunas cuestiones sobre cómo manejarse con la información por medios electrónicos, etc.

Por otra parte, en este caso la estrategia de enseñanza es pensada desde una acción dinámica y participativa en el modo de abordar las clases y la presentación de contenidos. Las dinámicas que se



realizaban en las clases presenciales, también se vieron afectadas por la virtualidad. Entonces, por medio de recursos escritos y audiovisuales, acompañados de preguntas disparadoras, se propiciaron intercambios y reflexiones tanto en las clases sincrónicas como en los foros del Campus Virtual.

En este sentido, también surge la incorporación de otro tipo de recursos que resultan innovadores para la enseñanza como el de la Wiki o Kahoot. La Wiki es una comunidad virtual en la que los participantes pueden trabajar colaborativamente en la construcción de contenidos. Con esta herramienta se conformaron grupos de trabajo, cada uno con su Wiki privada, y además fueron acompañados por la docente con encuentros sincrónicos de consultas. Por su parte, Kahoot es un juego pensado para la presentación de conceptos, donde cualquier persona puede crear el contenido para el tablero del juego. La forma más común es mediante preguntas tipo test, donde a medida que se avanza en las respuestas se suma puntaje, para finalmente construir un ranking de los jugadores. Este recurso constituye un modo original y dinámico para el desarrollo de la clase, y ha permitido el seguimiento de los aprendizajes y un repaso de contenidos que se trabajaban en la materia.

Por otro lado, se recupera una propuesta de trabajo práctico que consistía en la grabación de un video de dos minutos, en el cual cada estudiante presentara contenidos referidos específicamente a la materia. Con respecto a esto la entrevistada expresa que “(...) la idea es buscar siempre alternativas, formas más dinámicas o que impliquen otros recursos en la producción de conocimiento y en las formas de evaluación también, pero bueno en este caso lo pensé en el contexto de la pandemia.”

Taller de Improvisación

Al igual que los casos anteriores, para el dictado de la materia se utilizó el Campus Virtual en articulación con instancias de encuentro sincrónico semanales vía Zoom. Además se incorporó nueva bibliografía y recursos audiovisuales para la presentación y debate de los contenidos en las clases.

Durante el primer cuatrimestre de 2020 se presenta la imposibilidad de poder generar una experiencia de conjunto como estrategia de enseñanza, ya que no había plataformas accesibles y de calidad para lograr tocar en simultáneo. Frente a esta situación se optó por un abordaje en el que se realizaron producciones y experiencias de tocar en solos, dúos y tríos, lo cual también permitió trazar la trayectoria de aprendizaje de estudiantes en estas presentaciones. Esta modificación en la estrategia de enseñanza, sumada a la incorporación de nuevos materiales escritos y audiovisuales, ha resultado innovadora ya que constituye una ruptura en el modo habitual en el que se desarrollaba la materia antes de la pandemia.

Para el segundo cuatrimestre de 2020 y para el primer cuatrimestre de 2021, el abordaje de la materia recupera la posibilidad de tocar en conjunto gracias al desarrollo del software Ságora:



Es un ágora sonora, un espacio virtual donde comunicarse de manera sincrónica a través del sonido, con muy buena calidad de audio y sin interrumpir la señal del resto de los participantes. Principalmente pensado para ensayar o dar conciertos, clases de música y/o clases virtuales sin video (Romero Mascaró, 2020, pp.100-101).

A fines de mayo de 2020, se lanza esta herramienta frente a la necesidad tanto educativa como artística. De esta manera, sumado a la continuidad en el uso del Campus Virtual y las clases sincrónicas vía Zoom, se incorpora Ságora como recurso a la estrategia de enseñanza. Desde el primer día de clases, a partir del segundo cuatrimestre de 2020, se brindaron links y tutoriales de funcionamiento del software, y se fue alternando su utilización una vez por semana cada quince días. En este sentido, se recuperan las palabras del entrevistado con respecto a la experiencia de tocar en vivo con Ságora: “(...) las personas que lo hicieron fue impresionante; para ellos fue un antes y un después porque todavía estábamos hablando de un confinamiento estricto y de repente estaban tocando con otras personas (...)”.

Por último, es preciso señalar que el desarrollo de este software libre y gratuito, que aquí se presenta como recurso para la enseñanza, es producto de años de trabajo de artistas/investigadores de la



Universidad Nacional de Quilmes, acompañados por la institución que fomenta continuamente la investigación. La situación de incertidumbre producida por el contexto de pandemia, tuvo en este caso un paliativo relacionado con años de investigación previa en el tema (Romero Mascaró, 2020). Por otra parte, el desarrollo del software ha trascendido las fronteras del aula y de la institución, ya que al cumplirse un año de su lanzamiento, Ságora alcanzó 99.501 descargas en 85 países.

Reflexiones finales

La situación de aislamiento social y la urgencia en el pasaje a una modalidad de trabajo remota, condujo a tener que repensar las prácticas de enseñanza, particularmente aquellas que dan un lugar importante a la experiencia, la experimentación y la práctica en su propuesta. En este sentido, a través de la descripción de las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos utilizados durante este período, y la identificación de desafíos y obstáculos sorteados, se buscó reconstruir y sistematizar aquellas experiencias que resultaron innovadoras.

Dentro del período estudiado, se ha identificado como condición potenciadora de prácticas innovadoras tanto la creación como la experimentación en el uso de herramientas, recursos y plataformas para la enseñanza. También potencia el desarrollo de las prácticas innovadoras la construcción de un vínculo de cercanía a partir de la sincronización, lo cual habilita a una revalorización de lo humano en las prácticas educativas. Por otra parte, han resultado obstaculizadores las condiciones en términos de espacio y el acceso a dispositivos tecnológicos adecuados para el desarrollo de las propuestas de enseñanza.

Las estrategias de enseñanza aquí recuperadas como innovadoras son aquellas que, sorteando los obstáculos del contexto en el que se dieron, sufrieron modificaciones en los modos de desarrollo en sus experiencias prácticas. A partir de una praxis inventiva brindaron y ensayaron diferentes tipos de prácticas, que constituyeron experiencias significativas en el período de pandemia. A esto se suma que para la presentación de contenidos se propiciaron dinámicas originales.

La incorporación de nuevas estrategias y recursos ha permitido trazar un seguimiento en la trayectoria de aprendizajes a partir de la elaboración de producciones escritas, musicales y audiovisuales inéditas por parte de estudiantes, lo cual también resulta innovador. Al mismo tiempo, entre los principales recursos didácticos que han resultado innovadores en este contexto para el desarrollo de las propuestas de enseñanza se encuentran la herramienta de Foro del Campus Virtual, Wiki, Kahoot y Ságora.

Desde una perspectiva errante, se recupera una característica presentada por Duschatzky (2013) que resulta clarificadora del sentido que han tenido las experiencias aquí trabajadas: “El maestro errante está a la búsqueda de recursos, formatos, lenguajes que den paso a una constelación de afectos (fuerzas, impulsos, energías)” (p. 110). De esta manera, los recursos aquí presentados responden a un modo de operar que no se circunscribe a lo meramente técnico. Los recursos ofrecidos por docentes, permiten abrir una constelación de afectos, muy necesaria para el contexto de confinamiento-encierro atravesado durante la pandemia. Muchas personas se han aferrado al arte como medio de escape o de sobrellevar ese período, lo que llevó a que ciertas propuestas relacionadas a lo artístico cobraran mayor fuerza. En términos educativos, algunas propuestas de enseñanza se tornaron significativas afectivamente para esa nueva normalidad.

Si bien esta investigación se limita a indagar las innovaciones didácticas en términos de estrategias de enseñanza y recursos didácticos, sería interesante poder considerar la perspectiva de estudiantes en cuanto a su experiencia en el tránsito por estas materias. Por último, en el marco del retorno a la presencialidad, se sugieren como posibles líneas de investigación en torno al tema de las innovaciones didácticas en las universidades indagar acerca de los aprendizajes adquiridos a partir de la experiencia educativa durante la pandemia, de modo que se puedan recuperar elementos innovadores para la presencialidad. También es recomendable realizar un diagnóstico que identifique condiciones obstaculizadoras y potenciadoras para el desarrollo de nuevas propuestas innovadoras en la enseñanza universitaria.



Referencias bibliográficas

- ANIJOVICH, R. y MORA, S. (2009). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique.
- CANNELLOTTO, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.), Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera (pp. 213-228). Buenos Aires: UNICE.
- DE LA TORRE, S. (2009) La universidad que queremos, estrategias creativas en el aula universitaria. Revista Digital Universitaria, 10(12).
- DUSCHATZKY, S. (2013). Maestros Errantes. Experiencias sociales en la intemperie. Buenos Aires: Paidós.
- GHISO, A. M. (2008). La sistematización en contextos formativos universitarios. Revista Magisterio, 33, pp. 76-79.
- LIBEDINSKY, M. (2016). La innovación educativa en la era digital. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.
- LUCARELLI, E. (1998). La didáctica de nivel superior. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OPFYL- UBA).
- LUCARELLI, E. (2009). Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MAGGIO, M. (2012) Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
- MOREIRA, C., ABUZAI, J. N., ELISONDO, R. C. y MELGAR, M. F. (2020). Innovaciones educativas: perspectivas de docentes y estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina) y la Universidad del Atlántico (Colombia). PANORAMA, 14(26).

ROMERO MASCARÓ, D. (2020). Ságora, ágora sonora. En Gaspar, F. y Jarpa, G.. Resistencias : Foro de las Artes 2020 (pp. 100-106).

VILLAR, A. Y LEAL, M. (2020). Pandemia COVID-19 y educación superior. El caso de la Universidad Nacional de Quilmes. En Falcón, P. (comp.), La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia (pp. 493-501). Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

Capítulo IV

Prácticas y experiencias educativas en pandemia: los trabajos de laboratorio en el área de Química

Emilse Padin

Este capítulo se propone indagar, sistematizar y analizar buenas prácticas y experiencias docentes innovadoras implementadas durante el periodo 2020-2021. La propuesta se realizó en el Área de Química del Departamento de Ciencia y Tecnología, de la Universidad Nacional de Quilmes, recopilando información de cómo fueron los procesos de enseñanza y evaluación de los Trabajos Prácticos de Laboratorio (TPL) durante este tiempo, para poder, luego, diseñar estrategias de enseñanza y evaluación que favorezcan el aprendizaje significativo en los estudiantes.

Partiendo de esta consigna general, se plantean preguntas disparadoras que permiten sistematizar y guiar esta investigación, basándose en tres premisas fundamentales:

1. Proceso de enseñanza de los TPL

La primera pregunta que surge es si el docente decidió realizar o no TPL durante el período de pandemia y el porqué de su decisión.

Los TPL, durante la pandemia podían ser ilustrativos, laboratorios virtuales o domiciliarios con materiales que tenían los estudiantes en sus casas. Es en ese sentido donde se pregunta cómo realizó la elección de los TPL y qué tipo de estrategia de enseñanza decidió implementar.

2. Proceso de evaluación de los TPL

En esta premisa se plantea qué tipo de evaluación se decidió implementar a la hora de calificar los TPL. En general, los TPL implican tres



instancias de evaluación: una previa al desarrollo para analizar si entienden lo que se realizará en el TPL; una durante el TPL calificada por el desempeño personal de cada estudiante en la realización de estos y una tercera instancia por la entrega de informes parciales y/o totales reportando lo que fue realizado en dichos TPL.

3.Experiencias docentes adquiridas

Lo que resulta interesante es plantear qué experiencia le dejó la realización de los TPL en este período a los docentes, no solo en lo personal, sino también dentro de sus prácticas. No se debe olvidar que ya tenían su planificación y tuvieron que cambiarla en forma inesperada por el aislamiento social y preventivo que se produjo en el período de pandemia. Se debió pasar de una planificación de enseñanza personalizada a una de enseñanza totalmente virtualizada.

Antecedentes

En la actualidad se busca privilegiar la formación antes que la información, por tal motivo el desafío de la educación superior es la formación por competencias en pos de la mejora de la calidad educativa.

Encontramos múltiples definiciones de lo que se denomina competencias de las cuales elegimos la utilizada por Wainmaier y col. (2006) que las define como “el conjunto de complejas relaciones e interacciones entre aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales que operan de manera articulada e interactiva para resolver situaciones problemáticas”. La adquisición de estas competencias le permitirá al alumnado no solo desenvolverse en su formación académica sino que además adquirir las destrezas necesarias para su desarrollo profesional.

Las asignaturas teórico-prácticas, en su mayoría, están constituidas por un bloque teórico y otro práctico. En el bloque teórico se desarrollan los conceptos, leyes, teorías propias de la asignatura, mientras que el bloque práctico puede estar dividido en seminarios de resolución de problemas y en TPL donde se ven las aplicaciones de estos a diferentes situaciones problemáticas.

Los TPL constituyen una herramienta esencial para el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de Química.

Los trabajos experimentales no solo le sirven al alumno para corroborar conceptos y teorías, vistos en clase, sino que además les permiten construir su propio conocimiento desde el hacer, desarrollar capacidad de análisis y pensamiento crítico, le permite al alumno desarrollar, lo que describe Bourdieu (1991), “el saber hacer”, desarrollar el conocimiento práctico.

Las competencias fundamentales a ser promovidas, para poder dar respuesta a estas situaciones problemáticas según Wainmaier y col. (2006) son:

- Organización y toma de decisiones
- Destreza manuales
- Procedimientos y actitudes investigativas
- Comprensión conceptual
- Actitudes sociales
- Gestión de la información

Al igual que Viera y col. (2017), se considera que los TPL son importantes no solo para la adquisición de un aprendizaje significativo sino además para la promoción de las competencias antes mencionadas.

Durante el período de pandemia los docentes se vieron obligados a cambiar las prácticas, sobre todo en lo que concierne a la forma de llevar a cabo los TPL.

En concordancia con lo que sostienen Baumann y col. (2020), al producirse un cambio en el escenario de las clases se pierden indicios tales como miradas, voces y silencios de parte de los estudiantes que permiten al docente ajustar sus prácticas sobre la marcha. Estos indicios, útiles para el docente, en la enseñanza virtualizada no son posibles de ser recolectados ya que en muchos casos los estudiantes no poseían cámaras y/o micrófonos en sus ordenadores (computadoras y/o teléfonos celulares).

La modalidad virtual implicó un mayor compromiso, para los docentes y también para los estudiantes, en tiempo y en esfuerzo personal, no solo para que se produzca una comunicación fluida en el binomio



docentes-estudiantes sino también para que se produzca una construcción del conocimiento significativo.

Las asignaturas que poseen TPL son las que se vieron más afectadas en el tiempo que duró la pandemia ya que la realización de estos TPL no se pudo realizar de manera presencial. Crespi (2020) señala que el trabajo práctico tiene un papel esencial en el aprendizaje comprensivo de la química y de la naturaleza del conocimiento científico como así también en la promoción de competencias valoradas en egresados de este tipo de carreras. En esa línea los docentes tuvieron que encontrar un espacio en el aula virtual para estos TPL. Se crearon desde las instituciones, empresas y universidades diferentes recursos didácticos para ser utilizados en las clases propiamente dichas, como así también en los TPL (Pérez, 2021).

Se encuentran una cantidad innumerable de autores que plantean la importancia del desarrollo de los TPL no solo a nivel académico sino que también a posterior en sus prácticas profesionales. Es evidente que hubo que hacer un cambio radical de estrategias de enseñanza durante el período de pandemia y es ahí donde aparecieron diferentes innovaciones didácticas para la enseñanza y realización, en este caso, de los TPL. Por tal motivo se considera que una innovación didáctica debe introducir algo nuevo y que esta modifique los fines y las características del proceso de enseñanza (Meroni y col., 2015).

Objetivos y metodología

Como objetivo general de esta investigación se propuso, entonces, explorar estrategias innovadoras de enseñanza y evaluación del área de química para el desarrollo de los TPL en contexto de pandemia.

El período de análisis seleccionado para esta investigación abarcó desde marzo 2020 a noviembre 2021, y fue dividido en tres etapas de acuerdo a los acontecimientos surgidos durante la pandemia, que van desde el aislamiento total hasta la posibilidad de asistir a la universidad cumpliendo las normas sanitarias vigentes durante el periodo establecido.

Etapa 1: marzo 2020 a agosto 2020, etapa de aislamiento total, implementación del proceso de educación virtual de emergencia.

Etapa 2: agosto 2020 a agosto 2021, etapa de aislamiento total, implementación de mejoras en el proceso de educación virtual.

Etapa 3: agosto 2021 a noviembre 2021, etapa de flexibilización del aislamiento, en este período se pudo ir a realizar TPL en la universidad de acuerdo a las normas sanitarias.

Las asignaturas seleccionadas del Área de Química perteneciente al Departamento de Ciencia y Tecnología fueron: Química I, Química II, Química Orgánica I, Química general, Fisicoquímica, Técnicas analíticas instrumentales, Taller de química y Técnicas básicas de laboratorio. Las mismas son dictadas para las carreras de Lic. en Biotecnología e Ingeniería en Alimentos. Además fueron seleccionadas Técnicas Básicas de laboratorio y Química general, asignaturas que comparten la Tecnicatura Universitarias en Biotecnología, la Tecnicatura Universitaria en Química y las asignaturas Taller de Química y Química general de la Tecnicatura Universitaria en Ambiente y Petroquímica.

La metodología que se utilizó para la recopilación de datos fue dividida en dos partes.

En la primera parte se realizaron encuestas personales dirigidas a los docentes de las asignaturas seleccionadas. En la segunda, se realizaron entrevistas estructuradas a docentes que fueron seleccionados de acuerdo al resultado obtenido en la primera encuesta.

Las encuestas son una de las técnicas de recopilación de información, donde el investigador interroga para obtener los datos deseados. Por otro lado, las entrevistas también permiten recopilar información, mediante un contacto directo con el entrevistado a través de una conversación interpersonal mediada por una dinámica de preguntas y respuestas. En esta investigación se optó por una entrevista estructurada ya que se realizaron una serie de preguntas a partir de un cuestionario previamente preparado.

La encuesta fue diseñada utilizando Google Forms y contaba con los siguientes ítems y preguntas:



Título de la Encuesta: Enseñanza y evaluación de los Trabajos Prácticos de Laboratorio en tiempos de pandemia.

Lugar de pertenencia: Esta encuesta pertenece al plan de trabajo del proyecto perteneciente a las Becas temáticas 2022: “Innovación didáctica en el contexto de la pandemia”.

Preguntas

- 1) Nombre y Apellido
 - 2) Asignatura en la que dio clases durante el período 2020-2021
 - 3) Función que cumple dentro de la/s asignaturas, citadas en la pregunta anterior.
 - 4) En los siguientes períodos realizó en forma virtual actividades de laboratorio
Período 1: Marzo 2020 – Agosto 2020
Si No
Período 2: Agosto 2020 – Agosto 2021
Si No
Período 3: Agosto 2021 – Diciembre 2021
Si No
 - 5) Si su respuesta es Si, en alguno o en todos los períodos mencionados, indique brevemente qué tipo de estrategias utilizó
 - 6) Si su respuesta es No, en alguno o en todos los períodos mencionados, por favor indique en pocas palabras el por qué de su elección.
 - 7) Durante el tercer período realizó alguna actividad de laboratorio en forma presencial.
-

La encuesta se analizó de forma cualitativa y cuantitativa. En el análisis cuantitativo se extrajo como respuesta los porcentajes de comisiones, de las asignaturas mencionadas anteriormente, que realizaron o

no TPL durante las etapas temporales propuestas anteriormente. Del análisis cualitativo se seleccionaron los casos que fueron considerados para el estudio en este proyecto.

El cuestionario que se plantea en la encuesta forma parte de una primera etapa de indagación y es de suma utilidad para la identificación de los potenciales casos de estudio. Si bien el mismo no es un instrumento de relevamiento de la variable en cuestión, las estrategias innovadoras, lo consideramos un paso necesario para poner en evidencia los casos particulares a ser estudiados.

A los casos seleccionados, como se mencionó anteriormente, se procedió a realizar una entrevista individual que permitió determinar el por qué la elección de esas estrategias innovadoras, si cree que se promovieron competencias en los estudiantes y cómo fue la forma de evaluación de los TPL.

La entrevista individual contaba con las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cómo se reformaron los TPL a la hora de su realización en el formato virtual? ¿Qué estrategias utilizaron y cuál o cuáles considera innovadora, con qué criterios fueron seleccionadas?
 - 2) Teniendo en cuenta que los TPL pretenden desarrollar las siguientes competencias: organización y toma de decisiones, destrezas manuales, procedimientos y actitudes investigativas, comprensión conceptual, actitudes sociales y gestión de la información. A su criterio ¿Cuál/es de estas competencias se cumplieron y cuál/es no y por qué? ¿Se realizó alguna modificación en los registros de los TPL?
 - 3) ¿La evaluación de los TPL siguió siendo del mismo modo que en el formato presencial o se tuvo que realizar cambios en ellas? Estas evaluaciones, a la hora de la construcción de la nota final, ¿qué peso se le otorgó?
-

En el tipo de enfoque (cualitativo) que se le da a la entrevista personal lo más relevante es el caso o los casos en sí mismos, por ello, no es necesario que el tamaño de la muestra sea probabilístico, sino que el o los casos que se presenten denoten en profundidad la riqueza del



aspecto, concepto o dimensión del análisis, es decir las estrategias innovadoras de enseñanza y evaluación del área de química para el desarrollo de los TPL en contexto de pandemia.

Resultados y discusión

En la encuesta primaria se analizaron un total de 22 comisiones de las asignaturas del Área de Química. Los resultados obtenidos reportaron que 4 comisiones no realizaron TPL durante el periodo de la pandemia mientras que las restantes 18 sí realizaron TPL. Esto significa que 82% de las comisiones realizaron TPL. Sin embargo, solo un 30% de las comisiones realizaron actividades innovadoras vinculadas a los TPL.

El resto trabajó con insumos que ya se venían utilizando antes del período de pandemia. Dentro de estos insumos se puede citar al uso de videos (realizados por otras instituciones), simuladores de laboratorio y trabajos con programas de estadística, entre otros.

Es importante destacar que estos valores se mantuvieron constantes en los tres períodos temporales analizados.

Si bien las comisiones que fueron innovadoras también utilizaron partes de estos recursos, se puede destacar como innovación la realización de TPL domiciliarios, en los cuales los estudiantes realizaron procedimientos utilizando los materiales y reactivos que tenían en las casas, documentaron estas experiencias con escritos y/o videos caseros, videos demostrativos realizados por los profesores y los estudiantes, por ejemplo.

Las asignaturas seleccionadas fueron:

De las carreras de Lic. en Biotecnología e Ingeniería de Alimentos:

- Taller de Química
- Química I

De las Tecnicaturas en Biotecnología y en Química

- Técnicas Básicas de Laboratorio

De la Tecnicatura de Ambiente y petroquímica

- Taller de Química

En la siguiente tabla se muestran las respuestas de los docentes a las 3 preguntas pertenecientes a la encuesta.

Pregunta	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4
1	Se reformaron los TPL para que se realicen con materiales hogareños. Grabado de videos demostrativos, los estudiantes deben elegir una actividad y repetirla	Reforma de los TPL. Realizarlos con materiales que tuvieran en casa o comercios de cercanía. Elección de una de las 5 experiencias a realizar	Reforma de los TPL, hacer videos personales, subir el video y comentarlo con los compañeros	Reforma de los TPL para que se puedan realizar en la casa, explicación teórica por Zoom, videos demostrativos para que realicen la experiencia e informe final de resultados
2	Se cumplieron todas las competencias propuestas dada la forma en que se plantearon las diferentes actividades. Puesta en común	Se cumplieron Organización y toma de decisiones y Gestión de la información. Registro de los TPL videos caseros y presentación usando PowerPoint o similar.	Las actividades permitieron el desarrollo de todas las competencias planteadas. Registro de los TPL por video caseros.	En la forma que se plantearon las actividades se cumplieron con todas las competencias mencionadas. El registro de los TPL se realizó por medio de Informes de laboratorio.
3	La evaluación se cambió, se evaluó la presentación, los videos y los informes de laboratorio. A la nota se le dio el mismo peso que si hubiera sido presencial. Debido a la responsabilidad de realizarlos.	Se evaluó de acuerdo a la competencia que se quería fomentar. La nota de los TPL fueron parte de la nota final, siendo esta la correspondiente a la realización de los TPL	La forma de evaluación cambió. Las notas se tomaron como parcialitos y se construyó con ellas una nota de laboratorio que influía en el redondeo de la nota final	No se realizaron cambios en el modo de evaluación de los TPL. Se evaluó la participación, entrega de resultados y la entrega del informe de laboratorio individual o grupal en tiempo y forma. La nota final de los TPL se promedió con la nota de los parciales.

Nota: Docente 4 corresponde a mi experiencia personal.



Como perspectiva de este trabajo, se propone hacer una discusión general de los resultados obtenidos en función a los objetivos específicos planteados desde el comienzo de esta investigación.

Durante las clases presenciales el espacio de laboratorio posee una configuración diferente al de las clases teóricas o al de las clases de seminarios de resolución de problemas. A este espacio se lo puede caracterizar:

- Espacio físico. Cambio de un aula a un laboratorio.
- Explicación de los contenidos teóricos mínimos y de los protocolos a seguir.
- La puesta en marcha del TPL se hace de manera grupal.
- Registro de los resultados en un cuaderno de laboratorio y/o redacción del informe de laboratorio.

En el proceso de virtualización la configuración del espacio de laboratorio se vio afectada de muchas maneras:

- Se produjo un cambio en el espacio físico, de un laboratorio pasó a ser la casa de cada estudiante.
- Los protocolos, como se mencionó en las entrevistas, debieron ser modificados en función del lugar físico para el desarrollo del TPL.
- Los TPL pasaron de ser grupales a individuales.
- El uso del cuaderno de laboratorio para el registro de los resultados no resultó ser una herramienta útil.

Al hacer un análisis de las entrevistas se puede ver que todos los docentes seleccionados debieron modificar los protocolos de los TPL y la forma de registro de los resultados. Esta modificación se realizó en función de las innovaciones que deseaban implementar para que los estudiantes pudieran realizar dichos TPL con materiales que poseían en las casas, o que podían conseguir en comercios de cercanía.

Los TPL se modificaron de tal manera para que se pudiera cumplir con la promoción de las competencias anteriormente mencionadas. El resultado de estas modificaciones, para todos los docentes encuestados, fue positivo dado que a su criterio se cumplió con la promoción de todas las competencias. En pocas palabras se puede decir que las competencias fueron promovidas de la siguiente manera:

- Organización y toma de decisiones. Los estudiantes debían conseguir y organizar los materiales y reactivos que debían utilizar.
- Destrezas manuales. Una vez organizado el protocolo debían echar mano a la realización del mismo. Por ejemplo podemos ver que es el mismo procedimiento si medimos una longitud en el laboratorio que si la medimos en casa.
- Procedimientos y actitudes investigativas, comprensión conceptual y gestión de la información, son tres competencias que se promueven con el registro de los resultados y la redacción del informe final.
- Actitudes sociales, se vieron promovidas a la hora de compartir con los compañeros los resultados obtenidos por medio de videos propios o presentación de PowerPoint durante las clases virtuales.

Otro aspecto que se vio modificado, en el contexto de pandemia, fue la evaluación en forma virtual, en este caso de los TPL. Anterior a la pandemia, estos eran evaluados, en primer lugar, teniendo en cuenta el desempeño del estudiante durante la realización de estos; en segundo lugar, el registro de resultados en un cuaderno de laboratorio. En tercer y cuarto lugar, por medio de pequeños cuestionarios, a los que se denomina “parcialitos”, y la redacción del informe final del TPL respectivamente.

En este nuevo contexto, la forma de evaluación también se vio modificada. Se eliminó el uso del cuaderno de laboratorio y los cuestionarios. Se implementó otra forma de evaluación, que fue pedirles resultados escritos y subidos al foro, videos demostrativos, presentarlos en clase con el uso de PowerPoint. Lo que sí se mantuvo fue la entrega del informe de laboratorio: se podía pedir en forma grupal o individual.

En líneas generales, estas modificaciones que se realizaron en los TPL, con ideas innovadoras, dieron resultados positivos a la hora del desarrollo de los TPL y se pudo subsanar la falencia de no poder ir en forma presencial.

Conclusiones

En el Área de Química, donde se realizó esta investigación, la mayoría de las asignaturas realizaron alguna actividad, innovadora o no, con el



fin de subsanar las falencias que se presentaban a la hora de la realización de los TPL en forma virtualizada.

Si se retoma el objetivo general, que tiene que ver con la exploración de estrategias innovadoras de enseñanza y evaluación en los TPL en el Área de Química, en el contexto de pandemia, se ve que desde el Departamento de Ciencia y Tecnología, dentro del Área de Química, los docentes se comprometieron a trabajar juntos para que los estudiantes desarrollen un aprendizaje significativo al realizar los TPL, sin importar el lugar donde se encontraban y tratando de que su realización fuera lo más parecida a lo que sucede en la presencialidad.

De esta experiencia se puede rescatar que las estrategias innovadoras implementadas hicieron un gran aporte al aprendizaje de conceptos, importantes para la Química, que son desarrollados en los TPL favoreciendo el aprendizaje significativo en nuestros estudiantes. No hay que dejar de lado que, además, dichas estrategias promovieron competencias necesarias para su carrera de grado como así también para su desarrollo profesional.

En suma, las innovaciones que se pudieron implementar no compensan la ausencia de la práctica real pero acerca al alumno a una experiencia de aprendizaje en la cual adquiere un rol protagónico (Argel et al, 2020).

Referencias bibliográficas

- ARGEL, N., CARASI, P., MANASSERO, C. Y QUIROGA, A. (2020). El trabajo experimental en tiempos de pandemia, desafíos y alternativas virtuales. 3° Jornada Sobre la Práctica Docente en la Universidad Pública. Edición en línea, Junio 2020.
- BOURDIEU, P. (1991). El sentido práctico. Ed. Taurus humanidades.
- CRESPI, A. (2020) Enseñanza de la Química durante la pandemia. Propuesta virtual para los trabajos prácticos de laboratorio de química orgánica en tiempos de pandemia. Educación de la Química en Línea. ISSN 2344-9683. Vol. 26 N°2, pp 287-291.
- MERONI, G., CAPELLO, M. Y PAREDES, J. (2015) Enseñar química en contexto. Una dimensión de la innovación didáctica en educación secundaria. Educación Química, 26, 275-280.

- PÉREZ, V. (2021) La enseñanza de la física y la química en tiempos de pandemia. *Anales de Química*, 117 (2), 150-155.
- VIERA, L., RAMÍREZ, S. Y WAINMAIER, C. (2007): Análisis de evaluaciones en cursos universitarios de química. *Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales*. Buenos Aires, Argentina: U.N.L.P. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- WAINMAIER, C., VIERA, L., RONCAGLIA, D., RAMÍREZ, S., REMBADO, F. Y PORRO, S. (2006): Competencias a promover en graduados universitarios de carreras Científico-Tecnológicas: la visión de los docentes. *Educación Química*, 17 (2), 150-157.

Capítulo V

Prácticas pedagógicas aplicadas en la materia Técnicas Básicas de Laboratorio bajo la modalidad virtual

Andrés Alfonso

Este capítulo tiene como propósito dar a conocer la sistematización de la experiencia pedagógica aplicada en la materia Técnicas Básicas de Laboratorio, correspondiente a la Tecnicatura Universitaria en Química bajo la modalidad virtual del bienio 2020-2021.

Para ello, se inició la indagación que busca comprender las plataformas virtuales como espacios virtuales de aprendizaje, que integran las herramientas y recursos necesarios para gestionar programas y recursos de formación a través de la conectividad, que demandan ser analizadas y valoradas desde concepciones didácticas que permitan su evaluación desde criterios educativos. La idea radicó en la generación de una propuesta que integre, describa y racionalice las actividades desplegadas en entornos virtuales durante el aislamiento impuesto por el COVID-19.

Se idearon y aplicaron instrumentos que habilitaron el relevo de datos institucionales que permitieron conocer a la comunidad estudiantil de la carrera y, a la vez, llevar a cabo una propuesta adaptada de virtualidad.

Se relevaron datos que facilitaron la caracterización sociodemográfica de las y los cursantes de la carrera, con el objetivo de conocer sus niveles de alfabetización tecnológica y proponer un modelo adaptado de implementación de la asignatura bajo modalidad virtual.

Por último, se consideraron los antecedentes teórico-prácticos de la educación virtual en la Argentina para conocer el marco de referencia y, desde este punto de partida, interpretar las estrategias para su implementación en la virtualidad.



Algunos antecedentes

En América Latina en general y en Argentina en particular, se registra como problema relevante la necesidad de aumentar los niveles de retención y el rendimiento del cuerpo estudiantil de las universidades, en un contexto de masividad en el cual la complejidad tipológica del estudiantado aumentó, y con ella las necesidades formativas y de desarrollo profesional. Por ello, es preciso reconocer los cambios experimentados al interior de las universidades, como también el de sus estudiantes, sus requerimientos y sus necesidades, sus intereses y sus condiciones sociales-culturales. Además, se ha modificado fuertemente el contexto y se hace necesario el replanteo de las prácticas de la enseñanza para asumir posibilidades y establecer nuevos desafíos.

En paralelo, convergen nuevos desafíos, acarreados quizás desde el secundario, en un marco contextual de mayor envergadura, como lo son el desarrollo de la sociedad red y la importancia del conocimiento y la información, como factores claves del desarrollo, la gestión y comunicación del conocimiento necesario, a partir de nuevas prácticas de lecto-escritura y formas comunicacionales diferentes, que imponen nuevas maneras de pensar las prácticas pedagógicas, también en la educación superior.

Desde esta consideración, la universidad (conceptualizada como la institucionalización del proceso formativo-educacional socialmente válido, impartida ya sea por el Estado o por la administración privada) ha tenido que adecuarse al contexto de la pandemia por Covid-19.

De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), alrededor del 70% de la población estudiantil del mundo se ve afectada por problemas de conectividad y/o acceso a las tecnologías. Así, la preocupación que emerge hacia la inclusión digital, tiene relación con reducir la brecha entre sectores sociales y entre generaciones en el acceso y el uso que se hace de las nuevas tecnologías. Considerar a la generación actual de estudiantes universitarios como “nativos digitales” no garantiza un acceso y apropiación real de las tecnologías idóneas del sistema educativo, como tampoco garantiza con ello una conectividad

eficiente. Allí se enmarcan, entre otras cosas, las políticas de equipamiento y conectividad impulsadas en los últimos años.

Datos del sistema educativo argentino, así como de otros países de la región, relevaron hacia 2010 avances muy importantes en esta dirección (Quevedo y Dussell, 2010). Sin embargo, el mapa de la conectividad muestra que todavía restan pasos importantes para garantizar el acceso a los sectores más postergados de la población (Noroeste y Noreste, por ejemplo, así como las zonas de mayor vulnerabilidad social del AMBA, como Villa Itatí, Soldati, Barrio Rodrigo Bueno, entre otros). (INDEC, 2021), ya sea por razones socioeconómicas que limitan este acceso, o por su localización geográfica que los coloca fuera del alcance o cobertura del actual mapa de conectividad. Desde esta consideración, a partir del 2015 y dado el fuerte desfinanciamiento por parte del Gobierno nacional hacia la educación pública (en todos sus niveles), el problema de la conectividad y el acceso real a las tecnologías se acrecentó.

No obstante, hacia 2021, se registró que el 64,2% de los hogares urbanos tiene acceso a computadora y el 90,4% a internet. Esto representa que, en la Argentina, 87 de cada 100 personas utilizan internet y 88 de cada 100 usan teléfono celular, registrándose el mayor nivel de conectividad y accesibilidad en el AMBA (INDEC, 2021).

Dada la caracterización, la virtualización de las propuestas educativas se asume como una estrategia que crea las condiciones de posibilidad para adaptar al estudiantado a un tipo de educación desterritorializada y atemporal, por la propia lógica de la virtualidad. En palabras de Quevedo y Dussel (2010), dentro de los sistemas educativos de la región, se cuenta con más de tres décadas de múltiples y ricas experiencias en materia de introducción de TICs en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las más de las veces, los programas y proyectos vienen empujados por una fuerte presión social y económica para que se incluyan las nuevas tecnologías en la educación (p. 9).

Desde esta consideración, el desafío impuesto por la pandemia de COVID-19 en el bienio 2020-2021 impulsó la adaptación de prácticas y estrategias educativas hacia la virtualidad que antes eran ejercidas en la presencialidad. El problema identificado en este sentido tiene estrecha relación con las relaciones socio-demográficas del



cuerpo estudiantil, el cual presenta niveles de conectividad diversos y una apropiación de las herramientas tecnológicas heterogénea (Finkelstein, 2020).

La complejidad de esta adaptación tiene relación con la propia lógica y dinámica del sistema universitario. Tradicionalmente, la universidad ha centrado la formación en los contenidos disciplinares, dejando en segundo término las cuestiones más prácticas, experienciales y aplicadas del saber profesional. Esta manera de concebir la enseñanza superior es coherente con un modelo de racionalidad técnica, que plantea que la mera aplicación de conocimientos técnicos especializados garantiza la resolución de los problemas inherentes a las prácticas profesionales (Schön, 1998).

Esta perspectiva está presente en la mayor parte de los currículos universitarios que sostienen, en general, una concepción de la articulación teoría-práctica aplicacionista, y en donde los espacios dedicados al aprendizaje de las prácticas profesionales se ubican en los tramos finales de la formación, una vez que se han aprendido los campos disciplinares (Lucarelli, 2009).

En consecuencia, las condiciones de no presencialidad/virtualidad habilitan la realización de propuestas formativas. En este sentido, la enseñanza de los contenidos disciplinares, indispensables en toda formación, son los que resultan de más fácil abordaje a través de la virtualidad. Para estos contenidos, las propuestas que van más allá de la sola transmisión de información, y que posibilitan poner en práctica habilidades cognitivas de orden superior y el pensamiento divergente deben ser las prioritarias, en tanto se considere el aprendizaje como un proceso de apropiación del conocimiento (Wachowicz, 1995).

Es por ello que se propone, para pensar las estrategias de la modalidad virtual, considerar a la enseñanza en su perspectiva multidimensional, es decir, reconocer que en los procesos de enseñar y aprender confluyen factores técnicos, humanos, epistemológicos y políticos, así como comprender la contextualización que supone la incidencia del entorno social y del institucional, el contenido y los actores institucionales involucrados (Candau, 1990). Cada situación de enseñanza es única e irrepetible.

Las formas de articulación entre la teoría y la práctica deben considerar y aplicar procesos genuinos de aprendizaje tendientes a la adquisición de conocimientos, actitudes y formas de operar relativas a la práctica profesional específica. En ese sentido, propuestas de enseñanza que impliquen ejercitación, ejemplificación y resolución de situaciones problemáticas que supongan aplicación de conceptos, pueden ser actividades iniciales que permitan al estudiante ir adentrándose en el campo disciplinar y comprobar el grado de comprensión de los conceptos o teorías que lo conforman. Este tipo de propuestas implican un bajo grado de orientación hacia el aprendizaje significativo (Lucarelli, 2009).

En suma, las instituciones educativas en general y la universidad en particular, son instituciones históricas y contingentes, lo cual implica reconocer la posibilidad de que las formas educativas cambian y deben adaptarse a los contextos actuales, priorizando las trayectorias socio-educativas y las alfabetizaciones del estudiantado, para formar una propuesta pedagógica formativa real.

Objetivos y metodología

Teniendo como objetivo principal describir las herramientas y entornos utilizados para el intercambio con los y las estudiantes y el desarrollo de las clases para optimizar la propuesta pedagógica, se realizaron tres fases sucesivas y complementarias.

En primer lugar, se realizó una encuesta a las y los estudiantes que cursaron bajo la modalidad virtual la materia Técnicas Básicas de Laboratorio de la Universidad Nacional de Quilmes. Dentro de las herramientas empleadas se realizó una encuesta de 34 preguntas, que se agruparon en 5 secciones: trayectos académicos, empleo de herramientas digitales, recursos educativos, valoración sobre la propuesta virtual, y realización de prácticas presenciales. Las mismas se diseñaron empleando preguntas cerradas dicotómicas y utilizando la escala de Likert ^[1].

Participaron de la encuesta 25 estudiantes. A la vez que se realizó una entrevista a la docente, instructora de la materia, Licenciada Mariana Orellana.



El análisis cuantitativo de los resultados se resumió mediante estadística descriptiva y análisis de frecuencia absoluta. Las respuestas fueron procesadas mediante hojas de cálculo y diseños gráficos con las respuestas de cada ítem. Esto permitió la sistematización del grupo que luego habilitó la deducción analítica de inferencias sobre su desempeño universitario.

En segundo lugar, se procedió a la descripción de la propuesta virtual realizada durante 2020-2021, con el propósito de caracterizar, describir y explicar la experiencia y los resultados.

En tercer lugar, se unificaron las etapas en el registro de sistematización, en el cual se analizaron los datos obtenidos.

Por último, y luego del análisis de resultados, se procedió a diagramar una propuesta pedagógica adaptada a la realidad de la comunidad universitaria relevada, mediante la optimización del uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje en general y en una materia de carácter práctico en particular.

Descripción de la asignatura

Técnicas Básicas de Laboratorio es una asignatura enmarcada dentro de la Tecnicatura Universitaria en Química (TUQui, creada en el año 2015) y la Tecnicatura Universitaria en Biotecnología (TUBio), del Departamento de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Quilmes. El objetivo general de la materia es que las y los estudiantes obtengan las herramientas teórico/ prácticas básicas para su desempeño en un laboratorio químico. Los objetivos particulares son que las y los estudiantes logren reconocer las medidas mínimas de seguridad en el laboratorio, que adquieran criterios de organización y trazabilidad y el conocimiento de distintos ensayos para la caracterización de sustancias químicas.

El programa se divide en 9 unidades que incluyen los siguientes contenidos mínimos: Higiene y seguridad en el laboratorio. Tipos de riesgo. Elementos de protección personal. El cuaderno de laboratorio. Registros, drogueros y almacenes. Inventarios. Tipos de drogas, su tratamiento, almacenamiento y descarte. Uso de materiales de laboratorio. Preparación y almacenamiento de reactivos. Ensayos físicos:

densidad, viscosidad, conductividad, solubilidad, punto de fusión, punto de ebullición, pH. Valoraciones ácido-base. Valoraciones de óxido-reducción. Preparación de soluciones reguladoras de pH.

Se incluye también la realización de 6 trabajos prácticos, cuya carga horaria es de 4 horas semanales, que representan más del 50% de las clases. Los contenidos de las clases prácticas son:

- 1) Densidad, para determinar la densidad de muestras líquidas y sólidas por diferentes metodologías. Comparar ventajas y desventajas de las mismas. Para la práctica, se emplean picnómetros y aerómetros (con distintas escalas) con sustancias disponibles en el laboratorio.
- 2) Viscosidad, cálculo de viscosidad absoluta de diversos fluidos por distintos métodos y comparar los valores obtenidos entre sí y con los de referencia, por método de Stoke mediante viscosímetros y copas Ford.
- 3) Punto de fusión, determinar los puntos de fusión de sustancias desconocidas, empleando el aparato de Fisher-Johns y el tubo de Thiele para conocer la utilidad del punto de fusión como criterio de identidad y pureza.
- 4) Soluciones, elaboración de soluciones (saturadas, insaturadas y sobresaturadas) a partir de sustancias sólidas y líquidas, diluciones de soluciones stock, y medir la conductividad de las mismas.
- 5) pH, se propone la familiarización con el concepto de pH y valoraciones ácido-base.

Descripción de la propuesta en virtualidad

A partir del primer cuatrimestre del año 2020, la asignatura se dictó bajo modalidad virtual. Por lo cual, con base en los objetivos que posee la materia y los contenidos mínimos planteados, se realizó la siguiente propuesta:

- 1) Empleo de campus web de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).
- 2) Creación de un repositorio digital de bibliografía.
- 3) Las unidades originales de la materia se agruparon en 7 nuevas secciones: A) Seguridad e higiene, B) Información en el



laboratorio // Magnitudes y unidades, C) Materiales de laboratorio, D) Densidad y viscosidad, E) Punto de fusión y ebullición, F) Soluciones, G) pH & Buffer & Titulación.

- 4) Cada sección contaba con el material pertinente para la clase: bibliografía específica, videos obtenidos de plataformas y simuladores de ensayos. Además de las consignas de evaluación y sección de consultas. Los contenidos también se encontraban discriminados entre teóricos y prácticos.
- 5) Se pautaron, según cronograma, encuentros sincrónicos semanales a través de plataformas de videoconferencias (Jitsi que es de uso gratuito/sin consumo de datos en el campus^[2]), Meet o Zoom según funcionalidad).
- 6) Se establecieron tres módulos particulares de trabajos prácticos virtuales: Densidad y viscosidad, Punto de fusión y pH, buffer y titulaciones, ácidos-bases.
- 7) Se pusieron a disposición distintos simuladores virtuales de prácticas de laboratorio.

De las propuestas planteadas se destaca la elaboración de trabajos prácticos virtuales. En una práctica de laboratorio presencial, se pueden mencionar ciertos elementos: explicación del trabajo práctico, entrega del protocolo a realizar, realización de la práctica en el laboratorio y análisis y presentación de un informe.

En la práctica de laboratorio virtual, se conserva la explicación teórica del trabajo práctico y la entrega del protocolo a realizar, que se complementa con videos explicativos de las técnicas a utilizar. Esto último, en la práctica presencial, no se realiza. Por lo contrario, se entrega una planilla de cálculo con los datos que simulan ser realizados en la práctica. De esta manera, las y los estudiantes se centran en el análisis de datos y elaboración de un informe sobre el protocolo realizado/aplicado. En este punto, se destaca que el propósito es el análisis de datos y descripción de protocolo.

Cabe destacar que, en la propuesta de cursada, se optó por lo que fue la “modalidad 2” de asignaturas, que implica que la materia no quedaba aprobada hasta no cumplimentar la instancia presencial de laboratorio. En otras palabras, que en ningún momento se consideró

que la visita al laboratorio no se realizara sino que se lo haría en un orden cronológico diferente. Así, al reanudarse la presencialidad, se retomaron los trabajos prácticos presenciales.

La encuesta a estudiantes

Se envió la encuesta a todas las personas que finalizaron la cursada, obteniéndose un 50% de respuestas. En el Gráfico 1 se observa la conformación de géneros y edades encuestados, destacándose que un gran porcentaje de quienes cursaron la asignatura son mujeres.

En cuanto a las edades, se puede decir que existe una distribución diversa de edades entre los 21 y 40 años, lo cual otorga al grupo heterogeneidad de experiencias y trayectorias educativas particulares ^[3].

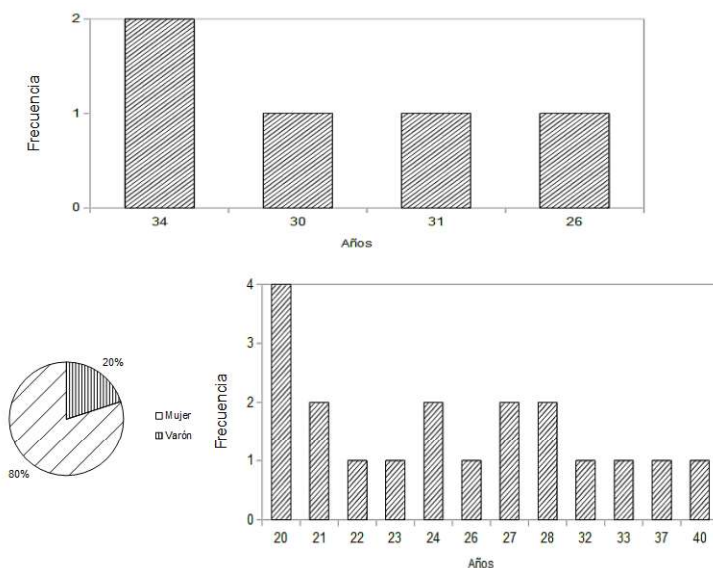


Gráfico 1: Porcentaje de géneros encuestados y la distribución de edades.

Fuente: Elaboración propia.

Como se mencionó con anterioridad, la materia es empleada por dos carreras del Departamento de Ciencia y Tecnología, durante el periodo



evaluado la proporción de estudiantes es aproximadamente de 8:2 (TUQuim:TUBio). Los contenidos teóricos son básicos en la formación de la TUQuim. A la vez, son también la base de otras carreras técnicas relacionadas con la práctica en el laboratorio, como las de carácter biológico. Al encontrarse la materia en el tramo inicial de las carreras no implica una desigualdad de conocimientos para el estudiantado en general.

Continuando con la presentación y el análisis de datos, el 80% del estudiantado declaró trabajar durante el cursado 2020-2021 (Gráfico 2). Equitativamente, las tareas que desempeñaban eran virtuales o presenciales y un porcentaje cercano al 8% realizaron modalidades de trabajo semi-presenciales. La mayoría trabajaba entre 20 y 40 horas.

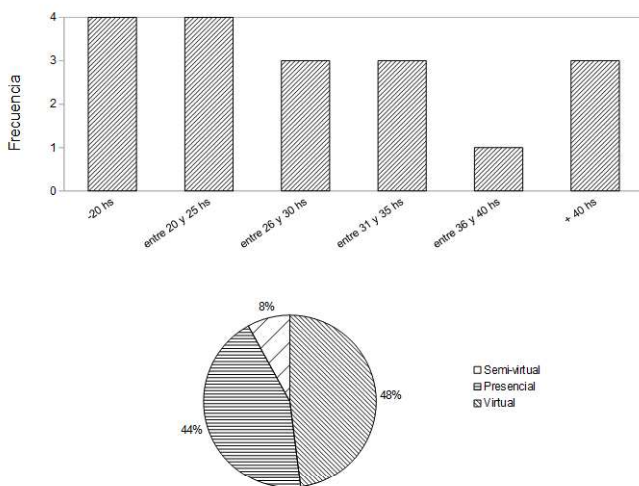


Gráfico 2: modalidad de trabajo por cantidad de horas.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las condiciones de conectividad (Gráfico 3), el 80% cuenta con computadora en sus hogares, al igual que conectividad a internet. Por otro lado, el 60% de los mismos comentó que también empleaban su celular para complementar la conexión a las clases o acceder al material del campus UNQ.

En su totalidad, destacaron que emplearon el campus como herramienta de trabajo, de los cuales aproximadamente el 32% no lo utilizaron con anterioridad. Con respecto a estos datos, permiten separar las dificultades encontradas en la propuesta educativa y la conectividad.

Se observa que el total encuestado ingresó, mayormente, durante el año 2020 y 2021 (Gráfico 4)

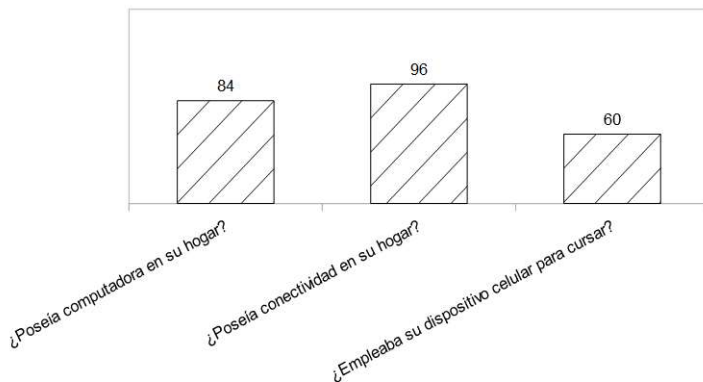


Gráfico 3: Niveles de tecnología y conectividad disponible.

Fuente: Elaboración propia.

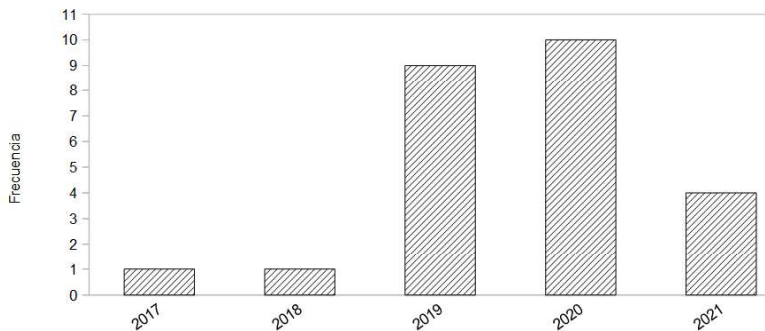


Gráfico 4: Año de ingreso a la universidad.

Fuente: Elaboración propia.

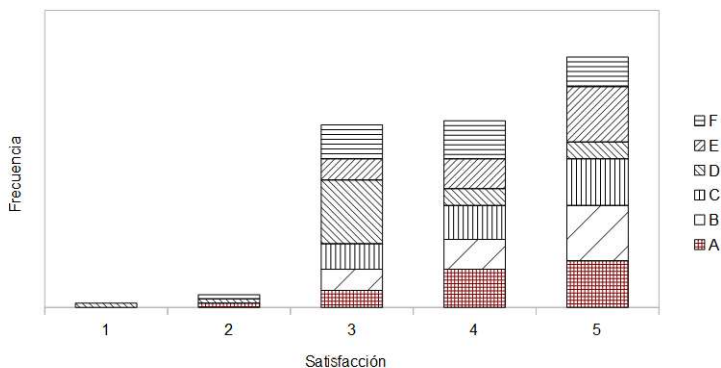


Gráfico 5: Respuestas de la sección de satisfacción a las herramientas virtuales ofrecidas^[4].

Fuente: Elaboración propia.

A su vez, las y los estudiantes calificaron al empleo de simuladores y videos aportados por los docentes positivamente (Gráfico 5). Sin embargo, en cuanto al desarrollo de los trabajos prácticos virtuales, la proporción parece disminuir en cuanto al entendimiento de las consignas propuestas, a pesar de que consideran que tuvieron una explicación satisfactoria.

Por último, al comparar sus experiencias virtuales con la realización de los trabajos prácticos presenciales, los y las estudiantes, disminuyen su apreciación con respecto a la virtualización.

Al analizar la cantidad de inscriptos a la asignatura (Gráfico 6) durante el periodo evaluado, los cuatrimestres del año 2021 poseen un 60% menos de inscriptos que en el año 2020.

Sin embargo, las tasas de abandono se mantienen en torno al 25% en los tres cuatrimestres, presentando una baja significativa en el segundo cuatrimestre 2020, con un porcentaje del 43%. Más allá de la conformidad prevista en los contenidos, los y las estudiantes prefirieron no inscribirse en la materia.

No obstante, es importante considerar que, en líneas generales, en el año 2021, bajó la matrícula en todas las asignaturas y carreras de la UNQ. Se le atribuyó esto al “cansancio tecnológico” y generalizado, así como a las nuevas normativas a nivel de inscripciones:

disminuyeron la cantidad de asignaturas totales en las que te puedes inscribir y muchas personas que cursaban alguna tecnicatura y otra carrera, tuvieron que elegir así las asignaturas a cursar.

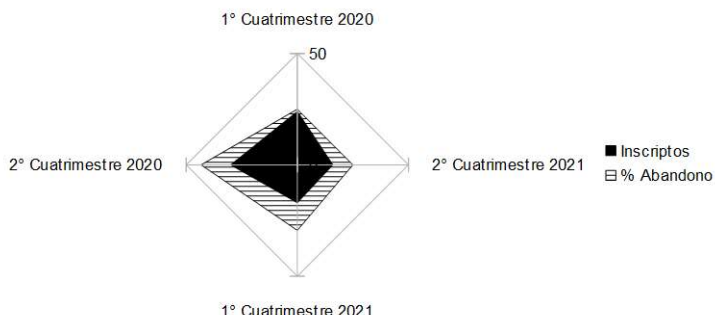


Gráfico 6: Porcentaje de abandono en los distintos cuatrimestres evaluados.

Fuente: Elaboración propia

Más allá de la postura positiva hacia la propuesta, es interesante mencionar que consideran que la práctica presencial en el laboratorio no es reemplazable por las herramientas virtuales. Quizás la aceptación de la realización de los trabajos prácticos virtuales solo es tenida en cuenta como un “salvataje” en un periodo excepcional, como la pandemia de Covid-19; tal como se interpreta de los datos obtenidos.

Finalmente, se relevó la visión de la docente instructora de la materia, cuya experiencia en docencia es de 20 años en instituciones universitarias públicas. De igual manera que a los y las estudiantes, se le consultó sobre la cuestión de conectividad, confirmando que durante ese periodo poseía computadora en su hogar, además de conectividad que complementó con el uso de telefonía móvil.

Desde su perspectiva, en la entrevista se destacó que las plataformas de videoconferencias y grupos de WhatsApp fueron las herramientas y entornos más útiles en el dictado de las clases. A su vez, se releva que la bimodalidad (en este caso, la modalidad sincrónica/asincrónica) permitió un mejor vínculo docente alumno, por ende, la calidad en el proceso enseñanza-aprendizaje fue más efectivo.

En cuanto a la realización de los trabajos prácticos virtuales, fueron útiles solo cuando se los armó sin replicar lo pensado para la



presencialidad; es decir, cuando se adaptaron formato formulario, entre otros. Destaca que los contenidos mínimos que se priorizaron en el desarrollo de las clases responden a los mismos enunciados en el programa y los objetivos específicos. En cuanto a las dificultades sorteadas, la conectividad fue la principal.

Por otra parte, el desafío principal, acercarse a una instancia de comunicación de calidad, entre docentes y estudiantes.

Por último, la entrevistada notó que al momento de realizar la práctica presencial en el laboratorio, no todos los/las estudiantes parecían preparados. Considera que el reemplazo de trabajos prácticos virtuales no es viable como complemento a la cursada presencial.

Conclusiones

La presente indagación posibilitó el relevo particular de datos sociodemográficos de las y los estudiantes de la Tecnicatura en Química, lo cual permite el abordaje personalizado de la asignatura desde la propuesta virtual.

Se comprende, no obstante, que el vínculo docente-estudiantes, así como la práctica en el aula y el laboratorio, no pueden ser reemplazadas por la virtualidad. Tal como expresan las voces de las y los estudiantes, “si me dan a elegir una materia como TBL siempre la prefiero hacer de manera práctica y presencial. Es otro tipo de aprendizaje el que se tiene durante las prácticas que la teoría no te puede dar, como moverse en el laboratorio, estar en contacto con los materiales y los reactivos, las medidas de seguridad, etc. por eso nunca falte cuando se realizaron las prácticas” a la vez que “es una materia que para comprender lo estudiado se necesita de manera necesaria la práctica si no tal vez no se llega a comprender lo que se está estudiando a fondo” o bien, “una materia que se dio con esfuerzo de manera virtual, pero es una materia para ser dada, presencial”.

En este sentido, la propuesta presentada se centra en destacar una parte de la práctica de laboratorio que suele considerarse complementaria, como lo es el análisis de los datos obtenidos y la propuesta didáctica presentada fue evaluada de manera positiva durante el periodo estudiado.

Así, es posible pensar la posibilidad de utilizar las herramientas de la virtualidad para la cursada presencial. Por ejemplo, se podría pensar un TP donde las y los estudiantes realicen la práctica de laboratorio presencial para realizar una titulación y luego usen un simulador para ver que da ahí y hagan una comparación. O, de manera inversa, que prueben primero el simulador y luego vayan a la práctica presencial a implementarlo. De esta manera, la formación tiene mayor integración y transversalidad con las herramientas tecnológicas. No obstante, es importante mencionar la necesidad de un relevo exhaustivo de acceso y conectividad de la comunidad universitaria como punto de partida, para luego pensar en este tipo de acciones.

A modo de recapitulación, la propuesta didáctica implementada es buena en el contexto de excepción, pero no reemplaza la práctica de laboratorio.

Se partió de pensar una propuesta pedagógica en un contexto de transformaciones y adaptaciones de las universidades, lo cual implica reconocer la posibilidad de que las formas educativas cambian y deben adaptarse a los contextos, priorizando las trayectorias socio-educativas y las alfabetizaciones del estudiantado para formar una propuesta pedagógica formativa real.

Desde esta consideración, si bien deben adoptarse y adaptarse las herramientas tecnológicas, debe priorizarse la función docente como elemento indisociado e indisoluble del proceso de enseñanza-aprendizaje, y al espacio universitario como el medio para su ejecución, factores que las y los estudiantes destacan y valoran en sus tramos de formación, sobre todo en carreras técnicas.

Referencias bibliográficas

CANDAU, V. (1990). *Hacia una nueva didáctica*. Editora Vozes.

DUSSEL, I., QUEVEDO, L. (2010). VI Foro Latinoamericano de Educación, Educación y Nuevas Tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos Aires: Santillana.

FINKELSTEIN, C. (2020). *La enseñanza en la universidad en tiempos de pandemia*. Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía.



INDEC (2021). Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH. Ciencia y tecnología. Vol. 6, N°1.

LUCARELLI, E. (2009). La teoría y la práctica en la universidad: la innovación en las aulas. Miñoy Dávila Editores.

PRENSKY, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. En el horizonte , 9 (5), 1-7.

SCHÖN, D. (1998). El profesional reflexivo. Paidós.

UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. En Revista Latinoamericana de Educación Comparada.

WACHOWICZ, L. (1995). O método dialéctico Papyrus.

Notas

^[1] Este tipo de escala se utiliza por lo general en encuestas de preguntas cerradas (opciones pre-establecidas) y tiene entre cinco, siete o nueve puntos. Las de mayor utilización son las de cinco opciones, ya que permiten un mayor dinamismo en el procesamiento de datos.

^[2] En el bienio 2020-2021, los sitios y plataformas con extensión .edu.ar fueron de acceso y uso gratuito/sin consumo de datos.

^[3] Marc Prensky (2001), emplea la categoría de nativos digitales al grupo encuestado, por lo cual obviamos los análisis socio-culturales referidos a la brecha digital. Sin embargo, consideramos la presencia de falsos nativos digitales (Granados, 2019) por tratarse de una categoría analítica flexible. En otras palabras, autores comprenden a los nativos digitales por su nacimiento en una etapa marcada por la tecnología, mientras que otros lo conceptualizan desde la accesibilidad real.

^[4] La escala de la pregunta fue: (1) representa poco satisfactorio y (5) muy satisfactorio. A) ¿Los simuladores fueron de utilidad a la hora de estudiar la materia? B) ¿Los videos facilitados por los docentes cubrían sus expectativas? C) Las consignas de los trabajos prácticos virtuales eran claras D) ¿Los trabajos prácticos virtuales

eran fáciles de resolver? E) ¿Las explicaciones de los trabajos prácticos virtuales fueron adecuadas? F) ¿Luego de realizados los trabajos prácticos virtuales sintió estar en condiciones para realizar la instancia práctica?

Capítulo VI

La continuidad pedagógica en la Licenciatura en Gestión de Recursos Humanos y Relaciones Laborales

Karina Gutiérrez

En el contexto de la suspensión de las clases presenciales por la pandemia de COVID-19, se persigue conocer y analizar la respuesta que los docentes de la Licenciatura en Gestión de Recursos Humanos y Relaciones Laborales dieron para asegurar la continuidad pedagógica.

Los docentes de todos los niveles educativos se vieron forzados a implementar diversas estrategias para sostener la continuidad pedagógica. En educación superior se realizaron grandes esfuerzos por parte de las instituciones y de los docentes para garantizar el derecho a la educación.

En ese sentido, en este capítulo se analizan las respuestas que los docentes de algunas de las materias que conforman el “Núcleo de Cursos Obligatorios de Análisis Aplicado” de la carrera, generaron en sus clases. Se considera específicamente este núcleo porque son materias del Ciclo Superior, que cursan únicamente los estudiantes de la carrera y que deben complementar con materias del “Núcleo de Cursos Obligatorios de Fundamentos Teóricos”, “Núcleo de Cursos Electivos” y el “Seminario de Integración y Aplicación” para obtener el título de grado.

Para identificar las experiencias desarrolladas, se contactó a docentes de algunas de las materias del núcleo mencionado y se realizaron entrevistas en profundidad, de forma presencial o por videollamada. Se acompañaron estas entrevistas con una encuesta online, que tenía por objeto recorrer los distintos momentos de una clase (inicio- desarrollo-final) para facilitar el reconocimiento de las estrategias innovadoras empleadas. Además, se contó con la colaboración de los



docentes quienes han contribuido con la recolección de imágenes del campus y materiales en otros formatos, que han utilizado durante los cuatrimestres 2020 y 2021.

La experiencia en la carrera

La investigación se centró en las actividades desarrolladas por los profesores del grado de la Licenciatura en Gestión de Recursos Humanos y Relaciones Laborales en la Universidad Nacional de Quilmes, durante los cuatrimestres en que se suspendieron las clases presenciales por la emergencia sanitaria.

La exploración se dirigió a las materias que componen el “Núcleo de Cursos Obligatorios de Análisis Aplicado”. Estas materias son las siguientes: “Condiciones y Medio Ambiente del Trabajo”, “Políticas Públicas Laborales”, “Gestión de la Capacitación”, “Calificaciones, Formación Profesional y Competencias”, “Planeamiento y Desarrollo de Recursos Humanos”, “Remuneraciones y Beneficios”. Los estudiantes deben cursar este núcleo junto con el “Núcleo de Cursos Obligatorios de Fundamentos Teóricos”, el “Núcleo de Cursos Electivos” y el “Seminario de Integración y Aplicación”, más dos niveles de inglés para poder alcanzar el título de la carrera.

En este capítulo se comentarán los resultados de la indagación en las siguientes materias: “Políticas Públicas Laborales”, “Gestión de la Capacitación”, “Calificaciones, Formación Profesional y Competencias” y “Remuneraciones y Beneficios”.

En el transcurso de la investigación se pudo identificar diferentes estrategias que se implementaron por los docentes para dar respuesta a una situación de crisis que los atravesaba de manera subjetiva, social e institucional.

La investigación comenzó con una entrevista al director de la carrera, con el objetivo de conocer sobre las experiencias desarrolladas durante el período estudiado para poder identificar los profesores, cuyas experiencias se indagaron.

Una vez seleccionados los profesores se llevaron adelante, por lo menos, dos entrevistas en profundidad con cada uno. La entrevista fue acompañada por una encuesta online.

Las entrevistas en profundidad se encuentran relacionadas con la metodología cualitativa que permitía recoger las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable (Taylor y Bodgan, 1987).

En cuanto a los instrumentos de análisis, se aplicó la lectura comprensiva, que permite el conocimiento del proceso explicativo de la acción y la motivación que la impulsa. Así, la lectura comprensiva permitió la comprensión de las acciones de los individuos, sus motivaciones y creencias.

La metodología implementada para recolección de experiencias se complementó con el análisis de los materiales que los profesores compartieron en el campus de la universidad durante el período analizado y fuentes secundarias.

La situación antes de la emergencia pedagógica y las primeras respuestas

Desde el inicio de la carrera, algunas materias como “Gestión de la capacitación y calificaciones” y “Formación profesional y competencias”, se desarrollaban de manera bimodal, antes del año 2020. Es decir, son materias que desde que fueron implementadas estuvieron diseñadas para que los estudiantes tuvieran una clase presencial y otra clase que se ofrece a través del campus virtual de la universidad. En el campus virtual los estudiantes encontraban el material bibliográfico y las presentaciones de las clases, algunas actividades, enlaces a notas periódicas o videos. También podían descargar las consignas o enviar trabajos grupales o individuales; sin embargo, no fue un espacio donde los estudiantes tuvieran un rol activo.

Otras materias de la carrera, como “Políticas públicas laborales” y “Remuneraciones y beneficios”, eran cien por ciento presenciales. No contaban con el campus virtual como apoyo. Por lo cual, el desafío para sostener las actividades educativas por los profesores fue aún mayor, dado que debieron “virtualizarse” en muy pocos días.

A través de la Resolución 337/20 las clases presenciales fueron suspendidas desde el domingo 15 de marzo hasta el 31 de marzo de 2020. Y el 6 de abril de ese año, se iniciaron las clases



mediante el campus virtual en todas las carreras de la universidad (Falcón, 2020).

Las primeras dificultades que debieron afrontar los docentes que comenzaron a contar con el campus virtual a partir de abril del 2020, fue tener toda la bibliografía que utilizan en sus materias, pero digitalizada. Si bien todos los docentes coincidieron en que muchos textos ya estaban disponibles en formato digital, una parte más pequeña de los textos necesitaba ser digitalizada o cambiada por otros textos que ya se encontraban digitalizados.

Otro desafío para los docentes fue el formato que el campus presentaba. El campus que utiliza la Universidad Nacional de Quilmes es una adaptación de Moodle, una plataforma LMS (Learning Management System) gratuita, que permite crear y gestionar las aulas virtuales. El uso de esta plataforma por el docente requiere de ciertas habilidades digitales para su edición y el aprovechamiento de los recursos con los que cuenta. Los docentes comentaron las dificultades que tuvieron para utilizar el “Módulo recursos” y el “Módulo actividades” que la plataforma presenta. Muchas veces las diferencias entre ellos no son tan sencillas de resolver, sino que requieren de mayor capacitación en el uso de la plataforma.

Si bien la universidad dictó cursos sobre el uso del campus y los docentes contaron con videos tutoriales, el desarrollo de mayores habilidades en la utilización de la plataforma requiere también de tiempo para experimentar y revisar cada una de las propuestas que se encuentran en el “Módulo recursos y actividades”.

Durante el primer cuatrimestre 2020, los docentes se preocuparon principalmente de que los contenidos de las materias estuvieran expuestos en el muro del campus, de una manera ordenada, con ciertas características que se mantuvieran en la mayoría de las clases. Dado que para los estudiantes el campus también fue una experiencia nueva, manifestaban frecuentemente la “dificultad” para participar y completar las propuestas a través de este.

En la materia “Políticas públicas laborales”, por ejemplo, estos apartados se construyeron de la siguiente forma:

- a) Resumen de la clase en formato escrito.
- b) Bibliografía obligatoria.

- c) Presentación utilizada en la videollamada, que podía tener formato de Power Point (PPT) o Canva.
- d) Una actividad individual.

Este orden se mantuvo en los siguientes cuatrimestres de 2020 y del año 2021.

Los estudiantes también accedían en la primera clase al programa y el cronograma de la materia. Este cronograma en el período estudiado contenía el temario por clase, la bibliografía correspondiente, las actividades que debían desarrollar, y las videollamadas obligatorias. Por lo cual, los estudiantes conocían desde la primera clase la forma en que se desarrollaría la materia.

En los siguientes cuatrimestres, el muro del campus fue incorporando imágenes con movimiento (GIF) e imágenes en otros formatos, enlaces que enriquecieron los temas tratados en la materia, videos incrustados y gráficos conformados por las respuestas de los estudiantes. Por ejemplo, los gráficos que la docente construyó con las respuestas brindadas en el “foro de presentación”, donde los estudiantes respondían sobre dónde viven, su edad, si trabajan o no, si recibieron o son beneficiarios de alguna política pública del Estado (nacional, provincial, municipal), entre otras. El objetivo de este foro de presentación era conocer a los estudiantes y la relación con el contenido central de la materia, las políticas públicas.

De esta forma, todos los estudiantes de una misma cohorte conocían las características del aula de la que formaban parte.

Otro recurso que podían encontrar en el muro del campus eran los mapas interactivos que contenían diversas estadísticas sobre la temática que aborda la materia.

Entre las actividades más usadas en la materia “Políticas públicas laborales”, se encuentran los “Foros”, espacios donde los estudiantes responden a las consignas que propone el docente, y que, además, les permite interactuar con él y entre pares. En la materia mencionada, en los foros los estudiantes resolvían diversas actividades individuales. Para fomentar la participación en las consignas se incentivaba a buscar en noticias periodísticas o en instituciones gubernamentales sobre las políticas públicas que se trabajaban en el cronograma.



Algunas de estas actividades desarrolladas en los foros fueron retomadas en la evaluación parcial de la materia. Estas evaluaciones tenían como características ser de resolución domiciliaria individual y de preguntas abiertas.

El programa de la materia, “Políticas públicas laborales”, se construyó incorporando el contexto que se generó por la pandemia de la COVID-19. Mediante la inclusión de las políticas públicas que se definieron en el período, relacionadas con la protección del trabajo y en relación con ellas, se desarrollaron las actividades en los foros en los distintos cuatrimestres.

En la materia “Remuneraciones y Beneficios”, también se vinculó la propuesta teórica con la situación del contexto. Durante el primer cuatrimestre 2020, el docente les propuso a los estudiantes reflexionar sobre el rol del líder de recursos humanos, teniendo en cuenta las acciones y los protocolos que fueron aplicados por las organizaciones como respuesta ante este contexto. De esta actividad surgió un documento escrito por el profesor, que sintetizaba los aportes realizados en relación con el medio ambiente del trabajo (comunicación, condiciones del trabajo, salud y seguridad, traslados) y donde se identifican las principales competencias para cualquier líder de recursos humanos en relación con la situación que provocó en la gran mayoría de las organizaciones, privadas y públicas, la suspensión del trabajo presencial.

Esta actividad para los estudiantes continuó durante el segundo cuatrimestre 2020, y se combinó con una clase especial para los alumnos de la materia “Remuneraciones y beneficios” y “Seminarios de compensaciones”. Además, la convocatoria se amplió para estudiantes de la carrera y de otras universidades. Esta clase se denominó “Desafíos en la gestión de remuneraciones y beneficios en tiempos de pandemia” donde se invitaron a tres interlocutores del área, pertenecientes a ADHRA (Asociación de Recursos Humanos de Argentina), a empresas líderes y a consultoras especializadas en compensaciones. La duración fue de dos horas.

En el primer cuatrimestre de 2021, los estudiantes siguieron trabajando con el mismo trabajo práctico de los cuatrimestres anteriores.

Pero en el segundo cuatrimestre, en la misma materia se les solicitó el trabajo práctico denominado “Rol del líder de RRHH en el

período de transición hacia la post pandemia”. La resolución de la actividad requirió que tuvieran que entrevistar a dos responsables de recursos humanos de cualquier tipo de organización y averiguaran sobre los principales retos que debieron atravesar en sus ámbitos laborales debido al contexto. Entre los ejes que debían tener en cuenta se destacan: la implementación y el cumplimiento de protocolos, el manejo y la gestión de la comunicación, la organización en los procesos de trabajo y los cambios que se produjeron en las relaciones interpersonales, entre otros. Para la entrega, junto con el documento escrito se les solicitó, también, la transcripción de las entrevistas.

Para completar esta actividad, los estudiantes realizaron entrevistas a líderes de diversas organizaciones de diferentes sectores productivos, tamaños e importancia.

Los resultados de los trabajos prácticos fueron presentados por el docente en la “II Semana de Ciencias de la Gestión 2021” en un panel conformado por profesores de la carrera, el día 17 de noviembre, que los estudiantes podían seguir en vivo desde Youtube.

Además, en la materia “Remuneraciones y beneficios” con el objetivo de complementar el tema de competencias, se invitó a un consultor especializado para que diera una clase especial, bajo la modalidad sincrónica.

La materia no sólo incorporó la realidad del contexto en los trabajos prácticos, sino que también invitó a diferentes referentes del sector para que participaran en las videoconferencias de las clases. Esta situación fue mucho más fácil de coordinar dado que los invitados se encontraban teletrabajando desde sus hogares o tenían jornadas flexibles que les facilitaron la colaboración. “Esto no hubiera sido posible en clases 100% presenciales” (C. U., comunicación personal, 19 de mayo 2022) en palabras del profesor de la materia.

Dinámicas de las clases sincrónicas

En cuanto a la experiencia de la materia “Políticas públicas laborales” en las videoconferencias, la docente relató que los estudiantes conocían por el cronograma las videollamadas obligatorias, donde se



tomaba la asistencia, pero también convocó a encuentros virtuales que fueron opcionales. En los encuentros sincrónicos se retomaron las actividades que se desarrollaban en los foros, antes descritos. Para dinamizar las clases sincrónicas, se utilizó Mentimeter para construir nubes de palabras y, también, pizarras virtuales. Algunas de las herramientas para realizar videollamadas permiten la división del grupo en pequeños subgrupos; en la materia se implementaron los subgrupos para que los estudiantes compartieran sus ideas individuales sobre el tema de la clase y, luego, comentar sus reflexiones con el total del aula.

Dinamizar las clases sincrónicas fue una iniciativa que utilizaron los docentes de “Remuneraciones y beneficios”, “Gestión de la capacitación y calificaciones” y “Formación profesional y competencias”. El objetivo fue lograr la mayor participación de los estudiantes y que se fortalezca el vínculo con los docentes, ya que para los estudiantes no fue fácil adaptarse a las clases online.

La evaluación mediada por las tecnologías

En este apartado se desarrolla la experiencia que se desarrolló en relación con la evaluación de las materias:

- Gestión de la capacitación y calificaciones.
- Formación profesional y competencias.

Ambas materias se dictaban en formato bimodal antes del período de suspensión de clases. Sin embargo, la actividad en el campus se profundizó y complejizó durante el período de suspensión de las clases presenciales.

En ambas materias, para que los estudiantes puedan promover la cursada, la docente utilizó evaluaciones formativas y sumativas para conformar la nota final. La docente implementó una importante variedad de instrumentos de evaluación.

Se entiende a la evaluación formativa como la operación que permite recoger información en tanto los procesos que se encuentran en curso de desarrollo (Camilloni, 2004). Este tipo de evaluación se vincula con las actividades de aprendizaje en desarrollo y permite tomar

decisiones sobre la estrategia de enseñanza, facilitando las decisiones sobre ajustes, la reorganización o los cambios. (Feldman, 2010).

Entre los instrumentos utilizados se encuentran:

- El glosario colaborativo: está en el “módulo actividad” del campus virtual. En esta actividad los estudiantes deben definir conceptos que se relacionan con los temas tratados en la materia, estas definiciones pueden ser enriquecidas con enlaces externos, incrustar videos e imágenes. El docente pudo participar contribuyendo a los conceptos que proponen los estudiantes. Esta tarea fue de resolución individual.
- Foro: como un espacio donde la actividad que se plantea a los estudiantes fue considerada como evaluación formativa. En la actividad planteada por la docente, a las consignas se agregó que los estudiantes eligieran y comentaran una idea de otra/o estudiante. De forma tal que no solo leyeran los aportes de sus compañeros, sino también que retomaran y profundizaran el debate. Esta tarea fue de resolución individual.
- Wiki: es una herramienta del “módulo actividad” del campus. Permite el trabajo colaborativo en grupos o de toda la clase. Posibilita que el docente pueda acceder a una gran cantidad de información sobre la forma en la que cada grupo o estudiante trabaja en la Wiki. En esta materia, el trabajo desarrollado fue grupal y le facilitó al docente el recorrido sobre los documentos creados. Los documentos pueden ser enriquecidos con enlaces externos, incrustar videos e imágenes, además de elegir diferentes tipos de letras y colores.

Como se observa, las evaluaciones formativas fueron diseñadas por trayectos individuales y grupales con recursos que ofrece la plataforma virtual. Algo similar ocurrió con las evaluaciones sumativas. Ambos tipos de evaluaciones fueron propuestas como trabajos de realización domiciliaria destinada a integrar contenidos y articularlas con otras fuentes.

Se entiende a la evaluación sumativa como la evaluación destinada a determinar el resultado total y final del curso (Feldman, 2010). Se lleva adelante al finalizar una etapa instruccional o cualquier ciclo educativo. En estas materias se implementan dos evaluaciones obligatorias, tal como lo define el régimen de estudio de la universidad.



Las evaluaciones sumativas se utilizaron en los cuatrimestres del año 2020 y 2021, para conformar las notas del ciclo lectivo. Se implementaron diversos instrumentos de evaluación.

Se destacan, en primer lugar, las características comunes que tuvieron estas evaluaciones:

- Fueron para pequeños grupos o individuales. El trabajo grupal promueve la colaboración con los otros, el trabajo colaborativo y el aprendizaje activo. (Camilloni, 2018).
- Fueron de resolución domiciliaria, realizadas en la Wiki del módulo actividad, del campus de la universidad o en Google Docs. Ambas herramientas permiten que el docente pueda realizar el seguimiento del desarrollo de la evaluación, pudiendo acceder a las diferentes versiones de modificación. Mientras en la Wiki el acceso al documento grupal por el docente es directo y no requiere la aprobación del grupo, para participar en Google Docs, el docente debe solicitar al grupo que lo sume al archivo para poder acceder al historial de modificaciones, en definitiva, a todo el trabajo que están llevando adelante los estudiantes.
- Se solicitó la búsqueda e inserción de recursos digitales (imágenes y enlaces externos, por ejemplo). Tanto la Wiki como Google Docs permiten la inserción de diversos recursos disponibles en la web. Entre las consignas de estas evaluaciones parciales siempre se pidió el enriquecimiento de la resolución con recursos digitales acordes a la temática de los exámenes.
- Se solicitó la elaboración de un “recurso de presentación” utilizando recursos y herramientas tecnológicas, para presentar la síntesis del desarrollo de las consignas de la evaluación. El formato solicitado en la evaluación podía ser videos cortos, podcast, Power Point (PPT), Genially, Prezi, u otros formatos que los estudiantes eligieran.

En relación con los tipos de formatos que tuvieron estas evaluaciones parciales, se encontraron exámenes escritos de respuesta abierta: son exámenes escritos compuestos por consignas que demandan al estudiante respuestas amplias y que admiten respuestas diversas, (Basabe et al. 2020). Se caracterizan por ser flexibles, por permitir la evaluación de diversos tipos de contenidos, por ejemplo: conceptos,

teorías, procedimientos, actitudes, entre otros. También, presentan diferentes niveles de dificultad según el nivel alcanzado por el estudiante en su formación académica. Facilitan la comprensión de los procesos cognitivos involucrados por el estudiante en la resolución de estos exámenes.

Contenían distintas variedades de consignas:

- De respuesta amplia: implican un mayor desarrollo de escritura para los estudiantes, ya que se les solicita la exposición de conceptos, la comparación entre autores, entre otros.
- Trabajo práctico: se les solicitó a los estudiantes la resolución de problemáticas similares a la actividad laboral que desarrollarán una vez graduados. Ejemplo: diseño de un plan de capacitación.
- Evaluación auténtica: mediante estas consignas los estudiantes se acercan a problemas propios del campo profesional sobre el que se están formando, convirtiéndose en prácticas similares. Ejemplo: entrevistas para conocer trayectorias laborales (Basabe et al. 2020).

Consigna:

- Selecciona una persona de tu entorno, familia, amigos, u otro que consideres interesante para analizar su trayectoria.
- Realiza y graba una entrevista de 1 hora aprox. aplicando la siguiente guía de preguntas:

PUNTOS PARA LA ENTREVISTA: TRAYECTORIA DE VIDA

Datos del entrevistado/a

Edad:

Lugar de residencia:

Nivel de estudios alcanzado:

Preguntas:

- Describe el contexto donde naciste y creciste, relata cómo fue tu ambiente de origen. Señala personas y espacios de tu infancia y adolescencia, familiares o extrafamiliares que fueron significativos para tu formación.
- Señala experiencias, acontecimientos, cambios y/o características de época que marcaron tu trayectoria educativa- laboral.
- ¿A qué edad comenzaste a trabajar? ¿Por qué? ¿Consideras que encontraste y realizas tu proyecto ocupacional y personal?
- Como definirías el éxito en la vida.



- C. Desgrabe y escriba la entrevista completa.
- D. Ejes de Análisis del relato:
 - a. ¿Qué se entiende por Transiciones? Describa la relación Escuela Secundaria y Trabajo. Presentar ejemplos de la entrevista.
 - b. A qué refiere la idea de Mediaciones institucionales frente a condicionantes estructurales y personales: Defina y ejemplifique
 - c. Explique la idea de construcción social de Trayectorias laborales, aplicado al caso de la entrevista.
 - d. Desarrolle una elaboración personal acerca del caso analizado, fundamentada desde la teoría, articulando su contenido con al menos 2 CONCEPTOS estudiados en la bibliografía de las unidades III, IV y V. Explique la selección, defina concepto y autores, y justifique la relación con el caso.

Evaluación implementada durante el segundo cuatrimestre 2021 en la materia “Calificaciones, formación profesional y competencias”.

En la imagen anterior se puede observar un ejemplo de un parcial individual domiciliario que fue tomado en la materia “Calificaciones, Formación profesional y Competencias” durante el segundo cuatrimestre de 2021.

El programa de evaluación de la universidad permite que los estudiantes tengan la oportunidad de rendir una evaluación final integradora cuando no han promovido la materia, siempre y cuando hayan alcanzado un promedio de nota entre cuatro y siete.

Para esta evaluación final integradora, la docente les propuso, durante el período estudiado, un examen oral mediado por una videollamada. De esta convocatoria participaron todos los estudiantes que cumplieran con la condición mencionada, quienes en un primer momento debían exponer algunos de los temas teóricos de la materia, de selección libre. Mientras, sus compañeros escuchaban y formulaban preguntas para hacer al estudiante que estaba exponiendo. Las preguntas se resolvían en un debate, guiado por el docente.

En este tipo de evaluación oral el objeto de evaluación fue el contenido que el estudiante pudo manifestar y la comprensión del tema seleccionado para la exposición, cuya duración fue con tiempo limitado. Otro aspecto que se tuvo en cuenta fue la interacción con el docente y con los otros estudiantes. Estas evaluaciones tuvieron estructuras

abiertas debido a que el estudiante pudo seleccionar un tema de su interés de la materia, realizó una presentación con un único límite de tiempo (entre cinco y ocho minutos), los otros estudiantes participantes le formularon preguntas construidas durante la exposición, y la resolución de las preguntas se completó entre todos. En este tipo de evaluación oral no hubo una serie estructurada de preguntas que el docente haya formulado al estudiante.

Tanto las evaluaciones formativas como las sumativas tuvieron siempre retroalimentación por parte del docente. La retroalimentación es información que contribuye a que los estudiantes conozcan su proceso de aprendizaje y se hagan responsables del mismo. Para el docente implicó una mayor cantidad de tiempo dedicado a la corrección de las evaluaciones, que en muchos casos implicó la construcción de rúbricas de evaluación.

Algunas conclusiones

Esta investigación buscó conocer las propuestas y las respuestas que los docentes del “Núcleo de Cursos Obligatorios de Análisis Aplicado”, conformado por seis materias, dieron durante la “virtualización” de las clases presenciales, situación provocada por la coyuntura sanitaria.

En las diversas entrevistas que se mantuvieron con los docentes, se identificó que no les resultó fácil reconocer las estrategias didácticas innovadoras que implementaron. Posiblemente se deba a la rapidez con la que debieron adaptarse a las nuevas circunstancias. Los docentes definieron y aplicaron estrategias didácticas según las características de las materias que imparten y de los estudiantes que las cursan. También, trataron de incorporar a los contenidos la nueva situación que ocasionó la pandemia y sus consecuencias en el resto de la sociedad. Se destaca que siempre estuvo presente entre los objetivos de enseñanza-aprendizaje lograr la comunidad del aula, la permanencia de los estudiantes en la cursada y fomentar su participación activa.

Se encontraron docentes que transformaron sus propuestas pedagógicas y que realizaron un gran esfuerzo por garantizar la continuidad



académica. Es destacable que los profesores entrevistados no se dedican exclusivamente a ser docentes, sino que cuentan con empleos vinculados a su desarrollo profesional.

En sus relatos se pudo identificar que aquellos docentes cuyas materias habían sido de modalidad híbrida antes de 2020, pudieron destinar mayor cantidad de tiempo para mejorar, cambiar o modificar la experiencia que ya venían desarrollando. Sin embargo, para los docentes que no tenían campus antes de la pandemia, fue algo más complicado dada las modificaciones que se aplicaron, tanto en las estrategias de enseñanza como en las actividades de aprendizaje. El campus fue mostrando diversas transformaciones en los siguientes cuatrimestres, que reflejaban las variaciones que fueron incorporando los docentes en sus propuestas, considerando las respuestas y las experiencias de los estudiantes.

En estas experiencias se observa que se fomentó en los estudiantes habilidades que les permitieran generar conocimiento a través del análisis del contexto y de la aplicación del conocimiento, situación muy importante para una sociedad que, con el desarrollo de las TIC, genera conocimiento de forma acelerada. Es destacable la adaptación del currículum de las materias al contexto, aunque no se pudieron identificar otras modificaciones ni la forma en que se manifestó en el programa de las materias.

En relación con la planificación de las materias se adaptó a las diferentes propuestas de actividades y a los encuentros sincrónicos, pudiendo ser tanto obligatorios u optativos para los estudiantes.

Se encontraron experiencias de trabajo individuales de los docentes; no se desarrollaron experiencias transdisciplinarias o de colaboración entre materias. Estas experiencias contaron con el apoyo de la universidad en relación con el sostén que se brindó para el acceso y la utilización del campus virtual, los cursos de capacitación y la disponibilidad de materiales didácticos.

Durante este período, el rol docente cambió, se valorizó y se complejizó debido a que se suman a los conocimientos disciplinares y de formación pedagógica, la adquisición de competencias digitales que les permitieron generar las diferentes propuestas que llevaron adelante en sus clases.

Para la generación de propuestas vinculadas con la creación de diversos materiales digitales, actividades y evaluaciones que se desarrollaren a través del campus virtual, en el futuro sería recomendable contar con el acompañamiento de todo un equipo capaz de resolver las complicaciones técnicas. Conformar el desarrollo de estos equipos en la Universidad Nacional de Quilmes será fundamental para continuar profundizando la experiencia en el modelo actual, donde se acompañan a las clases presenciales con el campus virtual o para aquellas materias que continúan siendo semipresenciales.

Las experiencias descritas no sólo relatan los cambios primordiales que se introdujeron en las clases cuando pasaron de ser presenciales o semipresenciales a virtuales totalmente, también permiten mostrar los cambios que se generaron en el aula. Un aula donde cambian los tiempos y los espacios de encuentro, las interrelaciones y las interacciones entre docentes y estudiantes, pero también entre los estudiantes. Lo cual implica que la innovación en el nivel superior sería parcial si sólo se tratara de la inclusión de las TIC y se dejara de lado la innovación en el acto pedagógico.

En el total de las experiencias relatadas, nos encontramos frente a la innovación del acto pedagógico porque los docentes han fomentado la participación de los estudiantes en la construcción del conocimiento, el aula cambió, el currículum y las evaluaciones que acompañaron estos procesos. Y el rol docente acompañó y fomentó el rol activo de los estudiantes en la exploración del contexto, que los prepara como futuros profesionales capaces de actuar ante la incertidumbre.

Referencias bibliográficas

- ÁREA DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA Y SECRETARÍA ACADÉMICA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, (2020). Sentidos y estrategias de la inclusión de tecnologías digitales en la universidad.
- BASABE, L., LEAL FALDUTI, B. Y TORNESE, D. (2020). Diseño de exámenes con ítems de respuesta abierta. CITEP, Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía.
- CASTELLS, M. (1996). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. México, Siglo XXI



- CAMILLONI, A. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Quehacer Educativo*, N°68, 6-12, Montevideo.
- CAMILLONI, A. (2018). *La evaluación de los trabajos en grupo*. Buenos Aires: Paidós.
- CEPAL-UNESCO (2020). *La Educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*.
- DE LA ROSA, M. E. Y TAGUA, M. (2022). Experiencias educativas en pandemia: gestión e innovación educativa en virtualidad. V Jornadas Internacionales – Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas. Mendoza, Argentina.
- DUSSEL, I, FERRANTE, P Y PULFER, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria.
- EHN, P. (1988). *Work-Oriented Design of Computer Artefacts*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- FALCÓN, P. (2020). *La universidad entre la crisis y la oportunidad: Reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia*. Eudeba.
- FELDMAN, DANIEL (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- MAGGIO, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Ed. Paidós.
- ONRUBIA, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia (RED)*.
- RESOLUCIÓN N° 337 (2020), Universidad Nacional de Quilmes. 16 de marzo de 2020.
- TAYLOR, S.J Y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Ed. Paidós. Barcelona.

Capítulo VII

Análisis de la propuesta de enseñanza desarrollada para el Taller de Prácticas de Enseñanza y Residencia Docente

Juan A. García

Este capítulo presenta un análisis de la propuesta de enseñanza desarrollada por el equipo docente de la comisión N° 12 del Taller de Prácticas de Enseñanza y Residencia Docente (en adelante, Taller de PERD) en el marco de los cursos presenciales que fueron virtualizados en el contexto de la pandemia, en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

La imposibilidad de que el grupo de estudiantes del Taller de PERD pudiera realizar sus prácticas de formación docente en contextos reales de intervención debido a la suspensión de las actividades presenciales en las escuelas secundarias, como consecuencia de la implementación del decreto nacional 260/2020 de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), representaba un enorme desafío teórico y práctico para la materia.

En este contexto, se diseñó e implementó para el primer semestre del año 2020 una propuesta didáctica tendiente a desarrollar habilidades y capacidades de observación, registro y análisis de situaciones educativas, a partir de los programas televisivos con contenidos educativos desarrollados para el área de Ciencias Sociales de los ciclos Básico y Orientado del nivel secundario, emitidos diariamente por canal Encuentro, en el marco del Programa Seguimos Educando, del Ministerio de Educación de la Nación.

Para dar respuesta a estos interrogantes, se asume el método de investigación cualitativa de estudios de caso como una estrategia dirigida a comprender la particularidad y complejidad de las dinámicas presentes en los fenómenos abordados y en la interacción con sus contextos singulares (Stake, 1999).



De este modo, este abordaje metodológico se realiza mediante una descripción que pueda dar cuenta de la interrelación entre el contexto sanitario, político, institucional y curricular del Taller de PERD y las decisiones docentes sobre las cuales se apoya la reformulación de la propuesta didáctica para ajustarla al entorno virtual de enseñanza y aprendizaje de emergencia.

Así, la reconstrucción crítica de la experiencia apunta a caracterizar aspectos vinculados al origen y las características de la propuesta. A su vez, desde el enfoque de la teoría fundamentada se realiza la lectura, revisión y análisis de las producciones del grupo de estudiantes para identificar los objetivos de aprendizaje logrados, clasificar los tipos de devolución y registro efectuada por los estudiantes. El análisis de los datos empíricos recolectados de manera sistemática, a través de diferentes fuentes de información, permite la generación de conocimientos que aumentan la comprensión y brindan orientaciones para la acción (Straus y Corbin, 1968).

La información recopilada proviene del siguiente corpus de documentos: actividades propuestas a través del aula virtual en el campus UNQ, las memorias de clase elaboradas por el equipo docente y los registros de observaciones realizadas por cada pareja o trío pedagógico de la comisión. Así, a partir de la lectura y revisión de estos documentos se realiza un proceso analítico de ordenamiento conceptual e interpretación sobre el material empírico que tiene el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico. El desarrollo de dicho proceso, así como sus conclusiones son sistematizados y presentados en un informe escrito (Strauss y Corbin, 1968).

Contexto político, institucional y curricular de la propuesta

Tres días después de la sanción del decreto 260/20, el Ministerio de Educación y el Consejo Federal de Educación establecen la suspensión temporaria^[1] del dictado de clases presenciales de todos los niveles y modalidades, ya sea de gestión estatal o privada. A su vez, tanto a nivel nacional como local, se daría impulso a una serie de programas

educativos de continuidad pedagógica que, a través de la elaboración de contenidos en diferentes formatos y plataformas, tenían como objetivo sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad (Di Piero y Miño Chiappino, 2020) .

En ese marco, el 16 de marzo, el Ministerio de Educación de la Nación presentó el Programa Seguimos Educando con el objetivo de contribuir a sostener la continuidad pedagógica de las actividades en el sistema educativo.



El Programa incluye también la producción y emisión de la programación audiovisual a través de las señales dependientes de la órbita de la Secretaría de Medios y Comunicación Pública: Televisión Pública Argentina y sus repetidoras, Encuentro, Paka Paka, DeporTV, Radio Nacional y Cont.ar. Por otro lado, se asegura también la producción y distribución de material impreso para las comunidades educativas sin acceso a internet, priorizando a aquellas en situación de aislamiento, ruralidad y contextos de alta vulnerabilidad social.

Frente al nuevo escenario, la Universidad Nacional de Quilmes decidió postergar el inicio de la cursada, previsto inicialmente para el día 16 de marzo, y establecer un nuevo calendario académico para la modalidad presencial de las carreras de pregrado y grado. De este modo se pausaba el inicio del primer cuatrimestre del 6 de abril hasta el 25 de julio y del segundo el cuatrimestre desde el 24 de agosto hasta el 12 de diciembre.

Desde la Secretaría de Gestión Académica se comenzó la tarea de preparar la infraestructura tecnológica para migrar los cursos presenciales a entornos virtuales y así habilitar aulas en el campus de la UNQ para garantizar el desarrollo de todas las cursadas. Esta tarea, si bien no estuvo exenta de dificultades, se vio favorecida por la trayectoria que tiene la universidad en la educación virtual.

Asimismo, se inició un relevamiento de acceso a dispositivos tecnológicos y conectividad entre estudiantes y docentes. Sobre este último punto, no se podía desconocer que las desigualdades sociales tienen su correlato en la brecha tecnológica y la accesibilidad diferencial a la tecnología en la población, lo que impacta en las políticas que apunten a garantizar el acceso a la educación de calidad y la continuidad pedagógica.



De este modo, a la dificultad de tomar decisiones pedagógicas en un contexto imprevisto e inédito, con una dinámica cambiante e incierta que alteraba no solo el ámbito educativo sino todos los órdenes de la vida social, se sumaba la falta de tiempo para planificar y ajustar las prácticas de enseñanza a los entornos virtuales, sin caer en la mera reproducción de lo que se hacía en la presencialidad.

Así, sobre este punto cabe una primera consideración conceptual sobre la base de la definición que Bozkurt et al. (2020) dieron respecto de la Educación Remota de Emergencia (ERE) en relación con la comprensión de las condiciones particulares que asumió el proceso de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales:



Es diferente a la educación a distancia porque esta es una elección, mientras que la ERE es una obligación por la circunstancia. Entender esto es crucial porque malos entendidos en definiciones nos conducen a malos entendidos en las prácticas. La Educación a distancia es una actividad planificada, en un campo específico; la ERE es una forma de supervivencia en un tiempo de crisis con los recursos que se tenga a mano.

En este contexto, se entiende a la innovación en referencia a aquellas decisiones respecto de las estrategias de enseñanza que de manera creativa y en diálogo con diferentes docentes, se elaboraron para definir prácticas que a pesar del contexto pudieran propiciar espacios de reflexión en un grupo que estaba atravesado por la pandemia. El desafío de no replicar en la virtualidad lo que se hacía en la presencialidad, con aciertos y errores, con una dinámica de prueba y error constante, implicó que debiéramos ajustar contenidos, reconfigurar actividades, incorporar recursos educativos en un contexto cambiante e impredecible.

La propuesta curricular del Taller de PERD: desafíos teóricos y prácticos

En condiciones de presencialidad, el Taller de PERD es un curso básico anual del ciclo superior de los profesorados de Educación, Ciencias Sociales y Comunicación Social^[2], dependientes del Departamento de

Ciencias Sociales, que se dicta los días miércoles de 18 a 22 horas y cuenta con un espacio de consulta de 16 a 18 horas, en el mismo día. Para el año 2020, contaba con dos comisiones cada una de las cuales está a cargo de una pareja pedagógica de docentes. Durante el primer cuatrimestre articula con escuelas del nivel secundario^[3] para la realización de prácticas de formación docente y, en el segundo, lo hace con Institutos Superiores de Formación Docente.

En el nuevo contexto virtual, se asignaron dos aulas virtuales en el campus de la UNQ identificadas con el número 11^[4] y 12^[5]. A las funciones propias del campus como chats, foros, tareas, repositorio de bibliografía, se agregó el uso de la aplicación de videollamadas Zoom para los encuentros sincrónicos, en el mismo día y horario que el Taller de PERD estipulaba para la presencialidad. Cabe aclarar que se utilizaba el plan gratuito que tiene la restricción de 40 minutos por sesión.

Además se mantuvo la herramienta de documentos compartidos de Google Drive^[6], que se venía utilizando años anteriores, ya que además de permitir pensar propuestas colaborativas online, facilitaba los intercambios y las devoluciones docentes de las producciones escritas del grupo.

Con respecto al grupo de la comisión del aula virtual 12, estaba conformado por 35 estudiantes^[7], de los cuales sólo 9 tenían algún tipo de experiencia docente. En su mayoría contaban con posibilidades de acceder al campus virtual, a los correos electrónicos, al Zoom y al Google Drive.

Desde el punto de vista pedagógico, el taller de PERD puede concebirse como un espacio en el cual el conocimiento se elabora y se transforma en situaciones concretas que apuntan a adquirir destrezas y habilidades técnico-metodológicas, se promueve el intercambio y la participación activa del grupo e implica la inserción en prácticas docentes supervisadas en contextos reales. Pero este aprender haciendo no se reduce a la mera aplicación de técnicas en terreno, sino que requiere de un hacer creativo y reflexivo que facilite el desarrollo de estrategias que atiendan la complejidad de los contextos institucionales y socioculturales, las características de los sujetos y los aspectos curriculares (Anderson-Egg, 1991 y Davini, 2008).



El inicio de las clases de PERD

La propuesta de enseñanza que se presenta en este artículo debe comprenderse de manera integrada a una serie de actividades, que si bien se desplegaron en condiciones dinámicas y cambiantes, lo que dificulta su planificación, en todo momento trataron de organizarse al interior de una secuencia más amplia que les diera sentido. Por este motivo, a continuación se presenta una breve cronología de lo trabajado a lo largo del primer semestre, de forma de poder situar la propuesta que se analiza al interior de la misma.

Durante las dos primeras semanas de clases se trabajó de manera asincrónica mediante foros en el aula digital del campus de la UNQ que apuntaban a ir construyendo el vínculo con el grupo e invitaban a pensar acerca de las prácticas de la enseñanza en el contexto del Covid-19, el uso de TIC en el ámbito educativo y en el nivel secundario y las transformaciones culturales de los nuevos sujetos de la educación. A su vez, se presentó una actividad diagnóstica de elaboración de una planificación de eventual clase para el nivel secundario.

Dicho periodo sirvió para que, tanto estudiantes como docentes, pudieran apropiarse de las nuevas herramientas virtuales, a medida que se las iba poniendo en uso y se acomodaran a las nuevas condiciones de cursada al interior del hogar. Además, se realizaron diversos ajustes relacionados con el funcionamiento y acceso al aula virtual y el cierre definitivo del proceso de inscripción a la materia.

Recién para la tercera clase, del día 22 de abril, se realizó una primera clase sincrónica de la que participaron ambas comisiones, en la cual se presentó el programa de la materia, el equipo docente, el grupo de estudiantes y se conversó sobre las condiciones de la cursada en la modalidad virtual sincrónica, los canales de comunicación, el uso de documentos compartidos para la presentación de las producciones escritas y los criterios de retroalimentación de las mismas.

El primer trabajo práctico de redacción de una biografía educativa de cada estudiante invitaba a la reflexión sobre la escuela vivida, deseada, la biografía escolar, el proyecto personal y el ser docente. Por

su parte, los encuentros sincrónicos permitían espacios colectivos para el trabajo sobre aprendizajes previos y en curso, el intercambio de perspectivas propias y ajenas, con el importante aporte de aquellos estudiantes que se encontraban dando clases en nivel secundario y compartían sus experiencias (Cols, S/R).

A partir del 29 de abril, se inicia el trabajo diferenciado por comisiones. En la comisión 12 se acordó con el grupo de estudiantes realizar las clases sincrónicas a través de la aplicación Zoom y se estableció un límite de hasta tres sesiones diarias. A su vez, aprovechando los cortes que se generaban cada 40 minutos, se implementaron recreos de 10 a 15 minutos cada uno, entre sesión y sesión. Esta organización del tiempo de clase obligaba a planificar teniendo en cuenta dichas restricciones de tiempo.

También se definió que no se iban a grabar los encuentros, sino que desde el equipo docente se iban a realizar memorias de cada una de las clases que permitían recuperar los principales temas abordados en la clase, las dudas grupales y las actividades realizadas.

Por otra parte, no podía dejarse de lado la reflexión sobre la formación de estudiantes en tanto estudiantes, ya que el nuevo contexto de virtualidad implicaba un cambio abrupto de “sus propias prácticas de estudio y aprendizaje, de los modos de hacer, de relacionarse, de trabajar en clase, leer textos, estudiar y aprender” (Cols, S/R).

Un dato muy importante a tener en cuenta, surge del encuentro sincrónico del día 6 de mayo, clase en la que se abrió un espacio de intercambio grupal en el cual compartieron vivencias con relación a cómo el grupo estaba transitando en general la cursada en la modalidad virtual en la UNQ, entre las que se pueden mencionar lo siguiente, según la memoria de la clase 6:

- Dificultades originadas por la lectura desde las pantallas de teléfonos o computadoras: cansancio visual, mental, problemas de atención y concentración, situación que contrasta con el hábito de la lectura en papel y el subrayado de los materiales.
- También se mencionó que la lógica y el ritmo de entregas semanales provoca que se acumulen los trabajos prácticos de las diferentes materias y que no haya tiempo de relectura y reescritura de las propias producciones.



- A su vez, se mencionan otro tipo de complicaciones vinculadas con la cantidad de gente que comparte los mismos dispositivos tecnológicos, aquellas personas que trabajan y también vieron afectadas sus rutinas por la emergencia sanitaria.

Respecto al trabajo con la bibliografía, durante los meses de abril y mayo, se pudo ir avanzando con la aproximación conceptual acerca de las múltiples dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinares que configuran la complejidad y singularidad de las prácticas de enseñanza.

A su vez, se comenzó con la lectura y el análisis de los documentos institucionales Marco General de Política Curricular, los diseños curriculares de las materias y el Régimen Académico vigentes para el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires, como primer acercamiento al abordaje de las dinámicas institucionales, sus relaciones con el sistema educativo y las políticas educativas y a identificar las normativas y variables que intervienen y regulan el funcionamiento de las prácticas en las aulas.

La propuesta de observación: qué ves, cuando me ves...

La formación de docentes reflexivos requiere considerar la observación como una estrategia transversal que atraviese todo el recorrido curricular, ya que el ejercicio de análisis de situaciones observadas debe tornarse sistemático, si se espera formar sujetos capaces de problematizar y mejorar sus propias intervenciones educativas y situarlas en contextos específicos (Anijovich, 2009).

Desde el Taller de PERD se entiende “que la problematización y articulación de la dimensión reflexiva y la práctica de la intervención constituyen los ejes sobre los cuales la propuesta formativa se desarrolla” (López et al, 2018). Por lo tanto, implementar actividades para lograr el desarrollo de habilidades específicas del oficio docente que tiendan a la formación de profesionales reflexivos orientados a la indagación y mejora de sus propias prácticas, tal como plantea el programa del Taller de PERD, constituía un gran desafío que debía resolverse mientras se

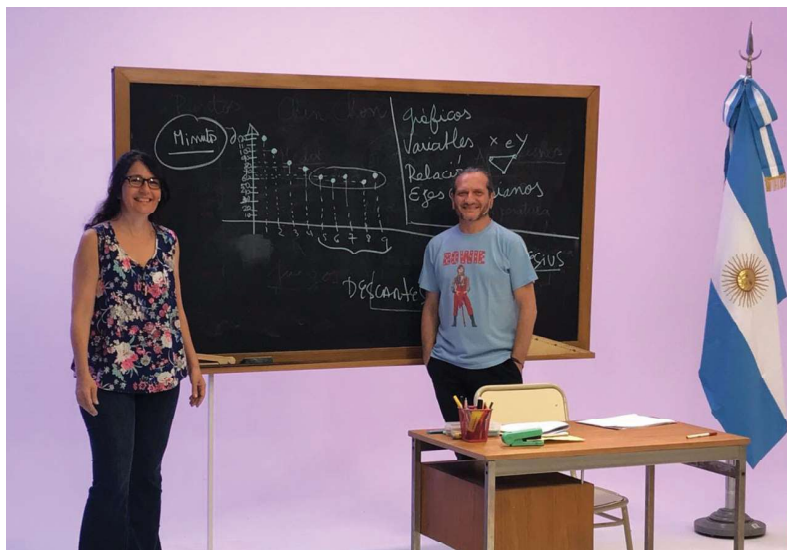
desarrollaban las clases, sin contar con experiencias previas ni antecedentes de trabajo en las condiciones que imponía la pandemia.

Así, en simultáneo con el avance de las clases el equipo docente comenzó con el visionado de los programas educativos de televisión para la Educación Secundaria Básica y para la Educación Secundaria Orientada, que se emitían de lunes a viernes, de 11 a 13 y de 14 a 16 horas, respectivamente, por Canal Encuentro^[8], desde el 1 de abril de 2020.

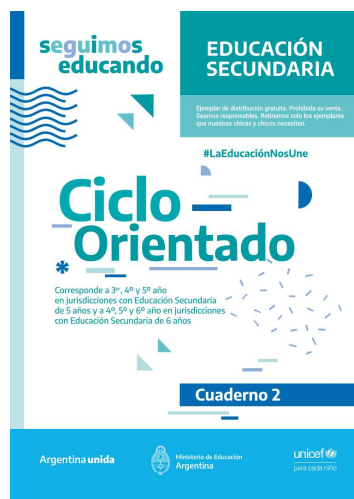
Estos recursos, por ser una propuesta de carácter federal, contaban con actividades y secuencias de contenidos organizadas sobre la base de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios comunes para todo el país, agrupadas por temáticas, áreas y materias, entre las cuales se podían encontrar Matemáticas, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Arte-Música (para el ciclo básico) y Arte-Audiovisuales (para el ciclo orientado), Educación Física, Efemérides para fechas patrias y Educación Sexual Integral.

Las clases se desarrollaban mediante una pareja pedagógica conformada por un docente en ejercicio, de acuerdo a la especificidad del contenido a trabajar, la periodista Ángela Lerena (Ciclo Básico) y el filósofo Darío Gabriel Sztajnszrajber (Ciclo Orientado). En ambos casos se utilizaba una escenografía que contaba con un escritorio, pizarrón, mapas, afiches, reglas, recursos audiovisuales, entre otros elementos presentes en el aula.





A su vez, estos contenidos audiovisuales estaban articulados con propuestas que se presentaban en unos cuadernos digitales, también divididos por ciclos, en los que se presentan contenidos y se proponen actividades para todos los días de la semana.



Cada cuaderno abarcaba una secuencia de trabajo de tres semanas y contaba con un índice en el cual se explicita el contenido particular que se trabajaba en cada día de clases.

De este modo, con las potencialidades y limitaciones que brindaba el recurso audiovisual, se diseñó una propuesta de observación y registro de las clases de Ciencias Sociales emitidas durante las primeras 12 semanas de emisión. Potencialidades para el desarrollo de habilidades referidas a la observación y registro de elementos propios de la vida en el aula y aspectos vinculados con el ejercicio y el oficio docente. Y limitaciones debido a que no iba a estar presente el contexto socio comunitario, ni el institucional, como así tampoco las características socioculturales del grupo y los emergentes de la clase.

Memoria 9: saberes, experiencias previas y presentación de la propuesta

Antes de comenzar con las actividades, se realiza un reconocimiento acerca de experiencias y saberes previos en torno a la observación y registro de situaciones educativas por parte del grupo, de la que se desprenden recorridos diversos según la memoria de la clase 9 del día 3 de junio.

Por un lado, el de compañeras que se encuentran en el ciclo de complementación curricular, procedentes de algún Instituto Superior de Formación Docente y que, por las características de los diseños curriculares de sus planes de estudios, cuentan con espacios de prácticas durante los 4 años de cursada:

- Experiencias en el marco de trayectorias en el profesorado en el cual asisten a las escuelas para observar las características de las instituciones, del barrio, del grupo de estudiantes, de los temas que se trabajan en el aula. “Se registra todo”.
- Las observaciones se realizan todos los años y depende del año en el que se trabaja hay: observaciones institucionales, entrevistas al equipo directivo y los docentes. También observaciones situadas en el aula. Lo importante es conocer el sentido específico con relación a lo que iban a observar: los datos duros de la institución, el contexto, la comunidad, el aula.



En el caso de las personas que solo han transitado por la UNQ se mencionan experiencias que se dan al interior de materias pertenecientes a las carreras, como así también propuesta que se dan por fuera de la currícula, entre las que se señalan:

- Observación de una clase en la que el grupo de estudiantes no tenía muy en claro que iban a observar, y que le encontraron el sentido a esa actividad al momento de pensar y diseñar sus propias intervenciones. En dicha instancia fue que pudieran identificar la importancia de la gestión del tiempo de clase, de cómo organizar la secuencia de contenidos al interior de una clase con un tiempo determinado.
- Otra compañera menciona una experiencia de registro en la que no se podía tomar nota “in situ”, pero que tuvo la recomendación de registrar qué elementos o indicios se presentaban en la situación que observaba, pero tratando de evitar las cuestiones valorativas.
- Coordinación de una mesa de trabajo en el marco del proyecto La Secundaria Investiga que se lleva adelante en la UNQ y convoca estudiantes y docentes de escuelas secundarias que estén trabajando en proyectos de investigación. Hubo registro de los intercambios y devolución a los grupos.

Luego del reconocimiento de saberes previos, se propuso un ejercicio de escritura para realizar durante el encuentro sincrónico, que consistía en la observación y registro de la habitación en la que se encontraba cada estudiante en ese momento, que luego se comparará de manera oral con el resto del grupo. Para facilitar el desarrollo de la actividad se propusieron preguntas orientadoras que se iban formulando progresivamente y que tenían un tiempo determinado de resolución.

En un segundo momento de la clase, se brindaron orientaciones para la lectura del capítulo “La Observación: educar la mirada para significar la complejidad”, de Anijovich 2009, un material bibliográfico contemplado en el programa. La actividad se focalizó en el tipo de contenido que se esperaba que tuvieran las notas de campo: la descripción y la reflexión. Para llevar adelante esta tarea, se propuso como instrumento las notas de campo a cuatro columnas, de

modo de facilitar la organización de la información en torno a la sucesión temporal, la descripción de las situaciones, las sensaciones de cada pareja o equipo de estudiantes y sus interpretaciones e hipótesis teóricas iniciales.

Hora	Descripción de los hechos	Inferencias subjetivas	Hipótesis iniciales
Se consignan los cambios en los hechos según la hora o tiempo transcurrido.	Se describe la situación en la secuencia que sucede.	Se refieren las sensaciones y percepciones del observador [explicitación de sensaciones que ocurrieron a lo largo de la situación]. Se vuelcan todos los prejuicios, las impresiones, los comentarios.	Se refieren las hipótesis o explicaciones de aquellas primeras conjeturas y explicaciones. Se utilizan conceptos teóricos en relación con la situación observada.

De este modo, se introduce la importancia de la observación como instrumento de recolección de información y del registro narrativo para documentar por escrito las características del aula, el modo en el que se presentan los temas, los objetivos y las consignas, las interacciones entre docente-conductor/a, los recursos dentro del aula y los audiovisuales, siempre tratando de respetar las palabras y formas de expresión que utilizan aquellas personas que participan de las situaciones. Se remarca, también, la importancia de contar con esta información para luego poder tomar decisiones respecto de las intervenciones docentes. A su vez, se proyectaron dos fragmentos breves de cada una de las emisiones de los programas de TV que se proponían analizar.

Además se aclara que se trabajará solo con la observación de un programa por semana y cada pareja o equipo deberá realizar la producción de un registro que integre las visiones de cada integrante, más allá de los registros individuales.



Ver, nombrar, sentir y categorizar

El análisis de la implementación de la propuesta didáctica se realiza en función de los registros individuales, los realizados con pares y de los momentos de intercambio y discusión que se desarrollaban en las clases sincrónicas del Taller de PERD, que se sistematizaron en las memorias de clase.

Para acompañar el proceso de escritura del grupo de estudiantes, ya sea individual o entre pares, se optó por una estrategia de retroalimentación docente que permitiera acompañar el proceso de producción de los registros en simultáneo con su realización mediante comentarios en los documentos compartidos. De este modo, se identificaban aquellos aspectos que podrían facilitar o dificultar los aprendizajes en torno a los aspectos a observar, los modos de registrar y la organización de la información en las diferentes columnas para su posterior análisis.

En este sentido, el uso de la función comentarios de los archivos compartidos constituye una interesante herramienta que favorece el intercambio entre estudiantes y docentes. La posibilidad de realizar marcas sobre fragmentos específicos del texto y señalar o indicar ciertas tareas de reescritura que apuntaran a ampliar, modificar, reorganizar o incorporar información, en un color diferente para facilitar su identificación en una segunda lectura, favorece el aprendizaje de las habilidades necesarias para la producción de este tipo de registro escrito.

Respecto a la información referida a la columna de tiempo se evidencian dos alternativas de registro. Por un lado, aquellos en los que se identifica la gestión del tiempo en términos de diferentes momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre. Por otro lado, aquellos que señalan la sucesión temporal con marcas más precisas: minutos y segundos.

Frente a esta situación, desde el equipo docente se sugirió desde los comentarios en los registros, como desde las instancias de devolución en los intercambios sincrónicos tratar de, en la columna del tiempo, ir colocando el desarrollo temporal, el horario, de forma tal de poder analizar luego, qué tiempo se le dedica a cada momento de la clase.

Así, a partir de la experiencia docente tanto de estudiantes como del equipo del Taller de PERD se podía reponer información respecto a una serie de situaciones que se presentan en aulas en contexto de presencialidad real e impactan en la gestión de los tiempos planificados de la clase: ingreso de preceptores/as para tomar lista o pasar información, ingreso del grupo de estudiantes luego del recreo, emergentes que surgen de la clase respecto a dudas, consultas.

Del análisis de la información ubicada en la columna de datos observables, los registros escritos del grupo de estudiantes presentan dos grandes situaciones, que también se abordaron desde la función de comentarios en el documento compartido y en las devoluciones grupales en los encuentros sincrónicos. Por un lado, la no identificación de los sujetos que realizan las acciones. Por el otro, la ausencia de desarrollo de información que permita comprender el contenido de la clase, el modo en que lo presenta cada docente y los recursos utilizados.

Algo común en las primeras producciones es la tendencia a enunciar acciones, pero sin especificar el contenido de la misma. El tipo de registro descriptivo requiere que se desarrolle la información ya que es lo que luego se va a analizar para tomar decisiones de futuras intervenciones. En este sentido, lo relevante es conocer cuál es el tema y cuáles son los contenidos que se iban a desarrollar en la clase, para luego pensar sobre qué dimensiones o ejes se organiza el posterior desarrollo del encuentro.

Con relación a lo anterior, y tal como se destaca en la “Memoria 11” del 17 de junio de 2020, se realiza una devolución general de los trabajos para identificar puntos comunes sobre los cuales se quería profundizar respecto de la producción de registros narrativos:



Tratar de no enunciar una acción sino de describirla. Por ejemplo, en vez de decir que el Conductor/a o docente pregunta algo, tratar de recuperar a partir de las voces de sus protagonistas qué preguntó. Se recomienda el uso de la cita directa.

Asimismo identificar quién es el interlocutor y lo que dice, en lugar de usar el impersonal: “se dice que...”. La idea, nuevamente, es poder identificar quién (conductor/a o docente) dijo qué cosa y cómo lo dijo.



Como se dijo, el documento compartido y la devolución grupal en las instancias sincrónicas facilitaba señalar aquellos aspectos del registro narrativo y de la descripción, que requirieron de la ampliación de la información o de la reescritura, y que debía agregarse en otro color para poder ser identificada en una segunda relectura docente.

A su vez, un punto a destacar en torno a la importancia del taller como una instancia colectiva de enseñanza-aprendizaje, fue lo señalado en la Memoria 10, respecto al aprendizaje entre pares:



Una de las integrantes de la pareja que observó esta emisión cuenta que haber trabajado con su compañera le permitió ver que en sus registros ella tomaba nota de manera más general, que no ponía “las cosas en sí”, que solo decía: pregunta o explica. Ver que el registro de su compañera era más detallado le sirvió para darse cuenta que debía especificar más los relatos.

Nos dimos cuenta que cada integrante del equipo, si bien todos miramos lo mismo, le prestaba atención a algunas cosas. Nos sirvió la lectura compartida, aunque nos costó un poco unificar el registro.

Del análisis de la columna de observables de los registros producidos por el grupo de estudiantes, se han identificado y organizado en categorías conceptuales aquellos aspectos de la realidad áulica que pudieron ser captados con relación al oficio docente. El análisis de los datos ha permitido la identificación de algunos temas y la asignación de etiquetas diferentes a ideas particulares o fragmentos de los registros escritos de observación. Este procedimiento analítico de codificación ayuda a organizar, recuperar e interpretar los segmentos de los datos categorizados bajo los mismos códigos (Strauss y Corbin, 1968).

Entre los aspectos que el grupo de estudiantes pudo identificar respecto al oficio docente en el desarrollo de la clase, en la actividad de observación de los programas televisivos, pueden encontrarse:

Presentación de los temas de la clase por parte del docente:



Lerena presenta el tema Semana de mayo. Julieta: introduce el tema destacando que en la Historia se invisibilizó a la mujer y que hoy nos referiremos a una afrodescendiente protagonista de nuestra historia: María Remedios del Valle.

Especifican el tema que van abordar en dicho encuentro: Problemática Ambiental. Para ello, traen algunos conceptos vistos en la clase anterior, tales como; la geografía en todas sus dimensiones (ambiental, social, político, económica, cultural).

La conductora hace una breve introducción sobre la guerra de Malvinas. Aquí presenta a la profesora de historia Carla Iantorno. La docente comienza a introducir el tema, hace hincapié en que la fecha no es sólo una efeméride sino “un tema muy importante dentro de toda la currícula”.

Relación del contenido presentado con temas trabajados en clases anteriores

“ Lerena, la conductora, presenta la hora de Formación ética y ciudadana con la profesora Julieta. También destaca que seguimos con el tema de la semana de mayo, pero ahora desde otra mirada.

Luego, Darío invita al profesor a retomar cuestiones trabajadas en la clase anterior.

Explicitación de los objetivos de la clase:

“ Julieta lee y remarca que es el de siempre: Entender a la diversidad, comprenderla como un derecho, pero en esta clase nos vamos a centrar en los derechos de los pueblos originarios.

Carla introduce el objetivo de la clase: pensar la realidad desde una dimensión histórica.

Uso de recursos educativos: pizarrón

“ Darío le pide al docente que nos ayude a pensar sobre lo observado, el profesor retoma los conceptos abordados, los registra en el pizarrón y luego explica cada concepto en el siguiente orden; 1- Contaminación del agua. 2- Desertificación. 3- Deforestación. 4- Pérdida de la Biodiversidad.

La docente comienza a escribir en el pizarrón algunas fechas importantes. Una vez anotadas las primeras fechas, la conductora interviene y escribe en el pizarrón, la docente la acompaña y la ayuda a completar el resto de la información.



Uso de recursos educativos: mapa



Para ello se utiliza como recurso el mapa físico de la República Argentina, que se encuentra colgado en el pizarrón.

Uso de ejemplos



Expone varios ejemplos de índole, internacional, nacional, regional y local. Por ejemplo lo sucedido en Ucrania, Chernobil. El conductor le pide que amplíe sobre ese tema en particular.

Uso de preguntas para resumir ideas



Al culminar, el conductor pregunta cuáles son los principales problemas ambientales que están afectando la costa. El profesor menciona la acumulación de desechos y retoma complementando la información, asociando al turismo y la utilización de productos no biodegradables, que son arrojados al mar y producen un gran problema, como es la pérdida de la biodiversidad.

Uso de preguntas disparadoras



DZ hace una pregunta a la profesora, para dar el pie al inicio del tema: ¿Dónde nace el radicalismo?. La profesora presenta el tema sin usar el pizarrón. Mira las hojas constantemente.

Retomar el tema después de un recreo



Luego del “recreo” comienza hablando Darío y nos recuerda el tema que se estaba tratando de Malvinas y la dictadura.

Vuelven del recreo. Darío pregunta a la cámara ¿que hicieron en el recreo? Retoma el tema del que veníamos hablando.

Una cuestión a tener en cuenta en el análisis de la implementación de esta propuesta del equipo docente, y que probablemente haya sido una limitación, es que si bien en un primer momento se pensó que el instrumento “notas de campo” a cuatro columnas podía llegar a facilitar la producción de los registros, en los hechos confundió al grupo de estudiantes que colocaba indistintamente en las columnas datos observables, impresiones personales y categorías conceptuales.

Sin embargo, no significa que las impresiones subjetivas no hayan sido emergentes que aparecían en los registros, ni se ponían en discusión durante los espacios de intercambio de los encuentros sincrónicos. La lectura de las memorias de clase, evidencia que se podría haber explicitado con mayor énfasis desde el equipo docente la existencia de las mismas y los posibles modos de integrarlas a las producciones escritas.

El momento de intercambio grupal en los encuentros sincrónicos, que se reflejan en la Memoria 10, del 17 de junio de 2020, se volvía un espacio potente para trabajar sobre el aspecto de las impresiones subjetivas en los registros, ya que el grupo de estudiantes planteaba lo siguiente:



Señalan que la interacción entre el conductor y el docente fue muy enriquecedora y que el intercambio es interesante, que pareciera que está pensado.

Un compañero señala que le parece que algunas reconceptualizaciones que hace Darío no parecieran contemplar que se está trabajando con estudiantes de la secundaria

En este sentido, un compañero comparte su impresión acerca de su observación y señala que parece armada para docentes y no para estudiantes.

Hay materiales y recursos que están fuera de contexto, que no parece haber un reconocimiento de las prácticas culturales de las personas a quienes se dirigen las clases.

Respecto al modo de integrar las impresiones personales en el registro, en la devolución docente se propuso en el encuentro sincrónico, tal como señala la Memoria 11, del 24 de junio de 2020:



No adjetivar situaciones en la parte de registro de observaciones de los hechos, sino hacerlo en la parte de la columna de impresiones personales. Un/a conductor/a le puede decir algo o referirse a los y las docentes, si creemos que es interesante, enriquecedor o totalmente desubicado, la idea es que podamos colocar dicha impresión en la tercera columna.

Algo similar sucedió con la parte del análisis y la cuarta columna del instrumento de registro narrativo propuesto para la descripción de las



situaciones educativas de los programas educativos. Tal como se evidencia en la Memoria 12, también del 24 de junio, se realizó una evaluación colectiva de la propuesta de observación y las opiniones del grupo fueron las siguientes:



El trabajo de la observación es interesante, pero al momento de la redacción y transcripción del video, tan puntilloso, se vuelve medio largo y forzado”.

Las devoluciones me aportan al trabajo.

Podríamos hacer otras cosas que no sean solo observaciones, me gustaría más el armado de la clase, algo más parecido a lo que hace un docente. Una planificación anual, por ejemplo.

Las devoluciones están buenas, pero me gustaría saber cómo van a hacer las prácticas de educación no formal y las prácticas en nivel superior.

Las transcripción de la observación se me hace muy larga, no sé cómo se podría sacarle un poco más de jugo, el trabajo es arduo, pero no sé....

Capaz se pueden hacer registros más breves, más generales, porque luego quedan registros muy largos, como de 30 páginas.

Yo no logro encontrar el sentido al trabajo, me faltan los estudiantes en el aula, con todo lo que conlleva, no sé cómo hacer para llevarlo a algo más cercano a una clase.

De este modo, hubo que volver a trabajar sobre el sentido del ejercicio de observación de las clases de Canal Encuentro, la idea no era que transcriban el “guión” del programa, sino que puedan realizar el ejercicio de observar y registrar el desarrollo de las clases con las orientaciones que se daban para cada observación. En este sentido, las emisiones audiovisuales tienen la particularidad de que ya son un registro, que la escritura puede darse en simultáneo a las acciones que se desarrollan, pero también permiten volver sobre el material la cantidad de veces que sea necesario, e incluso su transcripción literal.

Respecto a la relación con otras tareas docentes como la planificación, se recordó que en condiciones de presencialidad, desde la materia se propone un recorrido pedagógico que apunta a que puedan realizar observaciones institucionales y áulicas como paso previo al diseño de las secuencias didácticas. Esta evaluación grupal le brindó información al equipo docente para tomar las siguientes decisiones: no pasar

a la observación de la tercera clase y centrar el registro en la descripción de las acciones referidas a la columna de datos observables.

De una primera lectura y revisión de los registros se comienzan a distinguir diferentes tipos de criterios respecto a su realización con relación a la información colocada en columna de los datos observables por parte del grupo de estudiantes:

- Desgrabación: se realiza una desgrabación y transcripción literal del guión del programa televisivo.
- Punteo: simple enumeración de elementos y acciones sueltas, sin una trama descriptiva ni proposicional que articule la información sobre los acontecimientos, sujetos, interacciones ni de los objetos que forman parte de la situación observada.
- Descripción parcial: si bien se utiliza el lenguaje indirecto para describir la situación, se enuncian acciones sin especificar quiénes las desarrollan, ni el contenido con la información de lo que se dice o sucede en las interacciones.
- Descripción completa: se utiliza el lenguaje indirecto para referir las situaciones, se incluyen voces de los y las participantes, se especifica y desarrolla la información respecto de los acontecimientos, sujetos, interacciones ni objetos que forman parte de la situación observada.

Conclusiones preliminares

En este apartado se presentan algunas conclusiones preliminares del análisis de la propuesta de enseñanza implementada durante el primer semestre del año 2020 en el Taller de PERD de la UNQ. Por lo tanto, no pretende ser contrafáctico y plantear cosas que se pudieran haber hecho, pero no se hicieron, como así tampoco, supone implicancias directas en la presencialidad. Por este motivo, abre algunos interrogantes para continuar pensando y agrega algunos aportes que dejó la virtualidad para pensar la presencialidad en el Taller durante el año 2022.

En este sentido, respecto a la reformulación de la propuesta del Taller de PERD en el contexto de pandemia, se observa que si bien se mantuvieron algunas instancias de trabajo de la presencialidad, como la biografía educativa, algunos trabajos prácticos y las devoluciones



docente vía drive, se incorporaron nuevas actividades, como ejercicios de escritura descriptiva online, observaciones de programas televisivos y memorias de clases elaboradas por el equipo docente.

Si bien la memoria de clase fue valorada por el grupo, queda la pregunta de si no hubiese sido más apropiado que la misma pudiera tener características similares al tipo de registro que se iba a solicitar para la realización de los registros de observación, respecto a su formato. En este sentido, al inicio del Taller de PERD en 2022, se brindaron orientaciones de registro de las clases del Taller de PERD en la UNQ, que fueron en línea con lo que luego se pediría respecto a los registros de clase durante las prácticas de formación en las instituciones educativas.

Algo para señalar es la importancia de comprender aquellos aspectos vinculados a la motivación del grupo de estudiantes y el sentido que le atribuyen a las tareas por realizar. La “ausencia de los estudiantes” en el recurso propuesto para la observación, la idea de que debían realizar “transcripciones” de los guiones del programa y de que esperaban actividades de “planificación de clases” da cuenta del valor de problematizar las ideas previas del grupo sobre el oficio de un docente reflexivo y de reconocer sus expectativas para poder trabajar acerca de los propósitos de enseñanza del Taller de PERD.

Respecto a las estrategias de enseñanza para el desarrollo de habilidades y capacidades de observación, registro y análisis de situaciones educativas, el recurso audiovisual seleccionado no reemplaza a lo que sucede en el aula, y es casi una obviedad decirlo. Sin embargo, con todas las limitaciones ya mencionadas, puede resultar potente para abordar criterios de observación y realizar algunos ejercicios de registro en simultáneo de acciones educativas que se están desarrollando, centradas en algunas tareas del oficio docente y recursos usados, como paso previo a los primeros ingresos al aula en contextos de presencialidad. Algo que se hizo desde la materia en 2022.

Del análisis de los registros de observación del grupo de estudiantes y de las memorias docentes, se desprende que la experiencias previas de observación, el desarrollo de habilidades de escritura y el manejo de instrumentos específicos de registro, no deben darse por supuestas en los grupos que llegan al Taller de PERD. Así como tampoco la capacidad

de autorreflexión e identificación de los sentimientos, los pensamientos o los prejuicios que aparecen en las producciones, ni la capacidad de conceptualizar a partir de materiales empíricos.

Tal como señala Carlino (2002), la producción de textos específicos exige un abordaje particular en el contexto de cada materia, que no puede estar separado del contacto efectivo con los procedimientos, problemas conceptuales y metodológicos de un determinado campo científico-profesional.

Lo expuesto deja la pregunta respecto a los tiempos de aprendizaje que conlleva la apropiación de las habilidades de observación y registro, y el desarrollo de las actitudes de revisar sus propias prácticas, hacer conscientes las inferencias personales y comenzar a generalizar a partir de la práctica o vincular con la teoría, en grupos con poca experiencia previa. En el caso de esta propuesta, los plazos de las actividades debieron ajustarse, en particular teniendo en cuenta que los procesos de escritura y de reescritura grupal, de los cuales se desprenden aprendizajes entre pares, requieren de tiempos particulares.

De este modo, si bien el proceso de observación, registro y análisis de situaciones educativas debe comprenderse de manera integral y sistemática, la implementación de la propuesta de enseñanza que se desarrolla en este capítulo permite preguntarse, si un proceso gradual y progresivo que busque desarrollar la capacidad de seleccionar aspectos de una realidad educativa, registrarlos de manera escrita y analizar dicha información significativa no debiera trabajarse en momentos diferenciados al interior de la secuencia didáctica.

La observación requiere claridad de aquellos aspectos de la situación educativa que se van a observar, ya que no se “puede observar todo”. En el caso de docentes en formación requiere que además pueda comenzar a desnaturalizar situaciones que forman parte de su vida cotidiana, debido a su paso por el sistema educativo, y sobre las cuales no ha reflexionado en términos pedagógicos-didácticos, pero seguramente tenga opiniones y consideraciones personales ya formadas.

El desarrollo de habilidades de registro requiere ejercicio para poder tomar nota, a medida que se desarrolla una situación educativa de forma de poder recuperar información y datos, que luego serán necesarios al momento de tomar decisiones respecto al diseño,



implementación y evaluación de intervenciones situadas en contextos institucionales, socioculturales y que atiendan a las características de grupos particulares.

El análisis de situaciones complejas requiere de la capacidad de conceptualizar, de reconocer ciertos atributos comunes y regularidades que se presenten en los fenómenos observados y los datos analizados (Davini, 2010).

En el caso de la experiencia analizada, el registro a cuatro columnas confundió al grupo que colocaba de manera indistinta la información, sus sensaciones y el análisis. Una alternativa para profundizar, que surge de este trabajo, es si no se debería organizar la secuencia de manera progresiva, de modo de abordar en un primer momento las habilidades para observar, describir situaciones educativas y ordenarlas en un registro escrito. Así, en la medida que dichas descripciones integren todos los aspectos que se pretenden analizar, comenzar con el proceso de comparar y distinguir las semejanzas y diferencias a partir del material empírico. El trabajo con registros en los que solo se enumeran acciones, pero no se describen ni se desarrollan, o que les falta información, no permite el análisis.

Respecto a la clasificación que se realiza de los mismos en función de los datos observables, cabe señalar que no pueden entenderse como momentos sucesivos que se presentan en estado puro, sino que en la mayoría de los casos se solapan y aparecen varias formas de registro en una misma producción. Lo que puede resultar interesante es pensar los tipos de intervención docente que pueden realizarse en cada escenario.

Así, un posible eje de indagación que surge es si en un primer momento no sería conveniente que el análisis se haga en instancias colectivas, en donde haya un ida y vuelta estudiante-docente, a partir de preguntas que permitan orientar el proceso reflexivo, para luego ir proponiendo mayor grado de autonomía en la reflexión, en lugar de que cada cual lo haga de manera personal a partir de sus registros.

En este sentido, haber contado con las instancias de intercambio colectivo, tanto para crear y sostener el vínculo pedagógico, como para conversar respecto del impacto de la pandemia en la vida cotidiana del grupo de estudiantes, permitió generar instancias de reflexión y

evaluación colectiva sobre la propia propuesta de enseñanza, que brindó información respecto a aspectos vinculados a su implementación y obligó a realizar algunos ajustes.

El desafío de formar docentes que puedan contextualizar sus prácticas de enseñanza y construir saberes pedagógicos para mejorarlas día a día, invita a indagar acerca del sentido que se le da a los procesos de observación, registro y análisis no sólo de situaciones áulicas, sino de cualquier fenómeno social, si lo que se pretende es la construcción de conocimiento para abordar las problemáticas de la situación educativa actual, luego de la pandemia.

A modo de reflexión, la pandemia dejó en evidencia la dimensión social de la educación, la importancia del diálogo entre docentes que se comunicaban entre sí para recomendarse recursos, compartir estrategias, pensar situaciones e, incluso, sostenerse emocionalmente. Es probable que los efectos de la pandemia en el sistema educativo lleve a la necesidad de sostener espacios de encuentro para abordar de manera conjunta, transversal e institucional, problemáticas que exceden, por mucho, los límites de un espacio curricular en particular.

Referencias bibliográficas

ANDER-EGG, EZEQUIEL (1991). El Taller: una alternativa de renovación pedagógica. Editorial Magisterio del Río de La Plata. Buenos Aires.

ANJOVICH, R (2009). La observación: educar la mirada para significar la complejidad. En Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires, Paidós.

ANJOVIC, R Y MORA, S. (2009). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

BOZKURT, A. ET AL. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. Asian Journal of Distance Education, 15(1), (pp. 1-126).

COLS, E. (S/R). La formación docente inicial como trayectoria.



- DAVINI, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza.: didáctica general para maestros y profesores*. Editorial Santillana, Buenos Aires.
- DI PIERO, E. Y MIÑO CHIAPPINO, J. (2021). *Del ASPO al DISPO: la agenda de política educativa y los posicionamientos públicos frente a la presencialidad (2020-2021)*.
- GUBER, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. 1era reimpresión, Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- LÓPEZ, M. M. Y MEDINA, M. (2018). *Saberes y prácticas en la formación de profesores reflexivos*. Universidad Nacional de Quilmes.
- MARÉS, L. (2021). *Claves y caminos para enseñar en ambientes virtuales*. Educ. ar SE.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio*. España. Editorial Graò, España.
- STAKE, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Segunda edición, Ediciones Morata, S. L., Madrid.

Notas

- [1] En un primer momento, se fijó la suspensión de clases presenciales por 14 días consecutivos, medida que se fue prorrogando en función de la evolución del coronavirus.
- [2] Desde el año 2021, también del Profesorado de Historia.
- [3] Las prácticas de enseñanza se realizan en escuelas de la Región Educativa Nro 4 de la provincia de Buenos Aires, en los distritos de Quilmes y Berazategui.
- [4] A cargo de las docentes Virginia López e Irma del Valle Velárdez.
- [5] A cargo de los docentes Roberto Hernán Adbala y Juan Andrés García, comisión sobre la cual se realiza el análisis en este trabajo. Cabe aclarar que en el caso de Roberto Hernán Adbala era su primer año en la materia y en el caso de Juan Andrés García, su segundo año como docente y que entre ellos no habían tenido la oportunidad de conocerse personalmente, siquiera.

- ^[6] En la carpeta compartida de la materia, denominada PERD 2020, se podían encontrar: carpetas individuales por estudiante, carpetas con las memorias de las clases y luego las grabaciones de Zoom, bibliografía, producciones específicas organizadas por ejes (microclases, materiales accesibles) materiales presentados en clase, información sobre los títulos y las incumbencias de cada profesorado.
- ^[7] Al inicio del curso el aula virtual contaba con 38 estudiantes, de los cuales dos nunca se conectaron y otra estudiante nos informó por mail que iba a esperar a que la cursada fuera presencial, ya que quería disfrutar de su experiencia de práctica docente.
- ^[8] Además quedaban subidas en la plataforma de Educ.ar y se podían encontrar en Youtube.

Capítulo VIII

Análisis reflexivo del potencial de las nuevas tecnologías como herramientas de producción audiovisual durante la pandemia

Matías Muñiz

El objetivo de este capítulo es analizar el proceso de implementación e incorporación gradual de los elementos del lenguaje audiovisual en las producciones audiovisuales grupales, realizadas en el Seminario y Taller de Producción Audiovisual de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) en el período abril-julio de 2021. Para ello se utilizó la observación participante, un diario de formación y el análisis y reflexión constructiva. También se recopilaron datos sobre recursos técnicos de estudiantes mediante una encuesta realizada con un formulario de Google. Además, se analizaron los tres trabajos prácticos audiovisuales realizados durante la cursada por los cuatro grupos conformados en la materia, para registrar y sistematizar la experiencia de trabajo durante la pandemia.

A partir de la planificación previa y la presentación de la propuesta de trabajo implementada, los propósitos y los medios utilizados para el desarrollo de las clases y la comunicación a lo largo del curso y, por último, la modalidad y los momentos de las orientaciones a los estudiantes para realizar ajustes parciales en las distintas instancias, se verá cómo fue el proceso de implementación e incorporación de elementos del lenguaje audiovisual de acuerdo a la estrategia pedagógica desarrollada.

En esa línea, el siguiente capítulo analiza, registra y sistematiza la implementación e incorporación gradual de los elementos del lenguaje audiovisual en las producciones audiovisuales grupales realizadas en el Seminario y Taller de Producción Audiovisual a cargo del



docente Néstor Daniel González. En dicho período desempeñé tareas de apoyo a la docencia en esa asignatura, como becario de docencia y extensión.

El desarrollo de las tareas se vio atravesado por la pandemia global de Covid-19 que afectó el modo de llevar a cabo las clases, las actividades de docencia y el proceso de enseñanza-aprendizaje en su totalidad. Por lo tanto, indagaremos sobre las estrategias pedagógicas utilizadas para la continuidad educativa en este contexto y analizaremos el concepto de innovación didáctica y la inclusión de nuevos dispositivos como los teléfonos inteligentes, las plataformas de videollamada como Zoom, Google Meet o Jitsi y WeTransfer para el envío de archivos en línea en la cursada. A partir de este análisis y reflexión veremos el potencial que las nuevas tecnologías pueden aportar a la educación tanto presencial como remota. La finalidad es enriquecer el dictado de las clases del Seminario y Taller de Producción Audiovisual y otras asignaturas, con una modalidad afín a su desarrollo. Por ello, a partir de las condiciones de virtualidad, se buscará identificar las prácticas y las herramientas que proveen las nuevas tecnologías como elementos de producción para extraer la información que resulte de utilidad para adaptarse a la enseñanza durante la etapa presencial.

Antecedentes

Para este trabajo se realizó una búsqueda bibliográfica que apuntó a aumentar tanto al apartado conceptual como el de experiencias afines para el análisis de una práctica didáctica que nos parece innovadora.

En cuanto a lo conceptual, se profundizó sobre la innovación educativa o didáctica. Para ello se recupera a Zabalza (2004) en “Innovación en la enseñanza universitaria” que plantea que innovar es introducir cambios justificados y propone particularmente que innovar en docencia es aplicar tres condiciones importantes en todo ejercicio profesional: apertura, actualización y mejora.



La apertura está vinculada a la flexibilidad y a la capacidad de adaptación. La actualización se relaciona con la puesta al día para la introducción manifiesta y

reflexiva de nuevos modelos y/o formas de actuación docente en los sistemas de enseñanza, incorporando los nuevos conocimientos y recursos disponibles. Por último, la mejora es un compromiso de toda innovación para contribuir al enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo del tiempo. Para ello es necesario que la propuesta sea tanto viable en la práctica y que incorpore elementos tangibles que se puedan presentar como resultado o consecuencia real. (pp. 120-122).

Por otro lado, también es importante destacar que las buenas innovaciones deben provocar un triple nivel de cambios: cambios en las cosas, cambios en las personas y cambios en la institución. Por lo tanto, se entiende que la innovación no es un simple cambio. Además, el autor plantea un conjunto de preguntas que sirve tanto para evaluar los procesos de innovación didáctica en general, pero también en particular en el contexto de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia de Covid-19: “¿Qué hemos aprendido nosotros de todo este proceso?, ¿en qué hemos cambiado nuestras ideas sobre la enseñanza, o sobre nuestra disciplina, o sobre los alumnos?, ¿en qué ha cambiado nuestra Facultad o Escuela al realizar este proyecto de innovación?” (Zabalza, 2004, p. 126).

Siguiendo con este apartado conceptual, también contemplamos tres de las características de las innovaciones educativas que sostienen Blanco y Messina (2000) en “Estado del Arte sobre las Innovaciones Educativas en América Latina”: 1) Innovación supone transformación y cambio cualitativo significativo, no simplemente mejora o ajuste del sistema vigente. 2) La innovación no es un fin en sí mismo, sino un medio para mejorar los fines de la educación. 3) La innovación es un proceso abierto e inconcluso que implica la reflexión desde la práctica. Estas características muestran lo que entendemos como innovación educativa: un proceso abierto e inconcluso de transformación y cambio significativo que es un medio para enriquecer y mejorar los fines de la educación mediante la reflexión desde la práctica misma. Para ello, la apertura y la actualización son sumamente importantes para alcanzar mejora tras mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro punto son las nuevas tecnologías como Internet y los smartphones en la educación. Por ello, la necesidad de aprendizaje y actualización de funciones y posibilidades es altísima para reforzar el



proceso de enseñanza-aprendizaje. Dussel (2020) en “El enfoque Dussel para pensar la articulación entre educación y entornos digitales”, plantea que las nuevas plataformas ya están en los establecimientos educativos porque han modificado la forma en que pensamos y conocemos el mundo que nos rodea y a nosotros mismos. “Somos sujetos mediatizados con subjetividades, interacciones y deseos que se construyen en diálogo con medios determinados y también a través de estos” (p. 2). La cuestión está en enriquecer el lenguaje sonoro y audiovisual, además del escrito y oral. Esto lo propone la autora tanto en el texto mencionado como en “La educación de pasado mañana. Notas sobre la marcha”: “Las instituciones abiertas a lo nuevo deben generar alfabetizaciones simultáneas (...) No pueden dejar afuera lo digital, pero tampoco olvidarse de lo acumulado con la cultura impresa”, (Dussel, 2020). En este sentido, es de vital importancia traer a las instituciones educativas al mismo tiempo y espacio que atraviesan las y los estudiantes que se forman en su interior. Por ese motivo, el lenguaje escrito y oral tiene que relegar su predominancia para también fortalecer el lenguaje de las imágenes, los gestos, el audiovisual y el sonoro que han visto un gran crecimiento en los últimos años en Internet, las redes sociales y la vida cotidiana.

En este contexto, Dussel aporta una reflexión sobre las nuevas instituciones educativas que se necesitan sin desentenderse de la brecha que existe entre los distintos sectores sociales, perfiles de consumo y generaciones. La autora sostiene que estas deben incorporar la novedad tecnológica y dialogar con ella. Deben incluir pantallas pensadas como ventanas al mundo, abiertas y dialógicas, con una postura firme para defender su especificidad en la transmisión y recreación de la cultura y el conocimiento. De este modo, esa mayor integración con la tecnología permitirá potenciar aprendizajes situados y significativos de otro alcance (2020, p. 10). De esa manera, estudiantes y docentes podrán generar una retroalimentación de saberes a través del diálogo. Esto resultará en la mejora de la enseñanza docente y el aprendizaje por parte de las y los estudiantes que contarán con las competencias necesarias para, como dice Gazzo (2020), interactuar con todo el sistema educativo desde la virtualidad, en un espacio de construcción colectiva del saber.

Antes de avanzar al apartado de las experiencias afines a la investigación, se debe mencionar un concepto relevante que propone Mariana Maggio (2020) en “Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación”, al hablar del proceso de hibridación ya asumida y de una mutación potencial entre presencialidad y virtualidad en la enseñanza: el ensamble. La autora sostiene que “en un ensamble se crea una experiencia que sucede al mismo tiempo en el mundo físico y en el mundo virtual, en la comprensión de que ambos configuran la realidad”. De esta forma se construye un todo entre ambas partes que están vinculadas entre sí.

Por otro lado, con relación a las experiencias afines a la investigación, se recupera el trabajo realizado por Martin y Vestfrid (2020) titulado “Reinventar la enseñanza en tiempos de COVID-19”. En él reflexionan sobre su experiencia en el Seminario “Estrategias de Trabajo Colaborativo con redes sociales virtuales y otros asistentes” de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), durante el período de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) del año 2020. Proponen pensar estrategias académicas alejadas de la palabra escrita, de forma de poder reconocer los modos de expresión, códigos y lenguajes característicos de las y los jóvenes en la actualidad y fomentar los vínculos entre ellos. Esto se vincula, como se expuso anteriormente, con la necesidad de darle lugar a otros lenguajes como el de las imágenes, los gestos, los sonidos y lo audiovisual que tan presentes están en el día a día. Esto también implica nuevas formas de aprendizaje y evaluación para llevar adelante una alfabetización integral en los distintos lenguajes.

Otra actividad importante en el contexto de acompañamiento y cuidado de las y los estudiantes que tal vez estaban solos o así se sentían durante el período de aislamiento, fue el aula virtual llamada “BAR abierto y libre de Covid-19” con el objetivo de enriquecer los vínculos entre los cursantes y también de ellos con el equipo de cátedra. Allí se incluyeron propuestas lúdicas como enlazar memes o selfies, identificar bandas de rock dibujadas en una imagen o realizar un gif animado; entre otras. Este espacio fue uno de los más



concurridos y fue determinante para mejorar y elevar el ánimo –una de las grandes dificultades docentes– del estudiantado frente al escenario de incertidumbre que trajo la pandemia.

Por último, se retoma un trabajo realizado por Beneitez, Delménico, Gratti y Parlatore en el Instituto de Investigaciones en Comunicación (IICom) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP titulado: “Cátedras de radio en contingencia por la pandemia COVID-19. Relevamiento federal de las estrategias pedagógicas desarrolladas en tiempos de no presencialidad”. Los autores son docentes de la Cátedra 1 del Taller de Estrategias de Comunicación Sonora y Radial y realizaron la investigación entre agosto de 2020 y agosto de 2021. El interrogante que guía la investigación es: “¿qué estrategias pusieron en práctica las cátedras de radio de las universidades nacionales para sostener la continuidad pedagógica durante el periodo de enseñanza virtual?”. Entre las diversas formas de adaptarse a la virtualidad, las distintas cátedras tuvieron que:

- Repensar el concepto de “taller” como modalidad que tienen sus cursos.
- Actualizarse en el manejo tecnológico.
- Administrar las clases sincrónicas para aprovechar el tiempo de videoconferencia y hasta reducir la frecuencia de los encuentros además del tiempo total de cada clase.
- Abrir espacios personalizados de consulta para complementar las clases.
- Realizar programas en vivo en las clases sincrónicas por la plataforma Zoom o Google Meet, además de la realización de producciones enlatadas.
- Usar la plataforma de envío de archivos online WeTransfer.
- Entrevistar docentes, autores y colegas para contar sus experiencias y abordajes.
- Realizar el aprendizaje “en escala” como parte de un proceso. Primero grabaciones con lectura de textos, luego con la suma de sonidos a través de edición del audio y, como última instancia, se culminó con la realización de informes periodísticos donde se aplicó lo aprendido.

Además de estas acciones, el contexto posibilitó la socialización de materiales teóricos y ejemplos sonoros, así también como la construcción de contenidos didácticos producidos por las cátedras en formato podcast pensados y elaborados teniendo en cuenta específicamente las condiciones de pandemia. Para finalizar, también se alentó la escucha de radio y podcast para realizar un análisis reflexivo y crítico de las prácticas.

La indagación realizada

El objetivo general del trabajo fue analizar el proceso de implementación e incorporación gradual de los elementos del lenguaje audiovisual en las producciones audiovisuales grupales realizadas en el Seminario y Taller de Producción Audiovisual de la Universidad Nacional de Quilmes a cargo del docente Néstor Daniel González en uno de los cuatrimestres en que rigió el distanciamiento y por ende la virtualización de la materia. Pero, además, se pretende lograr tres cuestiones específicas. Por un lado, describir la planificación previa y la presentación de la propuesta de trabajo implementada en el Seminario. Por el otro, caracterizar los propósitos y los medios utilizados para el desarrollo de las clases, de los encuentros y también de la comunicación en el transcurso del seminario. Y, por último, diferenciar la modalidad y los momentos de las orientaciones, tanto de carácter teórico como práctico, a los estudiantes para la realización de ajustes parciales en las distintas instancias hasta llegar al producto final.

El estudio se realizó a partir de la experiencia didáctica del período de clases abril-julio 2021 del mencionado Seminario. El proceder metodológico se desarrolló mediante una combinación de varias técnicas entre las cuales se destaca la observación participante, el diario de formación y el análisis y reflexión constructiva. La experiencia fue registrada en un diario de docencia que fue escrito en simultáneo a los hechos y se construyó mediante la observación participante. De esta forma se fue sistematizando el recorrido en su totalidad. Esto permite ver e identificar varios aspectos de la práctica docente y analizar las actividades planteadas, así también como la forma de las mismas. A través de este instrumento promotor del aprendizaje activo se puede



volver sobre las experiencias realizadas y producir conocimiento, reflexionar críticamente y también de manera dialógica (Anijovich, Cappelletti, Mora, y Sabelli, 2009). A su vez, los diferentes elementos gráficos, sonoros y audiovisuales utilizados durante la cursada en el campus virtual de la universidad y un grupo privado en Facebook (ya utilizado previo a la pandemia) forman parte de los elementos de análisis de este trabajo y sirven para analizar y reflexionar sobre la forma nueva y alternativa que atravesó el proceso de enseñanza-aprendizaje debido al Covid-19.

Además, se recopilaron datos sobre recursos técnicos mediante una encuesta realizada con un formulario de Google para conocer las condiciones en las que las y los estudiantes afrontan las clases de manera remota.

Así también componen el corpus de estudio los 3 trabajos prácticos realizados durante la cursada por los 4 grupos conformados en la materia, es decir, un total de 12 materiales audiovisuales a revisar para registrar y sistematizar la experiencia de trabajo durante la pandemia. En ellos se observa cómo fue la implementación de los elementos del lenguaje audiovisual de acuerdo a lo visto en las 16 clases que tuvo el curso.

Perspectivas

Es necesario introducir algunos conceptos que conforman la base para comprender la estrategia pedagógica llevada a cabo y que sirven para entender la planificación previa y la presentación de la propuesta de trabajo implementada en el Seminario y Taller de Producción Audiovisual. En primer lugar, en la materia se entiende la comunicación como un espacio de encuentro y de diálogo para la producción de sentido. Un espacio que se propone aportar su esfuerzo por democratizar la comunicación y la información trasladando la producción hacia los lugares donde esta última es considerada un derecho humano y se encuentra al servicio de las necesidades sociales (González, Elizondo, Dichano y García, 2019). Para ello, la instancia dialógica que se propone entre docentes y estudiantes es fundamental porque impulsa el trabajo en conjunto desde vínculos horizontales,

así también como la retroalimentación entendida como la combinación de distintas miradas que se generan desde distintos ámbitos y escenarios. En segundo lugar, y vinculado con la comunicación, se concibe a la educación como un proceso en el que el diálogo es sumamente importante. Esta se corresponde con el modelo de educación endógeno que retoma Kaplún de Freire: un modelo pedagógico que se centra en la persona y hace énfasis en el proceso al que se le atribuye el nombre de “educación liberadora” o “transformadora” (Kaplún, 2002, p. 43). Un modelo que se basa en la participación activa de las y los sujetos en el proceso educativo que tiene como objetivo formar para la participación en la sociedad. La educación es considerada como un proceso permanente en el que ellos y ellas van descubriendo, elaborando, reinventando y haciendo suyo el conocimiento, así también como una herramienta de “transformación social” (Kaplún, 2002). Las personas no se educan solas, sino que se educan entre sí mediatizadas por el mundo. El diálogo se da en el acompañamiento entre un educador-educando y un educando-educador, pero también al interior de un grupo –célula educativa básica– para enfatizar el proceso de análisis y reflexión, para aprender de manera conjunta: con ellos y ellas y también de ellos y ellas. De esta interacción dialógica entre comunicación y educación, las y los estudiantes podrán construir discursos que las y los interpelen, puedan contraponerse a los que se crean y circulan a través de los medios de información y contribuyen al mantenimiento y fomento de estereotipos sociales estigmatizantes.

El contexto atravesado permitió reflexionar acerca de qué se entiende por territorio. En ese sentido, se adopta lo que sostienen Díaz Larrañaga y Echeverría (2019) acerca del territorio entendido como las prácticas y los haceres que se realizan con otras personas y nos permiten encontrarnos. Lo que importa aquí es el trabajo en común y no el espacio físico compartido. Por lo tanto, concebir al territorio de esa forma posibilita continuar con la construcción de conocimiento colectivo y mantener el vínculo entre la universidad, docentes y estudiantes durante el proceso de Enseñanza Remota de Emergencia (Hodges, Moore, Lockee, Trust, y Bond, 2020).



Planificación previa y presentación de la propuesta de trabajo

A partir de esa base conceptual se planificaron las clases y los medios a utilizar para enriquecerlas y sumar al proceso de enseñanza-aprendizaje. Las clases abarcaron temáticas como: introducción a los medios audiovisuales, el lenguaje audiovisual propiamente dicho, presentación a cámara, géneros televisivos, recursos audiovisuales informativos (voz en off, zócalos, material de archivo, etc.), roles de producción, criterios de noticiabilidad en la información audiovisual, fuentes informativas, la entrevista televisiva, la información audiovisual, recursos informativos audiovisuales (por ejemplo debates por Zoom o Twitter en televisión), miradas críticas de la información en televisión, espectacularización, sensacionalismo y personificación, conceptos básicos de edición y posproducción y, por último, el uso de inserts. Todo esto fue presentado al inicio de la cursada en un video realizado por el docente en conjunto con las pautas de acreditación de la materia y de los trabajos prácticos audiovisuales que deberían realizar las y los estudiantes. Las mismas no variaron en gran parte con relación a lo que se hacía durante la presencialidad prepandemia. Solo se agregaron pequeños trabajos como la producción de un video mostrando los diferentes tipos de planos audiovisuales, angulaciones y movimientos de cámara y la presentación a cámara de 3 noticias cortas. Esto para que las y los estudiantes vayan incorporando la teoría y la práctica del lenguaje audiovisual.

Previo a desplegar los propósitos y los medios utilizados para el desarrollo de las clases, los encuentros y la comunicación en el transcurso del Seminario y Taller de Producción Audiovisual se caracterizará el dictado de las clases y la conformación del grupo de estudiantes.

Características del dictado de las clases y del grupo de estudiantes

Esto es posible gracias a la escritura de un diario de formación en el que se registró el proceso y se fue sistematizando el recorrido en su totalidad. Así, se pudo ver e identificar varios aspectos de la práctica

docente (Anijovich, Cappelletti, Mora, y Sabelli, 2009). Primero se contextualiza de manera general para luego ir a aspectos más específicos. Esta materia corresponde al núcleo obligatorio del ciclo superior de la Licenciatura en Comunicación Social de la UNQ. En condición de presencialidad prepandemia se cursaba los miércoles de 18 a 22 hs en el aula audiovisual (aula 18) y, casi siempre, era una de las últimas materias que cursan las y los estudiantes antes de recibirse. En este caso, el grupo de estudiantes fue heterogéneo, es decir, había estudiantes que estaban finalizando la carrera y otros que recién ingresaban al ciclo superior. Esto es un tanto inusual teniendo en cuenta lo sucedido en la presencialidad previa al Covid-19. Como consecuencia de la pandemia, el dictado de esta asignatura pasó a ser virtual. La cursada contó con un total de 16 estudiantes. Por un lado, las clases se desarrollaron de manera asincrónica a través del campus virtual de la UNQ, creado específicamente para las y los estudiantes presenciales que de manera extraordinaria debieron cursar de forma virtual y un grupo de Facebook privado (que ya utilizaba esta materia en la presencialidad). En el campus virtual estaban las clases que proponían un recorrido didáctico por cada tema tratado mediante la inclusión de textos académicos afines, imágenes ilustrativas como por ejemplo escenas de películas o capturas de algún momento televisivo, audios del profesor detallando conceptos teóricos o sintetizando varios temas vistos en clase, videos de archivo, materiales didácticos producidos por la UNQ sobre grabación con teléfonos inteligentes, foros de discusión, debate y puesta en común de temas tratados, además de actividades individuales de resolución como, por ejemplo, compilar en un video los distintos planos, angulaciones y movimientos de cámara para integrar los conceptos vistos. También por allí se pidió una pequeña presentación a las y los estudiantes con las que se conoció sus intereses y consumos musicales y audiovisuales para tenerlos en cuenta para realizar ejemplos en las clases. En cambio, a través del grupo de Facebook se realizó la comunicación más rápida y directa para efectuar consultas, avisar la subida de una nueva clase al campus virtual y recordar fechas de entrega. Por otro lado, se llevaron adelante clases de manera sincrónica por la plataforma de videollamadas Zoom una vez al mes. Las mismas tuvieron una duración de 60 a 90



minutos y se organizaron en cuatro momentos: un primer momento de consulta en el que el docente respondía dudas sobre los textos y la cursada, otro momento en que consultaba a las y los estudiantes sobre la comprensión y el seguimiento de los textos, otro en el que charlaban y hacía una síntesis de conceptos ya vistos, y por último daba información para la clase siguiente. Siempre se intentó profundizar el diálogo en cada instancia. De igual manera, ese espacio fue beneficioso para que las y los estudiantes pudieran expresar cómo iban atravesando la cursada con el fin de fortalecer y corregir el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente, tanto en las instancias asincrónicas como sincrónicas, siempre se mostró abierto al diálogo y comprensivo para la resolución y entrega de trabajos ante el contexto de pandemia que visibilizó y generó muchas problemáticas. También durante la cursada se realizó una entrevista con Julio Leiva, periodista y conductor del ciclo Caja Negra de Filo News, para complementar lo visto en clase sobre el rol de la información audiovisual. De esas dos formas se dictaron las clases.

Propósitos y medios utilizados durante el proceso

Los propósitos fueron utilizar todas las posibilidades que puso a disposición el paso a la virtualidad para enriquecer la cursada, teniendo en cuenta la encuesta sobre recursos tecnológicos con 21 respuestas de un total de 32 estudiantes, ya que el 95,2% contaba con una computadora y conexión a Internet en su casa, el 100% contaba con un smartphone, el 95,2% utilizaba con el mismo una conexión Wifi, mientras que el 4,8% lo hacía a través de datos móviles. En las clases asincrónicas se brindaron imágenes, videos y audios, teniendo en cuenta la capacidad de visualizado ilimitado con la finalidad de acompañar y dar todos los medios para la efectiva incorporación de los contenidos teóricos que fortalecieran la práctica. Así también las clases sincrónicas tuvieron el propósito de servir como momento de síntesis de conceptos teóricos, de diálogo entre estudiantes y docente para aclarar dudas, realizar devoluciones y tener un feedback que sirva para retroalimentar colectivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pautas de acreditación de los trabajos prácticos

A lo largo del curso se planteó la realización de dos trabajos prácticos individuales y tres trabajos grupales. Las actividades individuales sobre elementos del lenguaje audiovisual y práctica de presentación a cámara, tuvieron el objetivo de insertar a las y los estudiantes en la utilización del lenguaje audiovisual, teniendo en cuenta que en el contexto atravesado debían utilizar los materiales con los que contaban (teléfonos inteligentes, computadora, plataformas de videollamada, envío de archivos online, programas y aplicaciones de posproducción) a diferencia de la cursada presencial donde las herramientas de la universidad (cámaras, micrófonos y luces) estaban a disposición. Los trabajos grupales consistieron en la realización de un informe audiovisual informativo. El primer trabajo debía tener una duración de 15 minutos, el segundo de 20 minutos y el tercero de 25 minutos. Para ello tenían que buscar temáticas, conseguir fuentes, realizar las entrevistas y luego editar todo el material. En este caso, por el contexto, tuvieron que indicarle a sus entrevistados y entrevistadas tips o recomendaciones para grabarse e intentar unificar las formas de registro.

Conformación de los grupos de trabajo y sus resultados

Dichos grupos fueron 4 y se conformaron inicialmente de la siguiente manera: 1 conformado por 8 estudiantes y 3 con 7 estudiantes. El máximo era de 7 integrantes, pero a lo largo del cuatrimestre se fueron sumando el resto de estudiantes a esos grupos mencionados. El armado definitivo de los grupos culminó de la siguiente manera: 1 conformado por 9 estudiantes, 2 con 8 estudiantes y uno con 7. La cursada mediada por la tecnología y el ingreso al campus generó que algunas y algunos estudiantes se sumaran ya arrancada la cursada. Por lo tanto, comprendiendo dicha situación, se fueron sumando a los grupos que ya estaban armados. Lo que primó en ese contexto de enseñanza remota de emergencia fue la comprensión y el acompañamiento para la continuidad educativa. A pesar de los recorridos y formaciones académicas dispares dentro del grupo de estudiantes, todas y todos fueron



entregando las actividades planteadas por el docente. El resultado de las distintas instancias de trabajo dejó como resultado tres magazines generalistas (“Más vale prevenir”, “Quilmes se mueve” y “Seven News”) y un programa especializado en música (“RockinZine”) como primer trabajo práctico, otros tres magazines generalistas bajo los mismos títulos y un programa especializado en cine llamado “Atrakón para cinéfiles” como segundo trabajo práctico. Por último, otros tres magazines generalistas bajo los mismos títulos y una segunda edición de “RockinZine”, el programa especializado en música.

Distintos momentos de las orientaciones

Los momentos de las orientaciones de carácter teórico y práctico fueron las clases sincrónicas inmediatamente posteriores a la entrega de los trabajos individuales y grupales. En cambio, por el grupo privado de Facebook y el campus virtual se realizó una devolución más dinámica y sintética, pero igual de precisa, que luego era explayada en la clase sincrónica. La finalidad fue que pudiéramos ver las devoluciones y aprender en conjunto, lo que convierte la situación de evaluación en una nueva instancia de aprendizaje. La modalidad utilizada fue escrita, tanto por el grupo de Facebook como por el campus, y oral en las clases sincrónicas. En las devoluciones se resaltaron las fortalezas de cada trabajo, además de hacer hincapié en los aspectos a ser tenidos en cuenta para mejorar las producciones. Por ejemplo: la composición de algunos planos, la iluminación, el sonido, aunque también aspectos teóricos, como la construcción de cada informe que componía el trabajo audiovisual.

Reflexión y sistematización de la experiencia

Luego del análisis de los momentos de las orientaciones y las modalidades utilizadas se puede decir que los dos trabajos prácticos individuales y el primer trabajo práctico grupal sirvieron para asentar las bases de la utilización de los elementos del lenguaje audiovisual y familiarizarse con el uso de las distintas tecnologías. El segundo trabajo práctico grupal fue el inicio de la consolidación del aspecto teórico para la construcción de los informes audiovisuales. Por lo tanto, el tercer trabajo

práctico grupal conformó una gran síntesis, teniendo en cuenta la dificultad del contexto. Los estudiantes aprendieron a utilizar, algunos por primera vez, los recursos tecnológicos con los que contaban para la producción audiovisual: teléfonos inteligentes, plataformas de videollamadas, envío de archivos en línea, aplicaciones y programas de edición y posproducción. También realizaron entrevistas y contenidos a medida que iban aprendiendo sobre esas herramientas. La evaluación se realizó sobre el proceso pedagógico desarrollado por cada estudiante, teniendo en cuenta que, siguiendo con el modelo de educación endógena, se entiende a los errores como aprendizajes. El error es parte fundamental del proceso para acercarse a la verdad (Kaplún, 2002, p. 47). En este sentido, en una de las clases sincrónicas, un estudiante informó la “presión” que sentía ante el contexto de virtualidad porque “sentía que tenían que hacer las cosas bien al primer intento y en un contexto nuevo”. Ante esta situación se le explicó que, a pesar de ese contexto que complicó las cosas, tanto en la presencialidad como en la virtualidad nos enfrentamos con tecnologías que desconocemos o tenemos que aprender a utilizar. Es solo con la práctica y el seguir haciendo que se mejora en la realización de los trabajos. Además, se le aclaró que lo que se evalúa es el proceso pedagógico de cada estudiante.

También se puede decir que el alto grado de incorporación de una tecnología, como los teléfonos inteligentes o plataformas como Youtube, no se traduce directamente en un alto grado de conocimiento sobre su uso (Silverstone, Hirsch y Morley, 1996). Esos medios, entendidos como tecnología que posibilita la comunicación, generan un conjunto de prácticas sociales y culturales que crecen alrededor de esa tecnología (Varela, 2014). Las herramientas pueden estar al alcance de nuestras manos, pero eso no significa que siempre estén acompañadas de los saberes necesarios para aprovecharlas y ponerlas al servicio, como en este caso, de la producción audiovisual. Además, la asimilación o incorporación de esos conocimientos son parte de un proceso que conlleva una práctica y tiene sus propios tiempos que varían de persona a persona.

El factor clave fue la variedad de materiales teóricos y prácticos que se brindó, el acompañamiento pedagógico y las devoluciones tanto individuales como grupales. Otro punto diferencial fue la posibilidad



de visualización de dichos materiales las veces que sean necesarias. Estos aspectos también se observan en el proceso pedagógico desarrollado en la presencialidad, pero podría adoptarse la cantidad y los soportes y medios utilizados durante la virtualidad forzada por la pandemia.

Conclusiones

La investigación realizada en el Seminario y Taller de Producción Audiovisual de la Universidad Nacional de Quilmes, llevada a cabo en el período comprendido entre abril y julio de 2021, proporciona perspectivas valiosas en torno a la implementación y adopción gradual de elementos propios del lenguaje audiovisual en las producciones grupales de los estudiantes. En este contexto, se identificaron diversos aspectos fundamentales que surgieron como resultado de este proceso de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, es relevante enfatizar la importancia de concebir la comunicación como un espacio de encuentro y diálogo que fomente la producción de significado y la democratización del acceso a la información. Esta perspectiva se alinea con un enfoque de educación endógena, que se centra en el individuo y su proceso de desarrollo, con el objetivo de formar individuos capaces de participar activamente en la sociedad. La educación es considerada un proceso constante de construcción y transformación del conocimiento, en el cual el diálogo desempeña un papel central.

La integración de la tecnología y la adaptación a la enseñanza virtual como respuesta a la pandemia de COVID-19 han abierto nuevas posibilidades en la experiencia educativa. La inclusión de materiales académicos pertinentes, imágenes ilustrativas, grabaciones de audio y video, así como la participación en foros de discusión y debates, enriqueció el proceso de aprendizaje y fomentó la colaboración entre los estudiantes.

El empleo de clases asincrónicas a través de una plataforma virtual específica y la creación de un grupo privado en Facebook fueron efectivos para guiar a los estudiantes de manera estructurada y permitir una comunicación ágil. Por otro lado, las clases sincrónicas

sirvieron como momentos de síntesis de conceptos teóricos y de diálogo entre docentes y estudiantes, lo que facilitó la retroalimentación y el aprendizaje colectivo.

La retroalimentación, tanto en forma escrita como oral, fue un componente esencial del proceso de evaluación, en el cual se han resaltado las fortalezas y se han señalado áreas de mejora en las producciones audiovisuales. Los errores fueron abordados como oportunidades de aprendizaje, en consonancia con la filosofía de la educación endógena.

La diversidad de materiales teóricos y prácticos proporcionados, junto con el apoyo pedagógico y la posibilidad de acceder a ellos de manera continua, contribuyeron a la asimilación progresiva de los conceptos y competencias necesarias en el ámbito audiovisual. La práctica y la mejora constante en las etapas de preproducción, producción y postproducción fueron fundamentales para el desarrollo de habilidades tecnológicas y creativas.

La experiencia de enseñanza-aprendizaje demostró una disposición a la innovación didáctica, adaptándose a la emergencia sanitaria y actualizando métodos y recursos con el propósito de ofrecer una formación integral. La integración de nuevos conocimientos y tecnologías enriqueció el proceso educativo y podría tener aplicaciones en la educación presencial en el futuro.

En última instancia, esta investigación subraya la necesidad de una educación que reconozca y promueva la importancia de la alfabetización en medios audiovisuales y digitales. La inclusión de estos lenguajes en el proceso de enseñanza-aprendizaje es esencial para preparar a los estudiantes para la producción de materiales relevantes en un mundo cada vez más influenciado por la tecnología. Las instituciones educativas deben abrazar la innovación y la diversidad de lenguajes para ofrecer una formación integral y relevante en respuesta a los desafíos contemporáneos.

El trabajo realizado proporciona una visión enriquecedora sobre la incorporación de elementos del lenguaje audiovisual en un entorno educativo, destacando la importancia del diálogo, la adaptación a la tecnología y la promoción de competencias mediáticas entre los estudiantes. El proceso de enseñanza-aprendizaje se revela como



una oportunidad constante de mejora y enriquecimiento mutuo entre docentes y estudiantes.

En esta dirección, se insta a futuras investigaciones a examinar tanto las fortalezas como las áreas de mejora en la transición hacia la virtualidad de las asignaturas impartidas a través de talleres, con el propósito de realizar un análisis comparativo con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje presencial. El objetivo principal es obtener una retroalimentación valiosa sobre la hibridación resultante, la cual contribuirá a enriquecer tanto la práctica docente como el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- ANJOVICH, R., CAPPELLETTI, G., MORA, S. Y SABELLI, M. J. (2009). Diarios de formación: El diálogo entre la subjetividad y la práctica. En *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. (pp. 39-44). Buenos Aires: Paidós.
- BENEITEZ, M. E., DELMÉNICO, M., GRATTI, A. L. Y PARLATORE, B. (diciembre 2021). Cátedras de radio en contingencia por la pandemia COVID-19. Relevamiento federal de las estrategias pedagógicas desarrolladas en tiempos de no presencialidad. *Question/Cuestión*, Vol.3 , N.º 70, ISSN 1669-6581. Recuperado a partir de: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/>
- BLANCO, R. Y MESSINA, G. (2000). Estado del Arte sobre las Innovaciones Educativas en América Latina. Santiago de Chile: Convenio Andrés Bello.
- DÍAZ LARRAÑAGA, N. Y ECHEVERRÍA, M. (2019). Somos territorios. La extensión universitaria como proceso de construcción de sujetos sociales. En Alfonso, A. y González, N. (Eds.), *La comunicación en los territorios: experiencias en la construcción colectiva del conocimiento*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- DUSSEL, I., FERRANTE, P. Y PULFER, D. (2020). La educación de pasado mañana: notas sobre la marcha. *Análisis Carolina, Serie: Formación virtual* (41).
- DUSSEL, I. (2018). El enfoque de Dussel para pensar la articulación entre educación y entornos digitales. Recuperado a partir de: <http://isep-cba.edu.ar/web/2018/04/18/el-enfoque-de-dussel-para-pensar-la-articulacion-entre-educacion-y-entornos-digitales/>

- GAZZO, M. F. (2020). La educación en tiempos del COVID-19: Nuevas prácticas docentes, ¿nuevos estudiantes?, Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales, Vol. 07, N.º 02, p. 58-63.
- GONZÁLEZ, N., ELIZONDO, C., DICHANO, M. E. y GARCÍA, J. (2019). Producir imágenes desde el barrio: tensiones e imaginarios de la comunicación popular. La experiencia de cronistas barriales. En Alfonso, A. y González, N. (Eds.), La comunicación en los territorios: experiencias en la construcción colectiva del conocimiento. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- HODGES, C., MOORE, S., LOCKEE, B., TRUST, T. y BOND, A. (27 de marzo de 2020). La diferencia entre la “Enseñanza Remota de Emergencia” (ERDE) y el “Aprendizaje En Línea” (AEL) (Traducido por Raúl Santiago). The Flipped Classroom. Recuperado a partir de: https://www.theflippedclassroom.es/diferencias_eseonline/
- KAPLÚN, M. (2002). Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular). La Habana: Editorial Caminos.
- MAGGIO, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: de la conmoción a la mutación. Campus Virtuales, 9(2), pp. 113-122.
- MARTIN, M. V. y VESTFRID, P. (2020). Reinventar la enseñanza en tiempos de COVID-19. 3º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública.
- SILVERSTONE, R., HIRSCH, E., MORLEY, D. (1996). Tecnologías de la información y de la comunicación y la economía moral de la familia. En R. Silverstone y E. Hirsch (eds.), Los efectos de la nueva comunicación: El consumo de la moderna tecnología en el hogar y en la familia. (pp. 39-57). España: Editorial Bosch.
- VARELA, M. (2014). Él miraba televisión, You Tube. La dinámica del cambio en los medios. En Carlón, M. y Scolari, C (eds.), El fin de los medios masivos. El debate continúa. Buenos Aires: La Crujía.
- ZABALZA, M. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. Contextos Educativos (6-7), pp. 113-136.

Capítulo IX

Orientaciones y propuestas en el marco de los procesos de reconfiguración de las opciones pedagógicas presencial y a distancia

Consejo Interuniversitario Nacional*

El documento suscrito el 14 de diciembre de 2021 por el Ministerio de Educación y el Consejo Interuniversitario Nacional planteó con claridad una serie de desafíos para las políticas académicas que deberá afrontar el Sistema Universitario Argentino en el escenario de la post-pandemia^[1]. El primero de ellos refiere a la “reconfiguración de las modalidades de enseñanza y aprendizaje” y establece la necesidad de reconceptualizar los alcances de cada opción pedagógica (presencial y a distancia) y explorar las experiencias de combinación o mixtura que se dan en distintos planos y llaman a pensar, a futuro, una hibridación que desafía a los saberes y prácticas previos y a los marcos normativos. La experiencia de las iniciativas tomadas por las universidades durante la pandemia, para garantizar la continuidad pedagógica, aceleró este debate, que tarde o temprano, iba a llegar al sistema universitario.

La cuestión presenta la complejidad propia de todo proceso de cambio, porque mientras proliferan las prácticas combinadas o mixtas, la reglamentación vigente reconoce dos modalidades de dictado: presencial o a distancia^[2].

Los intercambios propiciados en el marco de la Comisión de Asuntos Académicos evidenciaron que las principales preocupaciones del sistema universitario se vinculan con las carreras presenciales –que representan más del 90% de la oferta que existe actualmente– y los cambios que se han introducido en sus formas de dictado.

* Documento aprobado por Acuerdo Plenario N° 1177/22.



En ese punto, es razonable observar que hasta hoy no se han dado definiciones institucionales acerca de qué es la presencialidad. Nuestras universidades nacieron presenciales, por ende la presencialidad se da por sentada y nunca se ha exigido la caracterización de las acciones, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que forman un sistema institucional presencial. Cabe decir que, para otros niveles, este ejercicio ha sido sugerido por el Consejo Federal de Educación en su Resolución 346/18, en la que explicita que cada institución oferente deberá darse su “definición de presencialidad”, explicitando las “condiciones, regulaciones e identificación de los alumnos, en las actividades de enseñanza y aprendizaje como en las instancias de evaluación formativa y final”^[3].

Asumir la tarea de definir la presencialidad puede enriquecer el proceso en curso al reconocer dos cuestiones:

1. Que la educación presencial siempre tuvo una apoyatura en tecnologías. El aula, el pizarrón, la tiza, los pupitres, son tecnologías. Aparecieron luego las diapositivas, los cañones y otras herramientas “multimedia” al interior del aula física. También, a comienzos de este siglo las y los docentes comenzaron a requerir los correos electrónicos de sus estudiantes, armaron listas de distribución, compartieron materiales y enlaces que enriquecieron las propuestas de las clases. Si se consideran las dinámicas de innovación didáctica al interior de los cursos universitarios, hace tiempo que las carreras se desarrollan en una modalidad presencial con uso de tecnologías. La pandemia profundizó, pero no inició, esta dinámica cuyo grado cero es difícil de identificar en una línea de tiempo.
2. Que la educación presencial ha recurrido siempre a actividades “no presenciales” y “asincrónicas” como trabajos en grupo, guías de lectura, preparación de consignas, trabajos en campo y proyectos, entre otras. Solo que no han sido especialmente registradas en tanto formaban parte de un repertorio usual de aquello que se hacía “cuando no estábamos en clase”. Lo que hoy sucede es que esas actividades se ven con una nueva luz en tanto se desarrollan a través de nuevas mediaciones que las traen al aula, por ejemplo, al desarrollarse en un campus virtual,

plataforma que en muchos casos apareció en la emergencia sanitaria pero llegó para quedarse.

Planteadas estas cuestiones, la pregunta es dónde está la línea divisoria de la opción pedagógica presencial respecto de la opción pedagógica a distancia. En este punto corresponde reconocer que la educación a distancia no está definida en la Ley de Educación Superior (LES), donde sólo se hizo alusión a ella en una disposición complementaria (artículo 74), como estrategia de innovación en los términos del artículo 24 de la derogada Ley Federal de Educación. El antecedente normativo más cercano se encuentra en la Ley de Educación Nacional, donde aparece la definición de la llamada “educación a distancia” que es la retomada posteriormente en otras normas. Allí se consigna, en su artículo 105:



La educación a distancia se define como la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa.

De esta manera la educación a distancia queda definida por tres parámetros. Por un lado, la separación en tiempo y/o espacio, pero, por el otro, que esta separación se produzca durante todo o gran parte del proceso formativo, y además que requiera de soportes y materiales especialmente diseñados para esa condición. La diferencia entre educación a distancia y educación presencial no puede, entonces, ser entendida solo por la separación en espacio y/o tiempo, por los dispositivos y técnicas o por la longitud del trayecto formativo que ocupa sino por la combinación de estos tres factores.

Esta combinación de parámetros para definir la EaD es retomada en la Resolución Ministerial 2641/17, que fue la que instruyó a las instituciones a establecer Sistemas Institucionales de Educación a Distancia, cuya evaluación quedó en el marco del artículo 44 de la LES (esta es una diferencia fundamental con su precedente, la 1717/04).



En la práctica, ninguna modalidad es pura al 100%. Tanto la presencialidad como la educación a distancia incorporan aspectos de la formación o recurren a técnicas y escenarios de trabajo aparentemente propios de la otra modalidad. Está claro que la diferencia es de grado e intensidad y no responde a una característica excluyente. Así lo entienden también las distintas normas.

El escenario actual –y el que se vislumbra para el futuro– se caracteriza por una acentuación de esas “zonas grises”, y nos obliga a pensar la reconfiguración de lo que antes percibían como dos modalidades u opciones pedagógicas claramente separadas. Implica así el desafío de proyectar y desarrollar políticas académicas flexibles que no teman a esa dilución de las fronteras. Como perspectiva de trabajo, se debe asumir configuraciones inclusivas y flexibles, capaces de ofrecer las mejores alternativas de formación disponibles acorde a los proyectos de las instituciones y atendiendo a los perfiles de las poblaciones estudiantiles. Promover una integración presencial/virtual que aproveche las posibilidades de las tecnologías digitales con el objetivo irrenunciable de garantizar una educación superior de calidad, inclusiva, accesible e innovadora. Como ha planteado recientemente la Dirección Nacional de Gestión Universitaria, hoy “la clase presencial y la clase virtual necesitan no ser excluyentes entre sí, articularse y ampliarse, conociendo y reconociendo las condiciones institucionales y de los actores que participan en los procesos educativos”^[4].

Este reconocimiento plantea desafíos conceptuales, pedagógicos y normativos, como así también problemáticas vinculadas a la infraestructura universitaria, la formación docente y la conectividad de las y los estudiantes. Este documento busca intervenir en ese debate con algunas orientaciones y propuestas que puedan constituir un agenda de trabajo para el sistema universitario argentino.

En busca de un vocabulario común

Una certeza –acaso la primera– recurrente en los intercambios ha sido la necesidad de precisar los términos que se utilizan y de “ordenar un vocabulario”. Se trata de una tarea difícil dentro de un sistema compuesto por múltiples instituciones que internamente, y en el marco de

su autonomía, ya han tenido que nominar áreas de trabajo, tipos de cursos o características de ciertas aulas.

Al enumerar entre comillas algunas expresiones en danza —“educación híbrida, bimodal, virtual, remota”, también “integral” o “combinada”—, el acuerdo de 7 puntos citado al inicio también planteaba el desafío de construir un vocabulario común.

Si al hablar de la opción pedagógica a distancia ya era común entremezclar conceptos que no necesariamente son análogos (lo virtual, lo remoto, etc.), la situación se complejiza aún más a la hora de conceptualizar las reconfiguraciones o los cruces que se necesitan pensar. En ese sentido, puede resultar útil entender que la cuestión involucra distintas escalas o niveles: las instituciones, las carreras, las unidades curriculares, las aulas.

La idea de bimodalidad ha sido útil, en su origen, para nombrar una característica de las instituciones del sistema universitario argentino^[5], donde la incorporación de las carreras de educación a distancia (EaD) se dio progresivamente en las mismas instituciones que dictaban carreras presenciales, a diferencia de otros sistemas nacionales donde surgieron las “universidades abiertas”, manteniendo una lógica de organización universitaria unimodal.

Además de definir instituciones, la categoría de bimodalidad aplica a la articulación entre sectores de las estructuras curriculares de propuestas formativas con distintas modalidades pedagógicas: presenciales y a distancia. La bimodalidad se efectiviza cuando se articulan trayectos entre carreras cuyo dictado es presencial o a distancia (por ejemplo, cuando una misma carrera se dicta bajo las dos modalidades, producto de la bimodalidad de una institución, o bien porque diferentes universidades convenían esa articulación). En el ejemplo citado, un/a estudiante puede realizar parte de su formación en una carrera presencial y otra parte en una carrera a distancia. Esto exige que la modalidad de cada una de las carreras esté debidamente formalizada. La bimodalidad refiere aquí a la articulación o combinación de recorridos en la misma estructura curricular en distintas modalidades o en diferentes estructuras curriculares. Desde ya que estas articulaciones requerirían las normativas institucionales y/o los convenios interinstitucionales específicos.



Cuando se habla de una articulación de estrategias en las prácticas de interacción pedagógica, se opta por hablar de formatos mixtos. Se refiere al uso combinado de mediaciones físicas y virtuales para el desarrollo de las actividades de una unidad curricular o bien al uso alternado de clases presenciales físicas y clases virtuales que aprovechan las potencialidades de los campus virtuales (documentos colaborativos, foros, cuestionarios autoadministrados, videoconferencias y presentaciones diferidas como videos como síntesis de tareas grupales, entre otros).

Con procesos que algunas universidades iniciaron antes de la pandemia y otras a partir del impulso que implicó la educación remota de emergencia, el desarrollo de las carreras presenciales combina hoy distintos tipos de cursos definidos en el marco de las decisiones autónomas de las instituciones. En documentos puestos en circulación anteriormente en el marco del CIN, se ha procurado una taxonomía de estas propuestas^[6]. Se trata de opciones que amplían las posibilidades de interacción pedagógica, sin reemplazar la presencialidad de una carrera.

Finalmente, corresponde referirse a una infraestructura que se promovió en el camino hacia la post-pandemia con el nombre de aulas híbridas, entendidas éstas como salones universitarios con equipamiento y conectividad suficiente para que coexistan estudiantes que cursan de cuerpo presente, con otros/as conectados/as a distancia. En el diálogo propiciado por la Comisión de Asuntos Académicos, se prefiere denominarlas aulas combinadas y reservar la noción de hibridez para nombrar un punto de llegada, resultado de un proceso de profundización de la bimodalización de las estructuras curriculares y la mixtura de los formatos de interacción pedagógica que se despliegan en las actividades curriculares.

Nombrarlas aquí tiene sentido también para retomar algunos posicionamientos recientes en relación a la articulación a través de mediaciones tecnológicas, de instancias de interacción física con interacciones virtuales sincrónicas. Tanto el Documento 1/2021 de la CONEAU, que las nombró con la idea de “presencialidad remota”^[7], como el DOCU5 de la DNGU, han orientado a considerarlas como una nueva forma de presencialidad^[8].

Esa consideración, desde ya, no está exenta de preocupaciones. La experiencia universitaria, en la institución presencial, está atravesada también por aprendizajes que ocurren fuera del aula: saberes de pasillo que se relacionan con actividades culturales que se desarrollan en la universidad, con el ejercicio de la política estudiantil, el involucramiento en actividades de extensión o cooperación con la comunidad, la vinculación con equipos de investigación, el cruce con estudiantes de otras carreras en el pasillo y el comedor o la biblioteca, entre otros. Aquí también se implica la diferenciación de niveles planteada antes. El desarrollo remoto de una unidad curricular (con las garantías de escucha y participación ya planteadas), en la medida que la experiencia general de la carrera garantiza aquellas interacciones en el espacio físico, no pondría en riesgo la apropiación de esos otros saberes, ni el ejercicio pleno de la ciudadanía universitaria.

La vida universitaria y el currículum es mucho más que la mera participación en la “clase”, y sin dudas la obligatoriedad de participar de clases presenciales en los espacios establecidos en la universidad es la que permite la socialización y la construcción del “oficio” de estudiante universitario en la presencialidad. Además, muchas universidades tienen un fuerte anclaje territorial: fueron proyectadas para producir conocimiento con y para su entorno.

Atentos a esa preocupación, es importante construir criterios acerca de qué partes de un trayecto curricular colabora mejor una modalidad que otra; por ejemplo, podría ser conveniente asegurar la presencialidad “clásica” en los primeros años de la carrera, para poder cimentar esos espacios de participación y filiación, como así la perspectiva de vinculación territorial; mientras que la incorporación de nuevas formas de presencialidad puede ser eficaz para asegurar la permanencia y egreso^[9]. Estas definiciones de orden institucional deben ser acordadas al interior de cada universidad.

Lineamientos para una agenda de trabajo

De acuerdo con lo expuesto, y teniendo en cuenta que se trata de ideas y prácticas en construcción, se proponen distintas líneas de acción al interior de cada universidad, entre universidades, para el CIN y en diálogo



con la SPU-ME que remiten a distintas dimensiones del desafío planteado al comienzo de este documento: las prácticas de enseñanza y aprendizaje, la normativa y las políticas académicas (políticas curriculares, de formación docente, de acceso a bibliografía y conectividad):

1. Sistematizar experiencias

Como se planteó en el documento conjunto suscrito entre el CIN y el Ministerio de Educación, la pandemia permitió visualizar “la potencia y capacidad de las instituciones y sus planteles docentes y no docentes para sostener, aún ante una situación inédita como la señalada, las propuestas formativas sosteniéndose en un altísimo porcentaje las actividades previstas e incluso diseñando nuevas estrategias para atender las exigencias de formación práctica, actividades de laboratorios, etc.”. Por ejemplo –y retomando el DOCU5–, “convertimos muchos ‘prácticos’ físicos en prácticos con simuladores y redes que acercaron en mucho la distancia entre el trabajo en un aula física y el trabajo en una industria, un taller, un ámbito comercial, un ámbito de la producción...”.

En el marco de la virtualización de emergencia, en el bienio 2020-2021, se produjeron estrategias didácticas innovadoras en la mayoría de los espacios curriculares, incluso en aquellos ámbitos disciplinares que otrora habían sido reacios a la incorporación de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La urgencia en la que se desarrolló la búsqueda de esas nuevas estrategias hizo que su diseño e implementación corriera por distintas vías. Algunas se caracterizaron por un marcado carácter personal, desarrolladas en el ámbito de los hogares y aulas virtuales particulares con escaso intercambio con pares. Otras, en cambio, fueron diseñadas e impulsadas desde las áreas académicas con el apoyo de los SIEDs. En uno y otro caso, la urgencia señalada limitó un conocimiento sistemático e institucionalizado de esas prácticas que no deberían perderse en un “retorno a la normalidad” de las carreras presenciales. Es necesario promover encuentros de intercambio y líneas de investigación para capitalizar esos aprendizajes^[10] y propiciar su incorporación en las nuevas dinámicas de una presencialidad combinada con entornos virtuales.

La sistematización de los recursos digitales, las estrategias de enseñanza o las prácticas de evaluación diseñadas e implementadas durante el período de excepción constituirá un insumo para profundizar la reflexión sobre las opciones susceptibles de incorporarse en la nueva presencialidad y, también, para futuras revisiones de los SIED, entendidos como un instrumento fundamental donde cada universidad diseña su proyecto integral e institucional para las opciones pedagógicas con mediación tecnológica en sus propuestas formativas, sujeto a una evaluación en los términos del artículo 44 de la Ley de Educación Superior. También –y aunque, como se planteó al inicio, la preocupación principal del sistema universitario radica en la transformación de las carreras presenciales– será necesario revisar las innovaciones y las tensiones que la experiencia pandémica planteó al desarrollo de las carreras definidas como “a distancia” y a los propios SIEDs.

2. Un indispensable proceso de debate y revisión normativa

Como se ha planteado ya desde distintos ámbitos, el desarrollo de formatos mixtos y de presencialidad combinada con entornos virtuales que se describieron en este documento coexiste con marcos normativos previos que sólo reconocen dos modalidades pedagógicas. El DOCUMENTO 5 plantea que “el actual escenario requiere escucha atenta y diálogos productivos para señalar posibles desajustes y necesidades de revisión”.

En ese sentido, se ratifica la encomienda realizada en el documento consensuado en marzo por la Comisión de Asuntos Académicos y la Comisión de Acreditación, que proponía al Comité Ejecutivo iniciar acciones en el conjunto del sistema y en coordinación con el CRUP, para dar comienzo a un proceso de análisis y revisión de la RM 2641/17 para su eventual adecuación o reemplazo. La sistematización de experiencias mencionadas podrá aportar insumos para una nueva normativa.

Por otra parte, como se ha planteado al inicio, la presencialidad no ha sido caracterizada sistemáticamente. Las definiciones normativas vigentes tienen por objeto a la educación a distancia y sólo residualmente,



la presencial. Adicionalmente, se fundan en una dualidad presencialidad/virtualidad que no reconoce que las mediaciones tecnológicas y las actividades no presenciales siempre han sido un elemento constitutivo de la presencialidad. Resulta oportuno, entonces, que las universidades hagan el ejercicio, en el marco de su autonomía, de definir y caracterizar sus formas de presencialidad.

Desde la perspectiva de políticas flexibles e inclusivas planteadas aquí, es conveniente adoptar transitoriamente una definición de presencialidad que considere, como sugiere el DOCU5, que cuando las formas combinadas o mixtas garanticen adecuadas condiciones de participación, visualización, intercambio y actividad, los encuentros sincrónicos puedan ser equiparados a la educación presencial. Esta definición transitoria, con las precauciones planteadas en este documento, se propone como un acuerdo mínimo del sistema desde el cual ordenar las prácticas combinadas actuales y continuar procesos de gestión de las acreditaciones de carreras y el reconocimiento oficial y validez nacional de los títulos, hasta tanto avance el proceso de revisión normativa.

3. Impulsar políticas curriculares en las universidades que avancen en la incorporación de la bimodalidad y las formas mixtas

En este punto cabe recordar que, para las carreras presenciales que desarrollen menos del 30% de sus actividades curriculares en modalidad a distancia o mediante medios virtuales, la RM 2641 no establece ninguna prescripción. Para las carreras presenciales en las que la cantidad de horas no presenciales se encuentre entre el 30% y 50% de la carga horaria, así como para las carreras a distancia, la norma requiere que la institución cuente con un SIED validado.

Es posible así que las universidades, en el marco de sus políticas curriculares, definan o reflexionen críticamente sobre qué tramos de las mismas pueden incorporar los nuevos formatos pedagógicos, incorporando nuevas formas de presencialidad o estrategias combinadas en la totalidad de las carreras o en algunos trayectos de las mismas, a partir de diagnósticos y objetivos específicos. Por ejemplo, la incorporación de cursos virtuales en los años superiores

puede constituir una estrategia válida con el objetivo de promover la terminalidad en estudiantes que, por obligaciones laborales y/o familiares, ya no pueden desarrollar cursadas tradicionales, en tiempos rígidos, en un espacio físico determinado. O puede ser una opción para promover el intercambio inter-universitario en áreas disciplinares especializadas, de “nichos” donde hay pocos profesionales preparados y dispuestos a la docencia.

La incorporación de actividades a distancia que no superen el 50% de la carga horaria de la carrera en carreras que ya han obtenido su validez (o el 30% cuando la institución no haya validado su SIED), puede realizarse como parte del ejercicio de la autonomía universitaria y sólo debería informarse a la DNGU para su toma de conocimiento^[11].

Será fundamental, en cambio, la presentación de esos objetivos y los alcances al interior de las instituciones, en la medida que implican la revisión del “contrato pedagógico”. Todo proceso formativo supone y requiere el establecimiento de un acuerdo implícito por el cual el/la docente y las/os estudiantes conocen y aceptan las reglas que organizan el desarrollo del curso. Es deseable generar o ratificar y comunicar definiciones institucionales que pauten las condiciones de participación, interacción y comunicación, los soportes tecnológicos a través de los cuales se desarrollarán las actividades/prácticas de enseñanza, los requerimientos de planificación anticipando el acceso a materiales, las dinámicas de interacción y comunicación, los márgenes de autonomía que supone la organización del tiempo de estudio, las formas de evaluación, y las medidas para garantizar la presencialidad a estudiantes que tengan problemas de conectividad o acceso a dispositivos, por ejemplo. En este punto, la experiencia previa de los SIED tiene mucho para aportar.

En el proceso de construcción de criterios para la aplicación de esos formatos mixtos resulta imprescindible garantizar la institucionalidad de los espacios de enseñanza y, a la vez, resguardar los márgenes de autonomía que competen tanto a las instituciones como a las carreras y equipos docentes, en relación a sus proyectos pedagógicos específicos.



4. Impulsar la formación docente

La incorporación de cursos virtuales o la utilización de entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje en cursos de formatos mixtos debe ser fortalecida por la capacitación docente.

No es casual que en varias de nuestras instituciones, en 2020/2021 se haya registrado una asistencia récord a los cursos de formación docente. Las universidades han hecho un gran esfuerzo en este plano durante la pandemia, que también debiera ser sistematizado, para articular, compartir y potenciar las propuestas.

Se recomienda propiciar, en el marco de los Programas de Capacitación Docente Gratuita, propuestas de formación general y específica que permitan abordar el (re)diseño de los programas de las asignaturas, las estrategias de evaluación, la organización de actividades prácticas, el uso de simuladores y software propio de distintas disciplinas y la producción de materiales didácticos multimedia que acompañen las propuestas asincrónicas, entre otras cuestiones.

5. Fortalecer los servicios bibliográficos desde una perspectiva integral

Teniendo en cuenta que las bibliotecas universitarias deben lograr la utilidad social de los recursos documentales, promoviendo la construcción de conocimiento socialmente significativo a través de procesos dialógicos, se vuelve necesario pensar en bibliotecas físicas, que garanticen el acceso a libros en formato físico, lugares de estudio y conectividad, y también bibliotecas digitales, que garanticen el acceso a materiales (incluyendo recursos educativos) a las y los estudiantes que cursan o continúan sus estudios desde sus casas, colaborando también con la producción de los mismos. Es preciso reconocer que las bibliotecas universitarias “han dejado de ser meros depósitos de libros para convertirse en un espacio tanto virtual como físico que ofrece recursos y servicios para fortalecer y desarrollar la producción del conocimiento científico y académico”^[12]. Por otro lado, los servicios de alfabetización informacional colaboran en la adquisición y desarrollo de competencias digitales, herramientas fundamentales en este contexto.

Es deseable un trabajo conjunto entre las bibliotecas y el Sistema Institucional de Educación a Distancia con el objetivo de potenciar los diferentes servicios que ofrecen las bibliotecas en línea con las necesidades de información y/o formación en el uso y/o producción de recursos que el SIED identifique.

Las bibliotecas universitarias cumplen sus funciones garantizando que la comunidad universitaria pueda identificar y acceder, en sus diferentes formatos, a la información que necesiten, teniendo en cuenta la producción científico académica de las universidades nacionales, los principios del Acceso Abierto y los requisitos de lectura para estudiantes con algún tipo de discapacidad.

6. Promover la movilidad mediante estrategias de reconocimiento de actividades académicas virtuales

La incorporación de cursos virtuales –sincrónicos y asincrónicos– en carreras que antes se desarrollaban exclusivamente en el ámbito de aulas físicas, ofrece una enorme potencialidad para promover estrategias de movilidad entre universidades nacionales e internacionales. El sistema universitario ya ha sentado bases que hacen viables estas iniciativas. Resulta necesario avanzar en la definición de acuerdos y mecanismos (como la definición de Crédito Académico y su asignación a todos los componentes curriculares, la instrumentación del Suplemento al Título y la inclusión de asignaturas en modalidad a distancia en los planes de estudio) que permitan reconocimientos de actividades formativas aprobadas en otras universidades diferentes a las de origen del estudiante y promuevan una movilidad nacional e internacional inclusivas.

7. Priorizar la conectividad entre las políticas de inclusión

Este último punto no remite a una línea de trabajo de la gestión académica, sino a una condición de posibilidad para los puntos anteriores, que requiere acuerdos de gestión conjunta. Como advierte el documento suscrito en diciembre, “la tensión entre presencialidad y virtualidad se inscribe desde la perspectiva de los estudiantes, en un contexto de desigualdad en cuanto a conectividad, que puede dificultar la continuidad pedagógica”. Tanto el gobierno nacional como las propias



universidades han desplegado importantes planes de becas orientadas a garantizar el acceso a la educación superior. En los próximos años será fundamental considerar en esa agenda políticas que aseguren el equipamiento, conectividad y apropiación de las tecnologías digitales, con el objetivo de que la implementación de formatos mixtos no profundice inequidades preexistentes. Por el contrario, garantizadas esas condiciones, puede resultar una opción para afianzar las trayectorias estudiantiles de aquellos/as para quienes el transporte, los horarios de cursada y/o el cambio de localidad de residencia constituyen una limitación en la continuidad de sus estudios.

Notas

[1] MINISTERIO DE EDUCACIÓN-CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL. “La universidad argentina: hacia el desarrollo económico y el progreso social”. Declaración Ministerio de Educación-CIN, Libertador General José de San Martín, 14 de diciembre de 2021.

[2] Cada vez que una institución crea o modifica una carrera, debe especificar una “modalidad” según esta tipología binaria. Así lo establece, por ejemplo, la Disposición 01/10 de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria. La misma lógica binaria se encuentra en las definiciones de la RM 2641/17.

[3] CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. RESOLUCIÓN 346/18. Acuerdo Marco de Educación a Distancia. En esa resolución, el CFE establece que “se podrán considerar actividades presenciales a las reuniones en coincidencia espacio-temporal, los encuentros sincrónicos cara a cara (individuales o grupales), encuentros sincrónicos virtuales, talleres y las prácticas en laboratorios, con equipamiento y materiales tangibles o intangibles; las observaciones y trabajos de campo, a excepción de las propuestas cuya habilitación profesional sean referidas al ámbito de la salud o su expertiz considere el trabajo con grupos, o sujetos, como objeto de sus prácticas, como es el caso de la formación docente inicial”.

[4] DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITARIA (DNGU). DOCU5. Consideraciones para el ciclo académico 2022 con retorno a la presencialidad plena, pág. 5.

[5] No es una categoría normativa pero se utilizó para nombrar esa característica institucional.

- [6] VILLAR, ALEJANDRO (2021), “Hacia los modelos bimodales en el nivel superior: criterios y parámetros para construir una hoja de ruta”, mimeo.
- [7] COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA (CONEAU). Documento 1/2021. Consideraciones sobre las estrategias de hibridación en el marco de la evaluación y la acreditación universitaria frente al inicio del ciclo lectivo 2022.
- [8] El documento de la DNGU enfatiza la necesidad de “garantizar las condiciones que den a todos/as las mismas posibilidades de escucha, participación, visualización, intercambio y actividad”; en ese caso, la clase podrá ser “considerada como educación presencial” (Dirección Nacional de Gestión Universitaria, DOCU5. Consideraciones para el ciclo académico 2022 con retorno a la presencialidad plena, pág. 5).
- [9] Así, el DOCU5 de la DNGU reconoce como “los años pandémicos, nos hicieron visualizar que ‘llegar’ hasta las aulas físicas no siempre es fácil. Y, por el contrario, con el trabajo en aulas virtuales generamos mayores posibilidades de inclusión, acortamos las distancias infranqueables entre los/as estudiantes y las aulas físicas, sorteamos las dificultades de transporte y de horario, acercamos las bibliotecas virtuales a los domicilios (...)”. En el mismo sentido, el documento 1/2021 de CONEAU plantea: “las estrategias que combinan presencialidad remota con instancias presenciales localizadas sugieren que la institución universitaria, en particular, y el sistema universitario, en general, tienen la oportunidad de revisar, ampliar y profundizar sus políticas de inclusión desde una nueva perspectiva en la que coexisten variadas formas de atravesar la experiencia universitaria correlacionadas con distintas presencialidades posibles entre las cuales el alumno puede alternar en función de su propia dinámica personal”.
- [10] Las universidades han avanzado en estas iniciativas, muestra de ello son algunas publicaciones realizadas durante este año sobre la experiencia de la pandemia. También la Comisión de Asuntos Académicos del CIN, durante 2021, formó cuatro grupos de trabajo que se plantearon interrogantes vinculados a la recuperación de experiencias de integración de modalidades, la sistematización de protocolos, los procesos de despapelización y la formación de repositorios, entre otros temas, con la perspectiva de generar insumos para la gestión académica.



[11] Así ha sido planteado en el DOCU5 de DNGU: “la incorporación de actividades a distancia en carreras presenciales cuyo título ya tuviera validez nacional será realizada en el marco de las decisiones autónomas de las instituciones (...) Las decisiones que en este sentido se tomen, podrán ser informadas a la DNGU para la toma de conocimiento, no requiriéndose ninguna otra intervención.”

[12] DÉCIMA, RV, FERRACUTI, VM, BERTA, B. (2018) La importancia de las bibliotecas universitarias en la investigación en el sistema universitario argentino. ED Revista Electrónica 5 (2) 57-63p. Recuperado a partir de: https://repositorio.unne.edu.ar/bitstream/handle/123456789/9073/RIUNNE_AC_Decima_RV.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Compiladores

Daniel Badenes

Doctor en Ciencias Sociales. Actualmente es Secretario Académico de la Universidad Nacional de Quilmes, donde trabaja desde 2006. Integra además el Consejo Asesor del Centro de Política Públicas en Comunicación, Educación y Tecnología. Entre 2016 y 2021 se desempeñó como presidente de la Comisión de Asuntos Académicos, Evaluación de Antecedentes y Posgrado del Consejo Superior. Es director del Proyecto de Investigación La edición en la era de redes y del Programa de Extensión Comunicación, participación y ciudadanía. Autor de numerosos libros, artículos y capítulos de libros.



Patricia Gutti

Es Doctora en Economía, Magíster en Gestión de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación y Magíster en Integración Económica. También se especializa en gestión de políticas de ciencia, tecnología e innovación. Actualmente es Secretaria de investigación de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Se desempeña como investigadora y docente de grado y de posgrado en la UNQ, la UBA y en la Universidad Nacional de Asunción (Paraguay). Es miembro de la Red Interamericana de Educación Docente (RIED) y de LALICS.



Autores

Andrés Alfonso

Licenciado en Biotecnología con orientación en Bioprocesos. Es docente del área de Química del Departamento de Ciencia y Tecnología, de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y docente de Biotecnología del Departamento de Ingeniería Química, de la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Avellaneda (UTN-FRA). Además, se desempeña como consultor técnico en el Proyecto PNUD ARG 20/G27 “Gestión ambientalmente racional de COPs, mercurio y otras sustancias peligrosas en Argentina” en el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible de la Nación.



Eliana Bustamante

Es Licenciada en Comercio Internacional y Especialista en Docencia en Entornos Virtuales. En la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), se desempeña como Subsecretaria de Educación Virtual y Bimodalidad y como docente investigadora. Estuvo a cargo de la Secretaría de Gestión Académica y de la coordinación del Programa Universidad Virtual de Quilmes (UVQ). Es representante institucional ante la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina y la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancias.



Rocio Caccavo

Es Licenciada en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes. En la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) integró el proyecto de Extensión Universitaria “Pensar la ciudadanía en el siglo XIX”. Actualmente es parte del estudio sobre los programas “Hacia la universalización de la jornada completa o extendida” y “Libros para aprender” en escuelas primarias de gestión estatal de los distritos de Berazategui, Florencio Varela y Quilmes.





Juan Andrés García

Es Profesor y Licenciado en Comunicación Social. Posee un Diploma Superior en Ecología Integral y es Especialista en Planificación y Gestión de Políticas Sociales. En la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) se desempeña como docente del Taller de Prácticas de la Enseñanza y Residencia Docente. Además, es Coordinador del Proyecto de Extensión “Cronistas Barriales”. También realiza actividades docentes en educación en contexto de encierro.



Karina Alejandra Gutierrez

Licenciada en Administración Hotelera y Licenciada en Gestión de Recursos Humanos y Relaciones Laborales. También es Especialista en Diseño de la Enseñanza con Tecnologías. Actualmente se desempeña como docente de la Licenciatura en Gestión de Recursos Humanos y Relaciones Laborales, de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Dicta clases en el Ciclo Básico Común y el programa UBA XXI, en la Universidad de Buenos Aires. Además, enseña en la Escuela de Formación Docente de la Facultad de Medicina de la UBA.



Denise Koziura Trofa

Es Magíster en Industrias Culturales y Licenciada en Comunicación Social. Se desempeña como docente investigadora en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), donde dicta las materias Comprensión y Producción de Textos en Ciencias Sociales y Humanidades, e Introducción a la Literatura. También trabaja como tutora del área de posgrado, desde el 2020. Ha participado en decenas de eventos académicos, en varios de los cuales formó parte del comité organizador.



Matías Gabriel Muñiz

Es Licenciado en Comunicación Social y se desempeña como tutor del Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Estudiantiles, en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Integra, también, el proyecto de extensión universitaria “Cronistas Barriales”, en esa casa de estudios. En ese marco, entre 2020 y 2021, realizó un seminario de extensión titulado: “La juventud produce nuevas miradas. Inclusión de teléfonos inteligentes en la realización de contenidos audiovisuales durante la pandemia global de Covid-19”. Es becario en Formación en Docencia y Extensión en la UNQ.



Emilse Verónica Padin

Es Doctora en Ciencia y Tecnología y Licenciada en Biotecnología. Posee un Diploma en Enseñanza de las Ciencias en Carreras Científico Tecnológicas. Se desempeña como docente en el área de Química del Departamento de Ciencia y Tecnología, de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Desde hace varios años, se dedica a la investigación en el área de la educación, especialmente en lo que se refiere a la evaluación y acreditación de los aprendizajes. Es autora de varias publicaciones.



Silvia Quiroz

Es Magíster en Metodología de la Investigación Científica y Licenciada en Educación. En la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), coordina el Programa de Educación No Presencial “Universidad Virtual de Quilmes”. Es docente investigadora de esa institución, donde dicta clases de Metodología de la Investigación Social, en carreras de grado, y está a cargo del Taller de Tesis, en carreras de posgrado. Investiga temas vinculados al rendimiento académico en distintos niveles del sistema educativo argentino, a partir de datos secundarios como herramienta central para el desarrollo de los estudios.





Germán Reynolds

Licenciado en Comercio Internacional. Es docente investigador en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), donde dirige el Proyecto de investigación “La Universidad en la Era Digital. Aportes para la transformación de procesos educativos, de investigación y de gestión universitaria”. Actualmente coordina el Programa de Gestión de la Información Institucional de esa universidad. Se desempeñó como Secretario Ejecutivo de Metared Argentina (Universia) y fue miembro de la Mesa de Economía Digital del Departamento de Economía de la UNQ.



Otras obras de esta colección

TRAYECTORIAS REALES EN TIEMPOS VIRTUALES

Estudiantes y Docentes Universitarios
desde una Mirada Inclusiva

Trayectorias reales en tiempos virtuales recopila y reelabora textos sobre la educación mediada por Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje desde la mirada de todos sus protagonistas.

Con un enfoque cuali-cuantitativo, profundiza la relación entre las tutorías virtuales y las trayectorias académicas de los estudiantes, identificando, caracterizando y acrecentando la comprensión de los problemas que enfrenta el alumno de modalidad virtual.

Más allá de analizar los roles y las relaciones establecidas por los actores, los autores dan cuenta de una preocupación común a todas las instituciones universitarias: las características de los estudiantes y sus decisiones que los llevan a permanecer y perseverar en sus estudios, y aquellas otras circunstancias que los inducen al abandono.

En ese marco, poniendo eje en la inclusión y la democratización de la Educación Superior, se analizan datos estadísticos que permiten interpretar y proponer acciones concretas para incidir en la retención, a través de una convergencia de modalidades más sólida y orgánica, donde se identifiquen acciones y experiencias de alto valor pedagógico, didáctico e innovador.



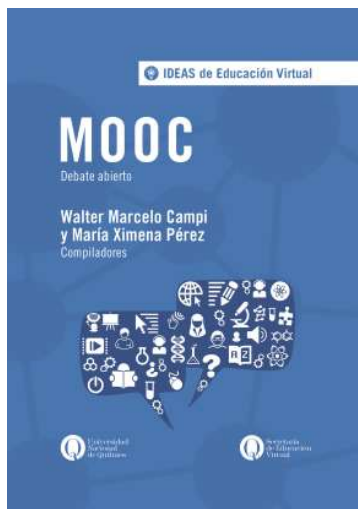


MOOC

Debate abierto

En materia de extensión del conocimiento, los nuevos escenarios formativos en Educación Superior se están orientando hacia un modelo de formación masiva, abierta y gratuita, basados en plataformas de aprendizaje: los Massive Open Online Courses (MOOC), cursos masivos, online y abiertos. ¿En qué puede ser útil esta herramienta como componente de una educación que no puede ni empezar ni terminar en eso? El fenómeno MOOC gravita alrededor de una Universidad que se define como en tiempos de cambios estratégicos y que reclama actualizaciones de un paradigma educativo que se proyecta hacia la Educación Superior crecientemente flexible.

MOOC debate abierto está dividido en dos partes: la primera es descriptiva y expone, de manera fiel, la estructura y los contenidos del conversatorio dado en el marco del “Primer Seminario MOOC: posibilidades y límites para la Educación Superior”, organizado por el Programa de Educación no presencial “Universidad Virtual de Quilmes”. El encuentro –del que participaron prestigiosos exponentes internacionales–, fue un ámbito fecundo para el intercambio, el debate y la colaboración hacia el interior de la Universidad y entre otras instituciones, especialistas y público en general. La segunda parte refiere a textos elaborados por autores con miradas divergentes, que constituyen un aporte fundamental para conceptualizar el tema a través de una reflexión crítica sobre el modelo, examinando el fenómeno desde diferentes perspectivas. Así, **MOOC debate abierto** ofrece una visión profunda y analítica que intenta develar uno de los modos de alcanzar el progreso y el desarrollo sostenible en Educación Superior.



BIMODALIDAD

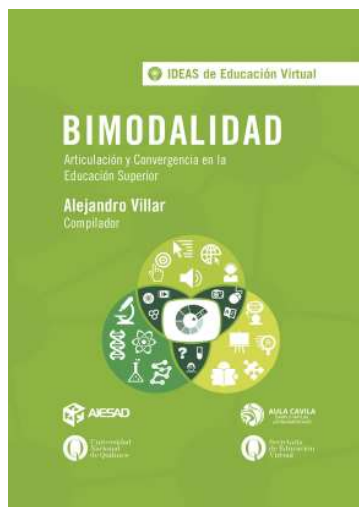
Articulación y Convergencia en la Educación Superior

El creciente proceso de virtualización e incorporación de tecnología educativa en universidades tradicionalmente presenciales y que tienden a la convergencia de modalidades de enseñanza, propicia el intercambio, la discusión y la reflexión sobre las perspectivas de la Bimodalidad en las instituciones de Educación Superior.

Bimodalidad: articulación y convergencia en la Educación Superior –el tercer libro de la colección ***Ideas de Educación Virtual***–, abre un espacio para que la comunidad universitaria valore el

proceso de hibridación entre lo presencial y lo virtual de manera sistemática y a través de acciones intencionadas. La propuesta resignifica viejas prácticas arraigadas pero no busca reemplazar a la universidad presencial sino enriquecerla y complementarla.

En una segunda parte, la obra presenta una selección de experiencias de educación bimodal y pone en común las iniciativas, propuestas y estrategias de modalidades combinadas que se encuentran desarrollando distintos centros educativos nacionales e internacionales.



FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

En los últimos años, la intensificación del desarrollo de las tecnologías digitales y la creciente variabilidad de sus usos técnicos, culturales y educativos amplificó la importancia de la reflexión sobre las relaciones entre universidad y tecnologías digitales.

Formar en el horizonte digital reúne buena parte de las discusiones y preocupaciones que, en torno a dicha relación y en el marco de la articulación entre comunicación, cultura y educación, tuvieron lugar en el IV Foro Internacional de Educación Superior en Entornos

Virtuales, realizado en octubre de 2014 en la Universidad Nacional de Quilmes. El propósito fue relacionar las políticas públicas y académicas, las prácticas de los sujetos educativos y los fenómenos emergentes tales como la creciente bimodalidad de las instituciones universitarias, con el análisis diagnóstico de los procesos socioculturales que son el contexto de posibilidad e intelección de tales políticas, prácticas y características emergentes.

María Eugenia Collebechi y Federico Gobato recuperan esos debates a partir de cuatro ejes analíticos: la descripción crítica de una serie de fenómenos y dinámicas clave del horizonte sociocultural y comunicacional contemporáneo; el examen de las alternativas y respuestas institucionales a ese contexto; la reflexión sobre experiencias y prácticas concretas de los actores participantes; y la presentación de alternativas específicas para la circulación del conocimiento y la generación de nuevos campos de investigación.



INNOVACIONES DIDÁCTICAS EN CONTEXTO

Innovaciones didácticas en contexto —el quinto libro de la colección Ideas de Educación Virtual— es una compilación de reflexiones y experiencias que abordan diferentes áreas del quehacer pedagógico en educación superior, relacionadas con estrategias didácticas, tecnopedagógicas e institucionales que puedan ser ubicadas en el camino hacia la innovación.

La UNQ transita momentos de inflexión en los que se va consolidando la Bimodalidad. Esta hibridación de lo virtual y lo presencial, trae modificaciones, diálogos, intercambios de experiencias, suma de esfuerzos y búsqueda de soluciones innovadoras. En esta línea, un horizonte común recorre los capítulos del libro, a partir del planteo acerca de cómo, mediante qué estrategias o desde qué puntos de partida se pueden lograr procesos inclusivos de innovación pedagógica con calidad.

La cultura digital transforma radicalmente los soportes, formatos y géneros que atraviesan todas las esferas sociales de comunicación, así como las formas de construir el conocimiento. Por eso, cada aporte de esta obra, aborda un escenario educativo concreto para pensar las dificultades, desafíos y potencialidades que estas transformaciones plantean.





MARCOS REGULATORIOS Y MODELOS PEDAGÓGICOS

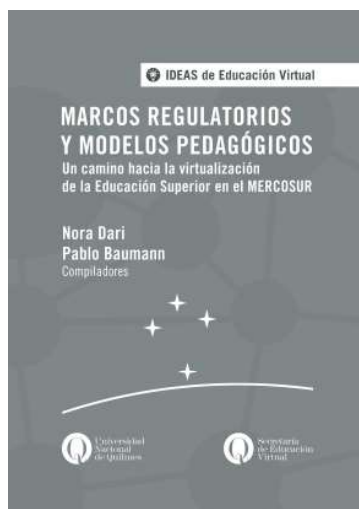
Un camino hacia la virtualización de la Educación Superior en el MERCOSUR

Marcos regulatorios y modelos pedagógicos: un camino hacia la virtualización de la Educación Superior en el MERCOSUR, recopila normativas, experiencias y prácticas de la Educación Superior en la Región, mediadas por tecnologías.

Los diversos trabajos que se presentan en este libro son resultado de la realización de un proyecto conjunto, llevado a cabo por un grupo de investigadores de distintas universidades del MERCOSUR.

La posibilidad de indagar los diferentes marcos normativos y modelos pedagógicos en universidades públicas y privadas, que vienen avanzando en la temática dentro del MERCOSUR, nos permite visualizar diversas prácticas y formatos de organización de la enseñanza a distancia y tener una visión global de lo que se realiza en ese contexto.

En esta obra podremos encontrar las tensiones que se producen entre lo esperable y las prácticas reales, así como las posibilidades de desarrollo de un área en continuo crecimiento, como es la de la educación virtual en sus múltiples visiones.



EDUCACIÓN SIN FRONTERAS

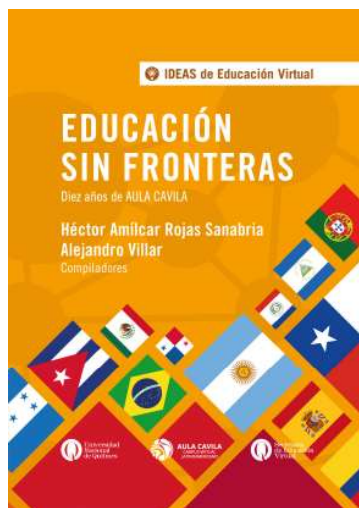
Diez años de AULA CAVILA

Educación sin fronteras –el séptimo libro editado por Ideas de Educación Virtual, la colección editorial de la Secretaría de Educación Virtual de la Universidad Nacional de Quilmes– exterioriza la evolución institucional de AULA CAVILA.

La internacionalización de la educación virtual configura nuevos territorios digitales. En ese escenario, CAVILA pretende desempeñar un papel trascendente. Así, los autores de esta obra se detienen a repasar las vivencias, experiencias y aprendizajes que nutrieron y nutren los cauces de esta institución,

hechos paradigmáticos que fueron surcando huellas profundas, en un contexto donde la rápida extensión del fenómeno de la educación virtual, representa una parte de la integración del mundo universitario en los complejos procesos de globalización propiciados por la revolución de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Cada página de este libro concentra, entonces, las reflexiones y experiencias de diez años en torno a la educación virtual y los distintos aspectos que la confluyen y consolidan.





HACIA LA CONSTRUCCIÓN COLABORATIVA DEL CONOCIMIENTO

Hacia la construcción colaborativa del conocimiento recopila las ponencias presentadas en el V Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales, organizado por la Universidad Nacional de Quilmes y la Universidad Nacional Arturo Jauretche, y realizado bajo el lema “Creatividad e innovación en la construcción colaborativa del conocimiento”.

Los escritos que se presentan brindan claves sobre los principales temas que constituyen preocupación y debate en el campo de la educación virtual, y que permiten intuir un mapa de ensayos teóricos, experiencias y proyectos, aplicados tanto en el nivel superior como en otros niveles educativos de Iberoamérica.

La obra conlleva miradas que parten de geografías diferentes, permitiendo que esta compilación constituya un verdadero aporte a la nueva realidad que, incontinentemente, se abre paso en la formación universitaria.

De esta manera, la colección de libros **Ideas de Educación Virtual** continúa acercando a los lectores a la cartografía del campo de la educación en entornos virtuales como un espacio dinámico. Algo que, mientras el conocimiento circula, resulta de enorme utilidad.



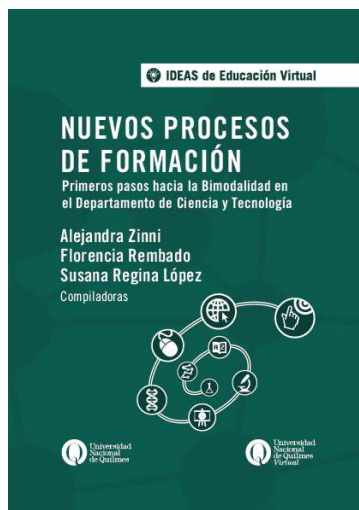
NUEVOS PROCESOS DE FORMACIÓN

Primeros pasos hacia la Bimodalidad en el Departamento de Ciencia y Tecnología

Nuevos procesos de formación. Primeros pasos hacia la Bimodalidad en el Departamento de Ciencia y Tecnología, es el resultado de una labor conjunta que articula la gestión, la formación y la enseñanza para la docencia en aulas virtuales de asignaturas pertenecientes a carreras científico-tecnológicas de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

A través de los distintos capítulos que componen esta obra, es posible conocer el marco político e institucional que fundamenta el desarrollo de la Bimodalidad en el Departamento de Ciencia y Tecnología de la UNQ, y las estrategias de formación del profesorado para la enseñanza en la modalidad virtual.

Para llevar adelante la propuesta de enseñanza en el marco de la Bimodalidad, destinada a asignaturas con fuerte componente experimental, fue necesario revisar supuestos acerca de la clase, los procesos de aprendizaje y la función docente. El libro se completa con la documentación de experiencias concretas de implementación de enseñanza en aulas virtuales en disciplinas vinculadas con la Ciencia y la Tecnología, que invitan a imaginar diálogos para afrontar los desafíos de la Bimodalidad en las instituciones de Educación Superior.



Esta edición de 500 ejemplares
se terminó de imprimir en octubre de 2023
en la imprenta Livriz.

Cuando en marzo de 2020 el mundo se detuvo debido a la pandemia de COVID-19, el sistema educativo global se vio inmerso en un desafío sin precedentes. La transición abrupta de la enseñanza presencial a una virtualización forzada trajo consigo incertidumbre pero también adaptación y creatividad. Este libro colectivo ofrece un panorama y recorre experiencias que dejaron profundos aprendizajes en ese tiempo excepcional. Examina cómo la virtualización afectó a diversas disciplinas, desde las ciencias sociales hasta las prácticas de laboratorio y las artes. Además, analiza cómo las universidades argentinas respondieron a la emergencia, documentando decisiones que inspiran futuros enfoques de trabajo.

Aprendizajes docentes en pandemia es un testimonio del esfuerzo conjunto de la comunidad educativa durante la pandemia y un llamado a reflexionar sobre cómo la educación puede evolucionar en un mundo pospandémico. Ofrece ideas sobre cómo integrar de manera efectiva la enseñanza presencial y virtual, y cómo aprovechar la creatividad y la innovación surgidas en medio de la incertidumbre. Un libro que, sin dudas, invita a repensar el futuro de la educación superior y a abrazar el aprendizaje continuo en un mundo en constante cambio.



IDEAS de Educación Virtual

