

# ¿CÓMO ENSEÑAMOS Y QUÉ APRENDIMOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA?

*Relatos de experiencias docentes y aportes para seguir pensando los actuales escenarios educativos universitarios*

Sabrina Bermúdez y Verónica Plaza Schaefer  
(Compiladoras)



facultad de ciencias  
**sociales**



UNC

Universidad  
Nacional  
de Córdoba



# ¿CÓMO ENSEÑAMOS Y QUÉ APRENDIMOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA?

*Relatos de experiencias docentes y aportes para seguir pensando los actuales escenarios educativos universitarios*

Sabrina Bermudez,

¿Cómo enseñamos y qué aprendimos en tiempos de pandemia?: relatos de experiencias docentes y aportes para seguir pensando los actuales escenarios educativos universitarios / Sabrina Bermudez ; Verónica Plaza Schaefer ; Compilación de Sabrina Bermudez ; Verónica Plaza Schaefer. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Sociales, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1709-9

1. Tecnología Educativa. 2. Educación Universitaria. 3. Docentes. I. Plaza Schaefer, Verónica II. Sabrina Bermudez, , comp. III. Plaza Schaefer, Verónica, comp. IV. Título.

CDD 378

**Autoras/es:** Acevedo, Patricia. Andrada, Susana. Bermúdez, Sabrina. Bosio, María Teresa. Britos, Valeria. Brusco, Valeria. Burijovich, Jacinta. Chavez, Patricia. Cuevas, Natalia. Da Porta, Eva. De Dios, Silvia. Franco, María José. Fredianelli, Graciela. Gamboa, Mariana. González, Natalia. Grasso, Marianela. Herrera, Lucas. Johnson, María Cecilia. Llimós, Gabriela. López, Eliana. Machinandarena, Ana Paola. Maniaci, Alejandro. Marrone, Andrea. Medina, Leticia. Miani, Ana María. Nicora, Valeria. Nin, Cintia Nieves. Núñez, Cecilia. Ortolanis, Eduardo. Palmero, Mariana. Peralta, María Inés. Plaza Schaefer, Verónica. Ribotta, Bruno Sebastián. Román, Sandra. Roqué Ferrero, Soledad. Salvatico, Luis. Sánchez, Melisa. Segura, María Soledad. Soldevila, Alicia. Sueldo, Javier. Traversaro, Natalia. Valdemarca, Laura Beatriz. Yeremián, Gabriela.

**Corrección de estilo:** Valeria Britos

**Ilustraciones de tapa:** Micaela Müller (Prosecretaría de Comunicación Institucional)

**Asesoramiento comunicativo:** Santiago Martínez Luque y equipo de la Prosecretaría de Comunicación Institucional. FCS.

**Diseño gráfico y maquetación:** Zetas Comunicación y Diseño



# ÍNDICE

<b>Prólogo</b>	<b>11</b>
Agradecimiento es lo que siento al presentar esta publicación de nuestra Facultad	11
Gracias por los aprendizajes	12
Acerca de esta publicación	13
<b>Voces y miradas de la gestión institucional</b>	<b>15</b>
De lo imposible a “lo inédito viable”	15
Conducción y gestión académica en tiempos de pandemia. Tensiones y consensos en torno al derecho a la educación superior y al trabajo docente y no docente en condiciones adecuadas. Marzo 2020 - Agosto 2021	18
Habitando las aulas de Sociales	23
<b>Relatos Parte I: Experiencias de docentes que enseñan en los primeros años</b>	<b>27</b>
<b>Uniendo mundos y lenguajes singulares: entre el arte, lo académico y la retención. Una experiencia en el Curso de ingreso de la carrera de Trabajo Social</b>	<b>28</b>
Una comisión, una experiencia, muchos encuentros	29
Ampliar horizontes culturales, acercar mundos	30
El taller por el meet y el tiempo circular	31
“Se picó el chat”	32
Trabajo colectivo y trayectorias individuales en el mar de la virtualidad	33
Evaluación: mirar el grupo, acompañar cada trayectoria	33
¿Cuánto se aprendió? ¿Qué aprendimos?	35
Ficha de cátedra	36
<b>Recuperar y reinventar el espacio áulico</b>	<b>37</b>
De creaciones pandémicas	38
Dimensión afectiva en los procesos de planificación en tiempos de aislamiento	39
Aprendizajes que dejó la pandemia	40
Usos actuales del aula virtual	40
Algunas consideraciones finales, preocupaciones y propuestas	41
Ficha de cátedra	43

<b>Aprender a estudiar, a establecer diálogos entre los diferentes materiales</b>	44
Historia del Cuaderno de la cátedra Configuración Social Contemporánea	44
La importancia de incorporar diferentes lenguajes en la creación de materiales	45
Los foros virtuales, el diálogo y los quehaceres del estudiante	46
Puentes entre el aula virtual y el aula presencial	47
Algunas reflexiones finales acerca de los materiales, las prácticas educativas y el afecto	47
Ficha de cátedra	48
<b>El desafío de conformar una comunidad de prácticas en el aula virtual</b>	49
¿Cómo trasladar? Repensando la propuesta virtual	49
Presentación de la propuesta y objetivos	50
El aula como recorrido. Un lugar potenciado por la emergencia	51
Primer cuatrimestre	52
Segundo cuatrimestre	54
Instancias evaluativas	57
Ficha de cátedra	58
<b>Desandar lo naturalizado y trazar nuevos recorridos para enseñar a investigar en la carrera de Trabajo Social</b>	59
Habitar el aula virtual	59
El recurso libro como mediación pedagógica	60
Recursos y dinámicas para promover la participación	60
Aprendizajes y nuevos desafíos	61
Ficha de cátedra	62
<b>Que el proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por tecnología sea lo más “humano” posible</b>	63
Las clases sincrónicas como oportunidad para las presencias	63
Las clases grabadas como otro recurso para el estudio	64
Nuevas formas de evaluar	65
Explorando nuevos lenguajes y formas de representación	65
Acerca de las dificultades y los nuevos desafíos	66
Ficha de cátedra	67

<b>Relatos parte II: Experiencias de docentes que enseñan en el tramo final</b>	<b>69</b>
<b>Clases en la virtualidad: repensar y rediseñar la propuesta</b>	<b>70</b>
La adecuación a la virtualidad: el rediseño	70
La presentación del contenido: los recursos	71
La preocupación por el acceso: un modo de incluir	71
El balance	72
Volver...	73
Ficha de cátedra	73
<b>¿Es posible? Esa fue la pregunta constante. Dispositivo virtual para las prácticas de Trabajo social comunitario en pandemia</b>	<b>74</b>
Entre el 2020 y el 2021. Esos cambios necesarios	75
El dispositivo. Les colegas mediadores y la producción digital	76
Ensamblajes & vincularidades. ¿Cómo “habitar” lo virtual?	78
Nuevos escenarios, aprendizajes y proyecciones	79
Los docentes. “Fortalezas y legados de la virtualización”	79
Los estudiantes. “Aprendizajes y demandas que la pandemia dejó”	81
Ficha de cátedra	82
<b>Desde cada lugar estábamos aprendiendo: eso era lo paritario</b>	<b>83</b>
Incorporando el aula virtual en tiempos complejos	83
La riqueza de algunas herramientas y recursos, ayer y hoy	85
Las prácticas tan esperadas	85
El vaso medio lleno, siempre: aprendizajes y experiencias positivas de la pandemia	87
Ficha de cátedra	89
<b>Diversificación de voces docentes e incorporación de la palabra de los estudiantes en las clases virtuales de Epistemología</b>	<b>90</b>
Contextualización	90
Clases virtuales, estrategias audiovisuales y uso de la palabra	90
Primera definición: accesibilidad ampliada	91
Segunda decisión: apertura del diálogo en las videollamadas	91

Tercera cuestión: usar la pregunta como disparador didáctico	92
El aula “a demanda” o lo que la pandemia nos dejó...	92
Espacios de interacción, actividades y evaluación	93
Lo virtual como péndulo. Desafíos y aprendizajes	94
Ficha de cátedra	95
<b>Estar cerca aun estando lejos: acompañamiento docente durante las prácticas preprofesionales en la carrera de Trabajo Social. CRES</b>	96
Contextualización	96
Acerca de la estrategia implementada	96
El mayor desafío: insertarnos con los grupos en los territorios, pero no físicamente	97
Desafíos y nuevos aprendizajes	98
Ficha de cátedra	100
Bibliografía de referencia	100
<b>Aprender haciendo y de modo colectivo: una experiencia docente en contexto de pandemia</b>	101
Presentación de la experiencia	101
Primer parada: el programa de estudio como hoja de ruta hipertextual	102
Segunda parada: el aula virtual y las clases sincrónicas	102
Tercera parada: el podcast como recurso educativo	103
Cuarta parada: el trabajo colectivo y colaborativo	104
Balance y proyecciones	105
Ficha de cátedra	105
<b>Achicar distancias y promover la participación: desafíos para la enseñanza en tiempos de virtualidad</b>	106
Producción de recursos digitales	107
La dinámica de las clases	108
La organización del trabajo docente	109
Aprendizajes y dificultades	110
Escenarios pospandemia	110
Ficha de cátedra	111



<b>Creación de materiales interactivos para la enseñanza y el aprendizaje autónomo de idiomas</b>	<b>112</b>
Contextualización y encuadre en la modalidad “en línea”	112
En busca de una mirada propia	112
Lo que la pandemia dejó. Desafíos y aprendizajes	117
Ficha de cátedra	118
<b><i>Caja de herramientas</i></b>	<b>119</b>
Herramientas de Moodle	120
Herramientas disponibles en la Web	121



# Prólogo

## Agradecimiento es lo que siento al presentar esta publicación de nuestra Facultad

**María Inés Peralta**

*Decana de la FCS*

Agradecimiento a lxs docentes de Sociales y en particular a nuestro equipo de Tecnología Educativa, responsable de esta producción colectiva, de calidad, comprometida y que muestra una comunidad que estuvo “a la altura de las circunstancias” en un momento de profunda e impactante crisis.

Las aulas virtuales en la Facultad de Ciencias Sociales ya estaban disponibles como herramientas pedagógicas desde antes de la pandemia, pero aquella ruptura multidimensional e impredecible de nuestra cotidianeidad nos encontró recurriendo a nuestras convicciones más profundas para, desde allí, repensar y recrear nuestra práctica, nuestro quehacer educativo.

Los artículos de este libro me permiten visitar aquellos momentos desde un lugar diferente. Desde la gestión decanal en el período del ASPO debíamos resolver problemas urgentes, revisar normas, contener demandas, ofrecer seguridades, habilitar posibilidades, comunicar certezas, definir corresponsabilidades... en definitiva, cuidar/nos construyendo comunidad.

Hoy, agradezco al maravilloso equipo de Tecnología Educativa de Sociales porque quiso, supo y pudo acompañar lo que nos sostiene como institución: el vínculo pedagógico. Vínculo que desde siempre nos moviliza y nos construye pero que debía, de pronto e inevitablemente, ser construido con nuevos modos: de escuchas, de miradas, de lenguajes, de emociones, de contención, de espera, de sorpresas, de búsquedas, de encuentros.

Esta publicación me permite volver a registrar aquello. Cuánto aprendizaje hay aquí. Cuánta convicción y deseo por la educación pública. Gracias por eso.

## Gracias por los aprendizajes

**Jacinta Burijovich**

*Vicedecana de la FCS*

Este libro, de lectura imprescindible para nuestra comunidad educativa, toma como punto de partida los relatos de los/as docentes y recupera especialmente las voces de quienes se sintieron interpeladas/os por la necesidad de continuar con el vínculo pedagógico aun a pesar de la ruptura que se produjo durante la pandemia. Son sus experiencias y trayectorias singulares las que nos habilitan a pensar colectivamente cómo transitar hacia una nueva realidad y comprender los vínculos, los valores, afectos y desafectos, lo que tenemos que reconstruir, los caminos a desandar, los aspectos a fortalecer.

La recuperación de las narrativas no sólo permite dar sentido, sino que instala también procesos de discusión y reflexión al reconocer a los/as docentes y equipos de cátedra como sujetos de acción que produjeron su trabajo en tiempos de profundas incertidumbres. Toda esta sistematización tiene el potencial de un saber basado en la práctica de los/as que estuvieron ahí sosteniendo lo indispensable.

Estos años de pandemia marcan un antes y un después para todos/as nosotros/as. Se abren muchos interrogantes pero el camino recorrido por nuestros/as docentes de Sociales ha dejado marcas trascendentales. Hay muchos aprendizajes fundados en el diálogo y el consenso. Sin ánimo de idealizar los procesos, se recuperó lo transitado.

Y en esto, mi especial reconocimiento y gratitud al Área de Tecnología Educativa y Conocimiento Abierto, quien ha contribuido centralmente a estos logros. Su trabajo calificado, generoso, amoroso y permanente mantuvo los lazos necesarios para sostener el esfuerzo y el compromiso de los y las docentes de nuestra Facultad con nuestros/as estudiantes y la Universidad Pública.

A las compañeras y compañeros, gracias por los aprendizajes.

## Acerca de esta publicación

**Verónica Plaza Schaefer**

Coordinadora del Área de Tecnología

Educativa y Conocimiento Abierto

A principios del año 2022 volvimos a la presencialidad luego de dos años de convivir con la pandemia. Por aquellos meses aún se respiraba un clima de cierta incertidumbre...

¿Habría otra nueva ola? ¿Podríamos dictar las clases presenciales sin interrupciones? ¿Alcanzarían los espacios físicos? ¿Qué nuevo lugar ocuparían las aulas virtuales? ¿Cuáles serían las nuevas modalidades? ¿Cuáles de todos los recursos que habíamos utilizado podríamos seguir usando? ¿De qué manera podríamos incluir (o no) los saberes aprendidos en tiempos de virtualización forzada?

Así como había muchas preguntas, por aquel entonces también empezaban a asomar algunas certezas que fuimos madurando a medida que transitamos juntas el nuevo recorrido. Una de ellas era que **ya nunca volveríamos a ser los mismos de antes**. En muy poco tiempo habíamos vivido una experiencia desconcertante que marcaría “un antes y un después” y es probable que todavía no estemos dimensionando todas sus implicancias. Pero sí sabíamos que aunque volvíamos a habitar las aulas de manera presencial, no podíamos hacer “borrón y cuenta nueva”. Todo eso que nos atravesó el cuerpo, de alguna manera se iba a poner en juego para dar lugar a nuevas formas de enseñar y aprender. Este es un desafío que aún no está resuelto y queda mucho evaluar, debatir y hacer de manera colectiva.

Otra certeza fue que **no debíamos ni queríamos olvidar todo lo que hicimos** para enseñar a la distancia y sostener –e incluso fortalecer– el vínculo pedagógico. Necesitábamos sistematizar, escribir, contar no sólo para construir una memoria colectiva sobre nuestras prácticas como docentes de la Facultad de Ciencias Sociales, sino también para que esa experiencia reciente no se convierta en un fantasma que nos observa desde la distancia. Queremos que todo ese recorrido (con sus aciertos y errores) sea un insumo central para la necesaria reflexión acerca de cómo y hacia dónde queremos ir.

Con esas convicciones encaramos la producción de esta publicación colectiva. La primera parte está conformada por las voces de quienes están y estuvieron en la gestión durante la pandemia. Sus posicionamientos –desde aquellos lugares desafiantes y estratégicos– son claves para contextualizar y comprender mejor las decisiones y prácticas de los distintos actores institucionales. A continuación están los diversos relatos de las experiencias docentes. Al comienzo se ubican los textos escritos por las cátedras que enseñan en los primeros años de las diferentes carreras y luego aquellas experiencias que involucran a los últimos años de los planes de estudio.

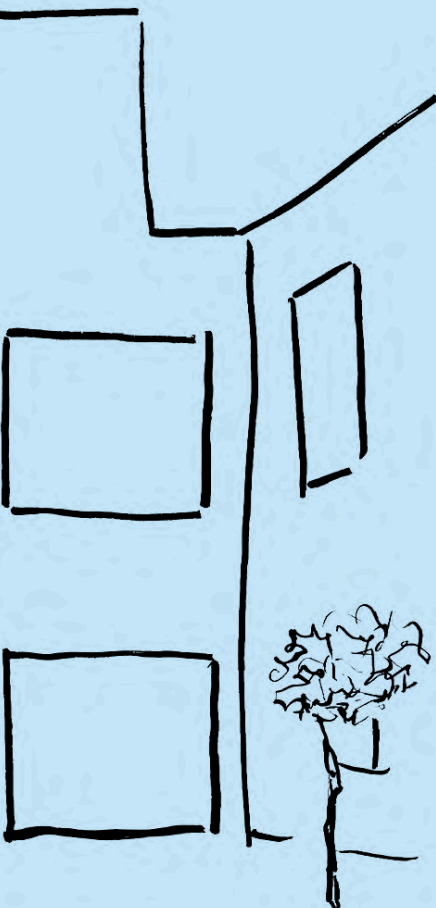
La escritura fue producto de un trabajo conjunto entre las asesoras del área y los docentes. Durante varios meses estuvimos realizando entrevistas (en algunos casos individuales, en otras grupales) a las cátedras que decidieron participar de esta convocatoria. Esta instancia en sí misma ya fue muy rica. Más que entrevistas, terminaron siendo conversaciones muy valiosas en las que pudimos recordar, revisar, poner en valor y dialogar sobre cómo estamos repensando el rol docente y las condiciones de trabajo en la actualidad, e incluso delinear nuevas estrategias. Estos encuentros fueron grabados y desgrabados por integrantes del área, quienes luego redactaron los primeros textos, se los enviaron a los docentes para que continuaran con la escritura; así los escritos fueron y volvieron hasta que tomaron su forma final.

En un primer momento intentamos que todos los relatos tuvieran la misma estructura pero inmediatamente nos dimos cuenta que las experiencias, así como de los modos de contar y recordar, eran muy diversos. Quisimos respetar y dejar evidencia de esta diversidad, es por eso que notarán que cada artículo guarda su particularidad. De todos modos, en todos los casos se describen las estrategias pedagógicas y comunicacionales implementadas, se mencionan los recursos utilizados, se reflexiona acerca de la experiencia y se proponen preguntas, ideas e inquietudes acerca de lo que se viene.

También notarán que en cada uno de los relatos se mencionan aplicaciones, formatos y herramientas utilizadas. Para facilitar y promover el acceso a las mismas, las hemos agrupado en un glosario ubicado al final de la publicación. De este modo, creemos que no sólo hemos logrado empezar a construir una memoria colectiva sino también una “caja de herramientas” que ponemos a disposición y que nos gustaría seguir enriqueciendo.

Para finalizar, les queremos contar que la apuesta no termina aquí. También estamos trabajando en un relevamiento sobre las principales estrategias de estudio implementadas por los estudiantes de la facultad (durante la pandemia y pospandemia) que esperamos poder compartir en los próximos meses.

Estamos convencidos de que esta publicación constituye un aporte a ese diálogo, abierto y permanente, que se propone desde esta institución y una invitación a su vez a seguir dejando registro de lo que hacemos, pensamos y queremos ser como Facultad que se construye diariamente.



# Voces y miradas de la gestión institucional

## De lo imposible a “lo inédito viable”

**Eva Da Porta**

*Coordinadora del Área de Tecnología Educativa y Conocimiento Abierto desde 2017 hasta 2021*

Todavía recuerdo, no sin una sonrisa burlona, que el 19 de marzo de 2020 en la oficina de Tecnología Educativa de la Facultad de Ciencias Sociales, que por esa época coordinaba, un compañero me dijo se estaba corriendo el chisme que se iba a decretar el aislamiento y que las universidades debían virtualizar todas las clases presenciales. Mi respuesta fue: “No, olvidate. Es imposible, es absolutamente imposible”. Después de eso nos saludamos, me fui a casa y no volví a entrar a la oficina casi por dos años.

Al otro día de esa charla de pasillo con la medida de ASPO ya comunicada empezó una etapa que creo será inolvidable en nuestras vidas.

Lo primero que nos propusimos como equipo y en articulación con las áreas de Académicas y con la Secretaría de Asuntos Estudiantiles fue restituir el vínculo entre docentes y estudiantes, tanto en el grado como en el posgrado, conscientes de que sin esa relación única y básica la educación no es posible. La segunda certeza que tuvimos fue definir una política única y clara para toda la institución, que permitiera orientar a la comunidad educativa en tiempos de enorme incertidumbre. El eje de esa política fue definir la plataforma Moodle de nuestra facultad como el entorno académico e institucional fundamental para reencauzar los vínculos educativos en todas las modalidades y niveles. Eso fue posible porque de un modo u otro hubo decisiones institucionales previas de quienes nos precedieron de ir acercando las cátedras a las aulas virtuales como un entorno que pudiera potenciar y enriquecer las prácticas educativas presenciales. Si bien no todas las cátedras y carreras tenían aulas en uso, la gran mayoría contaba con esos entornos y con algunos conocimientos previos para su utilización.

Asimismo, la arquitectura de aulas organizadas por niveles y por actividad ya la habíamos realizado previo a la pandemia, lo que fue de enorme ayuda a la hora de tomar la decisión de convertir a la plataforma Moodle como la interfaz central y organizadora de todas las interacciones educativas. A partir de esa primera decisión fundamentada en las ventajas de esa plataforma abierta y con un diseño pedagógico adecuado y flexible, comenzamos una modalidad de trabajo que definió la estrategia central con la que enfrentamos la tarea: entablar un modo de comunicación organizado, institucional, sistemático y focalizado para estudiantes y docentes que acompañó todo el proceso. Junto con esa estrategia fuimos desarrollando

otras paralelas vinculadas a encuentros, reuniones, talleres y espacios de intercambio con docentes y estudiantes que fueron fortaleciendo aquellos puntos débiles que diagnosticamos a lo largo de todo el proceso. Es así que se desarrollaron encuentros sobre uso y edición de las aulas Moodle, evaluación, producción de materiales, herramientas de la Moodle, estrategias de comunicación con estudiantes, estrategias de estudio, desarrollo de clases teóricas y prácticas, planificación de actividades, estrategias para enseñar en cursos masivos, desarrollo de trabajos colaborativos, de producción, entre otras instancias formativas.

Asimismo, y desde que definimos que las aulas Moodle serían el eje organizador de las propuestas de enseñanza, organizamos un equipo de asesoras en grado y posgrado que se dividió la atención de cada espacio curricular de manera personalizada, lo que complementó la estrategia general con una estrategia micro, que generó una trama de acompañamiento tanto de docentes como de estudiantes, trama que permitió que todas las materias de las carreras de grado y las unidades curriculares de las carreras de posgrado pudieran dictarse en modalidad virtual, con más o menos dificultades, pero con buenos resultados finales. Asimismo, pudimos ir organizando el acompañamiento por niveles (ingreso, primeros años y finalización de la carrera), por especificidades (materias de tipo conceptual y materias orientadas a las prácticas preprofesionales), por necesidades formativas (docentes con mayor o menor manejo de entornos y mediaciones digitales) y por tipo de conocimientos requeridos. De este modo también generamos un repositorio de instructivos, tutoriales y guías de trabajo para docentes y estudiantes que fuimos ofreciendo según necesidades, en forma de talleres, cursos o material de apoyo a la tarea diaria.

En ese proceso descubrimos rápidamente que era indispensable, además de restituir el vínculo pedagógico, comenzar a explorar cómo estaban estudiando y aprendiendo nuestros estudiantes, qué necesidades tenían y desde allí cómo orientar las propuestas de enseñanza con esos condicionantes técnicos, económicos, espaciales y temporales, así como cognitivos, culturales. Por eso fuimos desarrollando con numerosas cátedras, en la medida de lo posible, instancias exploratorias vinculadas a ensayar “otros” modos de enseñar más acordes a esas condiciones y posibilidades que se nos imponían, intentando no replicar el modelo de la presencialidad tradicional (docente expositor/estudiantes receptores). En ese marco de inquietudes emergieron con claridad cuatro cuestiones:

- ▶ la centralidad estratégica de pensar la dimensión comunicacional/de intercambio/dialogal como parte de toda la propuesta de enseñanza;
- ▶ la necesidad de restituir el vínculo comunitario como parte de la vida universitaria no solo de las instancias institucionales sino también al interior de las carreras y de las cátedras como sostén, soporte y posibilidad de ser docente y ser estudiante universitario;
- ▶ la certeza de que las condiciones técnicas, materiales, económicas, culturales, sociales no pueden ignorarse a la hora de planificar estrategias de enseñanza y provocar los aprendizajes;
- ▶ la constatación de que toda la comunidad de la Facultad de Ciencias Sociales se constituyó como una comunidad de aprendizaje y que desde ese lugar de aprendices íbamos a transitar ese momento de profunda incertidumbre que estábamos atravesando, con más preguntas que certezas.

La experiencia nos dejó numerosos aprendizajes. El primero es que la educación como un derecho humano necesita de condiciones económicas, técnicas y sociales que la hagan posible. Muchos estudiantes no pudieron acceder al piso mínimo y quedaron excluidos de ese derecho.



El segundo es que la comunidad universitaria respondió con mucho esfuerzo, de manera solidaria y evidenciando una gran capacidad profesional e institucional para enfrentar la crisis a pesar de no estar preparada previamente para esa contingencia.

El tercero es que la virtualización de la educación superior implicó un cambio profundo que todavía estamos transitando y que pone en juego qué modelos educativos se están privilegiando o qué posiciones asumir frente a la plataformización de la educación, entre otros temas estratégicos sobre los que no se puede ya correr la mirada.

El cuarto aprendizaje es que la ausencia de la presencialidad abrió numerosos interrogantes acerca de las formas de enseñar y de los modos de aprender en el nivel superior, una tarea pendiente que nos costaba asumir como institución educativa.

El quinto aprendizaje es que al interior de las cátedras se abrió un interesante –y estresante– proceso de revisión, aprendizaje e inventiva de la tarea de enseñar que es indispensable recuperar, compartir y analizar tal como se lo propone esta publicación.

Y finalmente el último aprendizaje es que el oficio de ser estudiante se aprende y que esos aprendizajes necesitan de la comunidad, del acompañamiento político, institucional y docente y también del intercambio entre pares que, en muchos casos, fue el sostén principal que permitió transitar los inciertos tiempos de la pandemia.

A más de dos años de ese día en que, con total convencimiento, afirmé que no era posible continuar de manera virtual el vínculo pedagógico me resuena ese término acuñado por Paulo Freire de “lo inédito viable” para referirse a la inventiva, a la capacidad de pensar colectivamente las transformaciones en medio de las crisis. Creo que si pudimos como institución enfrentar la pandemia fue porque rápidamente comenzamos a poner en juego ciertas ideas previas que, si bien no tenían a semejante acontecimiento como una posibilidad, sí hablaban de inclusión, de inventiva, de reflexividad, de participación, de comunidad, de transformación, de defensa de derechos, de pensamiento crítico, debate y fundamentalmente de trabajo colectivo y colaborativo.

Ahora estamos en tiempo de evaluar, de analizar qué cambió, qué queremos se quede y qué mejor se vaya y qué nuevas transformaciones son necesarias para acercarnos cada vez más a ese horizonte que es el derecho a una educación pública, gratuita, soberana y de calidad; un derecho que, en momentos de crisis, es cuando más hay que defender.

# Conducción y gestión académica en tiempos de pandemia. Tensiones y consensos en torno al derecho a la Educación Superior y al trabajo docente y no docente en condiciones adecuadas.

## Marzo 2020 - Agosto 2021

**Patricia Acevedo**

Secretaria Académica desde

Agosto 2018 hasta Diciembre 2021

Asumimos<sup>1</sup> la gestión de la Secretaría Académica en agosto 2018, con una facultad funcionando con plenas atribuciones políticas, con una matrícula creciente en las tres carreras de grado y con una dinámica de trabajo en proceso de integración.

El período de gestión 2018-2021 estuvo atravesado por dos situaciones acuciantes —el conflicto universitario 2018 y la pandemia Covid-19/ASPO 2020/2021— que requirieron estrategias y esfuerzos institucionales específicos para garantizar el desarrollo del dictado de las carreras de grado y la garantía del cumplimiento de los calendarios académicos. Estas condiciones obligaron a redireccionar las líneas prioritarias de trabajo en la Secretaría Académica y las áreas que de ella dependen, haciendo especial hincapié en garantizar el desarrollo de los ciclos lectivos en las mejores condiciones académicas e institucionales posibles.

Estos nuevos escenarios (mundiales, institucionales, familiares, personales) requirieron de enormes esfuerzos de gestión político-institucional orientados a lograr nuevos consensos, con y entre los diversos actores institucionales.

En particular, en marzo del 2020, nuestra vida cotidiana se vio modificada de manera abrupta; los espacios, las rutinas y los modos de hacer las cosas, alterados. Ello trajo crisis y rupturas de certezas y reinstaló interrogantes diversos: ¿cómo enseñamos?, ¿de qué manera aprenden y quiénes aprenden?, ¿cómo gestionamos y nos relacionamos? Pero sin dudas el gran interrogante que atravesó la gestión académica por estos años fue: *¿cómo garantizamos el derecho a la educación superior de calidad, pública así como gratuita; y el derecho a trabajar en condiciones adecuadas?, y ¿de qué manera hacerlo sin que estos colisionen y/o agudicen la situación de tensión personal, social e institucional que todos pasábamos?*

Gran parte de las preocupaciones y acciones desarrolladas y sobre las cuales escribo estas reflexiones, estuvieron atravesadas por ese punto de partida y a la vez horizonte de sentido: *la educación superior es un derecho, y el trabajo docente y no docente en condiciones adecuadas también lo es*. Estos dos derechos remiten a los diversos sujetos que interactuamos cotidianamente en la universidad pública: estudiantes, docentes y trabajadores no docentes. Sujetos

---

<sup>1</sup> Sin eludir la responsabilidad individual por la escritura y desde el lugar que ocupé, me refiero en primera persona del plural porque el trabajo desarrollado no hubiera sido posible sin un verdadero trabajo en equipo entre quienes me acompañaron en la gestión: Mgter. Natalia Becerra, Lic. Ruben Caro, Mgter. Javier Moreyra, Mgter. Eliana López. Y sin el trabajo articulado con y entre diversos espacios institucionales, en particular con la SAE y su responsable Erika Giovana, el Área de enseñanza de Grado y su jefa Lic. Graciela Pereyra y el Área de Tecnología Educativa y su coordinadora Dra. Eva Da Porta.

que además se organizan y están presentes en la vida universitaria en diversos espacios y modos. Les estudiantes a través del centro de estudiantes y por agrupaciones que tienen representación política en el Honorable Consejo Directivo (HCD); en el caso de docentes y no docentes, en sus respectivos gremios y también el seno del HCD. De modo que no solo debíamos considerar estudiantes, docentes y no docentes como sujetos portadores de derechos, sino con representación gremial y política. Y en tal sentido convocar y atender ambos modos de representación y participación.

Estas rupturas de certezas, rutinas y procedimientos en el seno de la enseñanza superior (como en diversos espacios y ámbitos de la vida social y de las instituciones públicas) nos dejaron desprovistos de acuerdos, consensos y normas. De allí que uno de los espacios más afectados y demandados a dar respuestas fueron las áreas académicas de la enseñanza de grado. Desde la Secretaría Académica prontamente nos pusimos a rediseñar procesos y circuitos que permitieran afrontar colectivamente, en un clima de diálogo y construcción colectiva, lo desconocido. Lo hicimos desde el convencimiento de que, si todo cambiaba, debíamos entonces apelar a nuevas respuestas. Era cuestión de atreverse a transgredir lo que Ernesto Meccia nombró como “la ceremonia de la presencialidad”, modificar el cara a cara que suponía el dictado de clases, la gestión administrativa, los procedimientos de inscripción y evaluación, entre otros.

Los docentes debimos pasar de las aulas presenciales (a las que hemos estado acostumbrados por décadas) a las aulas virtuales. En pocas semanas hubo que readecuar contenidos y bibliografías, pensar e implementar otros lenguajes y modos de comunicar, evaluar y compartir saberes, experiencias y prácticas. Estos cambios en las lógicas del desempeño docente convivían con las presiones personales del confinamiento y sus implicaciones económicas, de salud, sociales y afectivas.

Por parte de los estudiantes, algunos volvieron a sus lugares de origen, otros volvieron o están mucho más tiempo en sus hogares; pero además, los jóvenes que en general usan/usaban los dispositivos de comunicación virtual para compartir anécdotas, información, y no para estudiar, tuvieron que adaptar sus soportes tecnológicos y sus modos de uso. Por otro lado, los estudiantes no eran ajenos a las afectaciones que la pandemia generaba en su condición de tales. Pérdida del empleo, incomodidades o ausencia de espacios propios, pensar y/o generar nuevos grupos y referencias para el estudio y las prácticas, equipamiento deficitario o nulo para las conexiones fueron algunas de las referencias más evidentes del impacto en sus condiciones educativas.

Quienes gestionamos (les que ocupamos cargos de gestión política y los compañeros no docentes) también nos vimos obligados a cambiar nuestras rutinas, de las reuniones cara a cara a las reuniones de trabajo virtuales, del manejo de expediente papel al trámite virtual, de la organización de espacios y tiempos presenciales a la organización virtual. Las normativas de la Universidad pensadas, formuladas y puestas en práctica por años en y para la presencialidad debían adecuarse.

En cada procedimiento que se modificaba, cada modo de hacer las cosas que se cambiaba, debíamos considerar temporalidades, espacios y territorios diferentes, normativas preexistentes, recursos, capacidades y habilidades para enfrentar los cambios. Pero el mayor desafío al que nos enfrentamos y sobre el que pusimos como equipo nuestras energías consistió en los permanentes, cotidianos, diarios procesos de negociación y diálogo para la construcción de acuerdos entre los diversos actores institucionales involucrados. Las tensiones fueron permanentes. Quizás el ejemplo paradigmático fue la toma de los exámenes finales. En algunas facultades las decisiones fueron tomadas por los decanatos; en otras fueron decisiones genéricas dejando librados modos, condiciones y criterios a las cátedras (quienes

las comunicaban a les estudiantes). La Secretaría Académica de la UNC, lejos de orientar o proponer lineamientos generales se remitió a relevar lo que cada facultad hacía. En nuestro caso, nos propusimos que debía primar el criterio de los mayores acuerdos y que los mismos debían ir instituyéndose y legitimándose por los diversos espacios y órganos colegiados. Eso supuso la suspensión de dos turnos (luego recuperados) y la elaboración de protocolos en los que todos los actores institucionales aportaron y acordaron. Cada una de las medidas que suponían modificación o inclusión de nuevas normativas y procedimientos fue debatida, enriquecida y aprobada por el Honorable Consejo Directivo (quien prontamente retomó sus sesiones, primero en carácter solo consultivo y luego de darse su propia normativa de funcionamiento virtual, lo hizo de esa manera).

Nuestras acciones estuvieron orientadas por dos cuestiones centrales, por un lado el reconocimiento de que el lugar ocupado era de tensión permanente, no debíamos perder de vista que cada definición se ligaba a derechos de las diversas partes. Y que solo era viable no agudizar tensiones, adelantando posibles desencuentros e involucrando en su resolución a diversos actores institucionales. El ejercicio de la coordinación, convocatoria, escucha y consulta permanente fue sin duda atravesado por habilidades y actitudes que todos pusimos en práctica y que se sostuvieron por la responsabilidad de quienes ocupamos diversos lugares en la conducción política-académica. Me refiero no solo a quienes estábamos en cargos de conducción ejecutiva-institucional, sino también y en particular a los consejeros de todos los claustros, y a delegados docentes y no docentes, que se involucraron de modo activo en las resoluciones y construcción de normativas. El trabajo, si bien encarado por el lugar institucional que nos tocó ejercer desde la Secretaría Académica, supuso además dos frondosos años de trabajo colectivo junto a la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, la Jefa del Área de Enseñanza y la Coordinadora del Área de Tecnología Educativa y Conocimiento Abierto.

Por el otro lado, quienes formamos parte del equipo de la Secretaría Académica asumimos convencidos de que era una responsabilidad de conducción académica-política, y desde allí no solo debíamos gestionar lo cotidiano o resolver lo inmediato. Por la envergadura del lugar que ocupábamos, estábamos obligados a revisar nuestros modos de conducir y generar información pertinente que permitiera tomar las mejores decisiones. La ocupación y conducción de las instituciones educativas deja instaladas improntas y estilos de conducción institucional, que van más allá de la mera administración. Si superamos la estrecha perspectiva de la dirección institucional como la gestión eficaz y eficiente de un proyecto (idea fuertemente instalada en la década de los '90 y que en ocasiones sigue siendo hegemónica en los modos de pensar y evaluar las tareas de gestión universitaria), podremos dimensionar la importancia y el valor de explicitar, poner a consideración los lineamientos ético-políticos, evaluar y redireccionar las acciones que generamos en nuestros modos de conducir las instituciones educativas. De allí que nos abocamos a la recuperación y sistematización de los procesos que se venían desarrollando; en este sentido el proceso de evaluación del primer cuatrimestre del 2020 fue productivo en tanto permitió identificar lo que necesitábamos redireccionar, qué cuestiones o aspectos sostener y qué modificar en la gestión que veníamos desarrollando.

Entre las cuestiones que se abordaron en los años de Covid-19, a modo de registro histórico de las acciones académico-institucionales, podemos señalar:

- ✓ La readecuación de la enseñanza en la virtualidad.
- ✓ La revisión y readecuación del Régimen de Enseñanza.
- ✓ La elaboración de Protocolos para la implementación de mesas de exámenes en virtualidad.

- ✓ Se comenzó a trabajar en la curricularización de la perspectiva de género y disidencias conjuntamente con la Comisión de Política Feminista de la FCS (Res. HCD N°60/2019).
- ✓ Desde el Área de Ingreso y Permanencia a los Estudios Universitarios (AlyP) se desarrollaron múltiples acciones de acompañamiento educativo y herramientas para aprender el oficio de estudiante en los primeros años; espacios de intercambio y formación de ayudantes, adscrita/os, tutores, pares y anfitriones; talleres para docentes.
- ✓ Producción de documentos de trabajo destinados a la comunidad en general, y en particular recuperando la palabra y experiencia de docentes: *Construcción de saberes desde el grado. Recuperación de prácticas y saberes en el abordaje del ingreso universitario. "Enseñar, Estudiar y Gestionar en Tiempos de Pandemia: Sistematización de experiencias desde el grado"*, *"Proceso de sistematización y evaluación: julio-agosto 2020"*; boletines especiales informando definiciones, procedimientos, resúmenes de encuentros, junto a la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE) y área de Tecnología Educativa y Conocimiento Abierto (TEyCA).
- ✓ Creación del Área de Acompañamiento al Egreso, construcción de normativas y procedimientos.
- ✓ Formulación de un Protocolo de Presencialidad para prácticas académicas, gradualmente se retomaron procesos de presencialidad en actividades prácticas en territorio en las cátedras de Intervención preprofesional de Córdoba y CRES Villa Dolores. Excepcionalmente y para actividades específicas también se aprobó la realización de actividades presenciales para las cátedras de Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención II, III y IV.
- ✓ Sostenimiento y redireccionamiento de acciones del Programa Sociales Pares.

### Algunos aprendizajes:

- ✓ Aprendimos que, tal como lo reiteramos en nuestras clases, artículos, en la vida diaria, somos seres situados y el contexto nos constituye. Durante estos años más que nunca esta afirmación se nos hizo carne, pero somos también seres con posibilidades y capacidades para construir un destino y horizonte colectivo aún en las peores condiciones.
- ✓ Sin resignar utopías, proyectos, iniciativas, aprendimos a definir prioridades. A trabajar con calendarios que articularan lo necesario con lo posible. Agudizamos nuestras miradas estratégicas.
- ✓ Ligado a esta afirmación, y asumiendo el conflicto como constitutivo de la vida social e institucional, sin negarlo ni anularlo, estuvimos atentos y pretendimos anticiparnos y abordarlos del modo más colectivo y equitativo posible. En más de una ocasión tuvimos que asumir el lugar de jueces, lo hicimos escuchando a las diversas partes y pensando cómo evitar los menores costos y afectaciones.
- ✓ Por esos tiempos (Covid-19) la comunicación cobró una relevancia inusitada. La misma debía ser clara, contundente, no dejar lugar a dudas y además ser enviada en tiempo y forma. Cobró relevancia la comunicación como información y el trabajo articulado con el Área de Comunicación.
- ✓ Aprendimos que si estábamos convencidos de que los consensos dan mejor resultado que las imposiciones unilaterales, había que respetar y acompañar los tiempos de

los diversos actores institucionales. Reconocer que todos hacían esfuerzos por consultar, que las asambleas y consultas virtuales no eran ni por lejos las asambleas en el bosquecito, o las pasadas por las aulas físicas, pero era lo que teníamos a disposición en ese momento. Agudizar la escucha, atender las diversas experiencias y modos de hacer las cosas constituyó un esfuerzo que en más de una ocasión estuvimos dispuestos a dejar de hacer, pero logramos no claudicar.

- ✓ Desde mi lugar, en la conducción de un equipo, siempre tuve presente que estábamos, a la vez que conduciendo un proceso académico en pandemia, conduciendo y apostando a un proceso de fortalecimiento de la identidad colectiva de una facultad de reciente creación.
- ✓ Siempre tuvimos claro que nuestro papel era generar las mejores condiciones para que los derechos enunciados no colisionen, pero reconociendo dos cuestiones: que no toda demanda podía ser resuelta en el ámbito académico y de la facultad; y que en determinado momento estaba en nuestras funciones la toma de decisiones.
- ✓ Por último, y quizás este sea el aprendizaje más importante, aprendimos a reconocer nuestras virtudes y errores; afianzamos un equipo de trabajo sostenido por la responsabilidad institucional de conducir en la incertidumbre. Fueron dos años en los que, mediados por una pantalla, hicimos enormes esfuerzos por mantener un clima de diálogo y respeto entre el equipo y con el resto de los actores con quienes nos relacionamos.

## Habitando las aulas de Sociales

**Sabrina Bermúdez**

*Secretaría Académica*

**Eliana López**

*Subsecretaría Académica*

La comunidad de la Facultad de Ciencias Sociales atravesó una experiencia inédita en los años 2020 y 2021, que exigió revisar prácticas cotidianas de la institución: desde los modos de receptor y gestionar trámites, hasta el vínculo pedagógico de enseñanza-aprendizaje mediado por tecnologías, donde la comunicación permanente y por medios alternativos y complementarios fue central para gestar otro modo de hacer vida universitaria. Debimos generar desde la virtualidad nuevos consensos para readecuar normas, contenidos, repensar clases, evaluaciones, junto a les docentes, Secretaría Académica y Área de Tecnología Educativa.

El regreso en 2022 a la presencialidad en las aulas físicas de la UNC sigue siendo parte de este proceso inédito y nuevamente la fortaleza del tándem de Secretaría Académica y Área de Tecnología Educativa permitió a docentes, adscritxs, estudiantes, áreas y programas de gestión transitar de la virtualidad a la presencialidad de una manera acompañada.

Esta publicación sobre experiencias de enseñanza universitaria en tiempos de pandemia consideramos que nos permitirá poner en valor lo transitado, con aciertos, desconciertos y nuevos aprendizajes que dejó la pandemia en la universidad pública y en nuestra unidad académica en particular.

Cervera Novo (2018) plantea que “la universidad no debe ser una caja de resonancia del afuera, sino que debe ser parte constituyente de la trama que da lugar a los procesos políticos y sociales de avance y/o resistencia popular en materia de apropiación y/o ampliación de derechos”. Como docentes, hemos sido atravesados por un contexto de confinamiento histórico que nos obligó a cambiar planes de enseñanza presenciales y adaptarlos a las clases mediadas por la tecnología.

La irrupción del Covid-19 para Salit y Santamarina (2022) implicó cambios sustanciales sobre los modos de “enseñar y aprender”, el campo educativo estuvo bajo un acontecimiento que evidencia una radical novedad y retomando a Hannah Arendt, ven cómo la necesidad de comprensión aparece cuando los hechos que nos convocan no se reducen a las categorías de pensamiento y patrones de juicio usuales.

En el contexto de excepcionalidad que impuso la pandemia, la suspensión de clases presenciales trastocó las prácticas docentes. Para dar continuidad a los procesos de formación, se produjo la mutación de las propuestas de enseñanza hacia otros entornos educativos con diversos formatos y soportes, como mediaciones sincrónicas y asincrónicas virtuales.

Ante lo inesperado de dejar las aulas habituales, el escenario de la virtualidad visibilizó las trayectorias personales de docentes, la utilización de estrategias y prácticas informáticas adquiridas en momentos lejanos al ejercicio profesional docente. Ninguno/a estaba preparado/a para un cambio tan brusco. Los temores a la virtualidad y la tecnología, la brecha digital y generacional han sido temas de reflexión y debate en el transcurso de las clases.



Los efectos sobre la vida social generados por la situación de aislamiento social y preventivo ha provocado, entre otras cuestiones, una mayor virtualización de la vida social. Particularmente en el ámbito educativo universitario, la masividad y rapidez con que circula la información pone a disposición un cúmulo de opiniones, saberes y conocimientos estableciendo un diálogo con los de la formación universitaria.

*El universo de discurso del aula se encuentra inundado por un conjunto de formas de ver y pensar producidos fuera de ella que compiten, dialogan y tensionan el conocimiento propio de la formación profesional (Lucero, M. 2020).*

Acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje en medio de la crisis y la emergencia fue un proceso complejo, en el cual se pusieron en juego conocimientos y análisis situados y reflexivos, diseñando instrumentos y técnicas que favorecieron la continuidad de los estudiantes en la universidad. Sin embargo no dejamos de pensar sobre los diferentes proyectos educativos que se consolidan en educación superior en las universidades públicas a partir de la pandemia. La nueva cotidianidad, que cambió inesperadamente nuestras vidas, nos requerirá profundizar más sobre los posibles entramados entre tecnologías, cuidados y educación superior.

El regreso a la presencialidad en 2022 fue un importante desafío para la comunidad de la Facultad de Ciencias Sociales, como equipo de gestión pasamos todo el verano diseñando planes alternativos según los recursos disponibles (espacios áulicos y tecnologías) y estados sanitarios posibles. Finalmente se decidió por una apuesta radicalmente opuesta a la virtualidad, volver a habitar los espacios físicos de la facultad y de la UNC y sostener los desarrollos realizados desde el Área Tecnología Educativa sobre aulas virtuales para todos los espacios curriculares y exámenes, formación docente y alfabetización digital para estudiantes de primeros años, ingresando dos nuevas demandas para el 2022: el apoyo en los procesos docentes de uso de aulas híbridas y la puesta en valor de principales aprendizajes docentes respecto de estrategias pedagógicas mediadas por tecnologías.

De la marea de debates virtuales durante 2020 y 2021 y de los escritos de CONEAU, para empezar a trabajar con aulas híbridas en las escasas aulas propias de la FCS rescatamos la idea de Carlino (2020) sobre la expresión «clases presenciales» –utilizada para contraponerse a las clases a distancia o remotas–. Para la autora dicha expresión confunde tiempo con espacio. Las clases sincrónicamente interactivas requieren la «co-presencia temporal» de los estudiantes, las clases por plataformas de videoconferencia requieren estar reunidos, presentes, al mismo tiempo. Las clases en la universidad son clases espacialmente compartidas y presenciales en sentido temporal. La presencialidad no es un rasgo privativo de las clases en las que corporalmente estamos juntos, la presencialidad es compartir una situación que permite el intercambio en simultáneo. Si estudiantes y docentes disponen de los recursos necesarios, la tecnología actual permite interactuar en un mismo tiempo compartido, incluso estando a distancia.

La educación superior actual transita un momento que nos obliga a reconfigurar discursos y prácticas, la construcción/reconstrucción de prácticas pedagógicas mediadas por virtualidad en momentos de aislamiento nos dejó con herramientas para afrontar los posibles cambios en la educación en todos sus niveles en los años de pospandemia.

Desde la tarea de gestión y como docentes partícipes de esta comunidad, reconocemos el valor de socializar experiencias para seguir construyendo modos de enseñar, aprender, transitar la vida universitaria. Con una clara intencionalidad de generar espacios sistemáticos y sostenidos de reflexión sobre nuestras propias prácticas, debates y experiencias, esta



publicación resulta una estrategia más de inclusión de nuevas herramientas y estrategias que mejoren los diferentes procesos que se producen en las aulas universitarias. Una estrategia subsidiaria para sostener procesos de democratización que permitan la ampliación de derechos, la diversidad de miradas; para generar procesos pedagógicos que mejoren la inclusión, la permanencia y las tasas de egreso, para construir conocimientos y en diálogo con la agenda compartida con sujetos sociales, organizaciones e instituciones que gestionan políticas públicas y con el Estado.

---

## Bibliografía

Carlino, Paula (2020) Reflexión pedagógica y trabajo docente en época de pandemia en Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: Covid-19; compilado por Lucía Beltramo - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.

Cervera Novo, Juan Pablo (2018) ¿Qué es el CIDAC? Filo al Sur, 1: 5-15. Recuperado de: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/filoalsur/article/view/3142/1623>

Lucero, Marcelo (2020). Pensando el neoliberalismo desde el aula. Conciencia Social. Revista digital de Trabajo Social. 3 (Nro. Especial 2). 9-20. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/30273>

Salit, Celia y Santamarina, Dolores (2022) Prácticas docentes y saberes en contexto de pandemia. Lecturas entre la filosofía y la pedagogía en Filo en línea. Pensar la virtualidad; compilación de Eugenia Gay; Alicia Acin; Celia Salit. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.



*Relatos Parte I:*  
***Experiencias de docentes que enseñan en los primeros años***



facultad de ciencias  
**sociales**



**UNC**

Universidad  
Nacional  
de Córdoba

## Uniando mundos y lenguajes singulares: entre el arte, lo académico y la retención. Una experiencia en el Curso de Ingreso de la carrera de Trabajo Social.

Javier Sueldo  
Mariana Palmero

*“Enseñamos para que los demás vivan la alegría de nuestros propios descubrimientos (...). Y probablemente, una de las debilidades principales de nuestra condición humana es la de necesitar, para llevar a cabo esta experiencia, la mediación de un hombre o una mujer cuyo espíritu se ha adueñado, antes que nosotros, de un objeto de saber, y cuyas palabras nos lo hacen asequible” (Meirieu, 2005: 31-33).*

El Curso Introductorio de la Licenciatura en Trabajo Social es la asignatura con la que se comienza el recorrido y constituye el tramo inicial de dicha carrera. Este espacio curricular se ubica en el inicio del recorrido del Plan de Estudios vigente, se cursa de manera bimensual en el período comprendido entre febrero-abril del ciclo lectivo y se ubica en el primer cuatrimestre del primer año.

El propósito de este espacio curricular gira en torno a acompañar de manera proactiva y fundada a los estudiantes en el inicio de la vida académica y universitaria en general, entendiendo aquí que el ingreso a la universidad es un proceso de larga duración y que trasciende los dos meses dedicados a su cursado, extendiéndose durante todo el primer año de la carrera e incluso más. En este sentido, los objetivos de enseñanza se orientan a propiciar momentos de reflexión, problematización y acción para favorecer procesos de apropiación/adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas que favorezcan la inserción de los estudiantes a la vida universitaria en la Facultad de Sociales y particularmente, en la carrera de Trabajo Social.

*Nuestra pretensión radica en complejizar el sentido común, de la mano de categorías y debates que le son propios al Trabajo Social (...). Conjuntamente con esto, se le brinda a los estudiantes una serie de elementos a los efectos de que también aflore lo vocacional, es decir, los objetivos de aprendizaje van de la mano con un cierto ‘descubrir’ si el trabajo social es para cada uno (Javier).*

Desde este enfoque, la asignatura abre la puerta de nuestra casa de estudios, ofrece un mapa de la carrera y propone un itinerario, una hoja de ruta que acompaña el tramo inicial de la vida universitaria, fundamentalmente en su dimensión académica, junto con aspectos administrativos y formales. Esto se desarrolla en un programa organizado por unidades temáticas en donde se abordan las primeras nociones vinculadas con lo social, los modos de construcción de conocimiento en las ciencias sociales, conjuntamente con un primer acercamiento al objeto de estudio e intervención del trabajo social, en un juego dialéctico de análisis y reconocimiento de diferentes tipos de prácticas, dentro de las profesionales, las que son específicas al campo disciplinar.

Conjuntamente con lo antes mencionado, existe un eje transversal que apunta a generar condiciones que permitan iniciar o profundizar, según sea la singularidad de cada trayectoria, la alfabetización académica (Carlino, 2005) mediante la apropiación de habilidades y

destrezas necesarias para el trabajo intelectual en esta carrera de grado, que se expresa en una aproximación inicial a las prácticas sociales de lectura y escritura como constitutivas de las distintas disciplinas que conformamos las ciencias sociales.

La cátedra está compuesta por una docente titular y cinco profesores asistentes a cargo de comisiones de trabajos prácticos; la asignatura se desarrolla en clases teóricas y prácticas. Esta cátedra –conjuntamente con las cátedras que acompañan el ingreso de las otras carreras de la facultad– fue la única que durante el 2020 pudo dictar sus clases presenciales puesto que el cursado comenzó en el mes febrero y el confinamiento se dispuso ya al cierre del dictado. Como apunta el docente de la cátedra Javier Sueldo, por aquellos días de marzo “teníamos el aula C500 repleta de gente y a los poquitos días se determinaron las medidas de prevención”.

En el 2021 y el 2022 la cátedra desarrolló toda su actividad de manera virtual, a excepción de algunas actividades que pudieron llevarse a cabo de manera presencial en marzo de 2022 en función de la disminución de casos de Covid-19 en aquel momento.

Para organizar el trabajo, la primera decisión fue profundizar la utilización del aula virtual de la asignatura, el espacio institucional e institucionalizado de la facultad durante la pandemia.

*Dejó por mucho de ser un repositorio de contenidos, contuvo procesos y posibilitó la creación de productos (...) El trayecto de años trabajando con el aula virtual por parte del equipo docente resultó una potencia al momento de diseñar el desarrollo virtual de la asignatura (Javier)*

El aula virtual se convirtió en espacio de trabajo y encuentro de docentes y estudiantes, en donde se fue trazando durante el cursado el itinerario didáctico destinado a los estudiantes. Para ello se dispuso el dictado de clases teórico-prácticas por comisiones, estos encuentros se desarrollaron de manera sincrónica a través de la plataforma **Google Meet** dos veces a la semana para ambos turnos de cursada (mañana y tarde). “Nuestra expectativa era, y en parte creo que se logró, posibilitar aquel trabajo sincrónico y virtual, bajo la modalidad de taller: reconociendo las responsabilidades diferenciales de cada actor, todes participamos, todes producimos y aprendemos juntas”, define Javier. Al mismo tiempo, las clases teóricas se grababan y luego eran puestas a disposición en el aula virtual de la materia con anterioridad a los encuentros sincrónicos con el objetivo de favorecer el intercambio entre estudiantes y docentes con base en los contenidos del programa específico. “Que estuvieran disponibles las clases teóricas, según las mismas voces de los estudiantes, resultó muy acertado (...) aquí existe una clara herramienta que antes no estaba desarrollada, o no a ese punto”.

En los siguientes apartados, recuperamos el relato compartido por Javier recapitulando a través de sus palabras las estrategias de enseñanza, acompañamiento y evaluación implementadas durante el trabajo en la virtualidad en los dos años sucesivos en los que la materia se desarrolló en forma virtual.

## Una comisión, una experiencia, muchos encuentros

Revisar las prácticas docentes habiendo transcurrido algunos meses del “retorno” a las actividades presenciales en el marco de la Facultad de Ciencias Sociales implica en primer lugar reconocer que la pandemia tuvo distintos momentos en donde las temporalidades y las prácticas se fueron tejiendo de diferentes modos. Fueron dos largos años, en los que podemos identificar dos períodos: el primero como situación novedosa de conmoción, el segundo de estabilidad en el marco de los cambios coyunturales. Es en esta última etapa

en la que advertimos que el desarrollo de diversas prácticas, entre las que se encuentran las de enseñanza, se estabilizaron en esa breve “nueva normalidad” producto de la experiencia acumulada del año anterior.

*El primer año estuvimos más atravesados por el shock y percibiendo, un poco de modo intuitivo pero real, que esto iba a generar una marca fuerte y profunda, sobre todo por los estados anímicos que uno advertía en sus estudiantes (...) Así que yo creo que todo el primer año fue fuertemente centrado en maximizar las mejores prácticas docentes posibles, casi en la línea de minimizar daños, al comprender que esto iba a ser profundo (Javier).*

Se debía asumir entonces que la situación demandaba reubicarse como sujeto de esta historia, pero claramente como un sujeto activo reconociendo que “lo mismo que le pasaba a los pibes y a las pibas de estar en su casa encerrado nos pasaba a nosotras y nosotros y con lo que llevábamos puesto, nuestras destrezas siempre situadas y perfeccionables”, según el docente.

Ese ejercicio condujo, siempre en el marco del trabajo colaborativo y coordinado al interior del equipo de cátedra, a pensar diversas estrategias que se fueron ensayando, probando en el desarrollo de las clases. Esas estrategias de enseñanza se articularon a través de la incorporación del lenguaje artístico, la revisión de secuencias didácticas de acuerdo a la modalidad sincrónicas y asincrónica, la necesidad de promover interacciones y debates con los estudiantes, favorecer el trabajo colectivo y encontrar también modos de evaluar aprovechando las posibilidades que el aula virtual ofrecía.

## Ampliar horizontes culturales, acercar mundos

Al comienzo fue la conmoción, la incertidumbre, entonces pensar en algo que conecte, que permita un acercamiento desde otro lugar a los temas de la asignatura, fue “el” desafío. En este contexto, proponer estrategias de enseñanza articuladas en torno a la incorporación de otros modos expresivos, apareció como una posibilidad. La música fue, en aquel tiempo, un recurso elegido para compartir con los estudiantes. De esta manera, se propuso comenzar cada clase sincrónica compartiendo algún videoclip desde YouTube, luego siguió utilizando esta plataforma pero sumó también al ambiente desde donde desarrollaba sus clases con músicas que emergían analógicamente desde discos de vinilos, principalmente. Tuvo que ver con la identificación de artistas solistas, conjuntos, bandas de sonido de películas, quienes eran recuperadas al inicio de cada encuentro. En ese sentido, cada taller de prácticas empezaba con un tema que era compartido en simultáneo (con sonido e imagen).

Para ello, Javier montó un set de sonido y se conectaba con otro dispositivo, el cual contaba con cámara de video y conexión directa al amplificador. El tema musical en cuestión cambiaba en cada taller, era seleccionado atentamente y siempre se intentó presentar distintas posibles aristas para la vinculación con los contenidos que luego serían desarrollados. La selección de temas y repertorio no resultaban de tareas azarosas, sino que buscaba productos que le permitieran relacionar esa obra, parte de la biografía de los autores y el contexto histórico de creación y producción, para recién desde allí comenzar con el abordaje de vínculos que se podían establecer con los temas que iba desarrollando en la asignatura, avanzando al mismo tiempo en ampliar el horizonte cultural de quienes participaban del taller. Así, artistas como Charly García, Mercedes “la Negra” Sosa, Manu Chao, Calle Trece/Residente, Queen, Pink Floyd, Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota, Caetano Veloso, Ulises Bueno entre otros, invitaban a introducirnos a cada encuentro. Ese primer momento del taller tenía una duración de aproximadamente diez, quince minutos possibilitando no solo reflexiones en torno a los contenidos curriculares, sino la generación de un clima ameno de trabajo



En su hogar en tiempos de cuarentena, el profesor inicia su clase con un tema de The Beatles.



colaborando con el reconocimiento de que las ciencias sociales —y de ahí sus prácticas fundadas como el trabajo social— y el arte pueden ir de la mano en sus denuncias y anuncios de otros mundos posibles y necesarios.

En esas instancias lo más significativo fue

*Advertir a quién uno le habla. Digo, es algo sabido, el paso por la universidad no es un recorrido que en todos los casos termina en la finalización de la carrera (...) entonces, bajo la premisa de promover un momento ameno y que colabore con ampliar horizontes culturales, me dispuse con atención a hablarle no solamente a un o una futura profesional, sino también a una ciudadana que, en el marco del ejercicio de su derecho a la educación debe necesariamente irse del taller de un modo diferente con el que llegó al mismo (...) Además, luego de algunos encuentros, eran los estudiantes quienes podían proponer un tema o pequeño fragmento de un video, ellos también escuchaban sus músicas y se nutrían de otras artes, fue muy rico todo aquello.*

*Entonces, durante esos primeros minutos comenzaba un tema musical y en el chat empezaban a aparecer... ‘¡yo lo conozco!’ , ‘yo no, pero en casa se escuchaba esa música’*

*- ¿Alguien sabe quién es?*

*- Si profe, yo le digo pero me pone dos puntos, jajaja (Javier).*

Es así entonces que el recurso del arte apareció como una posibilidad de ampliar horizontes culturales, como una invitación a transitar otros mundos posibles (Bruner, 1998) y como una oportunidad para abrir otros diálogos con los estudiantes, en un momento en donde las preocupaciones se centraban en lograr los objetivos académicos propuestos, pero fundamentalmente, en ofrecer también espacios de contención para transitar el complejo escenario.

*Ese primer año de impacto fue un poco más de reacción, en donde si se quiere, en el sopesar de los objetivos en relación a la exigencia académica y la contención en el marco del ingreso, me refiero a lo vincular y afectivo, yo quizás priorizaba esto último. Y la forma que le encontré fue esa, apelando a un lenguaje artístico mucho más descontracturado (Javier).*

## El taller por el meet y el tiempo circular

En tiempos de presencialidad, las clases teórico-prácticas se dictaban siguiendo la pretensión de que se constituyeran en “talleres”, es decir un espacio de encuentro y producción, en donde se espera de alguna manera que al cierre del encuentro los estudiantes produzcan o materialicen la labor del día en “algo”. En la virtualidad esta pretensión se sostuvo pero con algunas complejidades relacionadas principalmente con el dispositivo tecnológico y con la secuencia de tiempos establecidos para las tareas.

Esta situación demandó la revisión de toda la planificación de actividades. No se pretendió entonces finalizar actividades durante el tiempo que duraba el encuentro sincrónico sino que en cada uno de los encuentros se proponían ejercicios a entregar, se delineaban consignas que los estudiantes continuaban trabajando fuera de línea y estas actividades se retomaban en el encuentro posterior. Allí el trabajo asincrónico en el aula virtual fue necesario y fundamental.

La idea a partir de la que habitualmente planificamos una clase: recuperar contenidos abordados para desde ahí avanzar en la exposición dialogada del tema, producir en la clase, poner en común dichas producciones y cerrar la clase con menciones a próximos contenidos, de alguna manera se mantuvo. Pero aquí no fue posible realizar todas aquellas acciones

en un mismo encuentro, sino que obligó a plantear secuencias de actividades por fuera del momento sincrónico, abarcando muchas veces más de un taller para distintos contenidos.

*De ahí lo que recupero hoy es justamente esta noción de tiempo bien empleada, vinculada a la producción. Era algo que yo, nosotros, hacíamos antes en donde – de acuerdo a como me formé – todo taller debía concluir con un producto. Y acá no, en los meet perseguir aquel objetivo hubiera sido forzar un poco la cosa, entonces trabajar de un modo más hilvanado y más circular, fue la alternativa que fuimos construyendo en la cátedra (Javier).*

Al inicio de la pandemia esta situación se inscribió también en el cuerpo de los docentes, fueron días de “conexión permanente” en donde las preocupaciones se centraron en acompañar, en responder al momento “responder tan rápida y precisamente como se pudiera, sin importar si estabas comiendo o haciendo otras actividades”. Hubo cierta sobrecarga laboral acompañada por la necesidad de aprender a usar nuevas herramientas tecnológicas, la urgencia en producir contenidos tanto para clases como para las aulas virtuales. Por momentos “la tarea docente apareció en toda nuestra vida cotidiana”. La barrera del tiempo iba más allá de dos o tres horas en un meet. Con el paso del tiempo la trama de saberes elaborados, la reflexión al interior de la cátedra y el oficio, permitió establecer paulatinamente ciertas reglas y cierto orden para cada tarea.

### “Se picó el chat”

Durante las clases sincrónicas, reconoce el docente, la posibilidad de interactuar con los estudiantes era limitada, un poco por el tiempo disponible, otro poco por la cantidad de participantes y los temores a expresarse en ese entorno frente a compañeros que no conocían más allá de su nombre de usuario. De este modo, en distintas ocasiones decidieron –conjuntamente con el equipo de ayudantes y docentes adscriptos a la materia– *habitar el chat*. Esta actividad no ocurría durante toda la clase sino en determinados momentos y sirvió para propiciar debate en torno de algún tema de la asignatura o bien sobre temas polémicos que podían vincularse con el contenido trabajado.

Para ello definieron ciertas reglas de interacción e intercambio: no se admitían descalificaciones personales y se propiciaba la argumentación sostenida por datos e información, para dar cuenta de sus puntos de vista. Al respecto nos dice que “del profe Ricardo Costa siempre recupero la idea de ´duro con la idea, blando con la persona´”. Proponían un caso o un tema para analizar y luego invitaban a discutir por chat por unos minutos.

*Lo hicimos así porque los temas que aparecen no siempre resistían la toma de palabra, ¡o no hablaba nadie o se encendían todas las manitos! Además es innegable que la comunicación vía chat hoy atraviesa en gran medida las formas de dar a conocer los puntos de vistas, sobre los temas que sean – en este caso, contenidos del ingreso (Javier).*

Transcurrido el tiempo otorgado el chat se deshabilitaba. En todas las ocasiones, mientras ocurría el debate los adscriptes y/o ayudantes de cátedra seguían el debate en tiempo real. Luego hacían un resumen y promediando la clase enviaban al docente a través de **WhatsApp** algunos comentarios. Esos comentarios se retomaban al cierre de la clase o bien en la clase siguiente.

*La verdad que sí, el trabajo de adscriptes y ayudantes estudiantes en nuestra asignatura en un elemento distintivo (...) los aportes que hacen, casi en una suerte de transferencia horizontal, es muy importante y colabora decididamente con el ingreso a toda la vida universitaria (...) inclusive en pandemia, ese acompañar fraterno entre pares, se materializó (Javier).*



En algunas clases, el tema que el docente iba desarrollando generaba también comentarios que les estudiantes expresaban a través del chat. En cualquier ocasión había alguien de la cátedra siguiendo esas participaciones. Cuando el debate subía de tono llegaba también el aviso por **WhatsApp** al docente

*Se picó el chat, me decían les ayudantes. Si las condiciones lo permitían, recuperábamos ahí mismo los hilos de conversación, sino luego bajaba el chat entero junto con las notas de los integrantes del equipo de cátedra y con eso arrancábamos el encuentro siguiente (Javier).*

Se picó el **chat** es, dice, una expresión que nos dejó la pandemia. De lo que se trataba era de estar atento a captar las inquietudes, perspectivas, aportes a los debates ampliando los lenguajes y sus múltiples canales de comunicación.

## Trabajo colectivo y trayectorias individuales en el mar de la virtualidad

Las actividades propiciadas en el contexto de la cátedra eran de carácter tanto individual como grupal, se alentó el trabajo colaborativo. En este punto el docente no reconoce variaciones significativas respecto de lo que se observa en instancias presenciales, en tanto en ocasiones hay estudiantes que tienen menos reparos a la hora de formar grupos de trabajo. Los estudiantes formaron equipos, entregaron producciones grupales.

*No resultó difícil que armen grupos y hasta esta básica premisa pusimos en duda, ¿cómo resultarán las dinámicas propuestas? Digamos, en épocas de crisis la solidaridad entre pares florece con menos dificultad, incluso diría que se multiplicó, la empatía se expresó también en este tipo de cosas (Javier).*

Sin embargo, la dificultad se observó más bien en la posibilidad de abordar la singularidad de las individualidades, sobre estas tensiones grupales se sumaban las de la desconocida virtualidad como plataforma de la educación. En las instancias presenciales hay ocasiones que invitan a observar a los grupos trabajar, de recibir consultas al momento de del trabajo avanzando en reflexiones y devoluciones, de observar cómo se va desarrollando la tarea. En la virtualidad esa posibilidad se diluye o más bien aparece bajo otras formas tornando complejo el seguimiento del proceso:

*Mirar ese uno por uno resultó más complejo, no estoy seguro de que con el esfuerzo realizado en cuantificar indicadores de desempeño en pandemia nos hayamos acercado a las posibilidades propias del encuentro en vivo con el otra, la otra (...) ahí está también la magia del educar, identificar el momento exacto cuando una reflexión se apropia de algune de nosotres, de quienes participamos del taller (Javier).*

Esto demandó desarrollar dispositivos de evaluación que hicieran posible de alguna manera mirar de cerca el trabajo grupal y realizar seguimiento de las trayectorias individuales.

## Evaluación: mirar el grupo, acompañar cada trayectoria

La evaluación es una acción de enseñanza, contrasta nuestras intenciones educativas con los desempeños de todos los presentes en el acto y resultados más o menos palpables. Nos permite además fundamentar nuevas decisiones que podemos tomar respecto de la orientación de nuestras prácticas, sobre cómo conducir o reconducir los procesos de enseñanza-aprendizaje que pretendemos propiciar en los estudiantes.

En tiempos de enseñanza en pandemia los modos de evaluar a los que usualmente se recurre fueron desafiados, transformados, discutidos. Trabajar en el diseño de dispositivos de evaluación distintos a los habitualmente utilizados fue una tarea ardua que insumió también tiempo y dedicación, a la vez que demandó la combinación de diversas técnicas y formatos dispuestos a funcionar en un contexto de virtualidad y masividad estudiantil propia del primer año de la licenciatura en Trabajo Social. Supuso abrirse a nuevas formas, a saltar sin red bajo la premisa de una reflexividad permanente sobre nuestras prácticas. En el intercambio con sus pares el docente remarca que

*Fue fundamental, siempre lo es, compartir dispositivos de trabajo, avanzar en planificaciones conjuntas. La educación es con otros o no es. Quizás desde la mirada de un estudiante lo visible era un solo docente frente a una cámara unas dos horas, pero por detrás existe un fuerte trabajo articulado, una apuesta a promover procesos potentes, significativos, orientados a profundizar la alfabetización académica junto con la incursión en la vida universitaria, en ese momento, signado todo ello por semejante disrupción que implicó la pandemia y consecuente virtualidad (Javier).*

Para acreditar el conocimiento respecto de los temas desarrollados en la asignatura, la cátedra diseñó distintos dispositivos a partir de las herramientas dispuestas en el aula virtual, con el propósito de generar indicadores que permitieran obtener una mirada amplia y con algún detalle del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Las evaluaciones de carácter cualitativo fueron grupales y con modalidad asincrónica; con propuestas de lecturas teóricas, elaboración de textos argumentativos, desarrollo de preguntas de análisis y relación, conjuntamente con la invitación a explicitar las distintas reflexiones grupales.

Para evaluar el desempeño individual, la cátedra diseñó evaluaciones con preguntas semi-estructuradas de carácter cuantitativo. Para ello se elaboraron cuestionarios a partir de una amplia base de preguntas realizadas sobre los temas de la asignatura. Familiarizarse o familiarizarse con estas técnicas los llevó a revisar algunas ideas, entender, dice el docente que “claramente los exámenes de opción múltiple pueden no solamente ser verdaderos o falsos o una con flechas (...) aprendimos también a hacer nuestros bancos de preguntas en base a nuestros materiales, confeccionando por ejemplo preguntas para vincular, para relacionar, para completar”.

Por último, y reconociendo que no existen correlatos directos entre acciones y resultados, el equipo docente también se apoyó en el seguimiento de la información sobre uso, acceso entregas, participaciones y permanencia en el aula virtual de cada uno de los estudiantes. Esta tarea fue minuciosa y en parte se desarrollaba inmediatamente después de cada taller, demandando tiempo y energía. La información recogida se sistematizaba y constituía un valioso insumo que luego era retomado. “En esas pequeñas actividades o participaciones que pueden parecer acotadas, digamos en la sumatoria de todas ellas, uno podía caracterizar el proceso de ese estudiante”, propone Javier. Con esa información se construyeron indicadores sobre los cuales realizar análisis e interpretaciones. Su lectura permitió obtener datos valiosos para ponderar además el interés de los estudiantes por ciertos contenidos, los temas más consultados, los menos vistos, los períodos en los que estuvo ausente, entre otros aspectos. El trabajo de seguimiento, acompañamiento y evaluación fue posible también por la colaboración y el trabajo coordinado de todo el equipo de cátedra con un aporte invaluable de ayudantes estudiantes y adscriptes a la docencia, en palabras del docente un trabajo “que ha sido absolutamente colaborativo, tenemos tradición desde el equipo de aportar a la formación docente, muchos ayudantes y adscriptes eligen participar en el ingreso y durante estos años de pandemia ello no se modificó, es sin duda una potencia institucional de nuestra facultad”.

## ¿Cuánto se aprendió? ¿Qué aprendimos?

*Tenemos que, deberíamos poder mirar sin tapujos el hecho del impacto de la pandemia en cuanto a la posibilidad de abordaje de contenidos, lo que finalmente se expresa en calificaciones y al final de cuentas tiene que ver con formar profesionales de excelencia. Si vemos las tasas de aprobación de exámenes parciales la línea sube en pandemia, en términos cuantitativos me animo a decir que los rendimientos fueron mejores. Sin embargo, un poco con el diario del día después, uno se encuentra con que capaz que no pudimos con las herramientas que teníamos en ese momento, mirar con más profundidad la manera de abordar contenidos y objetivos, creo también que los esfuerzos se orientaron a la retención y la contención (...) estas dimensiones, lo estrictamente académico y la retención, constituyen preocupaciones diferentes que no debemos tomarlas como contrapuestas (Javier).*

Desde esta perspectiva, pensar aquellos saberes, pareceres y aprendizajes que nos dejó este nuevo tiempo nos plantea el desafío de poner en perspectiva no solo el rendimiento o lo que aprendimos sino lo que esta experiencia nos devuelve en forma de interrogantes. Se valoran como positivas las experiencias que fueron generándose, fue importante “la revalorización de la empatía, del afecto, de lo vincular como anclaje de la educación”.

La pandemia también dejó entrever en extremo algunas dinámicas, determinados modos de acercarse al conocimiento científico que configuran otras formas de aprender y es lo que hay que revisar también. La inmediatez para acceder y compartir la información, por ejemplo: en una clase presencial de otra asignatura de nuestra facultad en donde trabaja el docente, exponiendo un tema a partir de un **powerpoint**, una estudiante toma una foto a cada cuadro y se lo comparte en tiempo real a otra estudiante que está detrás porque “no puede verlo bien”, o estudiantes avanzando en ediciones de una videoclase para que se resuman dos horas de exposición en 20 minutos.

*Esto pasa y es también sobre eso que hay que trabajar para ¿volver? a habitar la lectura, quizá con nuevas prácticas pero abordando nuevamente a los clásicos o a quienes interpretan a los clásicos y quienes producen también hoy conocimiento científico. Porque quizás la pandemia fue también un tiempo en donde la lectura situada quedó relegada tras la inmediatez de esas otras formas de vincularse con el conocimiento. Todo ello es materia de nuestro trabajo y configura desafíos en ese sentido (Javier).*

Objetivar esos aprendizajes y poder mirarlos, dice Javier, nos pone también otro desafío:

*Habiendo reafirmado en su envergadura la dimensión subjetiva, lo vincular como soporte de la educación que fue lo que primeramente surgió en pandemia, hoy es tiempo de volver a mirar los objetivos más vinculados a la alfabetización académica, al desempeño y a la posibilidad de un abordaje relativamente profundo de los contenidos, todo esto atravesado por prácticas novedosas de acceso al conocimiento a partir de distintos soportes que a veces son novedosos, muy rápidos, a veces efímeros (...) la inmediatez puede atentar contra la incorporación de nuevos contenidos científicos (Javier).*

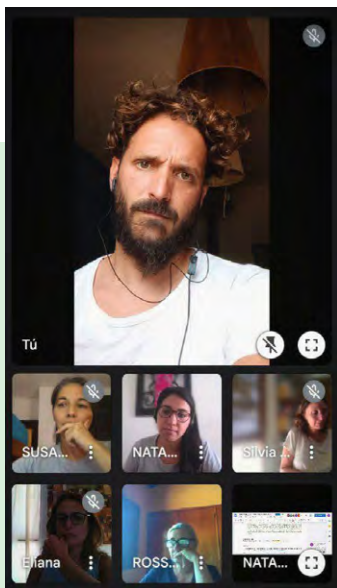
La tarea docente en este tiempo de franco retorno de la presencialidad, no solo se agota en el trabajo de despertar el deseo de aprender sino también en establecer las coordenadas para orientar a los estudiantes en su paso por las instituciones, es volver a trazar reglas y pautas académicas que se fueron desdibujando en tiempos de pandemia.

Revisar y recuperar lo aprendido implica no solo poner en perspectiva los saberes construidos respecto de nuevas/otras posibilidades de enseñar sino también analizar, mirar y desandar los saberes respecto de quién/quienes son aquellos sujetos a quienes pretendemos

enseñar, reconocer los modos que fueron construyendo para acercarse al conocimiento en este tiempo reciente de enseñanza virtual.

En este punto, es fundamental recuperar lo consolidado en el segundo año de pandemia, en donde la experiencia fue nutriéndose del trabajo con otros, en espacios de formación específicos que permitieron abrirse a nuevas herramientas para hacer por ejemplo las clases más interactivas, más participativas; que incorporaron nuevas herramientas y lenguajes siempre tensionadas por el firme propósito de favorecer, acompañar y propiciar un acercamiento que haga posible el diálogo entre las formas históricas en donde

*las ciencias sociales se han desarrollado y se desarrollan en algún punto, con las nuevas tecnologías y los nuevos hábitos de lectura de las y los estudiantes (...) donde uno ponga la lupa, se reconoce que este periodo dejó fuertes huellas. La dificultad sería no reconocerlo, pero es algo que estamos haciendo y estamos mejor posicionados (Javier).*



El equipo docente de la Cátedra Curso de Ingreso a la Licenciatura en Trabajo Social, en el marco de un encuentro interno de planificación.

## FICHA DE CÁTEDRA

<b>NOMBRE DE LA MATERIA</b>	Curso introductorio a Trabajo Social
<b>EQUIPO DOCENTE</b>	<b>Prof. Titular:</b> Rossana Crosetto <b>Prof. Asistentes:</b> Susana Andrada Silvia María Drovetta Natalia González Eliana López Javier Sueldo
<b>CARRERA</b>	Licenciatura en Trabajo Social
<b>AÑO</b>	1º año (Área Ingreso)
<b>CANTIDAD DE ESTUDIANTES</b>	Comisión Javier Sueldo: 70 estudiantes

### Bibliografía

- Bruner, J. (1998) Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2003). El grito manso. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Meirieu, P. (2005). Carta a un joven profesor. Barcelona: Graó.

## Recuperar y reinventar el espacio áulico

Graciela Fredianelli

Natalia González

Marianela Grasso

Lucas Herrera

Cintia Nieves Nin

Javier Sueldo

Valeria Britos

Fundamentos y Constitución Histórica del Trabajo Social, cátedra “B”, se ubica en el núcleo teórico del primer año de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social. Es la primera asignatura de la carrera con prácticas académicas, donde se propone un primer acercamiento (conceptual e histórico) al Trabajo Social como profesión, a la vez que se realiza un proceso de indagación histórica de los problemas y actores sociales en territorios de Córdoba.

De este modo, se recuperan las condiciones estructurales –materiales y las dimensiones subjetivas– simbólicas, en sus mutuas determinaciones. Lejos de una historiografía asentada sobre datos aislados de hechos, personajes, documentos o fechas, se busca que los estudiantes puedan comprender un proceso más complejo, donde actores colectivos e individuales desarrollan luchas, protagonizan conflictos y construyen trayectorias en un escenario concreto, expresando la tensión entre lo instituido y lo instituyente. Desde esta perspectiva, abordar la profesión como una práctica histórica social en formación que es parte y expresión de la cuestión social, es decir, de las transformaciones históricas de la sociedad y de sus contradicciones, donde coexisten tendencias contrapuestas y/o complementarias.

En este sentido, el concepto de campo profesional aporta a que los estudiantes comprendan al trabajo social en su conformación histórica, a la vez, que les permite no sólo conocer el campo más amplio de las políticas sociales mediante las cuales el Estado intenta responder a las manifestaciones de la cuestión social, sino también relacionarlo con la dimensión económica, política y social de cada momento histórico de nuestra sociedad. Del mismo modo, se entiende que el concepto de campo profesional posibilita comprender, en clave histórica, las principales ideas y teorías sociales a través de las cuales el Estado y otros actores sociales explican y actúan ante las manifestaciones de la cuestión social. Por lo tanto, este concepto funciona como un hilo organizador de las unidades de la asignatura, así como de los distintos espacios y actividades: clases y talleres.

Dado que se trata de una cátedra de asistencia masiva y ubicada en el inicio de la carrera, los desafíos pedagógicos suelen ser amplios y variados. Se pretende que los estudiantes logren caracterizar los principales rasgos de la profesión en diferentes momentos históricos del siglo XX en la Argentina, reconociendo algunos elementos comunes con otros países de América Latina. Por ello, se trabaja en torno a la visión de los problemas sociales y los actores intervinientes, los objetivos de la acción profesional y el tipo de acciones y funciones predominantes que fueron propios de cada momento histórico. La descripción ordenada, el establecimiento de relaciones entre rasgos e identificación de algunas rupturas y continuidades entre un momento histórico y otro son los principales aprendizajes que se busca puedan alcanzar; con un posicionamiento desde la perspectiva de la historia oral y abordando las nociones de territorio y género. Desde este encuadre se busca introducir a los estudiantes a diferentes problemáticas del campo profesional del Trabajo Social en diferentes momentos del siglo XX de nuestro país y de América Latina.

Para favorecer estos aprendizajes se proponen estrategias vinculadas con la alfabetización académica en términos de lectura crítica y escritura que permita dar cuenta de la complejidad de los entramados conceptuales, históricos, con diferentes perspectivas, en la construcción del objeto de estudio disciplinar. Esta atención sobre la formación del/la estudiante que recién comienza su recorrido en un nivel académico nuevo, el universitario, está presente en diferentes dispositivos que propone la cátedra, por ejemplo, a través de la herramienta **Libro** del aula virtual se crea el material: “Leer y escribir en la Universidad en contextos de virtualidad”, insumo sumamente rico e importante para apoyar el inicio de la trayectoria académica y la inserción en la vida universitaria. Además, cada material subido al aula virtual cuenta con una explicación, está contextualizado de manera de andamiar los procesos de lectura y producción teórica y práctica que tengan que ir realizando los estudiantes.



## De creaciones pandémicas

Teniendo en cuenta que, como se menciona más arriba, esta es una asignatura con prácticas académicas en territorio, la pandemia por Covid-19 –con el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio decretado en marzo de 2020– no solo significó un obstáculo para las actividades de indagación en terreno, sino también demandó mayor reflexión y creatividad de parte del equipo docente a la hora de buscar respuestas a muchos de los interrogantes que el nuevo escenario educativo presentaba por entonces, sobre todo, aquellos en torno a la práctica académica. En este contexto, y recuperando la trayectoria de uso del aula virtual, pudieron construirse diferentes dispositivos, entre ellos, el denominado ARP: Actividades con Registro de Participación.

Estas actividades surgieron a partir de la necesidad de la cátedra de resolver dos aspectos fundamentales: por una parte, priorizar y secuenciar los contenidos de las unidades del nuevo Programa y, por otra, resolver la cuestión de la asistencia de los estudiantes en los talleres de práctica, es decir, se buscó la manera de garantizar la participación, considerando que la asistencia a este espacio de la asignatura es de carácter obligatorio.

En palabras de una de las docentes, las ARP se pensaron como:

*actividades que subíamos al aula virtual, a los espacios de cada taller en donde les íbamos pidiendo determinadas lecturas y actividades que hacían al desarrollo del programa de la práctica y después eso nos implicaba una lectura, una devolución y mucho tiempo de escribir y de poder dejar en el aula virtual esas devoluciones que habitualmente hacíamos en el espacio del taller. Se construían así esos diálogos, esos puntos del programa, de los temas sobre los que queríamos enfatizar (Cintia).*



De esta manera, las actividades que iban realizando los estudiantes posibilitaban, por un lado, poder certificar la participación en las instancias de taller; por otro lado, permitía abordar materiales de estudio, problemáticas del campo de la práctica, ejercicios propios de la profesión, acompañados por los docentes, quienes hacían devoluciones semanales de cada una de las actividades. Además, la virtualización de la asignatura en el 2020 debido al ASPO, permitió potenciar el diálogo entre los espacios teóricos y los talleres de práctica.

*En ese sentido, fueron muy interesantes las ARP y cómo fueron articulándose, de manera más potente, los abordajes de los contenidos a través de esas actividades, porque fueron apareciendo articulaciones distintas, novedosas, que nos permitió ponerle cabeza y cuerpo, para ver cómo hacer con ese recorte que hubo que hacer del programa en cuanto a lo pedagógico, qué enseñar, cómo (Lucas).*

## La dimensión afectiva en los procesos de planificación en tiempos de aislamiento

Una característica de la cátedra Fundamentos y Constitución Histórica del Trabajo Social “B” es el interés, que se traduce en múltiples estrategias didácticas, en el acceso y la permanencia de los estudiantes en el nivel educativo universitario, además de las apropiaciones de conocimientos disciplinares. Que los estudiantes pudieran construir comunidad, se sintieran parte de la Facultad de Ciencias Sociales, en tiempos de pandemia, fue una de las preocupaciones de la cátedra. Una manera de relajar, de quitar tensión, de agregar un plus de sentido a los encuentros en las comisiones de práctica, desarrolladas por videollamada, se tradujo en la incorporación de música para esperar a los estudiantes. De esta manera, se ingresaba a un espacio ameno, que habilitaba el diálogo y la oportunidad para la construcción del vínculo pedagógico.

Cuando se decretó el ASPO por Covid-19, hubo dos semanas para pensar cómo se podía iniciar ese vínculo con los estudiantes, allí se puso en juego nuevamente la creatividad de la cátedra: se realizaron videos para presentar al equipo docente, se pusieron fotos para que los estudiantes conocieran quiénes eran sus docentes, así como información sobre la trayectoria de cada una. De manera paralela, interesaba al equipo docente conocer quiénes eran sus estudiantes. Para ello, se usaron [nubes de palabras](#) para hacer esta suerte de presentación colectiva que se hacían en los talleres presenciales, pero que en esta oportunidad tuvieron que realizarse en la virtualidad; fue una manera de buscarle una vuelta de tuerca, un recurso muy interesante, porque visualmente se podía percibir rápidamente las expectativas acerca de la carrera y la asignatura, de dónde provenían o iban a cursar la carrera, sus edades y disponibilidades de espacios domésticos de estudio, acceso a las nuevas tecnologías y a la conectividad, así como algunos conocimientos previos.



Una cuestión que también se vincula a la creatividad desplegada por la cátedra en los años de pandemia fue buscar una respuesta a la preocupación sobre cómo sostener las redes y los vínculos con los actores territoriales en ese contexto. Esto se pudo sostener porque el equipo no solo es equipo de cátedra, sino también de investigación y de extensión. Los vínculos que no se iban a poder mantener desde la docencia porque no había presencialidad ni posibilidad de ir con los estudiantes al territorio, se apoyaron con un proyecto de extensión que se desarrolló ese año “Memorias de mujeres tejiendo luchas territoriales” (Beca SEU-UNC 2020);, además de articularse con actividades de investigación. Esto también habla de una integralidad del equipo de cátedra, que es también un equipo de investigación y extensión.

## Aprendizajes que dejó la pandemia

Uno de los aprendizajes más interesantes y productivos que se tuvo a lo largo de los años 2020 y 2021 fue la distribución de tareas teniendo en cuenta los perfiles e intereses de los integrantes de la cátedra. Los roles y tareas, entonces, se propusieron en torno a dos ejes: un grupo de docentes que pensaba, trabajaba, ponía el cuerpo en cuanto **al diseño de las ARP** y luego el resto las iba visualizando, aportando, comentando hasta definirse colectivamente; y otro grupo que se dedicó a pensar y elaborar un **instrumento de autoevaluación para estudiantes**, que tenía que ver con un espacio de revisión de lectura, comprensión, contenido de cada una de las unidades y de los talleres, para llegar a la instancia evaluativa que era el parcial. Esa experiencia fue muy rica y valorada por la cátedra.

Con el regreso a la presencialidad, se decide dar continuidad a los dispositivos e innovaciones que debieron desarrollarse durante los tiempos de educación mediada por la virtualidad, de este modo es que se valoró fuertemente la potencia de seguir con las APP y las presentaciones en PowerPoint con grabación de voz.

Otro producto colectivo de la cátedra entre docentes y estudiantes fue el recusero de íconos de la cartografía social crítica. Ese fue un resumen del trabajo de las prácticas académicas, que permitió hacer visible los procesos de estudiantes, las memorias e historias territoriales por medio de iconografía. También se recuperó el recurso de las autoevaluaciones para los parciales.

Otra cuestión que se pudo sostener es la articulación entre teoría y práctica, el programa articulado. Que fue también un proceso que se fortaleció en la pandemia. La posibilidad de presentar un documento común que incluya materiales teóricos y prácticos entramados alrededor de las unidades fue también un producto del proceso realizado al interior de la cátedra en la pandemia.

## Usos actuales del aula virtual

Con el regreso a la presencialidad se planteó la necesidad de sostener estas actividades procesuales, que comenzaron a llamarse APP: actividades prácticas de proceso. Se van desarrollando en el aula física, en las clases presenciales, y en paralelo se proponen actividades a resolver en el aula virtual, que se relacionan con temas o cuestiones que se abordarán en el siguiente taller presencial. Así, se va construyendo un entramado de acciones –lecturas, debates, escrituras– entre el aula virtual y el aula presencial, acciones fundamentales para adquirir ciertas competencias propias de la disciplina y para la construcción colectiva de conocimientos. Es un dispositivo que ha permitido ordenar las propuestas de lecturas, actividades, en el espacio del taller.



La cátedra utiliza desde el 2012 el aula virtual, lo que implica un recorrido y una experiencia extendida en el tiempo. Estos usos se han ido modificando no solo con la irrupción de la pandemia y la virtualización del cursado durante dos años, sino también en relación con el acceso de los estudiantes a internet, a dispositivos; así como a la necesidad del equipo de utilizar otros espacios, además del aula física. Este año, pospandemia, el aula virtual contiene el cronograma, materiales digitalizados y organizados por unidades, materiales audiovisuales producidos por la cátedra: PowerPoint con grabaciones de voz, videos que se realizaron durante los años 2020 y 2021 y que se retomaron. Además se utilizan los foros de debate para abordar diferentes temáticas y miradas propias de la disciplina, así como foros de avisos en donde se comunican cuestiones importantes para el cursado. Otra herramienta del aula virtual que se utiliza es la mensajería interna, tanto con los docentes de teoría como con los docentes de práctica y estudiantes.

Las actividades prácticas se entregan bajo una doble modalidad: se entregan por AV y se recuperan en la instancia presencial. Esta articulación entre los dos espacios los resignifica: al ingresar al aula virtual para entregar un trabajo práctico, los estudiantes no solo llegan a la herramienta de entrega, sino que tienen la posibilidad de recorrer el espacio, acceder a los materiales y recursos que se encuentran en este lugar, participar de las instancias de intercambio allí propuestas. Además se recuperan, en las clases presenciales, las actividades y problemáticas planteadas en el aula virtual.

Otro puente entre el aula física y el aula virtual se traza a partir de la construcción de la cartografía de los orígenes de los territorios en donde se realizan las prácticas, que son barrio Alberdi, San Martín y San Vicente; los estudiantes producen íconos representativos de diferentes momentos históricos de los barrios, para cartografiar, y en primera instancia los comparten en el aula virtual. Esos mismos íconos luego son llevados al espacio del taller ya que constituyen insumo de trabajo para la construcción colectiva de las cartografías.

*Entonces el aula sigue siendo nuestro soporte y, sobre todo, nos ayuda mucho en estas cuestiones virtuales que están, que convivimos, que son los videos, las canciones, los memes (Marianela).*

Aparece, en las palabras de los docentes, la necesidad de un acercamiento inteligente y sostenido de los recursos y herramientas que se generaron en la pandemia, que implicó mucho trabajo objetivado en presentaciones, videos, entre otros materiales.

*Estamos navegando en esos procesos, por un lado reafirmando la vuelta a la presencialidad como el soporte pero recuperando un poquito más asertivamente las herramientas de la virtualidad, sobre todo, de la mano de la cantidad de producción que hubo (Javier).*

## Algunas consideraciones finales, preocupaciones y propuestas

La cátedra Fundamentos y Constitución Histórica del Trabajo Social “B” tiene, como se puede valorar en el desarrollo de los diferentes apartados, un compromiso muy grande para con sus estudiantes.

En las voces de los integrantes de la cátedra aparece una y otra vez el interés por pensar y llevar a cabo diferentes estrategias que permitan a los estudiantes adquirir los conocimientos propios de la disciplina y también aprender los quehaceres del estudiante universitario en relación con las prácticas de lectura, escritura, producción de conocimiento; pero también en torno del aprendizaje vinculado a cómo funciona la Universidad, las cátedras, de qué se tratan los exámenes, esta experiencia que se va adquiriendo a medida que se van adentrando

do en el mundo académico. En este “ser estudiante universitario” también está la participación creativa y crítica, que muchas veces no se encuentra:

*(...) yo pensaba en las dificultades de los foros, en términos del intercambio o ausencia de intercambio que se da entre los estudiantes. Creo que tiene que ver —y se replica también en el aula— con las dificultades argumentativas que tienen los estudiantes de poder intercambiar. Eso aparece gráficamente en el foro, es solamente una exposición pero sin la posibilidad de diálogo entre los conocimientos o saberes que tiene cada uno de ellos (Natalia).*

Es interesante pensar cómo se pueden analizar estos espacios —aula física, aula virtual— no como espacios separados, autónomos, con lógicas propias sino como dimensiones del espacio educativo, en las que los estudiantes pueden ir realizando diferentes acciones y adquiriendo distintas competencias —comunicacionales, discursivas y disciplinares.

Por otro lado, también es necesario tener en cuenta que las prácticas de los estudiantes se modifican y eso, de alguna manera, ingresa en el aula y repercute en las estrategias de enseñanza que se van proponiendo.

*Pensar las prácticas académicas y de estudio de los estudiantes que más allá del contexto de pandemia en los últimos años se vienen instalando —que nosotros lo venimos viendo y que se han acrecentado con el uso de las redes— es que estudian a través de resúmenes, la mayoría, que realizan otros estudiantes. Podemos considerar que leen desde el teléfono y que es un resumen, pero es un resumen que hizo otro, de otro resumen que hizo a su vez un tercero (Graciela).*

Hoy continúa siendo una preocupación la importancia de leer las fuentes de manera contextualizada y en el marco de la propuesta general y el programa de la asignatura. Así, este asunto se retoma fuertemente en las clases, teniendo en cuenta estas prácticas de lectura y de estudio, promoviendo un acercamiento mayormente riguroso que colabore con el oficio de ser estudiante. Este refuerzo en relación con los modos de leer y escribir en la universidad se visibiliza también en la creación de autoevaluaciones, que permiten a los estudiantes revisar la comprensión de los temas y conceptos de las diferentes unidades, además de obtener, en preguntas de desarrollo, una retroalimentación con respuestas “modelo” que son de enorme apoyo para entender la lógica de la disciplina en la construcción de sus objetos de estudio.

Se podría afirmar que la pandemia ha fortalecido el funcionamiento del equipo de cátedra, articulando fuertemente los espacios de la teoría y la práctica; también permitió enriquecer las propuestas con una cantidad y variedad de recursos, usos de herramientas y materiales, muchas de las cuales se utilizan actualmente en el aula física para potenciar los aprendizajes y los vínculos.

Sin lugar a dudas, la virtualidad llevó a la cristalización de algunas desigualdades estructurales, de diferencias en la accesibilidad a las tecnologías, lugares de estudio, acceso a los materiales (el apunte escrito que se prestaba, compartía, compraba usado, hoy fue reemplazado por la lectura desde el celular, que en algunos casos es compartido), de fragilidad en los sistemas institucionales, etc. Pero también la virtualidad posibilitó que, desde distintos puntos del país, los estudiantes cursen, ingresen y habiten esta universidad de las plataformas tecnológicas, movilizándolo a la cátedra, desde la incertidumbre, a crear en ese espacio virtual un espacio de diálogo, encuentro y acompañamiento.

El desafío ahora es, al retornar a la presencialidad, plantear estrategias para que los estudiantes puedan ser parte protagónica de la universidad pública, para ello habrá que pensar en fortalecer las herramientas y políticas públicas de inclusión educativa. Otro desafío fue el reencuentro en los territorios, después de la pandemia, reconociendo las nuevas tramas

de sentido identitario, estructural y social que se han ido creando a la luz de los vaivenes del escenario.

Como sostienen Fredianelli y Grasso (2021) que no se trata de un viraje a un sistema de educación a distancia... sino que se trata de una adecuación del modo de enseñar-aprender en un contexto inédito para el equipo, atravesado por una pandemia mundial. De esta experiencia, seguramente se capitalizarán y se instalarán nuevos procesos y dispositivos, pero siempre apostando a recuperar y reinventar el espacio áulico, de interacción cara a cara con los estudiantes, con el equipo de trabajo, volver a ocupar –siempre en un marco de cuidados– los espacios físicos, que a la vez son simbólicos, que nos configuran como estudiantes y docentes.

A lo largo de estas páginas se ha intentado compartir algunas de las discusiones y reflexiones incipientes que se vienen construyendo como equipo de trabajo, desde las trayectorias y experiencia docentes, en un **proceso que está siendo**.

## FICHA DE CÁTEDRA

<b>NOMBRE DE LA MATERIA:</b>	Fundamentos y Constitución Histórica del Trabajo Social “B”
<b>EQUIPO DOCENTE:</b>	Graciela Fredianelli Sabrina Bermúdez Natalia González Marianela Grasso Lucas Herrera Cintia Nieves Nin Javier Sueldo Lautaro Luna
<b>ASESORA DEL ÁREA:</b>	Valeria Britos
<b>CARRERA:</b>	Licenciatura en Trabajo Social
<b>AÑO:</b>	1º año
<b>CANTIDAD DE ESTUDIANTES:</b>	398



## Aprender a estudiar, a establecer diálogos entre los diferentes materiales

Laura Beatriz Valdemarca

Leticia Medina

Valeria Britos

La asignatura Configuración social contemporánea forma parte del primer año de la Licenciatura en Trabajo Social, específicamente del núcleo que se denomina *Escenarios, procesos y sujetos en el campo profesional del Trabajo Social*.

En esta asignatura se propone el abordaje de algunos factores que posibilitan el desarrollo de ciertos actores sociales y las condiciones para ello, a partir de perspectivas socio-históricas que pueden ser de utilidad en el campo de la práctica profesional, así como en la investigación y la extensión universitaria. En función de este objetivo, en Configuración social contemporánea se analizan los principales contextos socio-económicos y políticos en los cuales surgieron los grandes colectivos que plantearon –y plantean– modificaciones en las políticas públicas, especialmente aquellas que impactaron en la configuración de la sociedad y en la ampliación de la ciudadanía.

Al formar parte del primer año de la carrera Licenciatura en Trabajo Social, es un espacio que se caracteriza por la masividad y por constituirse, junto con las asignaturas del Ingreso y las otras asignaturas del mismo año, como puertas de entrada a disciplinas que requieren de mucha lectura, análisis e interpretación. Además, como menciona la titular de la cátedra, no se dicta “historia argentina”, sino que está pensada para estudiantes de una carrera específica, por lo tanto todo está organizado en función de otros contenidos, otras prácticas, otros saberes, que tienen que ver con el universo de su formación específica en ese ámbito de conocimiento que es el trabajo social.

### Historia del Cuaderno de la cátedra Configuración Social Contemporánea

Es muy interesante reconstruir cómo ciertos materiales, actividades, recorridos teóricos se van modificando y enriqueciendo a lo largo de los años en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de una determinada disciplina. Y sin dudas la pandemia por Covid-19 que atravesamos durante los años 2020 y 2021 aceleró estos cambios en cuanto a la modalidad de trabajo en el aula, la presentación de contenidos, la organización de los temas, la creación de materiales que andamien el recorrido de nuestros estudiantes, entre otras cuestiones.

En este sentido, la cátedra ha realizado un camino sumamente rico en torno a la producción de un material específico, que denominó *Cuaderno de la cátedra Configuración Social Contemporánea*. Este recurso se creó en el año 2014 en el contexto de cursado del Centro Regional de Educación Superior (CRES) Deán Funes, dado que la modalidad de cursado era cada quince días, por lo tanto se pensó este material para acompañar a los estudiantes y darle una cierta continuidad a la materia.

Cuando se abrió la carrera de Trabajo Social en el CRES Villa Dolores, en el año 2017, se actualizó el *Cuaderno de la cátedra* en función de aquellos aspectos que se analizó no funcionaron y también de los que sí dieron buenos resultados. También se comenzó a utilizar en las clases de la Sede Central, ya que muchos estudiantes no iban a la totalidad de los teóricos,

entonces era una ayuda para que quienes habían faltado a una clase no se perdieran los contenidos que se habían desarrollado en la misma.

Con la llegada de la pandemia, este material se constituyó en un elemento clave dentro del aula virtual, junto a otros que se fueron creando a lo largo del 2020 principalmente. El *Cuaderno de la cátedra* pasó de 90 a 150 páginas, además de redireccionar y reorganizar diferentes materiales y actividades, con el objetivo de acompañar y sostener los procesos de aprendizaje, con recorridos claros y propuestas procesuales de trabajo. En principio, los cuadernos contenían el guionado y desarrollo de cada unidad en las clases teóricas, a este contenido se le agregaron tres tipos de actividades tendientes a acompañar y orientar, en momentos de extrema incertidumbre como fueron los inicios de la pandemia, las actividades de lectura, articulación de conceptos y abordaje de los contenidos en general.

Dichas actividades fueron:

- ▶ guías de lectura y autoevaluación, con orientaciones muy precisas acerca de cuáles eran los conceptos principales, qué tipo de relaciones se podían realizar con otros materiales, qué era lo más importante allí y por qué;
- ▶ tareas de transferencia, para que quienes iban cursando la materia pudieran ir aplicando conocimientos adquiridos;
- ▶ trabajos que involucraban documentos de distinto tipo, ilustraciones y gráficos.

Cada grupo de actividades se identificó con un color específico, para orientar mejor los recorridos que realiza cada estudiante a lo largo del Cuaderno. Esta incorporación y organización de las actividades, sumadas a la revisión, actualización y desarrollo de los contenidos del *Cuaderno de la cátedra* se realizó sobre todo durante el año 2020. En los años sucesivos –2021 y 2022– se revisaron y actualizaron, pero el trabajo por supuesto fue mucho menor luego de la enorme tarea llevada a cabo en el primer año de pandemia, en donde se tuvo que apelar a toda la creatividad disponible para repensar el cursado, que repentinamente se volvió virtual.

En el [siguiente link](#) se puede acceder a la primera parte de este valioso material producido por la cátedra.

## La importancia de incorporar diferentes lenguajes en la creación de materiales

Además de la actualización del material central de la cátedra –sus cuadernos– en el año 2020 el contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) a causa de la pandemia por Covid-19 se produjeron múltiples y diversas modificaciones –sobre todo en la forma de enseñar– ahora con la mediación de otros dispositivos, en un espacio distinto del aula física, presencial: el aula virtual de la asignatura. Estos cambios en la modalidad de enseñanza y aprendizaje tuvieron como uno de los resultados una enorme producción de material educativo por parte de las cátedras, para intentar achicar la distancia que se impuso con el aislamiento, con el horizonte puesto en la reconstrucción del vínculo educativo, en la posibilidad de construir conocimiento de manera conjunta.

La cátedra destaca las presentaciones en **PowerPoint** con incorporación de audio e imágenes como uno de los recursos que mejor funcionó en el aula, tanto virtual como presencial. Las docentes describen el proceso que llevaron a cabo durante el año 2020, incorporando un



powerpoint para cada unidad, con imágenes y un audio de tres o cuatro minutos por cada diapositiva, de modo que la voz de la docente acompañara y orientara el proceso de articulación de contenidos, introducción a una determinada lectura, traducción de alguna de las actividades. De esta manera, también, se puso en el centro de la creación de diversos recursos y materiales el *Cuaderno de cátedra*, y desde allí se realizaron y articularon las demás.

Los PowerPoint con imágenes y audios se valorizan en cuanto al trabajo de síntesis realizado para exponer, explicar en tres o cuatro minutos un concepto, una idea, para incorporar esos audios a cada diapositiva. Hoy, en el año 2022 y con presencialidad plena, siguen utilizando las presentaciones, ya sin audio pero sí con las imágenes, ya que consideran que el uso de diferentes lenguajes –verbal, icónico, escrito, oral– ha permitido que les estudiantes comprendan mejor algunos de los temas más relevantes de la asignatura, volver a ordenar e identificar los núcleos centrales, las principales ideas.

### Los foros virtuales, el diálogo y los quehaceres del estudiante

Las actividades que se realizaron en los **foros** del aula virtual, durante los años 2020 y 2021, tuvieron como objetivo no solo que les estudiantes pudieran responder alguna pregunta que se les planteara o realizar una intervención en torno de un eje conceptual, sino también que se leyera y dialogaran entre sí. Entre las consignas se explicitaba la indicación de no repetir lo que ya se había dicho, lo que estimuló la lectura de los aportes previos de los pares y promovió el intercambio. Además, estos diálogos fueron fomentados por los docentes de la cátedra y también por los ayudantes alumnos y adscriptes, que tuvieron en esa instancia la posibilidad de incorporarse a la dinámica de la cátedra. Estas devoluciones acerca de lo que se iba planteando en el foro permitió un acercamiento con los estudiantes, quienes sabían que se les estaba leyendo. Los foros, entonces, se constituyeron como un espacio potente de intercambio y de cohesión entre los distintos actores del aula: docentes, ayudantes, adscriptes, estudiantes.

Tanto la participación en los foros como las actividades propuestas en el Cuaderno de la cátedra y las presentaciones en PowerPoint son instancias de aprendizaje, en donde se ponen en diálogo estas producciones y se requiere que les estudiantes realicen transferencias como ejercicios de conocimiento: no solo con los materiales de la asignatura sino también teniendo en cuenta aprendizajes realizados en otras materias. Aprender a estudiar, a establecer esos diálogos entre los diferentes materiales y las distintas acciones que propone la cátedra forman parte de las competencias del estudiante universitario, competencias que se adquieren paulatinamente a lo largo de la carrera.

El escenario de pandemia supuso enormes desafíos para el mundo, y también para las instituciones educativas y en particular las universidades. Durante 2020, la transformación de la modalidad de enseñanza y la reorganización del trabajo del equipo de manera acelerada impactó en las posibilidades de estructurar el aula virtual de manera adecuada. No obstante, hacia la segunda parte del año –y sobre todo en 2021– se logró incorporar las experiencias desarrolladas en un diseño del aula virtual más ordenado, que acompaña los recorridos de los estudiantes y que en la presencialidad continúa ofreciendo herramientas potentes.

En cuanto a la interacción con los estudiantes en el contexto de enseñanza con modalidad remota, se percibe muchas dificultades para sostener los procesos de aprendizaje a lo largo del año por parte de muchos estudiantes que –en tanto estaban dando sus primeros pasos en la carrera y en la Universidad–, expresaban de diversas maneras la falta de anclajes, vínculos y formas de integración social que alentaran el estudio.

## Puentes entre el aula virtual y el aula presencial

Las presentaciones en PowerPoint con distintos lenguajes también ayudaron a que otras producciones—resúmenes de resúmenes, resúmenes sin autores, resúmenes descontextualizados— que circulan entre los estudiantes perdieran centralidad. Las docentes plantean la necesidad de que se realicen resúmenes y otras formas de escritura personal como modo de estudiar y de poner en escena diferentes capacidades cognitivas y lingüísticas, que irán adquiriendo a lo largo de la carrera. En las clases, se explicita también la importancia de realizar estos ejercicios de escritura personal evitando el consumo de producciones que circulan entre los estudiantes y que no se sabe quiénes las realizaron, con qué programa de estudios, y de qué calidad en términos conceptuales. Tampoco hay posibilidad de revisarlas entre todos, de poner en discusión lo que allí se propone. Las presentaciones en PowerPoint de la cátedra se erigen, entonces, como conocimientos válidos, cuya fuente es la misma cátedra, por lo tanto confiables para su estudio. Aquí, entonces, encontramos una nueva dimensión en torno de las producciones y su uso en el aula presencial pese a haberse pensado, en un principio, para el aula virtual: la dimensión de lo **válido**, la construcción de sentidos **adecuados** a lo que se propone en la asignatura.

Por otra parte, como lo señalan las mismas docentes, el *Cuaderno de la cátedra* sigue funcionando—más vigente que nunca— como una herramienta de estudio de enorme potencial:

*Este año seguimos usando el cuaderno, ya salió impreso por el Centro de Estudiantes. Ya estamos en la presencialidad plena, pero sirve; sirve para las clases, sirve para la gente que viene a rendir libre la materia, sigue aportando lo suyo. Está bueno porque hay mucho trabajo puesto ahí y está bueno que permanezca, que no haya sido un elemento para un CRES o uno para la pandemia, sino que se ha convertido en nuestra herramienta de trabajo y estudio (Laura).*

Estas producciones, inicialmente pensadas para otros contextos—los CRES, el aula virtual en período de pandemia— se renuevan y utilizan actualmente en el cursado presencial, articulando los espacios de aula virtual y aula física, con la experiencia de cada una de estas situaciones que enriquecen las constantes actualizaciones del material.

## Algunas reflexiones finales acerca de los materiales, las prácticas educativas y el afecto

Finalizando el primer año de este tiempo nuevo, denominado pospandemia, se pueden trazar algunas continuidades con algunas prácticas y la producción de materiales llevadas a cabo en los años de pandemia, que a su vez retomaron miradas que la cátedra tenía antes del 2020 sobre el quehacer docente, los estudiantes, las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Una de las prioridades que siempre tuvo el equipo docente fue la constitución de un vínculo afectivo con sus estudiantes, de pensar que el aprendizaje que ellos llevan adelante no solo se limita a lo curricular, sino que la vida universitaria, la formación como profesionales que eligieron un campo de trabajo en el ámbito de lo social es más compleja y diversa, por eso es fundamental desarrollar conocimiento y sensibilidad. La búsqueda de modos, de recursos, la producción de materiales, el plus de amorosidad puesto en los Cuadernos de la cátedra, son todas maneras de construir un cierto clima, un estímulo para que los estudiantes se involucren—en distintos sentidos— con la asignatura y también con la carrera elegida.

Los aprendizajes llevados a cabo en estos últimos e intensos años posibilitan incorporar otros criterios a la hora de pensar los contenidos de las unidades que constituyen el recorrido de Configuración Social Contemporánea, las actividades, los modos de trabajo y los



abordajes que se pueden proponer desde la cátedra en relación con los materiales creados. La experiencia de los años 2020 y 2021, marcada por un enorme trabajo en torno a la adecuación de la propuesta de cátedra a la virtualidad en cuanto a los contenidos, la comunicación con los estudiantes, las evaluaciones se recupera hoy en la presencialidad con actividades, materiales y recorridos que articulan el aula virtual con el aula presencial para enriquecer los aprendizajes de los estudiantes.



Laura Beatriz Valdamarca



Leticia Medina

## FICHA DE CÁTEDRA

NOMBRE DE LA MATERIA:	Configuración social contemporánea
EQUIPO DOCENTE:	Laura Beatriz Valdamarca Leticia Medina Javier Benavente Lucas Herrera
ASESORA DEL ÁREA	Valeria Britos
CARRERA:	Licenciatura en Trabajo Social
AÑO:	1º año
CANTIDAD DE ESTUDIANTES:	622

## El desafío de conformar una comunidad de prácticas en el aula virtual

*En memoria de Karim Stegmayer, quien disfrutó y aportó al trabajo en virtualidad del equipo de cátedra.*

Silvia de Dios

Alejandro Maniaci

Soledad Roqué Ferrero

La cátedra Fundamentos y Constitución Histórica del Trabajo Social “A” está conformada por un profesor titular, una adjunta y cinco profesores asistentes; se ubica en el primer año de la Carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. La particularidad de esta materia es que, al igual que las asignaturas específicas de la licenciatura en Trabajo Social, el área práctica se divide en comisiones guiadas por diferentes profesores. Frente a la pandemia del coronavirus en 2020, y las medidas dispuestas por la Facultad de Ciencias Sociales, el equipo de cátedra tuvo que replantear la organización de la asignatura, adscribiendo a la modalidad de trabajo en comunidad virtual durante el período de emergencia sanitaria.

En la experiencia de la cátedra, la mayor innovación a afrontar en la propuesta de enseñanza durante el 2020 y 2021 fue en el área práctica, dada la carga horaria y el alto porcentaje de asistencia que su cursado demanda para la regularización de la asignatura (el 80% para alumnos regulares y el 60% para los estudiantes con régimen trabajador). Esto fue un desafío en el marco de un plan de estudio de la carrera que organiza las prácticas por niveles; un primer nivel de indagación (en primero y segundo año), un segundo nivel de inserción (en tercer año) y luego la intervención. Ubicada en el primer año, esta asignatura se propone realizar una primera aproximación a la realidad social y profesional del trabajo social, en el marco del cual se sostiene una práctica en territorio en vínculo con organizaciones comunales. Con la pandemia, eso no fue posible y el equipo debió trasladar esta demanda al formato virtual. Esta innovación implicó interesantes dinámicas de trabajo y colaboración que vinieron aparejadas a esta nueva realidad educativa. Había que reconvertir.

### ¿Cómo trasladar? Repensando la propuesta virtual

Con la virtualización de la enseñanza superior dada la emergencia sanitaria de 2020, en la Facultad de Ciencias Sociales la mayoría de los espacios curriculares centraron todas las clases y actividades académicas en las aulas virtuales. Las mismas funcionaron como verdaderas “bitácoras” para la planificación y el diseño de estrategias y recursos para la enseñanza y el aprendizaje. En esta cátedra la reorganización del aula virtual se dio de manera interesante, ya que fue un claro reflejo de los cambios y desafíos que el equipo asumió para la virtualización total de la enseñanza. El trabajo en dicha aula resultó ordenador, pero no sólo por las modalidades comunicativas y didácticas que implicó enfrentar el dictado de los talleres de prácticas, sino porque se adscribió a una modalidad colaborativa de trabajo que, al igual que la pandemia, se convirtieron en temáticas del programa teórico de la asignatura y de su plan de prácticas.

El equipo docente tuvo que reorganizarse para enfrentar la transformación de la propuesta de enseñanza en sus áreas teóricas y prácticas a través de un trabajo concienzudo y en equipo. En ese sentido, la incorporación del aula virtual fue el puntapié inicial para repen-

sar la forma en que se plantearía el abordaje de los temas que conforman el programa, los objetivos, contenidos, recursos y actividades que se incluirían o agregarían, involucrando un reordenamiento y el establecimiento de nuevas relaciones entre estos elementos. Estas fueron decisiones de tipo metodológico alrededor de las cuales se centraron las discusiones y acuerdos del equipo en diferentes aspectos.

## Presentación de la propuesta y objetivos

La cátedra tradicionalmente se organiza con un programa y un plan de prácticas con el fin de abordar los fundamentos teórico-metodológicos del trabajo social y su historia. El objetivo del programa es pensar la reproducción social pero centrada en la reproducción de la vida, pensar cómo se satisfacen las necesidades en el contexto de pobreza y mirar las expresiones de la cuestión social. En relación con la práctica, se busca indagar cómo reproducen cotidianamente su vida los sectores que viven en situación de pobreza. Normalmente, en la presencialidad, los estudiantes afrontan este objetivo al insertarse en un centro de prácticas propuesto por el equipo y orientado por los docentes.

La propuesta de enseñanza se articula en dos instancias: las clases teóricas y los talleres de práctica, cuya forma de trabajo es, incluso, contenido del plan de prácticas. El desafío que implicó la suspensión de la presencialidad en el caso de las prácticas tuvo un impacto diferencial ya que no era posible acceder al terreno. No se trataba solamente de virtualizar el proceso y la interacción didáctica, sino que la suspensión de la presencialidad instaló la urgencia de repensar qué iban a mirar, es decir en qué se iba a centrar la indagación y con qué modalidad. Toda la propuesta tuvo que modificarse ya que no era posible trasladar la modalidad presencial a la virtual sin implementar cambios metodológicos.

Uno de los primeros interrogantes fue ¿cómo trasladar el trabajo en taller? Ante esta realidad, la cátedra se cuestionó en qué aspectos innovar para poder interpelar ese territorio que no era accesible y con cuáles estrategias, actividades y recursos guiar los aprendizajes de los estudiantes. En la experiencia del equipo muchas de estas cuestiones se posibilitaron por la mera adaptación a vivir en un contexto de aislamiento o distanciamiento, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes, pero sobre todo porque se logró un proceso de apropiación de las herramientas de lo virtual y de sus potencialidades, especialmente del trabajo en red.

La universidad definió como pauta la generación de un entorno virtual de acompañamiento y desde la cátedra se propuso un plan de estudios aggiornado en esa dirección. Algunos de los aspectos que tuvieron que tenerse en cuenta en ese proceso fueron:

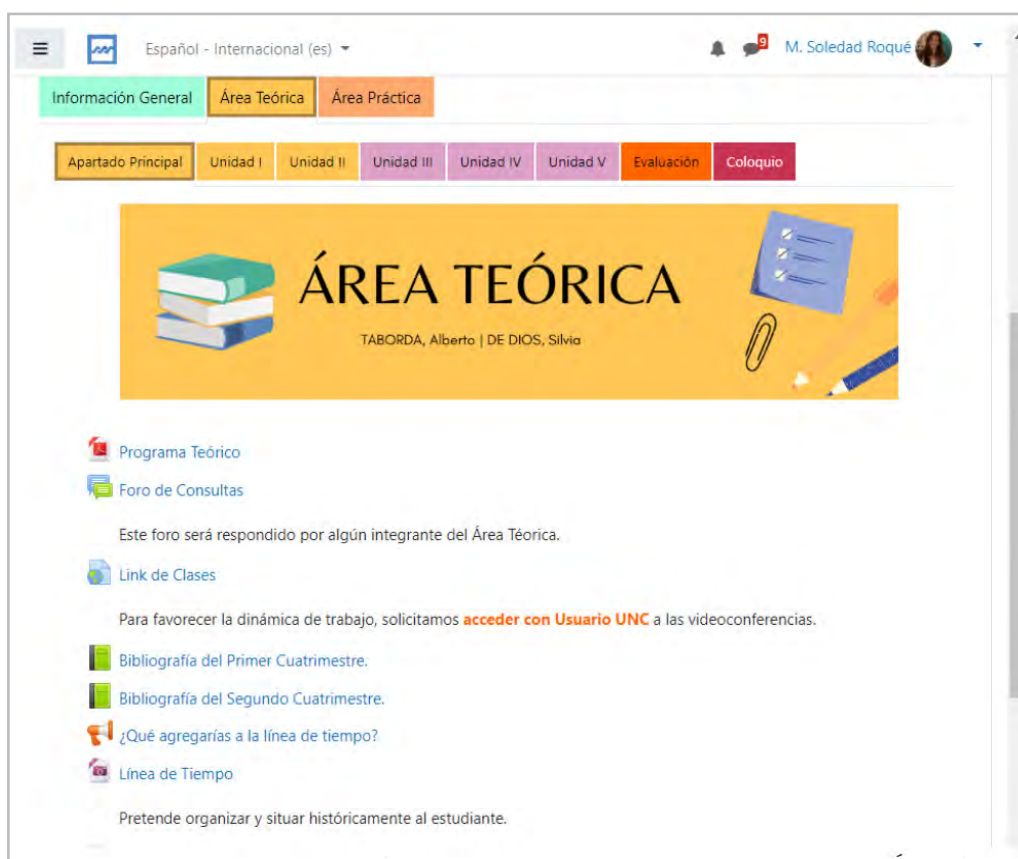
- ▶ La necesidad de adaptar el dictado presencial a modalidades pedagógicas y estrategias que no eran las que habían sido planificadas inicialmente.
- ▶ La presencia de un contexto institucional en el marco de las normativas universitarias y de la Facultad, que fueron marcando pautas de tipo académico.
- ▶ El acompañamiento con estrategias específicas a través del Área de Tecnología Educativa y Conocimiento Abierto de la FCS.
- ▶ La consolidación del aula virtual como espacio de comunicación académica principal. Entorno que, si bien estaba vigente, entró en pleno funcionamiento con la virtualidad porque no había otro modo posible de entablar contactos entre docentes y estudiantes.

## El aula como recorrido. Un lugar potenciado por la emergencia

Si bien el aula virtual se usaba en años anteriores como apoyo a la presencialidad de modo más acotado, desde el primer cuatrimestre en pandemia se convirtió en el espacio por el cual transitaban todas las actividades académicas de esta materia. En 2020, el mayor desafío fue pensar una estrategia para adaptar el área práctica a la nueva realidad. Evaluar con qué o cuáles herramienta/s y/o dispositivo/s virtual/es era posible acercarse para reconstruir la experiencia del “taller presencial” en la virtualidad.

Una de las primeras definiciones que se mantuvieron entre el 2020 y el 2021 fue organizar la estructura del aula como un recorrido o sugerencia de lectura, una “hoja de ruta”. A través de diferentes secciones o “pestañas” este entorno reflejó la organización interna de la cátedra en dos áreas: el área teórica, y el área práctica. En cada sección, se jerarquizaron a modo de menú los recursos y consignas diseñadas para el abordaje de temas y actividades.

En relación con el área teórica, en el aula virtual se dispuso el programa con sus modificaciones, los objetivos, contenidos, guías de estudio y nuevos recursos que fueron digitalizados y organizados por tema, además de las clases virtuales sincrónicas dictadas a través de Meet (Google). La bibliografía se incluyó por cuatrimestre, proveyendo una contextualización general de los temas propuestos en el programa.

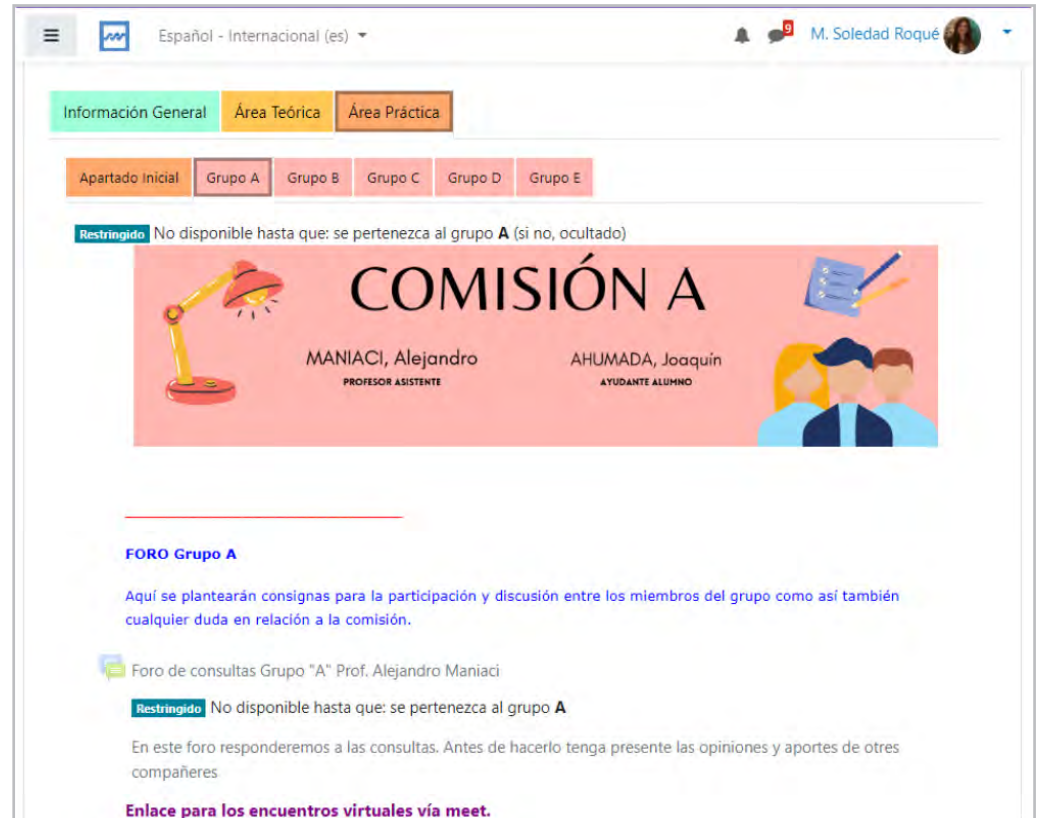


Aula virtual de Fundamentos y Constitución Histórica del Trabajo Social Cátedra “A”, 2021. Pestaña “Área teórica”

Las pautas del plan de prácticos, o del área práctica, estaban anticipadas en el aula virtual de la asignatura. Cada comisión mantuvo un espacio propio aunque las actividades estaban planteadas con los tiempos de entrega, la forma, la modalidad e incluso las consignas, fueron pensadas de modo articulado y discutido en equipo.

Aula virtual de Fundamentos y Constitución Histórica del Trabajo Social Cátedra "A", 2021. Pestaña "Área práctica"

Sistemáticamente, en los espacios de talleres, los docentes trabajaban las actividades a través de sincronías necesarias en los espacios de participación para lograr "la presencia". Desde mediados del 2020 y durante todo el 2021 se hicieron encuentros sincrónicos semanales a través del **Meet** (Google) en donde los docentes exponían, daban respuestas y se realizaban actividades sincrónicas.



Semanal o quincenalmente se planteaban actividades o trabajos prácticos que los estudiantes debían entregar a través del entorno virtual. Algunas de esas actividades no eran obligatorias, pero se contaban como asistencia. El porcentaje de asistencia se contabilizó en función de los trabajos prácticos evaluativos y no evaluativos que se realizaron durante todo el año. Todos esos trabajos prácticos se presentaban a través de alguna herramienta del aula virtual y ninguno fue sincrónico en el área práctica.

En este contexto, la cátedra tomó algunas decisiones que le permitieron perfilar las estrategias y actividades para trabajar en la virtualidad los puntos troncales del programa teórico-práctico teniendo como eje la cumplimentación de los objetivos del primer y segundo cuatrimestre de cursado y haciendo reflejo de las mismas en el aula virtual.

## Primer cuatrimestre

Entre las decisiones más relevantes tomadas en el primer cuatrimestre del cursado se define tanto para 2020 como para 2021:

► **Tomar la Pandemia como objeto de indagación emergente:** como en el primer cuatrimestre los estudiantes no van al terreno, se toma la realidad social para contextualizar al-



gunos contenidos del programa y entablar una reflexión sobre el contexto de crisis sanitaria y social. Por ejemplo, en esa primera instancia se aborda el modo de funcionamiento de la sociedad capitalista y las consecuencias que trae, en términos estructurales. Esto se logró mediante un ejercicio de autorreflexión sobre cómo algunas variables estructurales como el desempleo, el acceso a políticas sociales y la brecha digital, afectaron a todas las clases sociales, cuestiones que los propios estudiantes padecían.

La primera definición fue incorporar la pandemia como contenido y objeto de indagación; la cotidianidad de la pandemia, de cada estudiante y de los docentes, y algunas cuestiones de lo social, como por ejemplo las desigualdades que la pandemia generó. A nivel de recursos, se trabajaron estos aspectos desde la bibliografía, con guías de estudio, y a través de artículos periodísticos. Había entonces mucha producción periodística e informes realizados por varias universidades que se tomaron como material didáctico de interpelación.

Por otra parte, si bien no son problemáticas usuales en el programa, se definió incorporar también, entre los contenidos, el estudio de las comunidades virtuales, otro emergente. La estrategia fue indagar en las alfabetizaciones de los estudiantes, cuestionar la brecha digital frente a la virtualización que la educación universitaria obligaba. Primero, la cátedra implementó una encuesta para ver las condiciones en las que estaban los estudiantes para hacer frente al trabajo en comunidad, los dispositivos, las posibilidades de acceso, las horas de conectividad posibles. Todo esto era importante para poder afrontar la propuesta en la virtualidad, para acceder a los textos y materiales digitales que el equipo de cátedra diseñó al apropiarse de variadas herramientas tales como [Canva](#) y [Padlet](#). El objetivo fue valorar sus alfabetizaciones.

Con el diagnóstico realizado acerca del perfil de accesibilidad o conectividad de los estudiantes, se definió como segundo paso pensar estrategias para las actividades virtuales. Se trabajaron algunas orientadas a la socialización o puesta en común con murales interactivos diseñados con [Padlet](#) y algunos espacios de [Foro](#) para lograr la presentación y el diálogo, además de las consignas para entrega de actividades a través de los buzones (Recurso [Tarea](#)). En la experiencia de la cátedra, estas herramientas se sentían cercanas a los estudiantes porque estaban interiorizadas en el trabajo con redes. Allí socializaron sus experiencias, gustos y expectativas: ¿qué les gustaba?, ¿qué hacían?, ¿por qué eligieron la carrera? En [este padlet](#) se puede visualizar la presentación de los estudiantes de la comisión A, profesor Maniaci.

► **El aprendizaje colaborativo como horizonte de las prácticas en los talleres virtuales:** la segunda decisión fue más fuerte. Pasó por dirimir cómo sería el trabajo de indagación en el campo y de qué manera lograr que los estudiantes aprendan algunas herramientas o adquieran capacidades para el ejercicio futuro de la profesión en un contexto de suspensión de la presencialidad. Esto fue más difícil ya que se trabaja con técnicas de observación, entrevista y algunas herramientas de registro ¿Cómo resolverlo en la virtualidad?

En relación con el plan de prácticas, se apostó a la creación de un aprendizaje colaborativo y se intentó reflexionar acerca de la posibilidad de lograr una comunidad virtual de aprendizaje. Inicialmente hubo incertidumbres ante esta realidad y se hicieron intentos exploratorios. No obstante en 2021, ya desde la planificación, se propuso el objetivo de abordar “los talleres de la práctica en contexto de virtualidad obligatoria” sobre todo porque fue necesario afrontar cierta “masividad emergente” dada la inusual extensión de la matriculación estudiantil que produjo la pandemia.

*En el aula virtual trabajamos con comisiones en la Solapa de área práctica. El aula virtual fue el espacio de comunicación y a su vez sosteníamos otras plataformas como el whatsapp, con fines comunicativos combinados, pero toda la información oficial estaba en el aula virtual. Allí cada comisión tenía su espacio en el aula virtual de la materia (Silvia).*

En relación con este aspecto, se pensaron algunas estrategias comunes a todas las comisiones de prácticas para replicar la modalidad del taller con estrategias de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad, como dispositivo. Se pensó cómo sería ese proceso virtual, de qué manera favorecer un conocimiento entre ellos y ellas en comunidad virtual y con cuáles acuerdos se enfrentaban los roles de estudiantes y docentes en esta forma de trabajo. Fue muy desafiante.

Entre los contenidos del plan de prácticas, usualmente se abordan cuestiones metodológicas. Es decir, ¿cómo es trabajar en un taller? ¿Qué es trabajar en un taller? En el contexto de un taller no presencial la pregunta entonces fue ¿cuáles son las similitudes y diferencias de un taller presencial y otro virtual? ¿Cuáles son las posibilidades de un aprendizaje colaborativo, pero virtual? Se apostó a la creación de un aprendizaje colaborativo y al logro de una comunidad virtual de aprendizaje. Se trabajó bibliografía de construcción de una red, se tematizó el proceso de construir una red en sentido genérico, y en una comunidad de aprendizaje. Esto ya era un gran desafío en la práctica presencial, el que fue potenciado al focalizarse en lo virtual.

A nivel de las herramientas, se combinaron las potencialidades del aula virtual ([Moodle](#)) con las videollamadas sincrónicas de [Meet](#). En cada comisión de práctica, se fueron resolviendo particularidades respecto de un plan de actividades que fue consensuado en equipo. Se implementaron guías didácticas y la discusión virtual, asincrónica, a través del [foro](#) y algunos docentes diversificaron sus recursos incorporando videos y nuevos textos de la bibliografía de la práctica, por ejemplo.

En las clases virtuales, se abordó la pregunta como disparador y se trabajó con dinámicas de grupo a través de sesiones por videollamadas. Luego se usaron las salas grupales del Meet cuando estos módulos de actividades fueron agregados a la cuenta del correo institucional @unc.edu.ar. Como segunda instancia, la estrategia sumaba el trabajo de socialización a través de murales o pizarras interactivas como el [Padlet](#) o el [Jamboard](#) para ir socializando lo que surgía en esos talleres. Respecto de los estudiantes, los resultados más satisfactorios se lograron con los recursos que eran acceso a través del celular, porque no les resultaba fácil a los estudiantes moverse por múltiples contextos digitales desde estos dispositivos.

## Segundo cuatrimestre

En el segundo cuatrimestre, luego de la aproximación realizada en el primero que buscaba un acercamiento al “conocer”, al conocimiento cotidiano, científico, el contexto histórico socio-contemporáneo, el objetivo fue recuperar los vínculos con las instituciones comunitarias. Los interrogantes fueron ¿cómo orientar la práctica académica de indagación? ¿Cómo acercarnos a la comunidad en contexto de aislamiento?

Frente a esta demanda la cátedra definió trabajar entre las vivencias propias y las de las organizaciones comunitarias identificadas en el contexto más próximo de la residencia de los estudiantes, a través de ejercicios autoreferenciados de indagación.

*Fuimos a consultarles a las instituciones, a las organizaciones comunitarias cómo la pandemia ha afectado múltiples aspectos organizativos. Qué pueden decir sobre los problemas y necesidades sociales, la aficción de ese contexto en lo cotidiano pero ya para las organizaciones (Alejandro).*

► **Ejercicios autoreferenciados de indagación:** entre las estrategias para orientar las actividades de indagación en el marco del área práctica, se tomaron decisiones en equipo res-



pecto de cómo replantear las actividades en términos de proceso y de manera integrada al interior de las comisiones.

El equipo definió efectuar un primer entrenamiento en la utilización de técnicas de recolección de información y orientar las tareas de observación, recorrido y cartografía en los lugares de residencia de los estudiantes. Los objetivos fueron observar y conocer un área urbana/barrial de proximidad y describir las condiciones materiales en las que los habitantes del barrio observado reproducen su vida cotidiana. Se delimitaron algunas manzanas alrededor de donde cada cual vivía y se tomó la residencia como objeto de indagación, claro está, sujeto a las pautas de la ASPO, el Aislamiento Social Preventivo y obligatorio decretado por el gobierno nacional. Se propuso tomar un sector, con un límite definido, e identificar algunas de las instituciones que ofrecieran servicios de cuidado o alimentarios, o una escuela, para que los estudiantes pudieran hacer un acercamiento y realizar, luego, una entrevista (virtual) a personas de esa institución en el marco de las subsiguientes actividades de indagación.

También se definió trabajar con algunos centros de práctica históricos, con los cuales la cátedra tenía vínculos arraigados. Con ellos se organizaron las entrevistas virtuales en las cuales algunos referentes comunitarios contaron sus experiencias para que los estudiantes pudieran entrevistarles de manera virtual, como un panel. Primero se trabajó el encuadre, la aproximación al contexto donde también se analizaba la pandemia y la salida del terreno para pensar el espacio barrial y las situaciones personales. Es decir, mirar cómo le afectaba a las personas, incluyendo a los estudiantes y los docentes, la situación de la emergencia sanitaria. Se buscó problematizar a nivel estructural el país en pandemia y también cómo afectaba a la comunidad educativa que se conformaba. Esto era referenciado en el terreno pero también estaba orientado por la bibliografía, y mediado por la guía de los profesores.

► **Entrevistas virtuales con referentes comunales:** en los talleres, la estrategia fue abordar la realización de entrevistas virtuales a través de videollamadas sincrónicas con referentes institucionales. Cada docente de comisión abordó previamente con sus estudiantes los interrogantes y luego la cátedra acordó con los referentes la confección de entrevistas a través de **Meet**. En esos paneles se advirtió que las personas de la comunidad tenían mucha necesidad de contar lo que había sido la pandemia para las organizaciones de base territorial, y también hubo mucha identificación con lo que habían percibido los estudiantes para poder preguntar. Durante la entrevista, algunos alumnos preguntaron por el chat, no se animaban a la cámara. A veces, como sucede en lo presencial, otros monopolizaban la palabra pero se animaron a hablar. Eso fue importante. A los estudiantes de primer año, por lo general, les cuesta participar en grupos grandes y eso en la virtualidad se repetía un poco, pero eso fue un aprendizaje. Hubo mucho interés en escuchar, escuchar lo que las personas tenían que decir.

Respecto de la dinámica de trabajo, la planificación del panel virtual fue un aspecto de mucho trabajo al interior de las comisiones, pensar el cómo plantear la dinámica dentro del entorno del **Meet** de una manera que se asemeje, lo mejor posible, a la experiencia presencial. El aprendizaje de preguntar y escuchar se debe hacer en “vivo”, esa experiencia es insustituible. En lo virtual al menos se trató de que sea sincrónico, aunque también se tuvo el recaudo de dejar el enlace grabado para no excluir.

*En los paneles virtuales los estudiantes estaban conmovidos, interesados en cómo estaban trabajando las organizaciones, conversar con un protagonista, y no como “lo contaban en la tele” (Alejandro).*

Entre las dificultades, se percibieron algunas situaciones de no conectividad en las organizaciones. Sucedió que una señora referente no pudo participar porque no tenía celular. Se resolvió porque la cátedra fue a la organización, se le cargaron datos en su celular y un nieto

la ayudó. En todos los casos, desde la cátedra se realizaron contactos previos, se ofreció el traslado “cuidado” a espacios con conectividad, etc. Se hizo cierta logística.

## Instancias evaluativas

► **Virtualidad, evaluaciones y “presencia”:** en la cátedra se trabajó durante la virtualidad con una evaluación de resultados que fue generalmente con modalidad sincrónica y otra de proceso, a través del aula virtual.

En la experiencia del equipo de profesores fue difícil encuadrar la metodología de trabajo y de evaluación de proceso en el régimen de estudiantes en contexto de emergencia dictaminado por la FCS. Hubo pautas que eran muy medibles y las cosas eran más sensibles. La pregunta que se tuvo que dirimir frente a las condiciones de excepcionalidad que exigía la virtualidad y ante el régimen de cursado que se decretó en el contexto de emergencia y excepcionalidad fue ¿cómo evaluar lo que siempre se evaluaba en lo presencial cuando no es obligatorio pero es parte de la modalidad del aprendizaje? ¿Cómo evaluar la asistencia o el trabajo en taller (sincrónico por Meet), que es colaborativo, cuando no es obligatorio?

Se resolvió solicitando entregas, evaluando si fueron a tiempo y también mirando la participación en los foros. Por ejemplo, el “Foro de presentación” era obligatorio y los de “Trabajos Prácticos Evaluables” también. A través del aula virtual se evaluaron esos espacios y en función de ellos se definieron las calificaciones. También se pudo advertir alguna participación respecto de los estudiantes en el aula virtual. Sobre todo cuando hubo dudas de alguna actuación se accedió a los registros que ofrece la plataforma y allí se veían las situaciones de quienes no se conectaron, no participaron y/o no entregaron.

La virtualidad presentó desafíos y la modalidad institucional vinculada a la conectividad presentó dificultades al no poder exigirse conectividad plena a alguien que no la tenía. Por otro lado, también hubo una dificultad o advertencia respecto del resguardo de intimidad que sensibilizó la pandemia, porque se entraba con la cámara, y la cámara ingresaba a los hogares. Los Meet invadían las viviendas de los estudiantes y de los docentes, y eso evidenciaba situaciones, o condiciones diferenciales, algunas de mucha pobreza y precariedad.

*Hubo mucha dificultad para acceder a la clase (sincrónica), un nudo de tensión que no creemos haber resuelto o discutido en ese sentido. Eso fue un emergente (Silvia).*

Otra cosa fueron las evaluaciones parciales y finales. Sobre este tema hubo mucha discusión y apoyo en comunidad en el marco de la Facultad y con el Área de Tecnología Educativa. En el 2021 se probaron varias modalidades (preguntas de opción múltiple, a desarrollar, la cuestión sincrónica, etc). En todas se presentaron algunas ventajas y dificultades pero, en general, quedó la sensación de que ninguna fue suficiente o adecuada:

**1-Examen sincrónico. El cuestionario de opción múltiple.** Se observaba que aprobaba la mayoría, que había gente que lo respondía sin un tiempo material o lógico para haber leído o pensado la consigna. Se presupone una resolución colectiva.

**2-Examen asincrónico. Consignas de elaboración.** Aquí, aunque se propuso un límite de palabras, se notaba el exceso, o el “copy paste”. La reflexión fue escasa o poco frecuente.

En todos los casos, se notó que circulaba una respuesta o una guía conocida por todos en una manera grupal. Se observó que en las producciones de los estudiantes no había elaboración

propia o acopio, no se pudo ver una adecuada apropiación teórica. Fue dificultoso poder advertir cuánto había incorporado el estudiantes en su aprendizaje.

► **Estudiantes y alfabetizaciones ¿Nuevas capacidades?** En relación con las capacidades “instaladas”, en la experiencia de cátedra aún no se ha podido hacer el proceso comparativo entre virtualidad y presencialidad. Por ejemplo, si les estudiantes habían podido interactuar cabalmente fuera de la clase sincrónica o si el trabajo en grupos generó verdaderos intercambios, a pesar de que se puso todo el ahínco en el tema de potenciar la comunidad en lo virtual.

Respecto del aula virtual se advierte que este fue un contexto que la pandemia reforzó, pero luego se diluyó con el retorno a lo presencial, sin poder saber cabalmente su apropiación por parte de los estudiantes de la Facultad de Sociales. Es un tema que hay que seguir promoviendo, ya que se advierte que no está siendo usado por los estudiantes con la misma intensidad que en la pandemia.

Lo que en la experiencia de la cátedra resultó positivo fue el uso de diferentes herramientas de la web social. Los estudiantes se sintieron cómodos con el uso de los murales como por ejemplo el [Padlet](#), y por lo tanto, si la cátedra les propone actividades por ese medio, lo más probable es que puedan utilizarlas.

► **Docentes, desafíos y proyecciones:** respecto de los desafíos y proyecciones para atisbar el lugar de las tecnologías en los nuevos horizontes educativos, el equipo de la Cátedra de Fundamentos considera que la planificación fue el aspecto que más los desafió como docentes. Es decir, el hecho constante de pensar cómo adecuar la tarea docente a las metodologías, herramientas y entornos de la virtualidad. Un trabajo que si bien se venía realizando previamente a la pandemia, se intensificó, llegando a un punto de la planificación en el que se tenía cronometrado todo: con qué iniciar y terminar cada clase sincrónica y cómo sería el proceso semanal o quincenal a través del aula virtual para no perder el contacto o el ritmo de trabajo. Todo esto implicó acuerdos muy finos en el seno del equipo, que si bien fueron muy fructíferos desde lo didáctico, se tradujeron en una mayor carga horaria de trabajo docente.

Otro aprendizaje fue que esa planificación no hubiera sido posible sin el soporte del aula virtual. El trabajo invertido en la sistematización y didactización de la propuesta a través del aula virtual se sintió ordenador porque, además, facilitó la coordinación de un cronograma completamente sincronizado para las prácticas. En el primer año, se trabajó sobre la marcha pero en 2021 la cátedra logró una propuesta que contó con una organización clara y un diseño propicio. Hubo reuniones semanales de equipo para analizar este diseño, y se tuvo el respaldo del Área de Tecnología Educativa de la facultad.

Como corolario de la virtualización en el período de pandemia, actualmente todo el proceso del plan de prácticas de la asignatura está sistematizado en el aula virtual y la misma se sigue utilizando para anticipar textos, o apuntalar la consigna y guiar el trabajo de proceso semanal, entre otras actividades programadas. En la experiencia de los profesores la anticipación de las consignas en formato digital ha sido una ventaja desde el punto de vista de la accesibilidad, ya que los estudiantes pueden leerlas desde los celulares y también redistribuirlas en sus espacios de redes, como por ejemplo, el uso de grupos de [WhatsApp](#), donde ellos despliegan sus prácticas en el marco de la cultura de la conectividad.

*Desde no haber tenido aulas virtuales seis años atrás, a tener todo el proceso de prácticas sistematizado con actividades, es un avance significativo. El aula virtual tiene que continuar. Yo creo que hubo un avance en nuestra materia porque hubo años en que no tuvimos aula directamente. Mientras que ahora el aula quedó instalada para usos más comunicativos, aunque no para actividades de aprendizaje (Silvia).*

*Pensé que tal vez adaptarnos a ciertas cuestiones en la virtualidad, iba a potenciar nuestras prácticas para complementar la presencialidad, pero en lo personal no logré integrarlo. Me quede con lo presencial o lo virtual. La “vuelta a la presencialidad” como anhelo llevó a retomar lo viejo. Queda como objetivo a futuro retomar su uso (del aula virtual) (Alejandro).*

### “Lo que la pandemia nos dejó”

Usos actuales del aula de Fundamentos y Constitución Histórica del Trabajo Social (Cátedra A)

- 1. Registro de consignas,** aunque actualmente los talleres se dictan en la presencialidad, las consignas se registran y comunican a través del aula virtual, desde donde pueden compartirse o redistribuirse a través de redes propias de los estudiantes.
- 2. Uso de Foros.** El foro sigue activo para comunicar (Avisos) y el de consultas para que los estudiantes pregunten y puedan recibir una respuesta pensada y reflexionada haciendo uso de la asincronicidad.
- 3. Recursos bibliográficos digitalizados.** La biografía se cuelga allí, en vez de usar la fotocopidora, facilitando el acceso y la ubicuidad.
- 4. Trabajo en comisión.** La distribución de comisiones de práctica se apoya en el uso del aula virtual y sus facilidades de trabajo grupal, en vez del listado colgado en la pared el aula de “cuatro paredes”.



## FICHA DE CÁTEDRA

NOMBRE DE LA MATERIA:	Fundamentos y Constitución Histórica del Trabajo Social Cátedra A
EQUIPO DOCENTE:	Alberto Taborda (Prof. Titular) Silvia de Dios (Prof. Adjunta) Alejandro Maniaci (Prof. Asistente) Mauricio Mareño Sempertegui (Prof. Asistente) Exequiel Torres (Prof. Asistente) Daniela Coseani (Prof. Asistente) Karim Stegmayer (Prof. Asistente)
ASESORAMIENTO ÁREA:	M. Soledad Roqué Ferrero
CARRERA:	Trabajo Social
AÑO:	1° año
CANTIDAD DE ESTUDIANTES:	400 alumnos distribuidos en 5 comisiones docentes

## Desandar lo naturalizado y trazar nuevos recorridos para enseñar a investigar en la carrera de Trabajo Social

María Jose Franco

María Teresa Bosio

Verónica Plaza Schaefer

La materia Metodología de la investigación I se dicta en 2° año de la Licenciatura en Trabajo Social. Este espacio curricular propone realizar una aproximación a las teorías, temáticas y problemáticas de la investigación social, para favorecer las habilidades teórico-prácticas necesarias para el futuro ejercicio de la investigación científica en el campo de las ciencias sociales. Este objetivo en sí mismo ya implica todo un desafío en el marco de una carrera que históricamente estuvo más orientada a la intervención que a la investigación. En ese sentido, y parándose desde una perspectiva que discute con los paradigmas hegemónicos sobre cientificidad, se busca que los estudiantes participen de procesos reflexivos que problematicen la realidad. Se espera entonces que esta asignatura les permita asumir la investigación como actitud fundamental para el conocimiento de la realidad social y su intervención en la misma en el campo de la profesión del trabajo social.

Con la pandemia y el consecuente Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), a este primer desafío se sumó uno nuevo: diseñar una estrategia que le permitiera a la cátedra seguir enseñando y acompañando a sus estudiantes en los procesos de realización de los proyectos de investigación. Esto implicó la elaboración de diferentes recursos educativos que facilitarían la mediación pedagógica, el dictado de clases y tutorías a través del aula virtual, un rediseño en los modos de evaluar, pero principalmente conllevó una profunda y necesaria problematización del rol docente y las prácticas de enseñanza. Esta revisión permitió no sólo acomodar la propuesta de la cátedra a las nuevas necesidades sino también repensar los modos de enseñar también en tiempos de presencialidad.

### Habitar el aula virtual

La repentina situación de tener que diseñar una propuesta de educación virtualizada, llevó a problematizar las prácticas docentes que hasta entonces se venían desarrollando. Es decir, hubo que pensar cómo y para qué se habían hecho las cosas hasta ese momento, qué de todo eso se podía seguir haciendo, qué habría que hacer de otro modo y qué cosas ya no se harían más. Se trataba de desandar lo que se había naturalizado de la presencialidad, todo lo que allí se pone en juego y que de un momento para el otro ya no estaba más, y al mismo tiempo, implementar nuevas estrategias para ampliar los horizontes de enseñar, aprender y encontrarse en los entornos virtuales.

En esa búsqueda, la cátedra fue afianzando algunas decisiones y descubriendo nuevas posibilidades. En ese sentido, y desde un primer momento, el aula virtual fue el espacio central que organizó todo el recorrido propuesto. Allí se presentaban los contenidos, se dejaba el material de lectura, se proponían las actividades, se daban las consignas, se subían los trabajos, se les hacían las devoluciones y se comunicaban con los estudiantes. Un recurso organizador muy importante fue el **tareos**, ya que no solo permite concentrar todos los trabajos en un mismo lugar, sino que facilita el seguimiento y la evaluación de todo el proceso. En ese

mismo espacio las docentes pudieron leer, corregir, y hacer las devoluciones a cada grupo. A su vez, este recurso permite que les estudiantes realicen diferentes entregas. Se trata de una herramienta superadora a las entregas en papel que conllevan el riesgo de que se pierdan los trabajos o que no se entienda la letra (tanto de estudiantes como las devoluciones docentes).

Este nuevo uso de la plataforma [Moodle](#) favoreció a la vez la exploración y apropiación de diferentes recursos que hasta entonces no se habían usado y que tienen un gran potencial para enriquecer los aprendizajes. Tal es el caso del recurso [libro](#), el [cuestionario](#), el [H5P](#), entre otros. A la vez también se incorporaron otros recursos externos a la moodle tal como el [Padlet](#) y [Mentimeter](#).

## El recurso libro como mediación pedagógica

El [libro](#) es un recurso que permite a les docentes crear documentos multipágina con un formato parecido a un libro. Cuenta con una tabla de contenido que favorece una mejor navegación, y además permite que se le inserten imágenes, audios, videos y/o enlaces a otros sitios de la web.

La cátedra encontró en este recurso una herramienta fundamental para abordar los principales contenidos. Antes de leer la bibliografía obligatoria era necesario que les estudiantes pudieran acceder a esta producción realizada por las docentes en la que no sólo se presentaban los autores y sus ideas centrales sino que también se articulaban los diferentes conceptos que formaban parte de la unidad. Lo que se les estaba ofreciendo era una clave de lectura, un acompañamiento para abordar el material, en definitiva, una mediación pedagógica tan necesaria para la apropiación de nuevos saberes.

Como desde el Área de Tecnología Educativa se había recomendado no hacer clases expositivas demasiado largas a través de [Meet](#), el recurso del libro era un muy buen complemento que retomaba y dialogaba con la clase sincrónica, la bibliografía y las actividades propuestas. Esta producción escrita que incluía hipervínculos a informaciones complementarias, referencias bibliográficas y otros materiales multimedias, funcionó como síntesis y articulación entre los diferentes contenidos.

## Recursos y dinámicas para promover la participación

Otro aspecto innovador es que se integraron nuevos lenguajes a las actividades propuestas y se incorporó un componente lúdico como forma de potenciar aprendizajes. Por ejemplo, en el marco de una actividad se les pidió a les estudiantes que busquen en la web memes en los cuales confluyeran al menos dos tipos de conocimientos (sentido común, religioso, científico). Esto permitió trabajar características y diferencias entre distintos tipos de conocimientos y también la relación entre el conocimiento y el poder. Esas producciones se alojaron y compartieron en un [muro interactivo](#) realizado con la herramienta [Padlet](#).

También se realizaron juegos de auto-test. Para ello, se trabajó con el formato preguntas y respuestas que ofrece tanto el [cuestionario](#) moodle como el [H5P](#) ambos disponibles en la plataforma. Uno de los auto test se llamó “¿Estoy colonizada o me estoy deconstruyendo?” e invitaba a les estudiantes a jugar obteniendo un puntaje en función de las respuestas. De este modo al finalizar podían reconocer cuánto habían aprendido sobre las Epistemologías del Sur. Otro auto test se denominó “¿Qué problema! Test para averiguar si sabemos formular preguntas de investigación”. Aquí se partía de la descripción de distintas situaciones, fenómenos so-



ciales, ámbitos de la realidad que motivaron a investigadores a formularse preguntas sobre esas cuestiones. Se les ofrecían diferentes opciones de preguntas y los estudiantes debían elegir cuáles eran las adecuadas. El objetivo era que pudieran distinguir la diferencia entre las preguntas que corresponden a un proyecto de investigación y las que se enmarcan en un proyecto de intervención. En este recurso, según el puntaje obtenido se ganaban como recompensa una canción.

Los auto-test se complementaban con otra actividad posterior. Luego de realizarlos se les invitaba a participar en un foro en el aula para compartir la experiencia, contar cómo les había ido, qué puntaje habían logrado, qué cosas nuevas habían aprendido, etc. eso permitía el intercambio entre estudiantes y una devolución por parte de las docentes. Este tipo de dinámica se empezó a implementar porque al principio costaba mucho que participen en las instancias de intercambio y diálogo dentro del aula. En cambio cuando había una actividad previa o disparadora, el nivel de participación en estos espacios aumentaba considerablemente.

No siempre eran juegos. A veces también se les pedía que miraran un video disponible en el aula, leyeran un texto y que luego realizaran una producción colaborativa. Por ejemplo, les propusieron ver el monólogo de Nadia Chiaramoni (Un cerebro más liviano) en el que a través del humor reflexiona sobre el lugar que han ocupado históricamente las mujeres en el ámbito de las ciencias, les pidieron que leyeran un texto de Diana Maffía y luego participaran en la elaboración de una nube colectiva (la nube feminista) conformada por una lluvia ideas al respecto. Para esto se utilizó la herramienta [Mentimeter](#).

De esta manera, la cátedra fue probando, ensayando y encontrando no sólo nuevos recursos sino también otros nuevos modos de articularlos y ponerlos en juego en el marco de las actividades propuestas a los estudiantes.

## Aprendizajes y nuevos desafíos

Más allá de las angustias e incertidumbre que caracterizaron esta etapa, también fue un tiempo de múltiples aprendizajes que incluso fueron vividos con entusiasmo. Por un lado, es posible reconocer aprendizajes relacionados con lo técnico, las tecnologías, los recursos, las aplicaciones, etc. Pero lo más interesante es que junto a esta dimensión técnica se ampliaron las posibilidades pedagógicas y comunicacionales. Por supuesto, eso supuso una permanente reflexión por parte de las docentes sobre los procesos de enseñanza, todo lo que allí ocurría, lo que sería necesario recrear de otro modo o lo que definitivamente no iba a estar presente; de este modo poder decidir en qué momento y para qué incluir las diferentes herramientas en la propuesta.

Se apostó a otro modo de enseñar. Si bien antes ya trabajaban con el aula virtual no conocían la enorme diversidad de recursos allí disponibles. Esta situación tan inesperada obligó a explorar en este campo y se abrieron nuevos horizontes. Si bien es cierto que hubo que afrontar esta situación con los equipos y recursos propios (que no siempre eran los más adecuados) no fue menor el permanente acompañamiento y capacitación por parte de la Facultad durante este proceso, lo que permitió atravesar esta etapa con mayor seguridad y confianza.

Con la vuelta a las clases presenciales se hizo muy complejo seguir sosteniendo la diversidad de recursos en los procesos de enseñanza. La masividad, la falta de espacios, la falta de equipamientos nos pone de cara frente a las complejas condiciones de trabajo docente. Sin embargo y a pesar de todas esas dificultades, las docentes se resisten a la idea de que volver



a la presencialidad signifique olvidar o desconocer todo lo que se hizo en la virtualidad. La apuesta es a complementar recursos diferentes y a que los estudiantes recuperen el aula virtual como un espacio de información e intercambio.

Después de todo lo transitado, son muchas las experiencias y los nuevos saberes que posibilitan reconocer los significativos aportes de la educación a distancia y las tecnologías a la educación en el nivel universitario, en tanto y en cuanto todas estas nuevas estrategias formen parte de un proyecto educativo y político que siga sosteniendo como bandera la educación pública y la inclusión. Un proyecto que reconozca lo imprescindible de la presencia física y la importancia de habitar las aulas sin desconocer las herramientas digitales que enriquecen esos procesos.

Les docentes ya no somos lo que fuimos y nuestros estudiantes tampoco. Entonces hoy el gran desafío es no olvidar lo que aprendimos en tiempos de educación virtualizada, resignificar las prácticas y los saberes e integrarlos en esta nueva presencialidad.

## FICHA DE CÁTEDRA

NOMBRE DE LA MATERIA:	Metodología de la Investigación I
EQUIPO DOCENTE:	Patricia Acevedo María Teresa Bosio María Jose Franco Magdalena Doyle Romina Cristini
ASESORA DEL ÁREA	Mariana Palmero
CARRERA:	Trabajo Social
AÑO:	2º año
CANTIDAD DE ESTUDIANTES:	400



## Que el proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por tecnología sea lo más “humano” posible

María Soledad Segura

Natalia Traversaro

Verónica Plaza Schaefer

La pandemia y su consecuente educación virtualizada llevó a que la gran mayoría de las cátedras de la Facultad de Sociales implementaran la videollamada como herramienta para poder seguir dictando las clases. Hoy ya hemos naturalizado e incorporado ese tipo de comunicación y forma parte de nuestras cotidianidades como una posibilidad más. Sin embargo, al principio esta nueva modalidad se constituía en un desafío enorme. No se sabía cómo iba a funcionar, si estudiantes y docentes se iban a poder conectar sin problemas, de qué manera organizar el espacio dentro de los hogares para poder participar de la clase, cuánto tiempo debía durar la exposición, cómo habilitar la participación de estudiantes, entre otros interrogantes.

Si miramos los recorridos podemos observar que los resultados no fueron iguales en todos los casos y en esto mucho tuvieron que ver las estrategias implementadas por cada equipo. La cátedra de Teoría Sociológica III, a pesar de todas las incertidumbres y las dificultades, desde un primer momento se propuso **que el proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por tecnología y sin presencialidad** física y que fuera lo más «humano» posible. Esto, que tal vez se dice fácilmente, en realidad requiere de una muy cuidadosa planificación de las clases y acompañamiento durante la cursada. Con este relato queremos compartir las diferentes estrategias que desde allí se implementaron, no sólo para socializar lo que se hizo durante esa etapa sino también porque muchos de los elementos puesto en juego nos invitan a seguir pensando sobre cómo organizamos el dictado de las clases masivas, aún en tiempos de presencialidad.

### Las clases sincrónicas como oportunidad para las presencias

La materia Teoría Sociológica III se da en segundo año de las carreras Sociología y Ciencia Política, durante el segundo cuatrimestre. Tanto para el dictado de clases teóricas como prácticas se optó por la videollamada a través del recurso [Meet](#). Una de las primeras decisiones fue la de respetar los horarios de clases, es decir mantener el horario de la presencialidad. Ese funcionó como un organizador común de los tiempos. Otra característica de estas instancias fue que las cámaras siempre estuvieron encendidas. Las docentes insistieron mucho para que esto fuera posible. No era un pedido caprichoso. Se dedicó un tiempo para explicarles el motivo: para un encuentro educativo es fundamental poder mirarse los rostros, ya que la comunicación implica más que la palabra. Los gestos, las miradas, las sonrisas e incluso las caras de sueño hacen al vínculo entre docentes y estudiantes. Les estudiantes entendieron y aceptaron el contrato; de este modo la asistencia a las clases virtuales no sólo no decayó sino que además mantuvieron las cámaras de sus dispositivos.

Esta característica a la vez se complementó con una interpelación permanente a participar. Para ello es necesario comprender que una clase sobre teoría sociología puede no ser sólo una exposición por parte de la docente, sino un diálogo. Un diálogo mediado por una pantalla no es algo sencillo, pero es posible. Estrategias tales como recuperar saberes previos,

generar preguntas, darse los tiempos para las respuestas, promover la escucha, así como la incorporación de audiovisuales y otros recursos digitales a modo de apoyo o complemento de la exposición posibilitaron que las clases fueran mucho más dinámicas.

En ese sentido se destaca una estrategia que favoreció mucho la participación activa de los estudiantes: la elaboración colectiva de los conceptos trabajados en la clase anterior haciendo uso de la [pizarra digital \(Jamboard de Meet\)](#). Concretamente se les pedía a los estudiantes que escriban algo relacionado a la clase anterior, lo que recordaban, lo que más les había llamado la atención etc. Para ello se usaban las notas adhesivas que ofrece la pizarra. Esos cartelitos coloridos (con el nombre de quien los escribía) se insertaban en la pizarra y de este modo, entre toda la clase se construía un gran mapa con las ideas trabajadas previamente. Esta elaboración era el punto de partida para la nueva clase. Pero además la estrategia le permitía a la docente identificar qué es lo que habían aprendido, de qué manera se habían incorporado de los conceptos y si hacía falta reforzar o corregir alguna idea que no estuviese del todo clara. Un paso fundamental antes de avanzar con los nuevos conceptos.

En las clases prácticas también se utilizó otra herramienta de producción colaborativa como lo es el muro digital ([Padlet](#)). En este caso la estrategia fue continuar elaborando lo que se había empezado a trabajar en el muro interactivo, y luego esa producción era recuperada como punto de partida para la clase siguiente. Fue tan productiva esta propuesta que actualmente se sigue implementando en las clases presenciales. Ya no se cuenta con una pizarra digital, pero se trabaja con afiches y la dinámica es la misma.

Por otra parte, también se realizaron grupos de lectura a cargo de los ayudantes de cátedra. Estas instancias funcionaron como espacios optativos y complementarios. Por eso se les pidió que no realizaran clases de consultas, sino que asumieran el lugar de compañeros/as más avanzados y les ayudaran a abordar el material de lectura. Las clases de consulta estaban a cargo de las docentes de cátedra y no tenían una regularidad preestablecida sino que se organizaban a partir de las demandas.

## Las clases grabadas como otro recurso para el estudio

Todas las clases dictadas durante el 2020 y 2021 fueron grabadas y puestas a disposición para que los estudiantes pudieran acceder a verlas todas las veces que lo requirieran. Para mejorar e incluso garantizar la disponibilidad y el acceso, las clases fueron subidas a la plataforma [YouTube](#). Esta posibilidad, adoptada por muchos docentes de la facultad, lleva a un debate interesante y aún vigente dentro de nuestra comunidad educativa. Las clases son públicas: ¿esto implica que no debería haber problemas con publicarlas en la web?, ¿cuáles son los riesgos?, ¿cuáles son las ventajas o no de hacerlo?, ¿en qué favorece a los estudiantes?

Esta cátedra no es ajena a este debate y en ese sentido proponen un enfoque interesante que aporta a la discusión. Las docentes saben que “lo público” de estas instancias implica una publicidad diferente. No se trata de un producto masivo que puede ser “leído” en cualquier contexto o situación. Hay un marco desde donde deben ser entendidas: son clases universitarias elaboradas por una cátedra o una docente en particular para determinado público, en un momento preciso. Este enfoque situado era explicitado tanto al inicio como al final de la grabación. Como con toda producción cultural, artística, académica, que se sube a la web, es muy difícil imaginar qué circulación puede llegar a tener, pero la decisión de hacerlo se sustenta principalmente en que se entiende que estas producciones, junto a otros recursos que se ofrecen en el marco de una propuesta, se constituye en un material muy valioso que favorece la apropiación de los conocimientos.

Sin lugar a dudas, la clase grabada fue un gran aporte para quienes por diferentes razones (laborales, tareas de cuidado, entre otras) no podían participar de las instancias sincrónicas. De hecho hubo quienes efectivamente lograron avanzar en la carrera a partir de esa nueva posibilidad. Pero esta posibilidad va más allá, tiene que ver con que los modos en que los estudiantes se apropiaron de esos recursos para estudiar, modos que también son diversos.

Es importante señalar que las clases grabadas no solo fueron aprovechadas por quienes no pudieron estar presentes, sino también por quienes participaron y las “re” utilizan en situaciones posteriores. En ese sentido algunos estudiantes manifestaron que al mirarlas de nuevo logran escuchar cosas que no habían escuchado en ese momento, o que las vuelven a ver pero ya con la guía de lectura a mano. Otros incluso las desgraban para convertirla en apuntes. Más allá de los autores y las lecturas obligatorias, los estudiantes reconocen que esta mediación docente es sumamente valiosa para abordar la complejidad de los textos. Hoy, en tiempos de presencialidad, la grabación sigue siendo demandada y muy valorada por los estudiantes. Es por eso que luego de las clases presenciales, en el aula virtual se habilita el acceso a las clases grabadas del año anterior. Pero además estos recursos se complementan con un nuevo aporte que están haciendo los estudiantes: graban con sus celulares las clases del presente año y en formato audio también son subidas al aula virtual. De esa manera, va quedando el registro actualizado de los encuentros y a disposición de los estudiantes para que sigan recreando diferentes formas de utilizarlos en sus procesos de aprendizajes.

## Nuevas formas de evaluar

Otro desafío fue pensar una modalidad de evaluación a la distancia y para la masividad. En ese contexto el **questionario** aparecía como una alternativa concreta, pero que hasta entonces no había sido implementado. El cuestionario tiene sus ventajas tales como la inmediatez, la auto corrección de preguntas cerradas y la posibilidad de trabajar con un gran número de preguntas; pero para que se adapten a evaluar este tipo de conocimiento y evitar la copia, fue necesario diseñar un modelo que se ajuste a las necesidades y no al revés.

Como primera medida, los cuestionarios no se limitaron a las múltiples opciones de respuestas correctas o incorrectas, en donde muchas veces se pone en juego el azar. Aquí cada una de las preguntas tenía varias respuestas correctas y otras varias incorrectas. Cada respuesta correcta iba sumando puntos y las incorrectas, restaban. Esto requería de una mayor concentración por parte de los estudiantes al momento de seleccionar las opciones. Además también se incluían preguntas abiertas en las que debían desarrollar la respuesta, porque se consideraba muy necesario desarrollar las competencias de escritura.

Con el retorno a la presencialidad, esta modalidad de evaluación sigue siendo la elegida. El día del examen, los estudiantes llevan sus celulares o computadoras para realizar el cuestionario y a la vez las docentes lo llevan impreso para ofrecer la versión papel en el caso de que alguien lo necesite. A medida que va pasando el tiempo, los cuestionarios se van enriqueciendo con nuevas preguntas de múltiple opción y abiertas que las docentes van agregando o modificando en función de cómo evalúan su funcionamiento y el desempeño de los estudiantes.

## Explorando nuevos lenguajes y formas de representación

Desde antes de la pandemia esta cátedra ya venía pensando y ensayando distintos modos de incorporar otros lenguajes tanto al proceso de enseñanza como en el de aprendizaje. Sin embargo, durante esta etapa se aceleró considerablemente este proceso, ya que el contexto favoreció la implementación de muchas de las ideas que ya se venían gestando. Por ejem-

plo, una de las actividades consistió en pedir a los estudiantes que realicen producciones incorporando las principales ideas de los autores y una de las condiciones fue que sea una producción creativa. Podían utilizar diferentes formatos: audio, imágenes, textos, videos, etc. Una de las opciones más elegidas fue la producción de **memes**. En ese caso, además del meme debían presentar un escrito que justifique y profundice la temática. Estas producciones fueron alojadas en el aula y además se creó una cuenta de **Instagram** para ponerlos en circulación por otros circuitos.

Incorporar diferentes lenguajes y algunas de las dinámicas propias de las redes sociales implica toda una innovación y apuesta en el ámbito académico. En primer lugar, supone liberarse de prejuicios sobre la cultura audiovisual e identificar las posibilidades que desde allí se ofrecen, incluso para abordar temas tan complejos como las teorías sociológicas. Las docentes saben de la importancia de trabajar los procesos de lectura y escritura académica, pero eso no excluye la posibilidad de jugar y explorar otros lenguajes y formatos que abren diferentes posibilidades de expresión.

## **Acerca de las dificultades y los nuevos desafíos**

El ASPO fue una etapa muy difícil para todo el mundo. Enseñar y aprender en ese contexto tuvo sus particularidades y muchos obstáculos para sortear. Fue una etapa en la que se borraron las fronteras entre el mundo familiar, laboral y el del estudio en el caso de los estudiantes. Hubo mucho de improvisación y un esfuerzo docente difícil de medir. El agotamiento no sólo fue humano sino también de los equipamientos. Hubo que sostener la educación pública con los recursos personales (computadora, celulares, internet) que tal vez no estaban preparados para afrontar esta tarea durante tanto tiempo.

Las dificultades no se limitan sólo al tiempo de la pandemia. Actualmente sigue siendo muy difícil dar las clases en las aulas comunes sin los equipamientos adecuados. Sin bien todo este tiempo se favoreció la incorporación de saberes sobre cómo incorporar diferentes recursos a las clases, hoy no siempre es posible sostener esa dinámica. En las aulas comunes a veces no es posible contar con el cañón y buena conexión, la instalación eléctrica es deficiente, es complejo trasladar los equipos desde la facultad por las distancias, los tiempos y la responsabilidad que implica. Esta dimensión tecnológica debería ser resuelta para que las clases puedan continuar aprovechando las diferentes posibilidades que permite la articulación entre entornos físicos y virtuales.

Pese a todos estos inconvenientes, la cátedra decide seguir apostando a incorporar recursos no sólo en las aulas virtuales, sino en la misma clase presencial. Están convencidas que resignar esa posibilidad genera desigualdades entre los estudiantes que cuentan con mejores dispositivos y conectividad para poder acceder a los recursos desde sus hogares y aquellos que no los tienen y por lo tanto se perderían esta experiencia. Además, se cuenta con una importante cantidad de material seleccionado, saben cómo, para qué y en qué momento de la clase usarlo y por lo tanto sería un desperdicio dejarlos de lado.

Todo este tiempo sirvió para aprender y repensar las prácticas de enseñanza. Si bien ya había una experiencia previa en relación a abrir nuevas posibilidades de lenguajes, este tiempo permitió afianzar esas convicciones y desarrollar nuevas estrategias para articular lo complejo y denso de la teoría con los intereses y las formas de comunicación de las nuevas generaciones habituadas a transitar por las redes y la cultura mediática.

El desafío ahora es poder sostener estas prácticas que exigen creatividad y flexibilidad pero también condiciones materiales e institucionales para poder implementarlas. Las posibilidades son múltiples, así como también las ganas de seguir explorando.



## FICHA DE CÁTEDRA

<b>NOMBRE DE LA MATERIA:</b>	Teoría Sociológica III
<b>EQUIPO DOCENTE:</b>	<p>María Soledad Segura Natalia Traversaro</p> <p><b>Ayudante de alumnos 2020:</b> Guillermina Uturbey Alfio Germán Acosta Guillermina Lotockyj</p> <p><b>Ayudante de alumnos 2021:</b> Guillermina Lotockyj Isabella De Marchi</p> <p><b>Tutoras:</b> Cecilia Cuel Claudia Varas</p>
<b>ASESORA DEL ÁREA:</b>	Verónica Plaza Schaefer
<b>CARRERA:</b>	Sociología y Ciencias Políticas
<b>AÑO:</b>	2º año
<b>CANTIDAD DE ESTUDIANTES:</b>	300







*Relatos Parte II:*  
***Experiencias de docentes que enseñan en el tramo final***



facultad de ciencias  
**sociales**



**UNC**

Universidad  
Nacional  
de Córdoba

## Clases en la virtualidad: repensar y rediseñar la propuesta

Bruno Sebastián Ribotta

Gabriela Llimós

La materia Taller de Técnicas Cuantitativas forma parte del tercer año del plan de estudios de las licenciaturas en Ciencia Política y Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC. Este taller tiene como objetivo brindar herramientas a los estudiantes para el desarrollo de habilidades prácticas para la exploración y el análisis de datos cuantitativos. Para ello, el taller proporciona herramientas para el procesamiento de datos a través de software diseñado para este fin. Como culminación de este espacio de formación se espera que los estudiantes pongan en juego sus conocimientos previos en estadística y la formulación de un proyecto de investigación en Ciencias Sociales que articule la definición de indicadores cuantitativos y estrategias para construirlos.

De acuerdo con el objetivo de la materia, previo al confinamiento de 2020, la cátedra dictaba sus prácticos en un gabinete de informática de la UNC, de manera tal que los estudiantes pudieran trabajar sobre los aspectos instrumentales a la par del docente, practicando y desarrollando las actividades propuestas para cada clase. El manejo del software era central en la propuesta. Con el contexto impuesto a partir de marzo de 2020, los docentes se enfrentaron al desafío de pensar cómo hacer para transmitir este contenido a sus estudiantes. Específicamente, lo que más inquietud generaba en el equipo de cátedra era el hecho de enseñar el desarrollo de habilidades instrumentales mediante la virtualidad. En la adecuación que desarrolló la cátedra para el dictado de la materia es interesante destacar algunos aspectos que resultaron fundamentales para el dictado de la asignatura y que permiten seguir pensando en las particularidades que adquirió la educación en la modalidad virtual.

### La adecuación a la virtualidad: el rediseño

Ante el nuevo contexto, la primera decisión que tomó la cátedra fue repensar y rediseñar todo el contenido de la materia. Los docentes entendían que en esta nueva modalidad no era posible sostener la estructura de las clases como lo hacían en la presencialidad. Rediseñaron tanto teóricos como prácticos teniendo presente que los tiempos de cursado, las posibilidades de acceso y de interacción con los estudiantes eran diferentes. En este sentido, organizaron el contenido de la asignatura en el aula virtual, esta se convirtió en el principal espacio de intercambio con los estudiantes. Si bien sostenían encuentros sincrónicos semanales a través de [Meet](#), en el aula virtual centralizaron toda la información necesaria para llevar adelante el cursado, incluso desarrollaron un tutorial gráfico para que los estudiantes supieran cómo moverse y manejarse dentro de la misma. En el aula se subió el programa de la asignatura, el material de lectura, los tutoriales desarrollados para cada clase práctica, las consignas de las actividades a desarrollar. También se estableció un cronograma de clases que se sostuvo a lo largo del cuatrimestre y permitió a los estudiantes conocer con anterioridad los temas de cada encuentro, posibilitando que los estudiantes descargaran y leyeran de manera anticipada los materiales que luego se trabajarían en clases.

Otra preocupación de la cátedra fue cómo lograr que los estudiantes participaran activamente a lo largo del semestre. Para esto se propusieron sostener una conversación fluida

con ellos en los encuentros sincrónicos, pero también construyendo y sosteniendo distintas vías de comunicación: habilitaron **foros** y **chats** en el aula virtual y hasta un grupo de **WhatsApp** gestionado por les ayudantes alumnos de la cátedra. Si bien les estudiantes en su mayoría optaron por comunicarse con les docentes mediante la mensajería interna del aula, la posibilidad de contar con todas estas herramientas para comunicarse garantizó un diálogo y acompañamiento permanentes en el desarrollo del cursado.

La virtualidad también planteaba como desafío lograr que el contenido de la asignatura resultase atractivo a les estudiantes, de manera tal que sostuvieran la cursada activamente. Para ello les docentes decidieron revisar la estructura de los teóricos, teniendo en cuenta el tiempo que consideraban prudente para el desarrollo de una clase de este tipo a través de una plataforma como Meet. En este sentido, dictaban clases más cortas y buscaban favorecer el intercambio dentro de las mismas. También organizaron clases con invitadas referentes en las temáticas trabajadas. Todas estas estrategias hicieron que se sostuviera un número constante de estudiantes en cada uno de los encuentros sincrónicos que propuso la cátedra.

## La presentación del contenido: los recursos

Un aspecto muy trabajado por la cátedra fue la presentación del contenido a sus estudiantes. Preocupaba fuertemente cómo lograr favorecer el desarrollo de competencias instrumentales en estudiantes que no están acostumbrados a esta formación. Como principal estrategia la cátedra se propuso la producción de tutoriales gráficos de cada uno de los temas trabajados, de manera tal que los estudiantes dispusieran de materiales lo más explicativos posibles para el desarrollo de las actividades prácticas. En los tutoriales desarrollados por la cátedra se incorporan imágenes, resaltados, viñetas y elementos de diseño de texto con el fin de orientar y facilitar la lectura de los mismos, pero sobre todo el desarrollo de la propuesta práctica con los softwares trabajados en la materia.

Por otra parte, la cátedra también decidió grabar y dejar disponible en el aula virtual cada una de las clases desarrolladas a través de los encuentros sincrónicos, de manera tal que les estudiantes pudieran contar también con la explicación del docente en formato audiovisual.

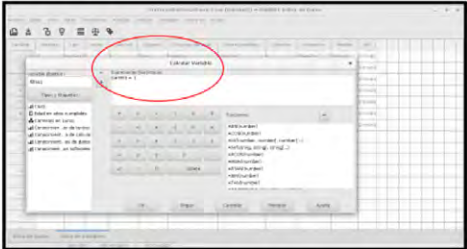
De esta manera, les docentes se convirtieron en productores de contenidos digitales especialmente diseñados para el trabajo de los contenidos de la materia y teniendo en cuenta sus principales destinatarios: les estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales. Esto permitió que éstos accedieran al contenido de la materia en distintos formatos digitales, pudiendo seleccionar qué material utilizar en función de sus posibilidades de acceso, de conectividad y de sus necesidades para profundizar el contenido trabajado.

## La preocupación por el acceso: un modo de incluir

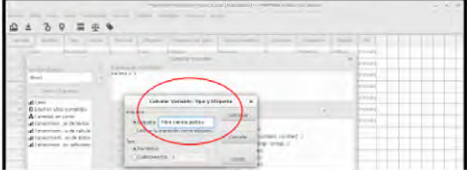
Una de las preocupaciones que orientó el accionar de la cátedra en el proceso de virtualización del cursado tuvo que ver con las posibilidades reales de acceso de les estudiantes a una pc. Tal preocupación no sólo se centraba en conocer qué posibilidades tenían les estudiantes para acceder al aula virtual o Meet, sino que también se vinculaba a las posibilidades

a) Ir al menú **"Transformar"** y luego a la opción **"Calcular"**. Allí ingresar el nombre de la nueva variable: "filtro1", que contendrá los datos de "Sociología". Luego, la condición que la representa: "Carrera=1". Finalmente, haga clic en **"Ok"**. Luego repita este procedimiento para crear la variable "filtro2", para la carrera "Ciencia Política" y "filtro3" para ambas carreras. Verificar que las características de ambas variables sean correctas (por ejemplo, en este software los filtros solo funcionan con variables numéricas).

**Procedimiento (ejemplo para primera variable creada)**



Interesante... haciendo clic en el botón **"tipos y etiquetas"** que figura debajo del nombre, pueden ponerle un nombre. Será muy útil para después...



de acceso a una pc para utilizar los software trabajados en la materia. Teniendo en cuenta que no todos los estudiantes contaban con una pc para cursar y que muchos lo hacían utilizando sus teléfonos celulares, la cátedra se aseguró de trabajar con software que también funcionaran en dichos dispositivos. Trabajaron con software fáciles de instalar y de interfaz sencilla tanto para celular como para pc.

Por otra parte, todo el material producido por la cátedra contaba con una versión para celular, de manera tal que los estudiantes pudieran consultarlo desde estos dispositivos sin problemas. Aspecto que no fue menor, ya que permitió a los estudiantes poder disponer de todo el material y desarrollar las actividades sin importar de qué medio disponían para acceder.



## El balance

El equipo de cátedra hace un balance positivo de la estrategia desarrollada para llevar adelante el dictado de la asignatura en el contexto de aislamiento. En primer lugar, porque pudieron sostener la cantidad de alumnos promocionales y regulares en relación con los años anteriores. También por el tipo de producciones que desarrollaron en los trabajos prácticos y en las instancias de examen.

*Demostaban en los exámenes finales saber hacer un buen procesamiento. Ese fue un indicador fuerte para nosotros. Tenemos un punto de vista positivo de los resultados. Ellos pueden probar que han aprendido a procesar aunque sea indicadores más bien de tipo básicos, con al menos dos software (Bruno).*

En este sentido, para la cátedra fue clave el trabajo que se realizó en el rediseño de la materia apropiándose de los distintos formatos que les ofrecía el aula virtual para producir contenido y proponerlo para los estudiantes. Ante la incertidumbre que significó el proceso de virtualización, la producción de material, el establecimiento de un cronograma claro y la

flexibilidad en el tipo de dispositivo para realizar las actividades posibilitó superar las dificultades y cumplir con los objetivos de la asignatura.

*Creo que lo principal fue haber obtenido un rendimiento similar al de la presencialidad; para nosotros fue fundamental, no sabíamos qué iba a pasar, teníamos cierto temor con relación al cumplimiento de los objetivos que nos planteamos (Bruno).*

## Volver...

La vuelta a la presencialidad aparece como todo un desafío para el equipo docente del Taller de Técnicas Cuantitativas, en primer lugar porque el desarrollo de las actividades prácticas requiere de un gabinete equipado y esto no es fácil de conseguir, sobre todo si también se contempla la posibilidad de desarrollar clases híbridas para aquellos alumnos que aún no pueden asistir. En segundo lugar, porque implica repensar el rol del material producido durante la pandemia en tanto tenían como objetivo sustituir los encuentros presenciales. Cuando el encuentro se restablece queda pensar de qué manera se recupera esa producción que en el contexto de aislamiento fue central.

## FICHA DE CÁTEDRA

<b>NOMBRE DE LA MATERIA:</b>	Taller de técnicas Cuantitativas
<b>EQUIPO DOCENTE:</b>	<p><b>Docentes:</b> Bruno Sebastian Ribotta Leandro Mariano González</p> <p><b>Adscritos:</b> Mariana Andrea Alcalde Daniel Alvaro Ortega Lucas Gabriel Vanoli Gabriel Escanés</p> <p><b>Ayudantes de alumnos:</b> 2020: Lina Heredia, Malena Piancatelli, Juan Arias y Matías Yannicari 2021: Lina Heredia, Malena Piancatelli, Dana Córdoba, Juan Lirio y Juan Manuel Berón</p>
<b>ASESORA DEL ÁREA:</b>	Verónica Plaza Schaefer
<b>CARRERA:</b>	Licenciatura en Ciencia Política y en Sociología
<b>AÑO:</b>	3º año
<b>CANTIDAD DE ESTUDIANTES:</b>	2020: 137



Bruno Sebastián Ribotta



Leandro Mariano González



## ¿Es posible? Esa fue la pregunta constante. Dispositivo virtual para las prácticas de trabajo social comunitario en pandemia

Susana Andrada

Valeria Nicora

Andrea Marrone

Mariana Gamboa

Soledad Roqué Ferrero

El mayor desafío que el equipo de cátedra de Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención II, de abordaje comunitario, afrontó durante la suspensión de la presencialidad por la pandemia del coronavirus en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) fue cómo generar dispositivos virtuales para que los estudiantes, futuros trabajadores sociales, pudieran hacer los aprendizajes que habilita el “estar en territorio”. ¿Es posible sostener el espacio de las prácticas en la virtualidad? Esa fue la pregunta constante entre el 2020 y el 2021.

Esta materia se ubica en el tercer año de la carrera, es uno de los espacios troncales de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC y propone, en el marco de la práctica académica, el acercamiento y la inserción por primera vez en barrios de sectores populares de la periferia urbana o zonas “rururbanas” de localidades del interior de la provincia. En años anteriores de la carrera, dependiendo de las propuestas de las cátedras, las prácticas se desarrollan en zonas más cercanas al centro y más familiares en lo espacial, o no exigen una presencia anual sostenida en contacto con situaciones de pobreza o desigualdad, lo que usualmente es percibido por los estudiantes como una práctica inaugural. Con la pandemia, todo esto cambió. La imposibilidad de asistir a los territorios implicó un gran sacudón y la cátedra tuvo que tomar el desafío de repensar una parte fundamental del trabajo pedagógico; el trabajo con los sujetos y sus necesidades a través de abordajes comunitarios. Esto exigió nuevos formatos para pensar la enseñanza en la virtualidad, y resolver la práctica de unos estudiantes “nóveles en el terreno”<sup>2</sup>.

La virtualización del espacio de los talleres —el formato didáctico que el equipo optó para realizar los encuentros de prácticas—, junto con la imposibilidad de realizar el trabajo territorial generó un verdadero debate acerca de lo que era posible aprender, o no, por parte de los estudiantes ante la mediación virtual. En la experiencia docente, los “sentipensares” son fundamentales para ese aprendizaje experiencial. Es decir que, cuando los estudiantes van al territorio y hacen entrevistas usando todos los sentidos, pueden comprender cómo el espacio físico condiciona la vida de las personas. El generar un vínculo empático y participar en dispositivos de intervención con niñas, jóvenes, mujeres o adultos, implica un “cuerpo a cuerpo”, la mirada enfocada “en otre”; todas estas cuestiones que tienen que ver con vincularse, con “el estar” y compartir se convirtieron en un obstáculo para las formas de enseñanza y aprendizaje que la cátedra conocía.

Ante esta realidad la asignatura se replanteó los objetivos, los contenidos y las estrategias pedagógicas posibles de sostener a través de la virtualidad. El dispositivo diagramado com-

---

<sup>2</sup> los estudiantes que llegaron a 3er en el 2020 durante el 2018 habían estado atravesados por un paro docente que por su extensión en el tiempo afectó notablemente las prácticas académicas.



binó múltiples estrategias desde lo didáctico; entrevistas virtuales con trabajadores sociales que estaban en terreno<sup>3</sup>, entrevistas grupales con referentes territoriales, mesas de debate virtual, recuperación de producciones audiovisuales y escritas de los procesos territoriales, ejercicios de búsqueda de información y trabajo grupal en la virtualidad, entre otros. Sin embargo, el cuestionamiento acerca de la posibilidad de impartir una asignatura que contempla 64 hs de trabajo en taller y 64 hs de trabajo territorial (por sobre 192 hs cátedra) en el contexto de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) o Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio (DISPO) y en el marco de las disposiciones universitarias, se constituyó en una preocupación que acompañó estos años. Otro desafío transversal fue poder articular los conceptos, las categorías que la asignatura proponía, con lo que estaba pasando. Pensar si eran útiles, o si ayudaban a comprender esta “realidad pandémica” que irrumpía de manera novedosa y desestructurante.

## Entre el 2020 y el 2021. Esos cambios necesarios

La puesta en marcha de un dispositivo virtual y el ajuste de las categorías teóricas de abordaje desafiaron fuertemente el programa de la cátedra y agenciaron nuevas formas de trabajo pedagógico y una nueva planificación de la enseñanza en la virtualidad. En la experiencia de la cátedra, ambas cuestiones estuvieron siempre en movimiento. Las periódicas reuniones a través de **Meet** se convirtieron en un espacio fundamental de debate y planificación (siempre provisoria) a fin de interpretar y comprender las nuevas demandas del rol docente y de la clase misma. Los diseños de los talleres en un primer momento se fueron pensando colectivamente, en las reuniones de equipo, tramitando y compartiendo la incertidumbre frente a lo novedoso y otorgándoles confianza a la tarea mediada por las tecnologías. Considerar la planificación como un proceso colaborativo permitió nutrirse de otros saberes, y alimentarse de ellos en ese tiempo.

En el 2020, la primera decisión fue apostar al trabajo en equipo y compartir los aprendizajes, ver cómo el equipo se pensaba colectivamente y cómo en consecuencia se rearmaba la materia desde nuevos encuadres de trabajo, nuevos acuerdos teórico-prácticos para andamiar los aprendizajes. Dirimir el “¿qué debe saber un estudiante de tercer nivel de la carrera?” fue una preocupación que la pandemia instaló, algo que quizás siempre estuvo pero que nunca se había explicitado con tal urgencia. Frente a este primer desafío se tuvo que reorganizar, o volver a jerarquizar, los contenidos del programa, no sólo para su enseñanza virtual sino en relación con las categorías teóricas que el mismo fenómeno desafiaba para comprender la realidad. Tradicionalmente, el programa de la asignatura desarrolla tres ejes temáticos centrales. (1) Un contenido fundamental siempre fue pensar el espacio o el territorio como un elemento de los procesos sociales, entenderlo como tal desde lo conceptual, y también en el trabajo que se desarrolla en el barrio, generando propuestas que faciliten o acompañen modificaciones en los territorios allí donde el espacio jerarquizado materializa desigualdades y/o las profundiza. Los proyectos y las intervenciones están atravesadas por el espacio físico y social, impactar en sus formas se constituye entonces en objetivo del hacer desde el trabajo social comunitario. En otra línea, (2) el programa reflexiona acerca de cómo los sectores populares se organizan colectivamente para afrontar la reproducción cotidiana cuando hay necesidades que no pueden resolverse en el ámbito privado o familiar, y de qué manera en consecuencia tejen tramas, formales o informales para que circulen

3 Al inicio de la pandemia con las medidas de ASPO solo se encontraban trabajando en terreno de manera presencial los trabajadores sociales que se desempeñaban en actividades consideradas esenciales, salud por ejemplo. Otros se encontraban, al igual que les docentes de la cátedra, construyendo estrategias de trabajo virtual.

recursos o servicios que satisfagan las necesidades. El tercer eje de la propuesta es (3) el abordaje comunitario en sí, cómo interviene un trabajador social desde lo comunitario, o en lo comunitario; metodologías, herramientas, posicionamientos ético-políticos. Los estudiantes entonces deben observar la intervención de un colega, porque hay siempre un referente territorial, y al acompañar esta intervención, van aprendiendo cómo se hace, la miran y reflexionan críticamente. Pero también se aprende poniendo en juego herramientas técnicas, procedimientos: llevan adelante registros, entrevistas, cartografías, trabajan en equipo, hacen propuestas de trabajo grupal, coordinan reuniones, planifican eventos barriales, realizan relevamientos.

La urgencia de mirar las organizaciones, los territorios en pandemia y cómo fueron impactadas las condiciones de vida, hizo que el aislamiento y la crisis económica, social y sanitaria se revelaran todo el tiempo como un contenido entre esos dos años de emergencia sanitaria. El desafío seguía siendo la vigencia de estas categorías para comprender esa realidad y cómo acercarse para reconstruirla. Sin embargo, lo que ocurrió de cara al 2020 fue que mientras los contenidos abordados y la reflexión académica se desplegaban en la virtualidad, en los barrios empezaron a pasar cosas diferentes. La gente comenzó a organizarse en torno a las necesidades básicas y los cuidados que migraban de los espacios institucionales a los hogares y de los hogares a la comunidad, mientras “la universidad parecía mirar por la ventana”. En el 2021, las medidas de DISPO permitieron que se retomaran las actividades en la mayoría de las instituciones (escuelas, centros vecinales, clubes, bibliotecas populares, etc); sin embargo la cátedra no podía ir al territorio<sup>4</sup>, cuando los territorios se encontraban en un vertiginoso movimiento para sostener la vida. Advertir esto generó una contradicción muy fuerte.

*El primer año nos preguntábamos: ¿cuál es el territorio que ves desde tu ventana? Fue lo único que sabíamos, porque estábamos pensando en espacios territoriales con aislamiento y “lo que había” era lo que se veía desde la casa mirando por la ventana. Fue un momento de mucha reflexión interna, como equipo (Andrea).*

Otro eje de discusión fuerte durante el primer año de pandemia fue la modalidad para adentrarse en la realidad de los espacios territoriales y cómo guiar esa intervención desde el taller. Las posibilidades de trabajo fueron diversas. Por ejemplo, había centros de prácticas que no tenían Internet, y por ese motivo no fue posible acercarse, pero también sucedió que no todos los docentes a cargo de comisiones de talleres, y algunos referentes de prácticas, estaban de acuerdo con este dispositivo virtual. Esto estuvo siempre en discusión. La vivencia de cátedra fue la de “planificar todo el tiempo sobre la marcha”, mes a mes, semana a semana, frente a una realidad que sorprendía y demandaba un ajuste en la estrategia. El 2020 y el 2021 fueron dos escenarios completamente diferentes

## El dispositivo. Los colegas mediadores y la producción digital

En 2020 se produjo un dispositivo de interpelación basado en la producción de materiales de autoría propia. Se generaron paneles y hubo desarrollo de videos cortos para que los referentes territoriales contaran cómo estaba siendo la intervención en los barrios con la pandemia, qué estaban haciendo, cómo se había reconfigurado esa intervención. Los referentes territoriales se constituyeron, durante el segundo cuatrimestre de 2020, en auténticos mediadores entre la realidad barrial y la cátedra. A través de ellos, se lograron pautar entrevistas con personas que participaban en organizaciones, se logró tramitar el aporte

4

Todas las universidades del país definieron continuar durante el 2021 con modalidad virtual.

de comunicaciones (flyer que generaban los estudiantes) e infraestructura tecnológica (se gestionaron datos) que las organizaciones barriales necesitaban para poder entablar la comunicación digital.

*Produjimos pensando en volver en agosto del año 2020 al terreno, pero luego nos dimos cuenta de que no íbamos a volver. Sostuvimos los territorios que teníamos con anterioridad y fuimos haciendo inserción virtual. En cada situación fue muy diferente (Mariana).*

*En 2021 evaluamos que había sido mucho esfuerzo para los referentes y las organizaciones el desarrollar una práctica como la que hicimos en 2020, y pensamos algo diferente. Valoramos el peso de solicitar a los barrios que sostuvieran una virtualidad en la que vivíamos solo nosotros (Susana).*

El 2021 fue más desconcertante, porque todos volvieron al territorio y la Universidad no. Les niños iban a la escuela, las personas estaban en las organizaciones, los estudiantes universitarios viajaban en colectivo, se juntaban con amigos, salían a bailar, pero lo que no se podía hacer era ir al territorio. Fue desafiante para la cátedra pensar el “cómo estar como universidad” y entonces se armó un trabajo de intervención más conceptual. En consecuencia, la estrategia de trabajo fue diferente. Se usó mucho material para el análisis y la reflexión acerca de una realidad que ya estaba en discusión. La cátedra seleccionó materiales existentes que permitieran mirar, desde lo teórico, lo que estaba ocurriendo con la pandemia, y con las organizaciones comunitarias. Se incorporaron informes de investigaciones, en algunas de las cuales, los docentes eran participantes, y se agregaron otros documentos más prácticos tales como artículos, videos, **podcast**, cartografías, etc. El objetivo que la cátedra se propuso fue poner en diálogo, o tender un “puente”, entre el espacio sincrónico de “la clase” que era por **Meet** y el aula virtual, donde estos contenidos eran anticipados o ubicados en instancias posteriores. El que siempre hubiera una invitación previa a la clase, de hacer alguna lectura, un ejercicio de pregunta, o el visionado de un video posterior a la misma, fue de gran valor en el aspecto teórico. En este link se puede ver un **ejemplo de consigna** para un trabajo a entregar por buzón de entrega.

Recursos didácticos digitales (Video y Podcast) seleccionados por la cátedra para complementar el desarrollo de las clases teóricas en el marco de la propuesta de actividades asincrónicas en el aula virtual.

	<p><b>“Cartografía de la solidaridad, demandas y compromisos ante el Covid-19”</b>                  Video de Sistematización del proceso realizado desde los Programas de extensión “Producción social del hábitat urbano”, “Ruralidades” y “Programa de articulación de prácticas de Trabajo Social” con organizaciones con vinculación con la FCS desde diferentes espacios (centros de prácticas, proyectos de extensión, consejo social).                  El proyecto contó con la participación de los docentes Mariana Gamboa y Susana Andrada.</p>
	<p><b>“El trabajo en tiempo de esenciales”</b>                  Ciclo de podcast realizados por el Programa de Estudios Latinoamericanos en Antropología del Trabajo del Centro de Investigaciones y Estudios de Cultura y Sociedad (CONICET) y Universidad Nacional de Córdoba) que busca reflexionar sobre el impacto de la pandemia en el mundo del trabajo, haciendo especial hincapié en aquellas ocupaciones que fueron definidas como `esenciales´.                  Trabajo comunitario.</p>

## Ensamblajes & vincularidades. ¿Cómo “habitar” lo virtual?

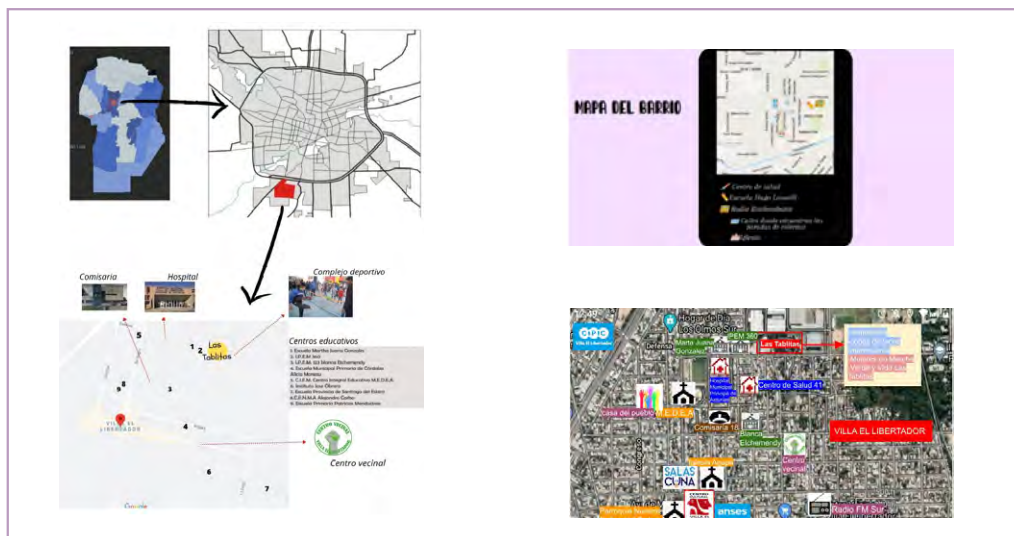
Respecto de los espacios digitales de trabajo, en un principio (durante el primer cuatrimestre de 2020) se utilizó sólo el aula virtual para desplegar la parte teórica y complementar con guías de interrogantes y reflexión a fin de vincular los relatos con categorías teóricas. Luego se fueron combinando más posibilidades. La clase sincrónica por **Meet** se sumó en agosto del 2020 y fue un gran aporte como espacio en el cual poder trazar líneas en común a través del diálogo sincrónico, no sólo para las clases teóricas, sino también para las del taller. En ese entonces, el debate más importante fue la virtualización de los espacios de taller y sus comisiones de trabajo. En un tiempo de incertidumbre, la cátedra discutió fuertemente qué era posible hacer en el espacio de prácticas. Fue un momento de mucho apoyo y discusión interna pensar cómo virtualizar los “talleres” entendidos como lugares de encuentro—lo sincrónico—y luego cómo generar dispositivos virtuales en los espacios de prácticas, lo asincrónico a través del aula virtual.

*¿Cómo habitamos lo virtual? Cómo pensar el ensamble de estas dos cosas en simultáneo y además capacitarnos porque no teníamos las herramientas. Por ejemplo algunas docentes no sabíamos usar el Meet y se usaba el aula virtual como un repositorio junto con algunos foros, y nada más (Mariana).*

La propuesta consensuada entre los docentes de las diferentes comisiones articuló tres espacios o momentos que se apoyaban entre sí a través del uso de videollamadas de **Meet** y el aula virtual. Primer momento: una propuesta de sincronía en los espacios teóricos. Segundo momento: la virtualización de los espacios de talleres de práctica. En estas videollamadas era el momento de traer la experiencia de los territorios al espacio de la clase y articular la diversidad para poder mirar. Tercer momento: se sumó el apoyo semanal con el aula virtual que se articulaba entre medio de estos otros momentos sincrónicos.

En relación con estas definiciones de enseñanza y la selección de herramientas digitales, una preocupación que tuvo la cátedra, en constante diálogo con el área de Tecnología Educativa y Conocimiento Abierto de la Facultad, fue cómo plantear estrategias para sostener el vínculo con los estudiantes. Es decir, de qué modo interpelar para saber “cómo está el otro del otro lado”, si hay actividad o sólo está la cámara encendida.

Una estrategia que se planteó en el marco de los talleres sincrónicos a través de **Meet** fue proponer una “videollamada activa” a fin de sostener el encuentro lo más cercano posible. Es decir, trabajar la devolución a través de algún disparador vivencial. Por ejemplo, solicitar a los estudiantes que manifestaran “sentipensares” con algún objeto que tuvieran a mano en la casa. Esta dinámica fue una invitación a prender la cámara. En el trabajo de prácticas fue muy fuerte la cuestión de compartir para que haya producción y en grupos pequeños. Luego, desde la clase sincrónica se habilitaba un enlace conceptual para entablar una reflexión vinculada a la práctica articulando con otras herramientas digitales que facilitarían el trabajo posterior sobre lo abordado en el taller, por el aula virtual. Por ejemplo, hacer síntesis y compartirlas en **Foro** o subirla a través del recurso **Tarea**. La dinámica implicaba ir articulando los encuentros sincrónicos a través del **Meet** con pequeñas producciones de los estudiantes, como por ejemplo, un mural interactivo con **Padlet**. Andrea menciona que: “nos gustó mucho el recurso de actividades, abrir en salas diferenciadas. Nos permitía trabajar en grupos y luego volver al plenario. Ese fue un recurso muy usado”.



Cartografías. Trabajos grupales TEE II –2020– Comisión A. Marrone y V. Nicora. Se organizaron mediante Drive y Meet (Google), en donde compartieron los registros individuales del panel.

Otra línea de trabajo fue con el aula virtual. Hubo mucho uso de **Foro**. En relación con las estrategias de moderación de estos espacios virtuales, la cátedra hizo hincapié en la creación de pequeñas producciones estudiantiles, sobre todo en instancias iniciales o de presentación que tenían por objetivo “el saber quiénes eran”, “cómo se presentaban”, “qué pensaba el otro”. Se trabajó con el arte, con videos, dibujos y también canciones. El objetivo fue motivar la expresión a través de la producción, ver de qué maneras se podían integrar como estudiantes a estos nuevos formatos mediatizados del taller.

## Nuevos escenarios, aprendizajes y proyecciones

*A los aprendizajes los estamos caminando. Estamos viendo que quedó de huella. Notamos en los estudiantes de este tercer año (2022) que traen lecturas realizadas durante la pandemia, que hubo apropiación de conceptos centrales. Y hay más lectura del material que propone la cátedra, eso es una fortaleza en los espacios de las clases teóricas (Susana).*

De cara al 2022 la cátedra pudo avizorar algunas proyecciones y nuevos desafíos que la etapa de virtualización dejó como legado. En la experiencia de los profesores, hay mucho aprendizaje que está aún en proceso, tanto en relación con los cambios en sus prácticas de enseñanza como en las prácticas de aprendizaje de los estudiantes, donde quedaron huellas.

### Les docentes. “Fortalezas y legados de la virtualización”

La etapa de pandemia significó para el equipo docente, una oportunidad para revisar la propuesta y las articulaciones de la teoría con la práctica, sobre todo en relación con las vinculaciones que disponían con las organizaciones comunitarias en donde se realizaban, año a año, las prácticas. Si bien la manera de afrontar las dificultades fueron diversas, en la experiencia de cátedra se cosecharon algunos aprendizajes que sólo fueron posibles desde la construcción colectiva:

► **Trayectoria de cátedra en los espacios territoriales.** El acercamiento a los centros de práctica en tiempos de ASPO y DISPO fueron posibles dada a la existencia de un fuerte trabajo de aprestamiento grupal, de construcción de vínculos que se logró gracias a la trayec-



toria (de varios años) de los docentes de la cátedra en “estar en territorios”, lo que permitió continuar con los aportes y diseñar alternativas a pesar de las distancias. Se crearon **podcast**, flyers, videos, imágenes, textos, etc; producciones que hacían “hablar al territorio” y que no aparecían en los medios. Experiencia que la cátedra pudo vivenciar en los conversatorios realizados en 2021 al integrar, como recurso didáctico, algunos relatos en video producidos por residentes de medicina familiar—quienes tenían acceso al barrio—sobre “modos de vida en pandemia”. Los estudiantes valoraron eso de “estar en el patio de la casa tomando mate” como una cuestión que los acercaba, que tendía “un puente” para aproximarse de ese modo a los sentires, luchas, modos de vivir de las mujeres. Se puede ver el mural interactivo: Conversatorio. Voces de Sujetos en torno a Necesidades, Organizaciones e Intervenciones Comunitarias en Argüello. Comisión Valeria Nicora en [este link](#). También el [mural interactivo](#) “Sentipensares” del segundo conversatorio (primera parte). Comisión Andrea Marrone.

*Lo que pusimos en juego; los videos, los podcasts, las entrevistas y toda la parafernalia de producción que desarrollamos, lo usábamos para todos los espacios. Lo compartimos colectivamente. Nos unió un principio de interés para que estos estudiantes tuvieran contenidos mínimos de apropiación para poder sostener la educación superior. (Mariana)*

► **El rol de la universidad y las organizaciones.** Otra fortaleza que la pandemia dejó como aprendizaje fue el pensar cómo, desde la Universidad, se construyen aportes. Los espacios sociales tuvieron la predisposición de seguir sosteniendo el vínculo pedagógico abriendo su tiempo, que estaba totalmente colapsado, a unos estudiantes que preguntaban un montón de cosas. La pregunta siempre fue por el cómo se podía devolverles todo lo que dieron y sus múltiples exigencias, cómo acompañar desde la universidad y con la participación de los estudiantes, a los procesos que se daban en los territorios, procesos a los que accedían a través de las prácticas: qué aportes era posible hacer. En muchos casos, se logró dar respuesta a demandas tales como la ayuda para hacer un formulario, o trámite “on line”, o producir alguna cartilla o “flyer” que necesitaban los centros para tener vínculos con sus territorios. En algunos grupos, los estudiantes acompañaron en lo educativo, generando espacios de apoyo escolar. En otros casos lo urgente fue gestionar recursos para la alimentación, por ejemplo. Cada situación territorial fue distinta y lo que se hizo siempre fue en virtud de la demanda y las necesidades. En ese contexto ríspido que fue para esos territorios, no sólo la pandemia, sino las dificultades multiplicadas para conseguir lo básico, eso tuvo una significación muy importante.

► **La virtualización y “didactización” total de recursos y materiales.** Inicialmente el equipo de cátedra afrontó con dificultad la necesidad de digitalización de “absolutamente todo el material disponible” para afrontar el trabajo en las comisiones de prácticas. El aula virtual de la cátedra era un soporte anteriormente no utilizado en el trabajo del taller, sino más bien se pensaba como complemento de los teóricos. La digitalización era algo muy raro en la experiencia previa de trabajo en comisión de prácticas, se tuvo que digitalizar, y “didactizar” el 100% de las herramientas para poder trabajar. Sumado a lo anterior, el 2021 trajo consigo una duplicación de la matrícula estudiantil en las comisiones de práctica como corolario de la flexibilización académica<sup>5</sup> del cursado en la Facultad de Ciencias Sociales. Ambas cuestiones impactaron en el trabajo de taller porque además de la virtualización, se contaba con un curso duplicado, y fue necesario repensar las prácticas de un nuevo modo. Este aspecto incidió fuertemente en el tiempo de docencia y fue un trabajo extra.

5 El consejo decanal de la FCS permitió la “flexibilización de las correlatividades”, atendiendo a la dificultad de garantizar al inicio del aislamiento las mesas de exámenes, este órgano de gobierno decidió que los estudiantes pudieran inscribirse en las materias del 2021 sin tener regularizadas o aprobadas las materias correlativas.



*En 2021 estábamos mejor posicionados desde los saberes previos, pero tuvimos que afrontar una masividad a la que no estábamos acostumbrados. El desafío fue construir un espacio de prácticas diferente, con el doble de estudiante y los docentes que éramos (Valeria).*

► **El dominio de la tecnología y la carga docente.** En relación con la apropiación de las herramientas de la virtualidad para la docencia, se valoró mucho el aporte en las clases teóricas sincrónicas y las posibilidades de habilitar “espacios intermedios” o “a mitad de camino” entre clase y clase, entre “Meet” y “Meet”, logrando un proceso. No obstante, con la vuelta a la presencialidad y sus demandas, fue notorio cómo este potencial se fue diluyendo ante la diversidad de tareas que los nuevos escenarios demandan a los docentes. Durante la pandemia, la virtualidad obligó a otros tiempos de búsqueda y producción; para encontrar el video, escribir la introducción y pensar la pregunta para enlazar con la clase. Esta experiencia queda como una proyección, ya que fue muy rica y útil para el proceso de enseñanza.

### Les estudiantes. “Aprendizajes y demandas que la pandemia dejó”

Respecto de las trayectorias de los estudiantes entre los registros de la cátedra se pueden recuperar algunos aspectos que la virtualidad dejó como fortaleza:

► **El uso del aula virtual.** Los estudiantes aprendieron a usar el aula virtual de otro modo. Había estudiantes, y también docentes, que nunca habían entrado al aula virtual. Luego, para todos fue un sitio común. Ahora, el desafío es mantener y reforzar las herramientas de comunicación que el aula virtual ofrece ya que queda la sensación de que, con la vuelta a la presencialidad, la comunicación se va desperdigando.

► **El trabajo en sincronía como opción.** Como legado quedó la modalidad de trabajo para la producción grupal a través de herramientas como **Meet** o **Drive** que no obligan el “cuerpo a cuerpo”. La videollamada quedó instalada como espacio de reunión o encuentro para contactar con territorios alejados o hacer reuniones con sus referentes si no pueden viajar dado algún problema, como por ejemplo con el boleto educativo.

► **El valor de “hacer registro” en colaboración.** La virtualización de las prácticas puso en valor la biografía como registro. Los estudiantes valoraron en los espacios colaborativos virtuales el potencial del registro para observar “lo que hacían otros” a partir de lo que “yo podía leer, o no, sobre lo que era ese territorio” y “quiénes eran esas personas”.

► **El contenido audiovisual como apoyo.** Las clases grabadas se convirtieron en recursos de apoyo para el estudio frente a prácticos y/o exámenes. Las entrevistas en video fueron muy valoradas como puente con el barrio. Los estudiantes valoraron el poder “charlar” a través de las mismas con los referentes barriales.

► **El ejercicio de la lectura se vio favorecido con lo digital.** En la virtualidad, se agenció la práctica de producir y leer registros propios y ajenos, y el hecho de compartirlos como un ejercicio más cotidiano. Este aspecto se vio favorecido por el uso del aula virtual.

Entre las problemáticas que la mediación virtual instaló, la cátedra advirtió que los estudiantes que han transitado en lo virtual los dos años de la pandemia tuvieron una tarea más solitaria, en el marco de una carrera que demanda mucho lo grupal. Al regresar a la presencialidad, se notó dificultad con el trabajo de grupo, para ponerse de acuerdo, para encontrarse, para hablar, para estar presentes. En la experiencia de cátedra hubo habilidades y prácticas sociales que no se pudieron aprender en los años de distanciamiento y virtualidad porque requieren de cuerpos, de los vínculos con las personas. Son los cuerpos los que generan la presencia, el cuerpo requiere de otra cosa, de otros acuerdos. Se necesita estar en

el territorio y acercarse para generar diálogo, estar en el territorio y acercarse para poder generar la pregunta sin que sea una pregunta pensada, sino la espontaneidad del “estar”.

Otro cambio que se ha notado en los hábitos de les estudiantes de esta asignatura tiene que ver con el manejo del tiempo. Durante la pandemia había una experiencia de simultaneidad; ellos estaban al mismo tiempo en la clase, y cuidando de algo, cocinando. Entonces la vivencia del tiempo era totalmente distinta. Ahora cocinar implica un tiempo, ir a la facultad también necesita de otro tiempo y significa traslado y organizarse para asistir a todas las materias. Ponerse de acuerdo en un **Drive** no es lo mismo que presencial, en el “cara a cara” la discusión de lo que se escribe es más lenta, por ejemplo. Queda la sensación de que todo esto ha sido desaprendido. En este escenario de “nueva presencialidad” es algo a afrontar. Un nuevo desafío.

*Ahora, con el regreso a la presencialidad hay nuevos tiempos y espacios para todo. Les fue muy difícil a muchos estudiantes atravesar el proceso de encuentro hacia un “otro” que no se conoce, gestionar lo grupal o colectivo, comprender la lógica institucional y sus circuitos administrativos, etc. Esto era algo que se aprendía en el primer y segundo año de la carrera y eso no fue vivenciado (Susana).*

*Los tiempos y también los espacios se vivencian diferente en la vuelta a la presencialidad. Incorporamos juegos iniciales en el espacio del taller junto con consignas de movimiento y notamos que cuesta. Hay dificultades con algunas destrezas que nos llaman la atención en lo simbólico, la representación (Valeria).*

## FICHA DE CÁTEDRA

NOMBRE DE LA MATERIA:	Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención II (comunitario)
EQUIPO DOCENTE:	Susana Andrada, Ana Paola Machinandiarena, Ernesto Morillo, Valeria Nicora, Andrea Marrone, Mariana Gamboa, Gabriela Bard Wigdor y Miguel Diez.
ASESORA ÁREA TEyCO:	M. Soledad Roqué Ferrero
CARRERA:	Trabajo Social
AÑO:	3º año
CANTIDAD DE ESTUDIANTES:	2020: 165 inscriptes (133 regularizaron) 2021: 329 inscriptes (244 regularizaron) 2022: 150 inscriptes



## Desde cada lugar estábamos aprendiendo: eso era lo paritario

Alicia Soldevila

Eduardo Ortolanis

Ana María Miani

María Cecilia Johnson

Melisa Sánchez

Valeria Britos

La asignatura Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención III “B” (familias) se dicta en cuarto año de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, UNC. Se articula de manera específica a nivel vertical y horizontal con las materias del Área Trabajo Social y del Núcleo Intervención Profesional del que forma parte. Tiene asignadas horas para el desarrollo de las clases y horas para el desarrollo de los talleres de práctica y de trabajo de campo, esta última definida como prácticas de “inserción y/o reconocimiento”.

El trabajo social con familias se distingue por la definición de sujeto con los que se interviene, hacia quien va dirigida la acción profesional, vinculado no sólo a quien efectúa la demanda sino a la concepción profesional respecto del origen y los modos de resolución de los problemas sociales. La intervención profesional del trabajo social, entonces, se inscribe en el campo de lucha por la reproducción cotidiana de la existencia de las familias y sus miembros, como parte de los dispositivos institucionales (estatales y no estatales) de un sistema determinado de satisfacción de necesidades, que expresan las disputas y redefiniciones que se vienen dando en el mismo a lo largo de la historia.

La presente asignatura se detiene y centra en esta práctica profesional específica, la “intervención social de trabajo social en lo familiar” cuyo estudio y formación conlleva un proceso de relaciones y reflexiones críticas en torno a las diferentes dimensiones y componentes que la conforman. Es así que se ubica en el campo de intervención del trabajo social reconociendo las dimensiones socio-histórica, teórica-epistemológica, metodológica e instrumental y ética-política, presentes en su conformación y en los modos de significar y concebir a los sujetos (familias), las posiciones ocupadas y sus intersecciones, las problemáticas socio familiares, sus orígenes y los modos de resolución. Se nutre de los debates, lecturas y desafíos que nos aportan las epistemologías feministas e interseccionales y los DDHH.

### Incorporando el aula virtual en tiempos complejos

A diferencia de otras cátedras que ya venían haciendo un uso sistemático del aula virtual de la asignatura, Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención III B no la usaba, ya que consideraba que tenía una gráfica con una dinámica desactualizada, lejos de las tecnologías nuevas y poco intuitiva. El uso de las redes se daba, desde hacía tiempo, a través de otras, como [WhatsApp](#) y [Facebook](#). La pandemia trajo, entonces, la necesidad de centralizar todas las actividades, comunicaciones y clases en el aula virtual de la materia.

Las condiciones de enseñanza y aprendizaje en el contexto de ASPO por Covid-19 se complejizaron y toda la comunidad educativa tuvo que hacer enormes esfuerzos creativos para repensar las prácticas. La cátedra de TEEI III B, en este sentido, comenzó con una indagación exhaustiva de las potencialidades de los recursos y herramientas del aula virtual, además de la revisión y reformulación del programa a la luz de los tiempos excepcionales que nos

tocaban vivir, así como una cantidad enorme de reuniones de cátedra para pensar conjuntamente cómo llevar adelante el cursado en ese año tan atípico, que luego se extendió a 2021.

La cátedra es crítica en relación al deterioro en las condiciones de trabajo que este aumento exponencial de horas frente a una pantalla conllevó (reuniones, clases, talleres, supervisiones, etc.); y que puso en tensión derechos tan fundamentales como la educación, el trabajo y la salud integral. En este contexto inesperado, el compromiso en la tarea educativa acrecentó tiempos y esfuerzos, que se llevaron adelante lejos de una posición voluntarista, sino como apuesta a una lucha y resistencia colectiva.

Las preguntas acerca de cómo estaban los estudiantes, qué dispositivos, equipamientos, conexión tendrían, surgían fuertemente en estas reuniones de planificación. Se comenzó usando una herramienta del aula virtual que en principio parecía menos rígida que el foro: el chat. Allí hubo un comienzo de acercamiento con los estudiantes en tiempo y lugar: el chat permitió una interacción más fluida que el foro, que imprimía distancia y tiempo al intercambio. La organización de las salas de chat, con guiones para ir recorriendo temas, conceptos, problemáticas en común, requirió de un enorme trabajo del equipo y de un gran despliegue de creatividad. No solo se pensaron los protocolos de uso, sino también se readaptaron las consignas de modo de poder trabajar en esos chats en directo. Se planteaba un guión de preguntas como para ir generando una dinámica, y después se hacía una devolución de lo que había hecho y debatido en cada grupo. Esta tarea:

*implicó para adentro del grupo reunirnos con mucha frecuencia, yo creo que nos reuníamos dos o tres veces por semana para discutir consignas, para ver ideas, para probar las herramientas antes de usarlas con estudiantes, para aprender a recortar videos con el fin de usarlos como disparadores para los temas (Melisa).*

Sin embargo, pronto se encontraron limitaciones a esta herramienta y se probó el Jitsi Meet, luego el Zoom y finalmente el Meet, recurso que se utilizó a lo largo de los años 2020 y 2021 para las clases, los talleres, las consultas, los acompañamientos a las prácticas, las reuniones del equipo de cátedra y del equipo de investigación. La posibilidad de verse con los estudiantes, saber cómo estaban, poder comenzar a construir el vínculo, fue sumamente importante. La cantidad de integrantes que conforma el equipo de cátedra, con muchos adscriptes y ayudantes, permitió una indagación más certera acerca de las problemáticas de los estudiantes, el desarrollo colaborativo de las herramientas didácticas tecnológicas, así como las limitaciones en cuanto a dispositivos e internet. Esto permitió ir organizando las clases con información concreta sobre el contexto de aprendizaje en el que se encontraban los estudiantes. Las clases comenzaban con música, media hora antes se abría la sala de Meet y se ponía algún fondo musical, que lograba acercar, les hacía sentir acompañados a los estudiantes, habilitaba el diálogo: pedían una determinada canción, proponían alternativas musicales para el siguiente encuentro...

Además de utilizar el aula virtual para darle mayor institucionalidad al cursado y seguir los lineamientos de la Facultad de Ciencias Sociales, se incorporaron a estas exploraciones de los recursos del aula indagaciones de recursos de otras plataformas, como se mencionó más arriba. El recorrido por las diferentes herramientas que posibilitan la videollamada —de Jitsi Meet a Zoom, de Zoom a Meet— es un ejemplo de la búsqueda constante de la cátedra en relación a mejores condiciones de enseñanza y aprendizaje en el contexto del año 2020. Las estrategias eran provisorias y había que adaptarse, no solo en términos de cambios en el programa sino también en cuanto uso de diferentes herramientas y creación de distintos dispositivos que faciliten el cursado: pizarras virtuales, nubes de palabras, dinamizaban mucho las discusiones.

## La riqueza de algunas herramientas y recursos, ayer y hoy

La experiencia del equipo de cátedra en la pandemia se caracterizó por un gran esfuerzo en la búsqueda e implementación de diferentes estrategias, herramientas, recursos, que le permitieran llevar adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje, una voluntad férrea en desarrollar la propuesta de práctica con familias y un intercambio e interacción sostenido con los estudiantes para acompañarlos en el cursado e intervención preprofesional de la mejor manera posible. Los aprendizajes llevados a cabo en esos primeros momentos de pandemia se fueron resignificando con el paso de los meses, como la experiencia en el uso, riquezas y debilidades de cada uno de los recursos, así como sus potencialidades y limitaciones en la implementación dentro de la lógica propuesta por la cátedra.

Como se describió anteriormente, el equipo exploró las herramientas del aula virtual y también incorporó otras de diferentes plataformas, como por ejemplo las pizarras digitales. En principio, se utilizó **Miro** y luego, con la incorporación de **Meet** para las clases sincrónicas, se empezó a usar las herramientas que brinda la suite Google. Para el caso de la pizarra digital, el **Jamboard**. La incorporación de este recurso permitió dinamizar los encuentros y también darle mayor visibilidad a los estudiantes, animarles a formar parte de los debates que se proponían, al quedar en este espacio plasmadas las opiniones, los estudiantes se sentían incentivados y participaban a través del chat o del micrófono. Todo se retomaba, entonces se generaba una interacción enriquecedora, no era tan unidireccional la clase. En los talleres se incorporó también la división y trabajo en subgrupo de estudiantes que ofrecía **Meet**, este recurso posibilitaba mayor dinamismo en el intercambio. Las pizarras también se pueden pensar como registro de lo que sucedía en cada clase, para la planificación del desarrollo de los temas y tiempos. Hoy, esta producción registrada se utiliza como insumo docente, ya que permite ver cómo se abordaron determinados temas, a qué discusiones se les dio prioridad, entre otros datos que enriquecen la tarea de planificar un encuentro.

El espacio de los teóricos utilizó casi desde el inicio videos de **YouTube** y los **powerpoint** con audio, la **pizarra virtual** para presentar y analizar casos y hacer talleres integrados con todo el equipo tomando para ello el horario de clases y prácticas. Además, el **foro** del aula virtual, era un espacio muy usado y que había que sostener con un ritmo de intervención de los docentes diario, no solo para responder consultas sino también para orientar las discusiones, dar cuenta de las articulaciones, retomar y poner en diálogo las producciones de cada estudiante. La incorporación de los mails institucionales para docentes y estudiantes se rescata como un aporte tecnológico importante poco utilizado hasta ese momento. Los mismos facilitaron los ingresos al aula virtual, al **Meet**, posibilitaron grabar y subir las clases y ver ingresos/asistencia de estudiantes.

## Las prácticas tan esperadas

Una experiencia muy esperada por los estudiantes de Trabajo Social es el de las prácticas en esta asignatura, en la que se pone en escena todo el aprendizaje previo de los estudiantes en su recorrido por la carrera, y por supuesto las competencias y conocimientos específicos en la intervención con familias.

En el año 2020, cuando comenzó la pandemia, muchos estudiantes no quisieron realizar la materia porque pensaron que las prácticas, en ese contexto, no se iban a poder realizar. Paradójicamente, por otro lado, hubo un aumento significativo de matrícula, de tener setenta estudiantes en 2019 a llegar a ciento noventa en 2021. La virtualidad generó una mayor accesibilidad en las condiciones de cursada que permitió que aquellos que habían dejado colgada esta materia volvieran y la retomaran.



Con respecto a la posibilidad de hacer las prácticas, la creatividad del equipo de cátedra se desplegó en múltiples sentidos y espacios: así como inventaron una forma de acercarse a los estudiantes, de dictar la asignatura, de crear nuevas maneras de comunicarse y de construir comunidad, también buscaron la forma de que las prácticas se realizaran. Lograron que el Cottolengo Don Orione recibiera a los estudiantes de manera virtual, pudieron hacer que estos entraran en contacto con las familias, todo a través de dispositivos virtuales. Tomaban las entrevistas, diseñaban su proceso de prácticas, desde el acompañamiento que se realiza desde la cátedra: se pudo hacer porque este era un equipo consolidado, amplio, intergeneracional, con diversas y múltiples habilidades y opiniones que aportaron riqueza y viabilidad al proceso y con criterios unificados, esto posibilitó sostener toda esta implementación de estrategias novedosas. Una característica que se sostuvo a lo largo de la virtualidad fue la simultaneidad de los recursos tecnológicos utilizados (whatsapps, Meet, pizarra, Drive, etc.), en la medida que se investigaban nuevos recursos, se probaban primero en el equipo y luego se incorporaban y sumaban al resto, conformando el conjunto de herramientas que se activaban de manera conjunta.

Esta reinención de la práctica implicó repensar todo: el encuadre de la virtualidad, el de las intervenciones y las entrevistas... revisar con los estudiantes de qué manera hacer que una entrevista sea confidencial, cómo se cuida, se garantiza que las personas estén cómodas en su privacidad, de qué manera van a disponer su hogar, cómo se organizan por dupla para garantizar una buena conectividad, todas cuestiones que tienen que ver con el buen desarrollo y el cuidado en el marco de una entrevista, que implicaba también involucrarse en la cotidianidad en el contexto de las familias, que se exponían. Cuidando también la apertura y compromiso de esta institución que abrió las puertas, la necesidad de que se pueda aportar desde este intercambio: de la institución a los estudiantes, de los estudiantes a la institución y en especial a las familias y personas involucradas en este proceso.

Otra cuestión que es muy importante en la práctica es la supervisión. En pandemia se generaron más espacios de consulta que en la presencialidad, en donde estudiantes que viven en otras localidades se tienen que ir apenas termina el taller (a las 22 horas), no se generan tantos momentos de seguimiento, de conversación, de intercambio sobre temas propios de la experiencia de la práctica. Esta posibilidad de realizar la práctica de supervisión de las intervenciones con cada familia, más individualizada a través de encuentros virtuales en algunos casos es una opción que se está pensando actualmente y desarrollando desde la cátedra. Así como desde la cátedra no se romantiza lo vivido en pandemia, tampoco se romantiza la presencialidad plena como garante per se del encuentro, de la inclusión.

En relación con la supervisión en la pandemia, hubo docentes que se pasaban desde la mañana hasta la noche con cronogramas de cuarenta minutos por grupo haciendo esas supervisiones (de las intervenciones con cada situación familiar), algunas pautadas como obligatorias para garantizar un intercambio. En el contexto de la virtualidad, se puso énfasis en esta modalidad a fin de garantizar ese seguimiento porque de otro modo no se lograba conocer a los estudiantes, asimismo las instancias de supervisión también eran instancias de conocerse con ellos y entre ellos.

*Estas cuestiones en las que hicimos mucho esfuerzo fueron en transformar casi todas las herramientas que utilizábamos en presencialidad, a la virtualidad. Desde las fichas en papel a formulario google, desde subir planillas excel con horarios, documentos compartidos para meter mano y compartir ideas, trabajar y transformar textos en digitales, subidos a pdf, el tema de discutir la validez de muchas de las herramientas que estábamos usando, que eran las mismas discusiones que estaban en el campo profesional, de si las videollamadas eran una forma de mantener una entrevista o no, si una entrevista por teléfono tenía validez (Eduardo).*



El ejercicio de la profesión desde la virtualidad: ¿se puede hacer o no? Era un interrogante que atravesaba cada encuentro de la cátedra a la hora de pensar cómo se haría con las prácticas en el contexto de ASPO. Sin embargo, se sabía que había colegas que estaban ejerciendo la profesión desde la virtualidad, que no era imposible, se estaba llevando a cabo en distintos lugares. También fue una decisión bien interesante de la cátedra sobre la cuestión de la virtualidad y el trabajo social: si esto está atravesando el ejercicio de la profesión actualmente, por qué los estudiantes no aprenderían estas discusiones también como parte del oficio, como algo de lo que tienen que aprender en términos de la flexibilidad que tiene el ejercicio profesional contextualizado y situado. Modificar las formas y estrategias de trabajo, formas nuevas de pensar el ejercicio de la profesión, fueron desafíos que interpelaron no sólo a los integrantes del equipo de cátedra sino también a los estudiantes en sus aprendizajes acerca de la profesión.

## El vaso medio lleno, siempre: aprendizajes y experiencias positivas de la pandemia

Pensar hoy, a casi un año de volver a la presencialidad plena, en todo lo que se hizo a lo largo de estos dos años de pandemia y virtualización de la educación superior es interesante. Poder hacer un balance de lo que funcionó, de lo que faltó, de lo posible e imposible, es una tarea que intentamos realizar a través de estas palabras, recordando los esfuerzos realizados y con la mirada puesta en el presente: de pospandemia, con aprendizajes, cicatrices y memorias.

*Repensar los programas fue toda una tarea, mirar los programas y ver cuáles eran los contenidos centrales, era un ejercicio bien interesante porque era acuciante, había que hacer recortes. Esta vez era en base a otro criterio, ejercicio que nos ha servido para hoy, revisar los temas para las clases, dónde poner el énfasis, dónde está el eje nos ayudó un montón a recortar temas e incorporar otros que hoy los estamos trabajando. Nos trajo en ese sentido el ejercicio, la posibilidad de revisar y de replantearnos el programa, hoy estamos recogiendo también esos frutos (Alicia).*

Mirar para atrás también visibiliza que se hicieron paneles virtuales donde participaron profesionales del Cottolengo Don Orione, Programa de Discapacidad de DASPU, el Área de la Mujer y Géneros de Mina Clavero, el área de Acción social de Mina Clavero y de Villa Dolores y el Hospital de Villa Dolores (en el marco del CRES), fue muy interesante porque trajeron videos, debates teóricos en torno a las perspectivas de intervención, experiencias en otros espacios, con diferentes recorridos. Otra cosa que se incorporó al cursado fue la nube de palabras de cómo significan las familias al iniciar el año y otra al cerrar y después se ponían juntas y se podía ver la comparación de sus propios procesos. Ayudaba combinar estas diversas estrategias a que le dieran cierta movilidad a una pantalla rígida, también había cuando se terminaba la clase alguna instancia en donde se quedaban algunos estudiantes y se conversaba sobre sus inquietudes en torno al tema, los estudiantes valoraban y registraban un esfuerzo por parte del equipo por construir un vínculo traspasando la pantalla.

Lo vincular, tan presente en la pandemia, como necesidad e interrogante: ¿de qué manera se pueden construir vínculos a través de estos dispositivos tan rígidos? ¿cómo hacemos para crear comunidad, sentido de pertenencia? Eran las inquietudes al inicio de la pandemia, que fueron convirtiéndose en acciones, en intervenciones, en ensayos en torno a la cuestión de dar clases, sostener la modalidad de taller en pandemia.

Hoy, con presencialidad plena, son otros los desafíos. El retorno a las aulas físicas no implicó un retorno al contexto pre-pandemia:

*Sentimos que hay un cambio en la subjetividad y en las estrategias de los estudiantes, con las que seguimos hoy laburando en los talleres, de encontrarnos con estudiantes con mucho miedo, con miedo a hacer las prácticas, con entusiasmo pero miedo también, que no se conocen entre ellos, entonces generar el encuentro es un desafío... es muy distinto el grupo de estudiantes que tenemos, entonces seguimos pensando en esto que vivimos y la forma en que estos estudiantes han cursado y trabajado en grupo en la pandemia, cosas que hay que fomentar un montón, estando en septiembre seguimos generando dinámicas para que se crucen, para que se encuentren... (Cecilia).*

La presencialidad tiene, también, sus retos. Sobre todo, después de estos dos años de pandemia que han sido significativos para todes: estudiantes y docentes. En este relato de la experiencia de Teoría, espacios y estrategias de intervención III B (familia), se puede visualizar una serie de recursos, recorridos, experiencias y sobre todo ganas de probar distintas herramientas que posibiliten las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en tiempos de pandemia y pospandemia. Ese es el desafío y el motor: no hay un contexto perfecto para educar, para aprender; siempre tenemos que generar nuevos modos de enseñar, de aprender, de acuerdo al contexto en el que estemos inscriptos.

El contexto fue difícil, impensado e imposible de ser transitado sino de manera colectiva, con docentes, estudiantes, adscriptes, ayudantes estudiantes, profesionales de los centros de prácticas, familias abiertas a participar en la propuesta de intervención, en la virtualidad. Todes tendiendo puentes en un contexto que nos alejaba, todes buscando un lugar donde anclar y repensar/reinventar cómo seguir.

En esta construcción conjunta, quedan grandes interrogantes acerca del impacto, de las huellas, de los vacíos y de los aprendizajes que dejó esta experiencia, no solo al colectivo con el que se construye desde la cátedra, sino también al amplio y diverso colectivo de la carrera de Trabajo Social y la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC.

## FICHA DE CÁTEDRA

NOMBRE DE LA MATERIA:	Teoría, espacios y estrategias de intervención III “B” (familias)
EQUIPO DOCENTE 2020 - 2021:	<p>Alicia Soldevila Eduardo Ortolanis Ana María Miani María Cecilia Johnson Melisa Sánchez<sup>6</sup></p> <p><b>Adscriptas 2020/2021:</b> Daiana Laura Chiora Agostina Piscistello María Florencia Saggi Natalia Catalina Iriarte Clarisa Fernández</p> <p><b>Adscripta: 2021</b> Yohana Lucero Vanina Benitez Barreix</p> <p><b>Ayudantes Estudiantes 2020:</b> Vanina Benítez Barreix</p> <p><b>Ayudantes: 2020/2021</b> Julieta Alejandra Carbelo Natalia Soledad Comoglio Carola Bertona</p> <p><b>Ayudantes 2021:</b> Mariana Guadalupe Luongo Abigail Gabriela Rodríguez Rocío Micaela Valle Grande</p>
ASESORA ÁREA:	Valeria Britos
CARRERA:	Licenciatura en Trabajo Social
AÑO:	4º año
CANTIDAD DE ESTUDIANTES:	2020: 109 2021: 179



<sup>6</sup> Año 2020: Eduardo Ortolanis, Cecilia Johnson y Melisa Sánchez se desempeñaron como equipo docente en el CRES Villa Dolores y Melisa Sánchez como refuerzo cátedra sede central.

Año 2021: Cátedra sede central, incorpora estudiantes de Villa Dolores, y Melisa Sánchez como refuerzo.

# Diversificación de voces docentes e incorporación de la palabra de los estudiantes en las clases virtuales de Epistemología

Luis Salvatico

Soledad Roqué Ferrero

## Contextualización

La asignatura Epistemología de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social se ubica en el quinto año de la Licenciatura en Trabajo Social y tiene dos horas semanales asignadas. La materia propone una reflexión epistemológica acerca de lo que son las ciencias sociales, y se abordan algunos de sus problemas particulares, que se espera sirvan de insumo para la elaboración de la tesina de Licenciatura y el análisis crítico de las prácticas profesionales. Entre los objetivos del programa, la cátedra se propone que los estudiantes (1) logren articular y reflexionar sobre los procesos de producción de conocimiento desde sus trayectorias educativas, y (2) que adquieran conceptos epistemológicos para el abordaje del objeto de intervención de las prácticas preprofesionales y la posterior elaboración de la tesina.

El hecho de que la asignatura se ubique en quinto año permite pensar la epistemología como una reflexión de segundo orden, en el sentido de que no es propedéutica. Con esta impronta se asume que los estudiantes tienen conocimientos sobre las ciencias sociales (economía, derecho, antropología, psicología, etc.), y a partir de esos contenidos se intenta realizar una reflexión de segundo orden. Es decir, trabajar qué alcances, límites y problemas tienen los conocimientos en ciencias sociales.

Este es el enfoque que la cátedra le ha dado a la propuesta de enseñanza de la asignatura y el marco en el que se vienen desarrollando algunas estrategias, tales como el trabajo con casos o la resolución de problemas relacionados con las prácticas profesionales o la elaboración del Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Trabajo Social. Trabajan en la cátedra dos docentes, Luis Salvatico como profesor adjunto a cargo y Ana Laura Elorza, como profesora asistente. Habitualmente cursan entre 200 y 250 estudiantes, cantidad que aumentó durante la pandemia debido a dos factores, la flexibilización académica en los criterios de regularización y las ventajas que implicó la virtualidad respecto de las posibilidades de organización y gestión del tiempo de cursado de los estudiantes. Esta nueva contextualización implicó innovaciones en la propuesta, tanto nuevas experiencias de aprendizaje para los estudiantes como desafíos de enseñanza para los docentes, quienes tuvieron que redoblar sus esfuerzos para adaptar las clases al contexto de la virtualización.

## Clases virtuales, estrategias audiovisuales y uso de la palabra

Con la suspensión de la presencialidad decretada por la pandemia del Covid-19 y la virtualización de todos los espacios educativos, la incorporación de recursos digitales de diversos tipos resultó estratégica para enriquecer la propuesta de enseñanza y poner a dialogar los contenidos de la asignatura con propósitos didácticos bien definidos. Los profesores se vieron en situación de desplegar estrategias para adaptar las clases a un escenario incierto y cambiante que duró más tiempo de lo que se pensó.

La cátedra de Epistemología se propuso resignificar la manera de dar clases que tenían en la presencialidad, creando nuevos contenidos y “reciclando” algunas de las estrategias que se utilizaban como complemento a las clases presenciales. Se logró hacer una adaptación a la virtualidad implementando clases grabadas a través de **Videollamada (Meet)** las que se articulaban con materiales en ppt (presentaciones interactivas con **PowerPoint**) a los que se les agregó grabaciones breves en la mayoría de las diapositivas. Es decir, se propuso combinar la producción de clases grabadas en video, en asincronía, con instancias dialógicas y sincrónicas. El equipo docente proyectaba las clases grabadas a través de la pantalla de **Google Meet** en el horario correspondiente al cursado de la asignatura y luego abrían el diálogo. Había tres instancias para articular la clase:

- ▶ **Sincrónica y expositiva.** En la primera parte, estaba la clase teórica grabada en formato audiovisual.
- ▶ **Sincrónica y dialógica.** Este era el segundo momento, en el cual se abría una conversación a través de la videollamada donde les estudiantes podían hacer preguntas usando el chat, audio o video.
- ▶ **Asincrónica e interactiva.** En un tercer momento, se desarrollaba un foro de discusión en el cual, con la moderación de la profesora asistente, se canalizaban las preguntas significativas.

*En este proceso trabajamos en conjunto con la Profesora Asistente en la organización de las dinámicas y la construcción del aula virtual (Luis).*

Reflexionando acerca de la experiencia, desde el equipo de cátedra se recuperan tres ejes que traccionaron la propuesta de adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje al contexto de suspensión de la presencialidad y guiaron la toma de decisiones docentes.

## Primera definición: accesibilidad ampliada

¿Por qué grabar las clases? Se optó por preparar las clases con antelación para garantizar el acceso, ya que durante la pandemia había pocas posibilidades de trabajar en sincronía por cuestiones de conectividad y también porque la cantidad de estudiantes inscriptes fue en aumento. Los contenidos grabados fueron subidos al aula virtual, que se constituyó en un espacio de comunicación central para la asignatura. El aula virtual fue organizada por el equipo de cátedra siguiendo las orientaciones comunes que ofreció la Facultad optando por el trazado de un recorrido por unidades de estudio, y por trabajos prácticos evaluativos, como instancias previas al parcial.

*Dado que vivo en Sierras Chicas, donde el acceso a Internet es muy inestable, intentaba grabar mis clases muy temprano en la mañana, cuando tenía mejor conectividad; y grababa la clase de la semana, o de las semanas venideras. Las mismas proponían una adaptación al contexto de pandemia, tanto en la modalidad de presentación como en los contenidos (Luis).*

## Segunda decisión: apertura del diálogo en las videollamadas

Otra estrategia para la aprehensión de los contenidos de la materia se hizo por medio de respuestas a las preguntas formuladas a través de las posibilidades de videollamada. Sea a través una “levantar la mano” y preguntar en vivo, o sea través del chat de los mensajes de

la llamada, les estudiantes hacían preguntas y les docentes trataban de responderlas. En algunos casos, les docentes tomaron nota de las dudas, inquietudes y necesidades del curso y seleccionaron las preguntas más interesantes para canalizarlas en un nuevo contexto: el foro del aula virtual, a fin de que operaran como disparadores de nuevas reflexiones.

### Tercera cuestión: usar la pregunta como disparador didáctico

Finalmente se decidió complementar estas clases grabadas con un foro en el aula virtual para abrir otra vuelta de reflexión y también para habilitar la participación de los estudiantes que no habían asistido a las clases sincrónicas. En estos espacios de diálogo se trabajaba con la pregunta como disparador didáctico a fin de indagar, motorizar o provocar nuevas reflexiones a partir de las inquietudes de los estudiantes, promoviendo articulaciones con la clase y la bibliografía. Si bien la participación en el foro era opcional para los estudiantes, el hecho de pasar a la textualidad ayudó a dar una segunda vuelta al proceso de lecturas y facilitó la moderación, proceso que estuvo a cargo de la docente encargada de prácticos, Ana Laura Elorza.

*En algunos casos usamos los foros de discusión, los foros abiertos; nos dimos cuenta de que los estudiantes no estaban muy familiarizados con su uso y entonces tratamos de darles una orientación. Utilizamos como estrategia la formulación de preguntas (Luis).*

La interrogación y el diálogo fueron dos aspectos que potenció la virtualidad dentro de la propuesta educativa, multiplicando y diversificando las alternativas de intercambio tendientes a promover la construcción de conocimientos dentro de la comunidad de estudiantes. Vale recordar que el número de estudiantes que se inscribieron a la asignatura creció significativamente durante el período de pandemia.

### El aula “a demanda” o lo que la pandemia nos dejó...

Las clases grabadas en videos, con la vuelta a la presencialidad, quedaron como insumo de las clases teóricas; recursos que se fueron poniendo a disposición de los estudiantes como apoyo a las clases presenciales. Año a año luego de la pandemia, entre el 2021 y el 2022, los estudiantes los utilizaron para estudiar como una especie de “clases” que podían ver en cualquier momento. Esto no es menor dada la no obligatoriedad del cursado de los teóricos.

Pensando en una vuelta a las clases que combinara lo presencial y lo virtual, se volvió necesario resignificar la asincronía y adentrarse en las múltiples posibilidades que habilita. Entre ellas, las visualizaciones en diferido, o las formas “on demand” (en español, “bajo demanda”) como, por ejemplo, en video o **podcast**, constituyeron formatos aggiornados a las modalidades de consumo de la cultura contemporánea: un contenido que queda disponible para ser visto o escuchado cuando los estudiantes decidan. Sobre estas experiencias, a través de los espacios de intercambio, el equipo de cátedra fue recuperando algunas sensaciones que esta práctica dejó instalada entre el estudiantado. Los estudiantes mencionaron “que les había sido muy útil” tener las clases grabadas porque “podían acceder a ellas en cualquier momento” del día, fuera del horario de clases. También mencionaron como ventaja que podían pararlas “cuando no entendía algo y reproducirlo varias veces”, “hacer anotaciones o apuntes” y luego “escribir con preguntas o consultas” a los docentes.



## Espacios de interacción, actividades y evaluación

A nivel de contenidos, la asignatura propone una organización en 6 unidades temáticas y en cada eje se ofrecen guías de lectura. Como complemento de las estrategias arriba referidas, durante la pandemia la cátedra también actualizó la propuesta de actividades que articulaban los trabajos prácticos para interpelar las clases. Los mismos se organizaban en el aula virtual, en solapas.

### ► Discusión y estudios de casos

La evaluación de proceso se trabajó con un Trabajo Práctico Evaluativo con modalidad grupal e instancias de entregas a través del buzón del aula virtual. En este trabajo se presentan dicotomías dentro de la epistemología de las ciencias sociales, entre el explicacionismo (o causalismo) y el interpretacionismo (o comprensivismo) a través de la presentación de problemas que habilitan la pregunta acerca de si existen regularidades en ciencias sociales y qué alcance tienen las mismas.

Como estrategia, se propuso trabajar con casos concretos que se fueron documentando a través de recortes de investigación en los que claramente había una posición tomada por parte de los investigadores del caso. A través de las consignas se solicitaba a les estudiantes que reconocieran esa dicotomía e hicieran una reconstrucción del hecho utilizando algunos de los modelos de explicación científica, que es uno de los temas del programa. Si bien se venía trabajando año a año con esta estrategia, la pandemia habilitó que desde la cátedra se hiciera una selección de casos previos, los que se tomaron en referencia y se reconstruyeron adicionando otros recursos. Todo esto se subió al aula virtual. La misma plataforma facilitó poner los ejemplos de otros años; es decir, recuperarlos y sistematizarlos para tomarlos como disparadores. Entre los tópicos trabajados también se tomó a la misma pandemia como parte de la interpelación de esos casos. Fue una contextualización necesaria.

La propuesta también incluyó la producción de entrevistas con expertos que se compartieron para abrir el diálogo y documentar el caso. Una iniciativa fue entrevistar a una docente que hacía su trabajo de investigación desde un enfoque comprensivista; la colega relató su experiencia a partir de un cuestionario previo en el cual la profesora asistente Ana Laura Elorza le hizo un conjunto de preguntas. Con esta pauta se grabó en un video que se subió al aula virtual. Con el mismo propósito, se propuso una conversación sostenida entre Luis Salvatico y la licenciada en filosofía que actualmente desarrolla su doctorado en Barcelona. En este caso se realizó un diálogo sincrónico en el que se conversó sobre uno de los tópicos del programa, la noción de “clases interactivas” de Ian Hacking. En este sentido la virtualidad permitió expandir la potencialidad del proceso de enseñanza aprendizaje con recursos insospechados antes del tiempo de pandemia.

#### **Aportes de la estrategia de Estudios y discusión sobre casos:**

- Es ideal para tratar temas y/o problemas desde enfoques diversos y/o transversales
- Requiere del trabajo en pequeños grupos de 4 o 5 estudiantes, aunque es flexible.
- Facilita la transferencia de contenidos teóricos a situaciones de la práctica.
- El planteamiento y la descripción del caso puede hacerse de varias maneras y en diferentes formatos, incluyendo diversas lecturas, recursos e indagaciones.

### ► Del cuestionario a las “cámaras”

Respecto de la estrategia de evaluación final, los parciales, se notaron algunas diferencias entre el 2020 y el 2021. Hubo aprendizajes.

Siendo una cátedra masiva, con más de 270 estudiantes y dos docentes, para el parcial en 2020 se implementó un cuestionario de múltiple opción con 12 preguntas aleatorias y también respuestas aleatorias. Se usó la herramienta “cuestionario” de Moodle y se reguló el recurso del tiempo logrando un examen con una duración de 40 minutos.

*Aprendí a usar la herramienta ‘cuestionario’ con cierto temor, traspasando las preguntas que antes imprimíamos en papel al banco de preguntas de Moodle; notamos que logramos resultados semejantes a los de la presencialidad (Luis).*

Esta modalidad estructurada de evaluación resultó apropiada al objetivo del parcial, dado que las preguntas del mismo estaban orientadas a evaluar el conocimiento teórico de las unidades dictadas. Si bien las ciencias sociales no logran la exactitud de las ciencias naturales, se procuró hacer preguntas teóricas concretas donde sólo una respuesta era la correcta dentro de las 4 opciones ofrecidas. No se utilizó la opción de la ponderación de más de una respuesta correcta que ofrece Moodle. Como menciona el profesor Salvatico: “en 2021 hicimos un gran avance respecto del dictado del 2020, aprendimos a usar nuevas herramientas y nos volvimos más diestros en el uso del aula virtual”.

Para los exámenes finales, en 2021, se aprovechó la experiencia con las clases grabadas y “se les cedió la palabra a los estudiantes”. Para la evaluación final, se les solicitó que, aprovechando su correo institucional (@mi.unc) y el uso del Meet, se grabaran en un video de no más de 7 minutos, presentando el tema de su tesina, el Trabajo Final de la Licenciatura. La consigna del examen final solicitaba enfocar un tema en relación con una clase social, entre los diferentes tipos de clases que se estudian en ciencias sociales, por ejemplo “víctima de violencia de género”, “personas en situación de calle”, “niños con derechos vulnerados”, etc. y se demandaba que, sosteniendo los contenidos de la unidad 4, explicaran por qué se trataban de “clases interactivas” (Hacking, 1999).

Esta experiencia fue muy innovadora y productiva para la cátedra porque los estudiantes tuvieron que preparar las clases, elaborar presentaciones de apoyo, explicaciones. Es decir, se proponía usar las cámaras para producir y no sólo encenderlas para escuchar. Se implementó en un principio con los estudiantes promocionales durante los coloquios en el examen final, y luego se extendió a los regulares con buen desempeño durante la asignatura en los prácticos, parcial, etc. A los estudiantes les facilitó poder incorporar en su proceso de evaluación la consulta de otros recursos y bibliografías, y también manejar otros tiempos y horarios. Se estima que esto motivó la realización de producciones y presentaciones que también desafiaban estrategias de argumentación, reflexión y aprovechamiento de lenguajes más cercanos a su realidad cotidiana, como son los videos y/o audios.

## Lo virtual como péndulo. Desafíos y aprendizajes

En relación con el cursado virtual en “tiempos de pandemia” desde la experiencia de la cátedra, los resultados fueron disímiles. Se puede decir que los estudiantes que le dedicaron tiempo a la exploración de los recursos del aula virtual, o bien que eran usuarios asiduos en este contexto, obtuvieron en general buenos resultados. Pero había algunos que, si bien lograron regularizar la materia –porque se habían flexibilizado los criterios de regularización– tenían poca participación en el aula virtual y mostraban un rendimiento inferior en el

examen final. Esta información se podía relevar al indagar los “registros” que habilita el aula virtual, dado que en las clases sincrónicas no se demandaba “asistencia”. Entonces es posible concluir con que la utilización por parte de los estudiantes del aula virtual colaboró con el buen desempeño en la materia. A la hora de las evaluaciones parciales y finales, cuando se demandó la sincronía y el “en línea” con cámara encendida, la cátedra notó algunas dificultades en relación al uso o disponibilidad de dispositivos o para usar las tecnologías. Pero, en general y dado que las clases virtuales no eran obligatorias, se observó que el estudiantado sostuvo un muy buen desempeño con el aula virtual, para hacer envíos o participar en foros de discusión con modalidad asíncrona.

Desde el momento en que la Facultad promovió el regreso a la presencialidad, en el equipo de cátedra quedó la sensación de que aún no se recogió toda la experiencia buena que se tuvo en la virtualidad. Hubo entre el estudiantado y profesorado una diversidad de opiniones respecto a la virtualidad y presencialidad, hay gente que se ha adaptado y otra no. Quizás sea pronto para hacer la conclusión. La realidad es como un péndulo que va de un lado hacia el otro; se debería esperar un tiempo de oscilaciones que recojan las buenas experiencias de la virtualidad para incorporarlas a la presencialidad. Desde la cátedra se considera que se ha aprendido mucho tanto en el aprovechamiento de las herramientas como en la manera de plantear las clases en la virtualidad.

## FICHA DE CÁTEDRA

<b>NOMBRE DE LA MATERIA:</b>	Epistemología de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social (20-00545)
<b>EQUIPO DOCENTE:</b>	Luis Salvatico (Prof. Adjunto) Ana Laura Elorza (Prof. Asistente)
<b>ASESORA DEL ÁREA TEyCA:</b>	M. Soledad Roqué Ferrero
<b>CARRERA:</b>	Trabajo Social
<b>AÑO:</b>	5º año
<b>CANTIDAD DE ESTUDIANTES:</b>	200/270



Luis Salvatico

## Estar cerca aun estando lejos: acompañamiento docente durante las prácticas pre profesionales en la carrera de Trabajo Social. CRES

Patricia Chaves

Valeria Nicora

Verónica Plaza Schaefer

### Contextualización

La asignatura Intervención preprofesional de la carrera de Trabajo Social se encuentra al final del ciclo de formación y desde allí se abordan aspectos teóricos y metodológicos para el diseño, ejecución y evaluación de estrategias de intervención en diferentes territorios. El cursado propone un primer momento de inserción de los estudiantes en el espacio social (institución o comunidad que los grupos eligen), un segundo momento para la elaboración del diseño de un plan de intervención/indagación situado, así como también para la implementación del plan de intervención con la supervisión docente y de coordinación con la persona referente institucional; y un tercer momento orientado a realizar el cierre del proceso de intervención o investigación, mediante evaluaciones e intercambios de manera conjunta con quienes participaron de la práctica preprofesional.

Esta materia, al igual que todos los espacios curriculares orientados a la práctica, se vio seriamente afectada en su dinámica durante la pandemia. ¿Cómo hacer para reemplazar la experiencia aprendiendo en terreno? A partir del año 2021 y con la paulatina apertura de las diferentes instituciones, se pudo restablecer el trabajo territorial en las prácticas preprofesionales. Esto implicó que los estudiantes para realizar sus prácticas se insertasen en alguna institución, a pesar de que las clases en la universidad aún se mantenían en la virtualidad. El desafío fue entonces pensar en cómo acompañar este complejo proceso desde la distancia. Y la distancia era mayor aún en el caso de los grupos que cursaban desde el Centro Regional de Educación Superior (CRES) de Villa Dolores porque a la distancia de la virtualidad se le sumaba la distancia geográfica de la sede central. Este relato es acerca de cómo las docentes de Intervención preprofesional del CRES Villa Dolores imaginaron y se animaron a diseñar una estrategia de acompañamiento y supervisión basada fundamentalmente en la virtualidad.

### Acerca de la estrategia implementada

A diferencia del primer año de pandemia, en el que las prácticas se resolvieron en entornos virtuales, desde mayo del 2021 los estudiantes que iniciaron su 5to año empezaron a hacer sus prácticas preprofesionales en terreno. Para esto, los grupos seleccionaron distintos centros de prácticas tales como escuelas, hospitales, espacios comunitarios, municipios, movimiento campesino, todos espacios ubicados en las mismas zonas en las que viven. La propuesta pedagógica en la práctica es procesual, consiste de manera sintética en que los grupos se inserten en un espacio, realicen un diagnóstico, releven una demanda y construyan su objeto de intervención, en el marco de una estrategia de abordaje comunitario y/o institucional. Todo este complejo proceso requiere de un seguimiento por parte del equipo docente. En esta situación, para las docentes a cargo de la supervisión el mayor desafío fue el de acompañar a sus estudiantes de Villa Dolores, desde la distancia.

El encuadre de trabajo debía ser claro, estable, para ofrecer un marco seguro, de cuidado y a la vez presentar la flexibilidad necesaria a los fines de adecuarse a la situación de cambios imprevistos en que nos sumergió la pandemia. En los aspectos organizativos el curso se dividió en tres comisiones de prácticas y cada docente acompañó sistemáticamente a los mismos grupos, construyendo y afianzando el vínculo pedagógico. En este sentido la transmisión de la enseñanza obligó un movimiento del equipo docente para “alojar” a las estudiantes, recreando un sentimiento de hospitalidad y acompañamiento en las prácticas que se presentaban como un interrogante a desentrañar o como posibilidad a construir, siempre requiriendo de un espacio activo a ocupar por las estudiantes. Daniel Brailovsky (2020) nos ofrece una metáfora para pensar la función docente en la virtualidad, como un lugar de anfitrión, ligado al cuidado, el registro, las relaciones que se cobijan y como arquitecte, aludiendo a las necesarias tareas de diseño y planificación de la tarea docente. El equipo fue elaborando un recorrido donde se conjugaron estas dos funciones de manera compartida.

Se utilizó como principal recurso la reunión virtual a través de la plataforma [Meet](#), combinando encuentros de supervisión grupal, en torno al proceso de prácticas singular, junto a espacios trimestrales de trabajo en taller plenario, con la participación de todos los grupos ubicados en las diferentes comisiones. Esto implicó el desarrollo de diferentes estrategias pedagógicas y comunicacionales, ya que el equipo docente sabía que se requería un tipo de disposición especial: había que encontrar los tiempos necesarios, establecer nuevos acuerdos, y comprender que se trataba de una forma de comunicación muy singular.

### **El mayor desafío: insertarnos con los grupos en los territorios, pero no físicamente.**

Los encuentros a través de videollamada tenían básicamente dos propósitos. Por un lado se realizaron encuentros entre todos los grupos para abordar cuestiones generales, lineamientos compartidos en el proceso pedagógico, orientación en la construcción de guías de trabajo grupal, buscando poner en común lo realizado a partir de las presentaciones. Al mismo tiempo, se realizaban encuentros virtuales entre los grupos y la docente a cargo del seguimiento para trabajar específicamente la inserción y el trabajo desplegado en cada una de las instituciones / organizaciones.

En relación con los encuentros generales, se buscaba promover una dinámica de taller, en la que les estudiantes participen activamente. Se les pedía que pusieran en común lo producido a partir de las guías de elaboración grupal. Esto también fue un aprendizaje, ya que no se trataba sólo de resolver una consigna sino también de contar lo que habían hecho y preparar esa exposición para presentar de manera oral, con soporte tecnológico en el espacio compartido del curso. Este proceso fue acompañado por las docentes. Los grupos les presentaban un borrador con las ideas organizadas sintéticamente en diapositivas, se le hacían devoluciones y de este modo preparaban la presentación haciendo uso de un recurso novedoso para varias estudiantes. De esta manera se promovió la toma de la palabra en el espacio colectivo, el ejercicio de la argumentación en torno a la práctica y una mejor apropiación de los nuevos saberes. La configuración didáctica del taller, en trabajo social, habilita además a construir espacios de escucha de experiencias vinculadas a las diferentes prácticas preprofesionales propiciando resonancias, señalando encuentros-oposiciones, proximidades para pensar nuevos diseños de intervención. Les estudiantes valoran y reconocen también este aprendizaje que contribuye con su formación como profesionales.

Los encuentros con cada uno de los grupos para realizar el acompañamiento tenían otra dinámica más vinculada al diálogo a partir de las necesidades e inquietudes que surgían en las diferentes etapas del proceso. En ese sentido se destacan dos aspectos novedosos. El

primero tiene que ver con que este dispositivo favoreció que se realicen más encuentros entre docentes y estudiantes que los que se dieron en otros momentos. El no tener que viajar para encontrarse permitió una mayor disponibilidad para coordinar horarios y disposición de tiempos.

Está claro que el acceso a las tecnologías y la conectividad condicionan esta dinámica de trabajo, pero tales obstáculos pudieron ser sorteados. La mayoría de las veces, para realizar estos encuentros, se juntaban en una casa y bastaba contar con un solo dispositivo (computadora o celular) para poder reunirse con la docente. De esta manera se resolvía colectivamente el acceso a las condiciones técnicas.

A esta dinámica también se incorporó el [WhatsApp](#) como una herramienta cotidiana que favoreció la fluidez en la comunicación. De este modo los grupos no debían esperar a un próximo encuentro programado para resolver inquietudes, sino que a través de este medio de comunicación podían consultar a sus docentes a medida que iban surgiendo dudas o inconvenientes en terreno. Esto tiene que ver con las particularidades de estos procesos educativos. Aquí no se trata de clases teóricas y prácticas, sino que se aprende interviniendo y ese proceso involucra a otros actores sociales. Esta complejidad requiere de un seguimiento constante y, entre otras cosas, implica garantizar formas de comunicación fluidas entre docentes, referentes territoriales y estudiantes para poder abordar en conjunto eventuales problemas o situaciones complejas. Se trata de ir “ensayando una huella en ese camino que ‘se va haciendo’ sin estandarización, caracterizado como ‘constructivista indiciario’” (Achilli 1990, p. 8).

El segundo aspecto novedoso tiene que ver con que esta modalidad (la videollamada) les permitió a las docentes participar también de las reuniones y otras actividades en los centros de prácticas. Hasta entonces lo usual era que la docente se pusiera en contacto con la institución al principio para establecer el contacto y a menos que se presente una situación conflictiva o que requiera de una atención particular, no se volvía a terreno. En cambio esta modalidad facilitó nuevas formas de encuentro, nuevas formas de estar presentes y acompañar las experiencias de los estudiantes. Por ejemplo, cuando los grupos se reunían con sus referentes en cada uno de los territorios, las docentes también podían participar de alguna de esas reuniones si se consideraba pertinente. Esta posibilidad fue muy bien aprovechada por los centros de práctica, que solicitaban la presencia virtual de las docentes en esas instancias de encuentro. Esto permitió profundizar el trabajo en equipo y estrechar más los vínculos de confianza entre los centros de prácticas y la Facultad.

En otro plano, también es interesante señalar que los procesos de virtualización, así como también la comunicación mediada por dispositivos tecnológicos, favoreció que las instituciones se apropien de nuevos lenguajes en sus prácticas cotidianas comunitarias. En algunos casos, los grupos de estudiantes tuvieron la posibilidad de participar en la elaboración de campañas audiovisuales, y/o audios para ser difundidos a través de la radio. Claramente se observa que en los dispositivos tecnológicos convergen aspectos educativos y comunicacionales; la utilización de los mismos en los espacios de prácticas permitió una experiencia educativa diferente que en otro momento y sin estas condiciones no hubiese sido posible.

## Desafíos y nuevos aprendizajes

Toda esta experiencia educativa hoy se valora de manera muy positiva. Sin embargo, no fue fácil. Al inicio, la incertidumbre y las desesperanzas eran muchas; era muy difícil imaginar cómo acompañar las prácticas desde la virtualidad, pero se jugó la capacidad de adaptarse y reinventarse tanto docentes como estudiantes.



Estos grupos de estudiantes venían de transitar prácticas desde la virtualidad y esperaban con muchas ansias volver a tener una práctica presencial antes de recibirse. Sabían de la importancia de realizar prácticas que se acerquen al ejercicio profesional. La pandemia y el aislamiento social fue muy duro para todos los estudiantes, pero esto se sentía aún más en los estudiantes del CRES. La distancia geográfica en relación con la sede central ya de por sí muchas veces les hacía sentir que se quedaban afuera de muchas cosas a lo largo de su carrera. Esto sumado al ASPO en la región de Traslasierra generó en cierta forma un “doble aislamiento”. Por otra parte, el CRES es una carrera a término, por lo tanto eran conscientes de que si no hacían esta práctica no iban a volver a tener otra posibilidad para finalizar el trayecto educativo. El desafío era grande y fue toda una apuesta para construir horizontes de posibilidades, superar las dificultades y promover aprendizajes colectivos.

La estrategia educativa basada en encuentros virtuales posibilitó la cercanía necesaria para construir la confianza y el vínculo pedagógico. Sin embargo vale aclarar que no fue la herramienta la que en sí misma posibilitó (o no) los aprendizajes. Lo que se puso en juego fue la capacidad de diseñar y llevar adelante una estrategia pedagógica centrada en el cuidado, la construcción de lo posible y el diálogo abierto. Si se usa la videollamada para una clase que solo es expositiva, la sincronía de la videollamada no permite el diálogo ni la participación. Aquí se propuso generar las condiciones para que surgiera la palabra como búsqueda, afirmación o interrogante, promover que los estudiantes siempre tuvieran algo para decir y garantizar la escucha atenta. Se generaban las preguntas, se buscaba que haya una “ida y vuelta”, la interacción entre pares, con las docentes, los referentes institucionales y con el conocimiento fue el elemento central de esta propuesta. Los problemas que surgen de los espacios preprofesionales demandan de un andamiaje conceptual para poder ser narrados, analizados y repensados a la luz de los aportes teóricos, y esto fue posible también en el espacio de la virtualidad.

El resultado se traduce en la gran participación durante todo el proceso y en que todos pudieron llegar al final de la propuesta. No hubo abandono y desgranamiento por parte de los estudiantes, esto gracias al sostén que se entretejió entre aspectos vinculados a las dimensiones del proyecto institucional, pedagógico, comunitario y socioafectivo.

El encuentro de cierre fue presencial y en la sede del CRES de Villa Dolores Allí se pudieron concretar todos los abrazos. Los vínculos construidos durante todo el proceso eran sólidos y de mucha cercanía, por eso el encuentro presencial permitió una materialización de todo lo que se estuvo gestando durante ese proceso.

Hoy con el retorno a la presencialidad esta experiencia deja una nueva herramienta (junto a nuevas estrategias) que se puede seguir implementando. Puede pensarse como un complemento para promover la participación de quienes están lejos o con otras dificultades, que permite abrir y compartir los espacios. Es una posibilidad que, combinada con otras estrategias, sigue siendo una potente herramienta para enseñar y aprender más allá de la pandemia.

## FICHA DE CÁTEDRA

NOMBRE DE LA MATERIA:	Intervención Preprofesional CRES de Villa Dolores
EQUIPO DOCENTE:	Sabrina Bermúdez, Patricia Cháves, Valeria Nicora
ASESORA DEL ÁREA:	Gabriela Yeremian
CARRERA:	Licenciatura en Trabajo Social
AÑO:	5º año
CANTIDAD DE ESTUDIANTES:	20



---

### Bibliografía

Achilli, E. L. (1990) Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario. CRICSO. Fac. de Humanidades y Artes. Rosario

Brailovsky, D. (2020) Las viejas tecnologías en tiempos de cuarentena. Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=nhtdQjfc9YI&feature=youtu.be>

# Aprender haciendo y de modo colectivo: una experiencia docente en contexto de pandemia

Valeria Brusco

Gabriela Yeremián

## Presentación de la experiencia

La asignatura Política Comparada forma parte del quinto año o noveno cuatrimestre de la Licenciatura en Ciencia Política y por lo tanto del tramo final de la carrera, denominado *Ciclo de Formación Profesional*. Al formar parte del último año, se contaba con el recorrido previo que les estudiantes habían transitado y con las posibilidades que ofrecía la menor masividad, en comparación con cátedras de los primeros años de la carrera.

En este escrito desarrollamos una descripción de la experiencia transitada por el equipo docente durante el año 2021, en el contexto de virtualización de la educación universitaria por la pandemia por Covid-19. Este escenario impuso la mutación de las prácticas presenciales de enseñar y aprender hacia la modalidad virtual, lo que representó un desafío para los docentes al buscar nuevas/otras estrategias para acompañar a los estudiantes en el acceso y apropiación de los contenidos. Asimismo, significó atender tanto a las limitaciones como a las posibilidades que el entorno virtual ofrecía en relación al tipo de actividades y de recursos de los que valerse para transitar la propuesta de la cátedra, con el objetivo de sostener los procesos de aprendizaje.

Bajo el formato pedagógico de un seminario, esta materia se orienta a abordar la política comparada tanto desde la teoría como desde la práctica, desde el saber y desde el hacer: “Esta materia propone retomar el debate de trabajos clásicos y contemporáneos relativos a temáticas de interés de la política comparada: democracia, dictadura, desarrollo, conflicto y movilización, partidos, representación y legitimidad. La manera que proponemos de construir este saber es el ejercicio de una comparación basada en variables.” (Programa 2021, p. 3)

Esta decisión también tuvo que ver con la misma especificidad de la asignatura:

*Política comparada es una materia que tiene de teoría y de metodología, porque plantea que para entender la política y las políticas públicas no podemos mirar solamente una, sino que tenemos que comparar con otras. Entonces la comparación es un método, pero también es una especialidad sustantiva, no sólo un método. Entonces a mí me exigió, me planteó que teníamos que trabajar con las manos en la masa para aprender lo que queríamos aprender (Valeria).*

La invitación consistió en aprender política comparada haciendo política comparada. Con esa idea, la propuesta fue trabajar paralelamente la bibliografía obligatoria referida a los aspectos teóricos y metodológicos de la disciplina, junto con un ejercicio de puesta en práctica cuyo eje temático fue el auge de las nuevas derechas, ultraderechas o derechas radicales.

Los estudiantes primero debieron escuchar una serie de podcasts, en cada uno de los cuales se abordan las características de la ultraderecha en un país del mundo (ver en recuadro). Partiendo de la premisa del “éxito” de estos fenómenos políticos, debían explicitar al menos dos causas o variables independientes que explicaran dicho nivel de éxito y dar las razones que lo sustentaban, realizando una breve justificación argumentada. Este trabajo se volcó

en una matriz comparativa y colaborativa realizada en una misma planilla de Excel, en un [Drive](#), en la cual se reflejaba el nivel de incidencia que cada variable (definida por cada estudiante) presentaba en cada país. Un segundo momento del proceso tuvo que ver con la producción de un texto escrito en el que ampliaran la argumentación en torno a dos variables (que podían ser las propias o las de otros compañeros). Asimismo, se les pedía respetar ciertos parámetros propios de los textos académicos (identificación de variables y planteo de hipótesis, argumentación sostenida en fuentes válidas, respeto por las normas de citación, entre otros). Estas dos grandes actividades se correspondieron con las instancias de evaluación durante el cursado (un trabajo práctico y un parcial), lo que los encaminaba a la instancia final, en la cual debían realizar la defensa oral de lo expuesto en dicho texto. En los apartados siguientes nos detendremos en algunos componentes de esta propuesta que hasta aquí ha sido descrita someramente.

### **Primera parada: el programa de estudio como hoja de ruta *hipertextual***

Un primer aspecto sobre el que nos interesa detenernos tiene que ver con la centralidad que adquiere el programa de la asignatura como base y orientación del recorrido que se propone transitar a los estudiantes. Si bien todas las materias cuentan con este documento, en este caso adquiere particular significatividad tanto por las condiciones coyunturales que impuso la pandemia como por los propósitos perseguidos por el equipo docente en ese contexto.

Tal como explica la docente Valeria Brusco “en el programa tenían todo”: todo lo necesario para realizar el recorrido por la materia está especificado e hipervinculado en este texto. De allí, la idea de una *hoja de ruta hipertextual* que, valiéndose de la digitalización e internet, despliega su contenido incorporando enlaces con materiales que están “por fuera” del texto mismo. Este documento contenía desde el enlace al aula virtual y a las clases sincrónicas, hasta el acceso a los [podcasts](#) con los que se trabajó, la bibliografía obligatoria digitalizada y el acceso a las aplicaciones de tipo colaborativas con las que se realizaron las actividades.

Es significativo analizar que esta estrategia buscó concentrar la información en un documento de tal modo que facilitara y organizara el recorrido que los estudiantes debían realizar. Frente a la intempestiva virtualización de la educación por el ASPO-DISPO que generó sensación de dispersión y desorientación, el programa se constituía en una hoja de ruta que permitía a los estudiantes contar con instrumento al cual volver constantemente, que les orientaba y centralizaba los materiales que necesitaban para un cursado virtual.

### **Segunda parada: el aula virtual y las clases sincrónicas**

Si bien la Facultad de Ciencias Sociales ya contaba con una trayectoria previa en el desarrollo de aulas virtuales, la coyuntura situó a las cátedras en un escenario novedoso en el que estos espacios educativos virtuales se volvieron centrales y, fundamentalmente, ámbitos exclusivos en los que se transitó el cursado de las materias. El caso de la asignatura Política Comparada no fue la excepción. El aula virtual se constituyó en el espacio de encuentro entre la cátedra y los estudiantes, contando con espacios de conversación y la disposición tanto de la información como de los materiales para el cursado. Según señala la docente a cargo, la herramienta principal de la que se valieron en el aula virtual fue el recurso [Tarea](#), que consiste en una especie buzón de envío, a través del cual los estudiantes hacían la entrega

de las producciones escritas. Para el resto de las actividades propuestas, se utilizaron otras plataformas a las que igualmente se tenía acceso desde el aula.

Por su parte, las clases sincrónicas se realizaron a través de videollamadas. Estas instancias de encuentro son destacadas por los docentes de la cátedra por diferentes motivos. Por un lado, se realizaban síntesis conceptuales de la bibliografía obligatoria que acompañaban y orientaban la lectura y estudio de los textos. Asimismo, en estas ocasiones se trabajaba “en tiempo real” en la matriz comparativa:

*Eran las partes más formales, trabajamos con los textos y también aprovechábamos para poner en la pantalla el Drive con el cuadro comparativo y lo usábamos como espacio de consultas (...) Y para mí eso era mágico porque estábamos trabajando todos a la vez en una cosa que estamos viendo cómo se construía (Valeria).*

Por otro lado, la pandemia impuso la limitación de que estudiantes y docentes se encuentren cara a cara, co-presentes, y con ello, uno de los desafíos principales en educación fue hallar nuevos modos de encontrarse, reconocerse y sostener el vínculo educativo. La virtualización significó que, en muchos casos, los docentes no conocieran “la cara” de sus estudiantes, porque en las videollamadas las cámaras permanecían apagadas por diferentes motivos (entre ellos, cabe destacar que requerían ciertas condiciones de conectividad con las que muchas veces no se contaban). Es por ello que la docente Valeria Brusco destaca que, en esta materia, los estudiantes prendían la cámara:

*A diferencia de las pantallas negras con las letras, en esta materia prendían la cámara, estaban ahí con su cara. La propuesta les resultó atractiva, fue novedoso. Estábamos trabajando una preocupación común y atractiva (Valeria).*

Creemos que ello se debe, al menos en parte, al sentido que se otorgó a estas instancias en el marco de la propuesta educativa, que fue distinta a la llamada clase magistral o convencional, en la que el docente habla, explica, mientras los estudiantes escuchan, toman nota. Eran momentos en los que se conversaba sobre esa preocupación común, donde el diálogo era central como modo de producción de conocimiento. Cada uno aportaba sus razones, se conversaban, debían justificarlas y también se producía en esas clases parte de la actividad que los estudiantes debían obligatoriamente resolver para acreditar la materia. Las clases le proponían a los estudiantes modos más activos, más participativos de trabajo y apropiación de los contenidos.

### Tercera parada: el podcast como recurso educativo

Para aprender haciendo o “con las manos en la masa” como señala la docente, era necesario no sólo plantear un tema convocante que permitiera el ejercicio de la comparación, sino también valerse de otros modos para plantear ese tema. Es decir, atender al contenido tanto como a la forma. Así, en el marco de esta materia, un producto cultural como un podcast cuyo objetivo es la divulgación, inserto en un recorrido didáctico, se transformó en un recurso educativo con el que los estudiantes debían trabajar, estudiar el tema de las derechas extremas y al mismo tiempo utilizarlo como insumo para “hacer” política comparada.

Resulta interesante destacar cómo los recursos educativos son materiales que permiten enriquecer los procesos educativos que les invitamos a transitar a nuestros estudiantes, tanto en modalidades presenciales como virtuales. La selección de este recurso tuvo que ver con

cómo favorecer ciertos aprendizajes y, en ese sentido, el equipo docente logró adecuar e inscribir un recurso no educativo en el marco de ciertos aprendizajes y saberes que se buscó promover en ese grupo de estudiantes.

La docente, en relación al podcast, explica:

*Su objetivo es divulgar fenómenos políticos preocupantes, como por ejemplo, el ascenso de las derechas extremas. Él [el autor] cuenta, de manera actuada, porque cada episodio del podcast tiene actuaciones, suena o se oye el discar un teléfono, por ejemplo (...). Era tan bien actuada y ambientada que es muy entretenido, muy ágil. De Hungría, Polonia, Bélgica, India... como 11 países. Con ese material era como un viaje (Valeria).*

Otro de los aspectos valiosos de incorporar recursos educativos a las prácticas educativas, como en este caso, tiene que ver con otras formas de representación del saber (a través de diferentes lenguajes, en este caso el sonoro) y distintos modos de acceder a los conocimientos, es decir, ofrecer otras mediaciones entre un determinado saber y los sujetos, para favorecer aprendizajes más significativos. Es en ese sentido que, como expresó la docente a cargo, “el podcast era una excusa”, un modo distinto de provocar el deseo de aprender, de generar la construcción y apropiación de ciertos contenidos curriculares en el marco de la asignatura.

### **El podcast**

El podcast con el que se trabajó se enmarca en un proyecto llamado “Epidemia Ultra”, dirigido por Franco Delle Donne. Conformar una serie de episodios, con una duración promedio de 35-40 minutos, en cada uno de los cuales se abordan los rasgos que asume la ultraderecha en los siguientes países: España, Bélgica, Italia, India, Alemania, Brasil, Polonia, Costa Rica, Chile y Hungría.

- Para acceder a los episodios del podcast: <https://open.spotify.com/show/6dPN8sY3tzHbv0-Fiqog4vf>

- Para más información sobre el Proyecto Epidemia Ultra: <https://www.epidemiaultra.org/>

## **Cuarta parada: El trabajo colectivo y colaborativo**

Las actividades propuestas combinaban instancias individuales y grupales. La definición de variables la realizaban individualmente, pero luego la producción de textos era grupal. Fundamentalmente lo que interesa destacar es que esta experiencia permite evidenciar las posibilidades y potencialidades de actividades que favorecen la construcción de saberes de modo colectivo y colaborativo, en escenarios educativos virtuales, y aún en contexto de aislamiento social como aconteció en los años 2020 y 2021 por la pandemia:

*La experiencia surge de una inquietud mía, el problema del pensar a través del escribir. Un poco por la preocupación que tenemos muchas sobre la dificultad de escribir en la universidad, el género. (...) Esa preocupación junto con la pandemia, me impulsó a pensar en una especie de trabajo colectivo, aprovechando las pantallas, que cada uno estaba detrás de una pantalla, cosa que no se da en la presencialidad y las herramientas que esas pantallas nos daban (Valeria).*

Como se menciona más arriba, en los encuentros sincrónicos se trabajaba colectivamente en la construcción de la matriz comparativa, una tabla de datos de doble entrada con variables y países. Para ello utilizaron una hoja de cálculo creada en internet que permitía que todos accedieran y pudieran intervenir tanto de manera sincrónica como asincrónica. Por otra



parte, una vez que esa tabla estaba completa, les estudiantes para realizar sus producciones escritas seleccionaban dos variables que podían ser las propias que propusieron o tomar las elaboradas por otre/s estudiantes –respetando su autoría, citándoles– lo cual favorecía que se leyeran, colaboraran y enriquecieran con lo aportado por el resto.

Al mismo tiempo, les docentes aportaban a esa producción a través de la lectura y revisión de las producciones escritas. La práctica de escritura académica fue también un contenido y un objetivo central de esta propuesta. Un contenido en tanto se buscó reflexionar sobre la especificidad de la escritura en ámbitos universitarios, cómo se escribe, en qué contexto y para qué. Y al mismo tiempo como objetivo que era lograr una producción final acorde a un texto académico, es decir que respetaran criterios y modos propios de estos géneros: el uso de fuente y su respectiva citación, la expresión clara, el lenguaje especializado, entre otros. En ese marco, les docentes leían las entregas escritas y realizaban devoluciones sobre el mismo texto con las herramientas que ofrecen los procesadores de texto para dejar comentarios, destacar con color, tipo o tamaño de letra: “me metía en el texto y ahí intercambiaba”, señala la profesora Brusco. Era otra instancia de diálogo –en diferido y dispositivos mediante– y de habilitar la construcción de ciertos aprendizajes vinculados a la vida universitaria y al ejercicio profesional para el cual se forman les estudiantes de la carrera. El resultado final fue un producto colectivo, mediado tecnológicamente, que se fue construyendo a lo largo de toda la cursada con los aportes de todes: docentes y estudiantes.

## Balance y proyecciones

El escenario que impuso la pandemia implicó transformaciones tanto en los modos de enseñar como de aprender, incorporando la mediación tecnológica que significa la virtualidad y los dispositivos. La experiencia que reconstruimos en estas páginas fue gratificante para les docentes y valorada significativamente por les estudiantes. Les docentes lograron valerse de ciertas posibilidades que ofrece lo digital e internet para construir un recorrido, con una dinámica de trabajo y recursos educativos que convocaran y sostuvieran los aprendizajes.

Gran parte de esta propuesta se mantiene actualmente, en el cursado 2022 de la materia. Porque los aprendizajes logrados como cátedra son muchos. Si bien se realizaron adecuaciones ya que, por ejemplo, se redefinieron las dinámicas para las clases presenciales, la invitación sigue siendo a aprender política comparada haciendo política comparada, combinando ahora diferentes instancias entre el aula presencial y la virtualidad.

## FICHA DE CÁTEDRA

<b>NOMBRE DE LA MATERIA:</b>	Política Comparada
<b>EQUIPO DOCENTE:</b>	Prf. Adjunta Valeria Brusco Prf. Asistente Mauricio Fernández Gioino Ayudantes alumnos: Celeste Tossolini y Juan Marcos Mercado
<b>ASESORA DEL ÁREA:</b>	M. Soledad Roqué Ferrero
<b>CARRERA:</b>	Licenciatura en Ciencia Política
<b>AÑO:</b>	5º año
<b>CANTIDAD DE ESTUDIANTES:</b>	70 aproximadamente



Valeria Brusco

## Achicar distancias y promover la participación: desafíos para la enseñanza en tiempos de virtualidad

Ana Paola Machinandiarena

Susana Andrada

Verónica Plaza Schaefer

El Seminario de Intervención social con Niños y Jóvenes desde el Protagonismo es uno de los seminarios curriculares optativos y de extensión dentro de la carrera de Trabajo Social. Tiene como objetivo que les estudiantes reconozcan algunas características específicas de las niñeces y las juventudes como sujetos atravesados por la cuestión social, los distintos paradigmas y las múltiples opresiones que se interseccionan en la comprensión y la intervención profesional, así como también las posibilidades de ciudadanía emancipatoria de niños y jóvenes.

Este espacio curricular siempre se propuso generar un proceso de enseñanza y aprendizaje sostenido en las pedagogías críticas en el trabajo con niños y jóvenes. Es por esto que se apela a las metodologías que se desprenden de las mismas, combinando exposiciones con técnicas de trabajo grupal, lúdico, vivencial, reflexivo y de producción. Todo esto se constituyó en un verdadero desafío durante la pandemia: ¿cómo hacer que los contenidos “pasen por el cuerpo”; que sean incorporados desde un lugar activo-protagónico?, ¿de qué manera trabajar desde los sentipensares sin movimiento, sin registros de movimientos o corporalidades cuando el encuentro está mediado por la virtualidad?

Entre las diferentes estrategias que se implementaron, nos interesa destacar tres de ellas. La primera fue la de producir diferentes recursos digitales dinámicos e interactivos para acompañar los distintos momentos de la cursada, promover un diálogo fluido entre estudiantes, y entre éstos y las docentes del seminario. Esos recursos quedaban disponibles en el aula lo que permitía que les estudiantes accedieran a ellos en diferentes momentos. En este punto, también se generaron dispositivos ([Mentimeter](#), [Genial.ly](#), [Jamboards](#), entre otros) para que las clases sincrónicas vía plataformas de streaming propiciaran la participación. En segundo lugar, la planificación de las clases/talleres sostuvieron la intención de desarrollar contenidos desde la reflexión, los sentipensares y la producción de saberes conceptuales y prácticos. Para ello se proponían momentos de preguntas sobre sus opiniones o emociones, ejercicios para compartir vivencias personales, recuperar la comprensión de los textos, etc. Si bien siempre hubo un momento de exposición, luego se generaba un espacio de intercambio. Un tercer recurso fueron las actividades asincrónicas, que implicó la elaboración de fichas o textos breves donde se presentaba el desarrollo conceptual y metodológico de un contenido y luego se proponían actividades lúdicas y expresivo creativas que se intercambiaban en el recurso [Foro](#) del aula virtual. Esto favoreció la producción escrita del equipo de cátedra y el registro de técnicas lúdico-pedagógicas creadas de manera situada y específica para el contenido (por ejemplo, mapa de los tesoros, cartografías barriales o de cuerpo territorio).

Una de las ventajas que tuvo el equipo para la preparación de la propuesta de enseñanza fue que este seminario se dicta durante el segundo cuatrimestre. Es decir que cuando se dictó la materia de manera virtual durante el 2020, las docentes ya tenían una experiencia previa en otras asignaturas que implicaron aprendizajes en torno a recursos del aula virtual

y otros vinculados a las TIC. Esto es algo muy diferente a lo que pasó con las materias que se dictaron durante la primera mitad del año, cuando la pandemia –y el pasaje a la virtualidad– sorprendió tanto a docentes como a estudiantes, y el acomodar los contenidos, la tecnología, los saberes en relación a TICs, las cargas familiares, la vida cotidiana y los cuerpos fue abrupto y sin mediaciones.

Otra ventaja fue que el equipo había producido ejercicios lúdico-expresivos de trabajo en taller, sobre todo en los dos años previos a la pandemia, que podían reconstruirse en un formato virtual. Al mismo tiempo, hay una amplia disponibilidad en la web de productos audiovisuales que abordan la temática referida a las niñeces y adolescencias (canciones, cuentos, leyendas, capítulos de series televisivas, etc.).

En relación al vínculo pedagógico y el proceso de enseñanza aprendizaje, el número de estudiantes del seminario (entre 30 y 40 aproximadamente) y el número de docentes que conformaban el equipo (7) fue una condición que posibilitó la interacción en diferentes formatos, escrito, lúdico, dialogado.

## Producción de recursos digitales

La realización o adaptación de recursos implicó una búsqueda y exploración por parte de las docentes sobre las diferentes posibilidades que se ofrecen en la web. El aislamiento, si bien planteó muchas dificultades, al mismo tiempo favoreció el tiempo para la experimentación (sobre todo en el año 2020).

Una de las primeras decisiones fue realizar un video de presentación de la materia, que fuera más dinámico y que realmente invitara a transitar la propuesta. Para esto, las docentes se filmaron presentándose: armaron origamis frente a la pantalla, jugaron haciendo de cuenta que se lo pasaba una a la otra, y así se daba una idea de continuidad. Se hizo un trabajo de edición, se agregó música y todo esto se insertó en un recurso digital elaborado con la plataforma [genial.ly](#), dónde se presentaron los principales aspectos del programa. Se puede ver el video [AQUI](#).

También se elaboraron diferentes recursos para trabajar los contenidos. Estos recursos, a diferencia de los tradicionales [powerpoint](#), estaban pensados para que les estudiantes pudieran recorrerlos de manera más autónoma y a la vez para que asumieran un lugar más activo en el proceso de apropiación de los conceptos y metodologías. Desde el equipo docente se elaboraron fichas teóricas y de actividades prácticas por cada una de las unidades pedagógicas, que luego se trasladaron al aula virtual en formatos diversos (páginas, etiquetas, libros, enlaces a URL). Esto posibilitó presentar, por ejemplo, fichas teóricas acompañadas por diferentes recursos: videos, enlaces a otros sitios, imágenes, etc. Así, para abordar el concepto de colonialidad y vincularlo a las concepciones de las niñeces, se recuperaron videos de “68 voces” una serie animada de cuentos indígenas narrados en su lengua original, donde se revela la cosmovisión indígena sobre el vínculo humano-naturaleza y el lugar de les niñes en las comunidades. La propuesta audiovisual es rica en colores, imágenes y metáforas permitiendo visibilizar el contraste cultural existente entre la ancestralidad y el pensamiento moderno occidental. A partir de este recurso se invitó a identificar y analizar otras formas de concebir y hacer la vida. Sobre la temática de la participación de niñes y jóvenes se trabajó con materiales en formato video con perspectivas diferentes: documentos de UNICEF y documentos del Movimiento de Niñes, Adolescentes Trabajadores de Perú. Se pusieron a disposición esas dos miradas y se propusieron preguntas para promover el análisis y debate. Luego, se realizó un panel virtual interseminarios con la participación de jóvenes de tres espacios de la ciudad: la Red de Orquestas Barriales, el Consejo de Jóvenes del CPC Empal-

me y la Federación de Estudiantes Secundarios. Este panel, que fue grabado y subido al aula virtual, luego fue desgrabado. Esos relatos se recuperaron en la escritura del capítulo 5 del Cuadernillo EntreGeneraciones, escrito para el Curso Libre de Juventudes: Políticas Públicas y Experiencias de Intervención en educación, trabajo y participación. Además, se elaboraron fichas específicas embebidas en los videos de las diversas formas de comprender la participación, foros de discusión donde les estudiantes subían sus reflexiones y la clase específica donde se trabajaron los conceptos más importantes a tener en cuenta.

Para poner en juego las vivencias de las propias infancias y juventudes, y desde allí recuperar la perspectiva construida en dichas posiciones, se crearon ejercicios lúdico-expresivos como actividades asincrónicas del aula virtual, que a su vez implicaran el aprendizaje de herramientas de trabajo con niños. Una de ellas fue “El mapa de los tesoros” donde se solicitaba que les estudiantes recordaran aquellos lugares de la infancia que eran sentidos y vividos como refugio, luego dibujaran un “mapa” y los trayectos recorridos para llegar a ellos. Ese dibujo se subía a un foro donde cada uno comentaba qué representaba la imagen. Además de traer al espacio del aula los sentires sobre el lugar habitado, las relaciones entre pares, las autonomías y los vínculos con adultos, también se apostaba al aprendizaje de la cartografía social como técnica de conocimiento e intervención social. A partir de la guía para el trabajo se elaboró una ficha “Pistas para la construcción de una cartografía con niños” que luego se usó en otros cursos.

Una de las características o posibilidades que ofrecen los recursos digitales es el “reciclaje”. Es decir que lo que se produce para determinada situación educativa puede usarse más de una vez, ya que se pueden adaptar y editar cuantas veces sea necesario. Un primer paso fue revisar recursos que ya habíamos elaborado en años anteriores, seleccionar y recuperar algunos contenidos presentados a través de, por ejemplo, [powerpoint](#) en clases presenciales, para adaptarlos a un nuevo formato más dinámico e interactivo. Y luego embeber esos recursos dentro de las herramientas Etiqueta, [Libro](#), [Página](#), donde se trabajaban contenidos teóricos y elementos interactivos.

**A medida que las docentes iban experimentando y aprendiendo, los recursos se fueron complejizando. Y en relación directa se fue descubriendo su potencial para enseñar y aprender, y la pertinencia de algunos recursos en función de los contenidos.** Esta experimentación con recursos, y por lo tanto con lenguajes, incluyó también la incorporación de audios. Se realizaron [podcasts](#), a partir de diferentes voces que le dieron forma a los relatos. Por ejemplo, un primer podcast fueron relatos de experiencia de las infancias de las docentes en torno a situaciones cotidianas en las que se manifestara el adultocentrismo. Un segundo podcast recuperó las voces de algunos niños (en su mayoría hijos de las docentes del seminario) relatando su experiencia con la Educación Sexual Integral en sus escuelas. Esos relatos se editaron y se subieron al aula para trabajar con los estudiantes.

Entonces, la construcción de la herramienta didáctica para trabajar cada tema consistía en la producción de fichas teóricas, juegos, podcast, videos, [genial.lys](#), foros, y por supuesto, los encuentros sincrónicos grabados que luego se subían al aula virtual.

## La dinámica de las clases

Como se señalaba al principio, otro desafío fue proponer clases sincrónicas que promovieran la participación y que acortaran las distancias de las pantallas. Se dictaron clases a través de videollamada ([Meet](#)) y en esas instancias se apeló de diferentes maneras a lograr la participación de los estudiantes. Una de las formas fue a través del juego. Por ejemplo, para conocerse mejor jugaban a prender y apagar las cámaras según diferentes consignas dinámicas.

Por ejemplo: “que prendan la cámara les que viven en la ciudad de Córdoba”, “que prendan las cámaras todes les que tienen hijes”.

El juego como forma de interpelar a les estudiantes también tuvo su correlato en el aula virtual. Allí se dejaron disponibles diferentes juegos para que les estudiantes, además de participar de las clases pudieran jugar, si así lo deseaban. Se trataban de juegos on line disponibles en la web así como también otros realizados por las mismas docentes, tales como rompecabezas, sopa de letras. Toda esta producción se alojó dentro de una pestaña denominada “Baúl de canciones, juegos y otras cositas” que se presentaba de esta manera:

En esta sección, les proponemos jugar aprendiendo, aprender jugando. Durante el seminario, vamos a estar subiendo juegos, canciones, cuentos y otras cosillas, a veces relacionados a los temas del seminario, otras veces no... Les invitamos a darse una vuelta, resolver acertijos, sopas de letras, crucigramas, y muchas otras propuestas... si se les ocurre alguna, ¡no duden en hacérselo saber!

La distancia y el aislamiento no necesariamente implicó soledad. Se buscó seguir apostando al trabajo en grupos incluso en los momentos de clase sincrónica. Para ello se utilizó la herramienta que el mismo **Meet** ofrece para que dentro de la clase realicen actividades a través de los **grupos de trabajo**.

Otra gran dificultad común a la mayoría de las clases fue la de lograr que les estudiantes tomaran la palabra, se animaran a hablar. En ese sentido, una de las estrategias fue pedirles que produzcan algo (por ejemplo un dibujo) y luego lo presenten, expliquen qué hicieron, por qué, etc. En ese mismo sentido también se utilizó el programa **Mentimeter** o la **pizarra digital** que ofrece **Meet** como herramienta para la producción colectiva.

Las clases quedaron grabadas a disposición de les estudiantes, no sólo en el aula virtual. Se decidió abrir una cuenta en **YouTube** y alojarlas allí a todas. Esto favoreció el acceso, permitió que todos los videos quedaran disponibles en un mismo sitio externo pero embebidos al aula virtual.

## La organización del trabajo docente

La pandemia, y paradójicamente el aislamiento, favoreció la posibilidad de armar un equipo docente más grande que otros años. En primer lugar, porque el trabajo desde casa facilitaba la disponibilidad de coordinar los momentos para el encuentro y la participación en las clases. Además, entre el equipo docente había una gran necesidad de encontrarse (aunque sea de manera virtual) para dialogar, planificar, intercambiar ideas y trabajar de manera colectiva.

Virtualizar la propuesta educativa puso en evidencia la necesidad de asumir diferentes roles según las distintas tareas, aunque todas fundamentales para que la propuesta funcione. De esta manera hubo quienes se dedicaron más al dictado de las clases teóricas, otras a subir y organizar los materiales en el aula virtual, a producir los recursos digitales. De todos modos cabe resaltar que las decisiones se tomaron de manera colectiva.

De hecho, algunos de los recursos se realizaron de manera colaborativa. Esta es una de las posibilidades que ofrece la digitalidad y las aplicaciones on line, es decir que más de una persona puede editar las producciones al mismo tiempo y desde su propio dispositivo. El aislamiento y las clases mediadas por la virtualidad nos invitaron a reformular modos de enseñar, a crear formas de encuentro, a valorizar la palabra en diferentes registros y tramas de diálogos, al juego y el trabajo colectivo.

## Aprendizajes y dificultades

Si hay algo que no admite discusión es que durante este tiempo se aprendió muchísimo. Para la mayoría de los docentes implicó la apropiación de distintos saberes, entre ellos aquellos vinculados a los usos de las tecnologías. Los aprendizajes que hicimos como docentes fueron posibles a partir de diferentes instancias. Desde las más formales como los cursos y capacitaciones, hasta las instancias de encuentro, reuniones institucionales en las que también se aprovecharon para intercambiar conocimientos y experiencias. Ese tipo de encuentros que se promovieron durante la virtualidad permitió conocer qué estaban haciendo los compañeros, qué recursos y estrategias estaban utilizando, cómo les estaba funcionando, y mucho de lo que allí salía se replicaba también en las propias propuestas de enseñanza. También se interpelaron las formas de enseñar y su potencialidad para favorecer apropiaciones por parte de los estudiantes; fue un momento de mucha reflexividad sobre la tarea docente, atravesada por las ansiedades y angustias de las pérdidas de certezas, y al mismo tiempo el entusiasmo por lo nuevo.

Las dificultades fueron muchas. Principalmente vinculadas a la posibilidad de organizar (y separar) los tiempos, los espacios domésticos y los laborales. En un punto, se borra la frontera entre lo público y lo privado. Trabajar desde casa implicó tener que resolver cuestiones de trabajo y de la maternidad casi que al mismo tiempo, con todo el estrés y el desgaste que eso genera. Otro tema fue el de las posibilidades tecnológicas. Hubo que trabajar con los recursos con que se contaba en el hogar y a veces no eran los mejores ni los más adecuados.

Por otra parte, si bien aprender a usar nuevas herramientas fue un gran desafío que incluso hasta se llegó a disfrutar, también es cierto que requiere de un tiempo extra que a veces no se dispone. A esto se sumó la exigencia de adquirir destrezas y saberes en tiempos acelerados, se experimentaba el manejo de un recurso para poner a disposición al día siguiente o en esa misma semana en el aula. Otra dificultad fue construir vínculos sin reconocer muchas veces rostros, voces, gestualidades. Podríamos identificar algunos estudiantes por sus registros escritos, distinguir inquietudes y experiencias vinculadas a un nombre pero no a una persona desde su corporalidad. Esto es un elemento negativo o que se vivió como carencia en el proceso de enseñanza virtual.

## Escenarios pospandemia

Volvimos a la presencialidad pero no somos los mismos que antes. Se suman los aprendizajes y las nuevas prácticas pero también se observan la emergencia de algunas dificultades en diferentes planos.

En relación con las clases áulicas, resultó complejo el encuentro, la mirada, el poner el cuerpo en las dinámicas propuestas. Hay que recordar en el aula, por ejemplo, que las clases no se están grabando; que lo que allí sucede, sucede sólo una vez y por lo tanto deben tomar apuntes. Incluso, al notar que no escriben, hubo que explicitar el pedido de “saquen los cuadernos y escriban”. Otra dificultad es la falta de equipamiento adecuado en las aulas de uso común. Durante el tiempo que duró la enseñanza a través de la virtualidad, los docentes y estudiantes se acostumbraron a incorporar diferentes recursos a las clases: videos, sitios en la web, juegos. Muy poco de esto puede ser recuperado en las actuales clases presenciales debido a la falta de equipos y un buen servicio de internet.

Pero más allá de estas dificultades, hay prácticas que llegaron para quedarse y resignificarse en función de las nuevas necesidades. Una de ellas es el uso del aula virtual. Este espacio sigue teniendo un lugar central que ayuda a organizar la cursada. Allí se centraliza la co-



municación con los estudiantes, se deja información sobre las clases, se pone a disposición la bibliografía (y además se la va actualizando a medida que sea necesario), se proponen actividades, se suben recursos y todo tipo de material que sirva para complementar lo que se aborda en las clases. En el caso del Seminario se adoptó una modalidad de clases presenciales con actividades asincrónicas donde se recupera mucho de lo producido durante la pandemia. El desafío es que les estudiantes sigan usando el aula virtual como lugar de encuentro y diálogo, y eso está costando tanto a ellos como a los docentes que sentimos, tener menos tiempo para nutrir ese espacio.

Para finalizar, o poner pausa, este equipo docente, no solo buscó acompañar a los estudiantes que eligieron cursar este seminario en pandemia y de manera virtual, sino también encontrar la manera de abrazarse en la distancia, reírse, reinventar las estrategias pedagógicas, y valerse de búsquedas que les acercaran a pedagogías donde la presencia, la mirada, la cercanía como acto político son fundantes de “aprenenseñar”. Muchas de estas estrategias ya eran utilizadas en el espacio áulico de Ciudad Universitaria. El desafío fue adaptarlas y que el seminario tuviera una impronta de construcción vivencial y colectiva. Esperamos que ese convite haya sido semilla de nuevos aprendizajes.

## FICHA DE CÁTEDRA

<b>NOMBRE DE LA MATERIA:</b>	Seminario de Intervención Social con Niños y Jóvenes desde el Protagonismo.
<b>EQUIPO DOCENTE:</b>	Ana Paola Machinandiarena, Susana Andrada (docentes responsables), Andrea Marrone, Noelia Flores, Samantha Rodriguez y Rocío Savio Cristina Techera, Rosalía Szabó (equipo colaboradoras docentes)
<b>CARRERA:</b>	Licenciatura en Trabajo Social
<b>CANTIDAD DE ESTUDIANTES:</b>	Inscriptxs: 100 aprox (regularizaron 40 cada año)



## Creación de materiales interactivos para la enseñanza y el aprendizaje autónomo de idiomas

Cecilia Nuñez

Sandra Román

Natalia Cuevas

Soledad Roqué Ferrero

### Contextualización y encuadre en la modalidad “en línea”

Las asignaturas de Idiomas que se imparten en la Facultad de Ciencias Sociales vienen trabajando, desde hace varios años, con el propósito de brindar herramientas a los estudiantes para que puedan comprender textos académicos y disciplinares en idiomas extranjeros, puntualmente inglés, francés y portugués. Al principio sólo se dictaban los idiomas inglés y portugués para la carrera de Trabajo Social, pero en 2020, incluso antes de decretarse el periodo de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) por Covid-19, se solicita que el dictado de la materia sea totalmente virtual para todas las carreras de la Facultad (Trabajo Social, Sociología y Ciencia Política), y se incluye también el idioma francés. Desde ese momento, se comienza a trabajar en un trayecto totalmente virtual. Si bien su implementación coincidió con la pandemia, fue un proyecto planteado no a partir de la misma, sino para ser impartido en “modalidad en línea”.

Pensando en la Facultad de Sociales, cada cátedra puso a andar una versión situada de la propuesta, generando un nuevo diseño de materiales en el contexto del aula virtual para que pueda ser utilizado de manera autónoma, con la guía y el acompañamiento de lo sincrónico. Esta iniciativa implicó un desafío de adaptación y actualización para los equipos docentes, ya que la propuesta académica original de este tipo de módulos, tanto en Sociales como en otras facultades, se encuadra a través del Departamento de Idiomas para Fines Académicos de la Facultad de Lenguas, el DIFA. El propósito de este departamento transversal a toda la Universidad Nacional de Córdoba es dar un marco formal a la enseñanza de idiomas extranjeros y, con esa finalidad, se promueven diversas articulaciones con áreas específicas, tal como la de Tecnología Educativa y Conocimiento Abierto de la FCS. Como plantea Sandra Román, docente de Inglés: “iniciamos así con el desarrollo de material digitalizado en el 2020 para apoyar el dictado, que inició virtual, en el segundo cuatrimestre”.

### En busca de una mirada propia

Como estrategia, se pensó una propuesta de enseñanza centrada en el desarrollo de materiales didácticos que respondan tanto a las características del contexto disciplinar, las ciencias sociales, como a las particularidades de la modalidad virtual o “en línea”, impronta con la que se plantea el dictado de las cátedras de idiomas en la Facultad de Ciencias Sociales desde 2020. Entre los desafíos específicos que motivó la modalidad propiamente virtual, y el contexto de pandemia, los equipos de cátedra desarrollaron una actualización de los materiales. La nueva propuesta mantuvo algunas continuidades con el diseño original (el propuesto por el DIFA) en relación con el enfoque didáctico y al mismo tiempo, cada cátedra promovió la incorporación de recursos novedosos que, junto a una nueva organización de los elementos en la pantalla y sus interrelaciones, resignificaron la estructura del material volviéndola propia.

A continuación, se presentan algunos rasgos que caracterizan la impronta y evolución del material en relación con las singularidades de la enseñanza de la lengua, los objetivos o pro-

cesos de enseñanza y aprendizaje de cada asignatura (Inglés, Francés, etc.), y las definiciones respecto a las estrategias y recursos didáctico-comunicacionales que fueron necesarias para llevar adelante la propuesta.

### ► Enfoque de lectocomprensión y mediación docente

Un aspecto compartido y transversal a todos los módulos fue que se trabajó partiendo de la necesidad de lectocomprensión. Es decir, abordar un texto y diseñar una estrategia de materiales y actividades tendiente a suplir la “presencia” del docente para trabajar lo que emerge de la lectura. Partiendo de la base de que la lectura de material bibliográfico disciplinar en lengua extranjera se realiza hoy principalmente en soporte digital, se utilizaron los recursos del aula virtual para promover el aprendizaje significativo y la autonomía del estudiante a través de la “distribución” de la palabra docente en diferentes aspectos o elementos del proceso educativo (la acción tutorial, la selección bibliográfica, la secuenciación de contenidos, las actividades y recursos seleccionados, el cronograma, etc.). Sobre todo se trabajó en la provisión de ayudas que ofrecen los materiales didácticos.

Esta estrategia fue transversal a los módulos de Idiomas y combinó, en líneas generales, un conjunto de actividades y dinámicas de lectocomprensión integradas en el aula virtual, que fueron complementadas con clases sincrónicas por videollamadas a través de [Google Meet](#). El peso o la importancia de cada uno de estos contextos dependió de la modalidad pedagógica de las asignaturas, así como las particularidades de la enseñanza de cada idioma extranjero.

En el caso de la asignatura Inglés, se ofreció una propuesta virtual de enseñanza de técnicas y estrategias para la lectura de textos especializados que combinó herramientas y recursos en dos grandes contextos. Por un lado el aula virtual, entendida como espacio central que albergó la propuesta de materiales y los espacios de comunicación asíncrona que recuperaron las necesidades de interacción y comunicación de los estudiantes, y por el otro, las clases por videollamada en las que se realizaron actividades con el uso de herramientas de interacción de [Google Meet](#).

En el caso de Francés, el objetivo fue hacer más ameno el aprendizaje de esta lengua, que de por sí no es fácil, y los desafíos tuvieron que ver con un trabajo de proceso dado que la carga de cursado de la materia está basada en un solo encuentro sincrónico. Entonces se produjeron recursos, que si bien se alojaban en el aula virtual, se presentaban e interpelaban en el espacio de la videollamada, en la clase sincrónica. Hizo falta agregar lecturas grabadas en audios para compartir con el texto y las actividades de comprensión. Esto estuvo, por un lado, motivado por la misma virtualización de la asignatura a fin de suplir el acompañamiento de la lectura del texto con la voz –la oralidad– pero también por la particularidad del francés. Es un idioma que cuesta ya que, si se lee tal como se escribe, no se comprende. Hace falta la escucha.

### ► Nueva estructura y organización narrativa

En otro plano, el del diseño y producción propiamente dicho de los materiales de cátedra, los desafíos tuvieron que ver con las formas de contar y gestionar los intercambios. Las cátedras de DIFA en otras unidades académicas estaban trabajando con material en soporte papel y con el aula virtual. En el caso de Sociales, se dio una particularidad en el diseño ya que al margen de la emergencia de la pandemia, los equipos de cátedra ya habían pensado en el soporte digital porque iba a ser la primera vez que las asignaturas serían cursadas por estudiantes de las tres carreras juntas (Trabajo Social, Sociología y Ciencia Política) y fue preciso diseñar un material común, navegable y accesible.

Se necesitó producir material más interactivo y de consulta autónoma, el que se diseñó con el formato didáctico de guías semanales. Como soporte básico, todas las asignaturas usaron el recurso **Libro**—del aula virtual— en donde se diseñó el centro de la propuesta: un texto en lengua extranjera (inglesa, francesa o portuguesa) que se presenta tal como lo encontrarían los lectores en su fuente o contexto de uso original. Es decir, un texto accesible pero sin modificaciones respecto de niveles de aproximación (por ejemplo, no se le saca la voz pasiva). A partir de allí, se propusieron las estrategias necesarias para abordarlos y algunos recursos para trabajar las estructuras de la lengua. Desde esta perspectiva no se enseña la gramática en sí, aunque se ofrece a los estudiantes un andamiaje de herramientas que les sirven para comprender mejor ese texto y no acudir directamente a un traductor. Es decir que, además de la búsqueda de material y la creación de actividades de lecto comprensión, hubo que innovar con este aspecto: incorporar nuevos recursos para acercar la comprensión de textos, las explicaciones gramaticales.

### ► **Aulas expandidas y diversas. La interactividad como desafío**

Desde el principio, la propuesta de materiales de Idiomas se implementó en el aula virtual con una organización semanal, por pestañas, donde en cada semana se ofrece una guía didáctica junto con una selección de materiales de consulta que apuntan a trabajar los aspectos gramaticales para comprender la diferencia entre español y el idioma extranjero objeto de estudio. Dicha estructura se puede observar en [este link](#).

En cada pestaña la guía se creó con el recurso **Libro**: un libro por tema. Se utilizó este recurso como analogía porque permite presentar materiales en un formato secuencial que remite a la práctica de pasar de “página a página” como en el papel, pero con la ventaja de navegación que ofrece el formato digital. Sin embargo, estos contenidos son informativos y lo único que cabe hacer es leerlos, estudiarlos e imprimirlos. Es por ello que, como innovación, la primera idea de la cátedra fue agregar en el contexto de cada guía, un elemento o recurso interactivo a fin de brindar una devolución instantánea. Se promovió la interactividad.

Hubo una evolución importante en el diseño de los materiales entre 2020 y 2021, y hasta la actualidad, a fin de potenciar “diálogo evaluativo” o de autoevaluación para que los estudiantes puedan chequear las respuestas de modo inmediato. Es decir, ofrecer un feedback virtual en ambos sentidos: el que va del docente al estudiante en el andamiaje y orientaciones en forma de guías y pautas; y el que va del estudiante al docente en respuesta al aprovechamiento de las ayudas evaluativas. Esta interactividad se refuerza en la clase sincrónica, con estrategias de intercambio y devolución. En los sincrónicos de Inglés, por ejemplo, además de impartir clases, se promueve el trabajo en grupos. Los estudiantes hacen resoluciones de textos y los docentes dan una devolución. En **Meet**, se trabaja en salas con actividades grupales, y en la sala principal se hace luego una devolución general. Para potenciar la dinámica en este espacio la cátedra diseñó un **Documento de Drive** con los ejercicios que deben resolver, de manera colaborativa a través del [trabajo en colaboración](#). En ese contexto también se implementa la pizarra o **Jamboard** de Google, donde los estudiantes pueden participar y escribir sus dudas con el recurso “notas”. Esta herramienta es un apoyo para la participación cuando las cuestiones ligadas a la oralidad dan vergüenza. En la clase sincrónica este recurso ha sido muy útil.

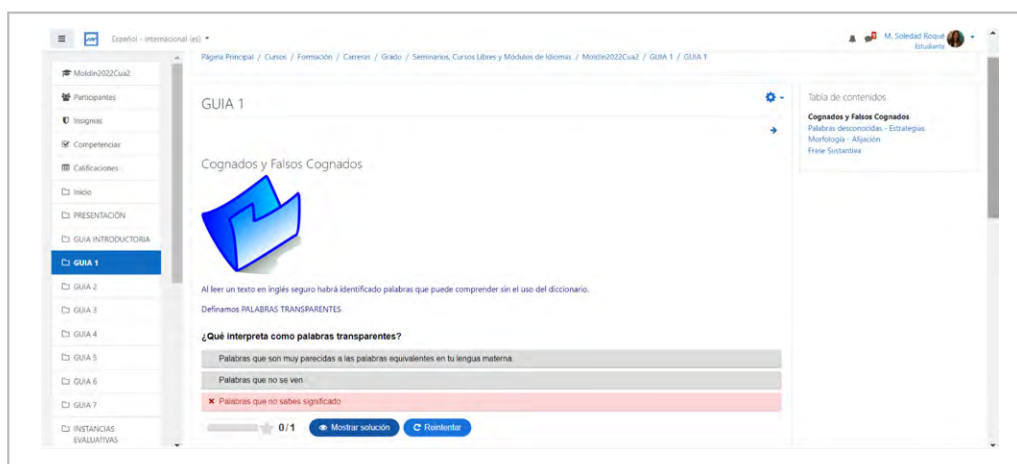
En el caso de Francés, la clase sincrónica es fundamental para poner a andar los materiales “parlantes”, y los participantes puedan escuchar. Esto contribuye muchísimo dada la dificultad de esta lengua poco frecuente. En cada recurso, se graba la pronunciación y se comparte el texto para ir trabajando, con modo taller, en la pronunciación y la comprensión. Se va leyendo y explicando para poder simplificar el acercamiento a la lectura y la comprensión. Por ejemplo, para comprender los verbos.

## ► “Ensamblando”. Selección de recursos y herramientas

Dentro del aula virtual se implementó el **Libro**, el que se fue enriqueciendo con otros recursos que se fueron ensamblando para potenciar los lenguajes y habilitar la interactividad. Esto se fue dando con algunas particularidades, según la asignatura.

Inicialmente en las aulas de Inglés, los “libritos” se combinaron con **Cuestionarios** de evaluación continua y devolución inmediata, y también se produjo un **Glosario** colaborativo de términos técnicos. Todo esto se logró aprovechando los recursos de la Moodle. Como complemento, en el contexto de los **Meet**, se propuso el trabajo sincrónico con los módulos de actividades **Grupos** y **Jamboard**, para promover las técnicas de comprensión lectora. Los contenidos teóricos de estructuras de la lengua se presentaron por medio de videos ilustrativos que, según se advirtió, favorecen su entendimiento. En Francés, por su parte, se focalizó en la puesta en disposición de un conjunto de recursos y herramientas para acceder a los textos, de la manera más dinámica posible. Se usaron los recursos del aula virtual (El libro, el glosario, cuestionario y foro) pero se complementaron con otras herramientas interactivas de la web, tales como el **Padlet** (<https://es.padlet.com>), **Genial.ly** (<https://genial.ly/es>) y **Vocaroo** (<https://vocaroo.com/>) una aplicación que permite grabar lecturas en líneas o subir un audio grabado con otro dispositivo.

Partiendo de esa base, se fueron introduciendo innovaciones. En el caso de Inglés, al principio, los cuestionarios se anidaban en las guías, pero se advirtió que esta estructuración dificultaba la navegación y la participación. Los estudiantes debían entrar a las actividades de modo subsidiario, o no las encontraban, y la participación era reducida o nula. En 2022, el equipo de cátedra decide innovar anexando en el mismo recurso libro, la actividad **H5P**. El trabajo con este bloque de Moodle fue muy recomendable ya que facilita la creación de contenido interactivo dentro del aula virtual, insertando elementos tales como botones o cajas de respuesta que al activarse muestran preguntas o mensajes con información adicional, por ejemplo anexando audios, presentaciones, videos, etc. Si bien el **Libro** era muy similar al manual de cátedra, y esto era una continuidad necesaria, se pensó que una de las condiciones que había que recrear era la devolución, la interacción, para dar una respuesta más inmediata. Y esto es lo que se logró al incorporar el **H5P** como alternativa de mejora al uso de cuestionarios y para propiciar una integración del material con la misma aula, como entorno. Esta evolución en el diseño fue un gran desafío que el equipo de cátedra emprendió en virtud de afianzar la modalidad virtual sostenida en este nuevo escenario.



Pantalla 3. Imagen de una guía interactiva de Inglés

*Hemos ido aprendiendo, creciendo con la pandemia, al principio tratamos de recrear la presencialidad en la virtualidad y en un momento entendimos que son cosas distintas. Hay que tomar las situaciones que son necesarias, pero no todas. Hay que recrear sólo las situaciones necesarias (Cecilia)*

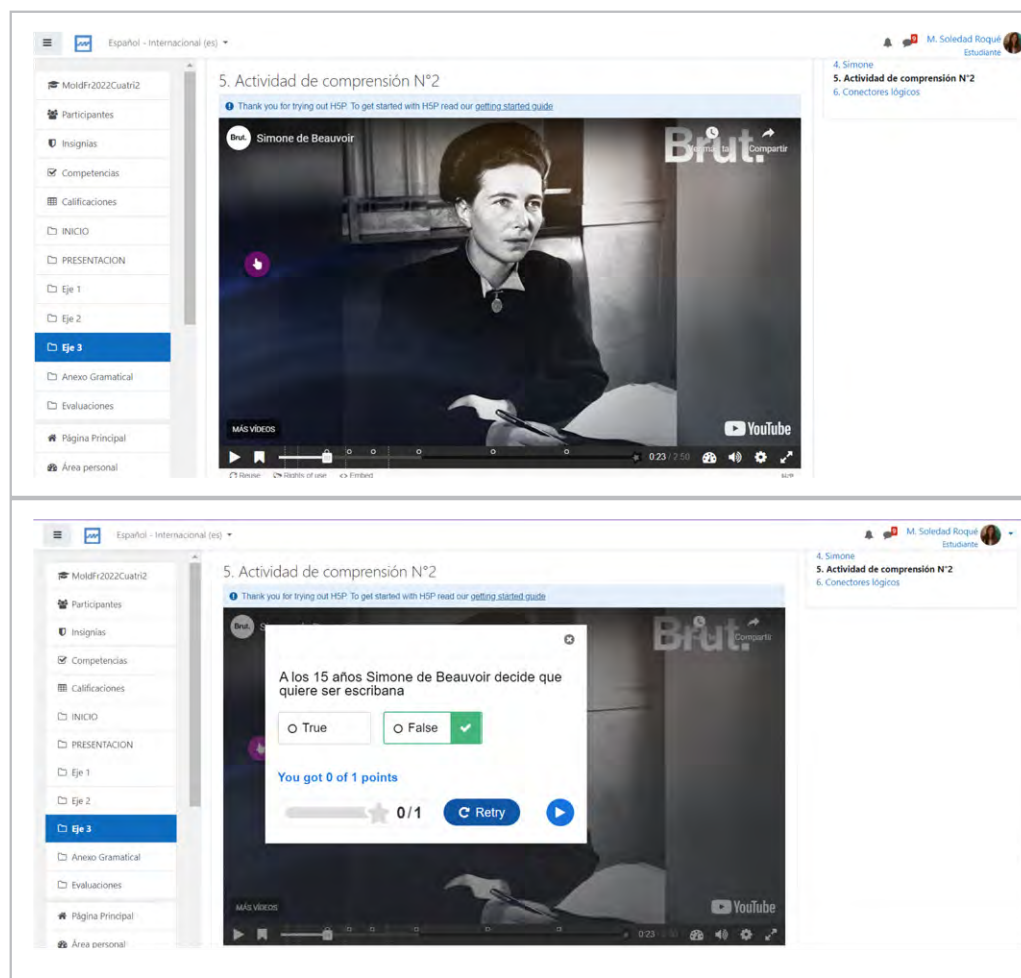


El caso de Francés, presenta un contexto diferente. Aquí la secuencia de actividades se centró en la clase sincrónica, por videollamada y el aula virtual se torna un complemento que muchas veces se interpela desde la misma clase. El apoyo sincrónico es fundamental, acerca mucho, porque en el caso del idioma francés, es allí donde les estudiantes terminan de entender a través del acompañamiento docente.

*Creemos que los que van a la clase sincrónica son quienes más lo necesitan. Estos estudiantes que tuvieron problemas con la conectividad, en la clase sincrónica los apoyan respecto al ritmo que hay que tomar (Natalia Cuevas, Francés).*

Para la producción de materiales en esta asignatura se decide hacer una curación de contenidos de la web, los que se enlazan con las actividades. Una de las actividades por ejemplo, se construyó con un video interactivo que incluyó audios para acompañar la comprensión lectora. En este recurso se interpela la vida de una autora, Simone de Beauvoir, ligada a la cultura francesa, se incluye música y texto para acercar la comprensión. En algunas escenas se introdujeron elementos sobre el video que les estudiantes deben responder a modo de una pauta interactiva. Se desarrolló ensamblando un video de YouTube ([youtube.com](https://www.youtube.com)) con la actividad H5P, de Moodle.

Pantallas 4 y 5. Secuencia del Video Interactivo “Simone” editado con H5P y YouTube.



También hubo otras producciones que se realizaron sobre la plataforma interactiva [Genial.ly](https://www.genial.ly) y se embebieron en el contexto del aula virtual.



## ► Espacios de diálogo y acompañamiento de proceso

Un eje transversal en los módulos de idiomas se sustenta en la comunicación permanente a través de los foros, las clases y el correo electrónico. Hay foros de novedades y de consultas y comunicación instantánea. Todo esto se apoya en las clases sincrónicas periódicas en donde se fomenta la comunicación a través del aula virtual.

Otro aspecto importante tiene que ver con la progresión del cursado a través del recorrido que se señala en el aula virtual y en los cronogramas que acompañan con la organización del tiempo. Todas las semanas, en el horario de clases, se habilita la guía con el material interactivo, y se va comunicando a los estudiantes paso a paso lo que deben hacer respecto de las actividades. Se propone una presentación general, un cronograma general y luego otro detallado por actividad. En el cronograma se plantea todo semana a semana; incluye actividades, clases sincrónicas, evaluaciones, etc. todo con enlaces, fechas y lugares de entrega. Todas las pautas de trabajo están por escrito, esto es una diferencia grande con la presencialidad y ayuda a no perderse en la clase. La clase sincrónica es un complemento más, lo fundamental es el material escrito sobre el aula virtual. Por ello el equipo de cátedra se propuso hacer de ellas un contexto ameno para volver y seguir el proceso. Al margen de los objetivos pedagógicos les pareció sumamente rico que se disfrutara, propiciando desde la cátedra un contacto permanente, una comunicación.

### Comunicación con estudiantes

- Foros de avisos y consultas
- Recorrido señalado por la guía didáctica y el cronograma
- Trabajo en grupo en las clases sincrónicas

## Lo que la pandemia dejó. Desafíos y aprendizajes

El mayor desafío que afrontaron las cátedras de Idioma más allá del cursado virtual y durante la Pandemia tuvo que ver con la cantidad de inscriptes en las asignaturas, que fue en aumento. Esto motivó la búsqueda y adquisición de nuevas estrategias para acercarse a los estudiantes, sostener el cursado y evitar el “desgranamiento” o abandono.

*En Francés se inicia en 2020 con las 3 carreras, con pocos alumnos y aún así se produjo un desgranamiento. Se trata de una enseñanza a pequeños grupos de entre 10 y 20 estudiantes (Natalia).*

*En Inglés hay un número mayor de inscriptes, 120 ó 130 para dos comisiones de 60 o 70 alumnos y terminan aproximadamente 20 estudiantes en cada una de ellas (Sandra).*

Otro factor para mantener la participación y regularidad, fue el tema de la conectividad. Durante la pandemia y dadas las orientaciones institucionales, se han flexibilizado las actividades de proceso, las que se fueron computando como mera participación. Sin embargo, al momento de las evaluaciones, y dada la no disponibilidad de recursos en el hogar o por el tema del uso de celulares, la conectividad también fue una dificultad. Los estudiantes tuvieron que hacer “una movida” para poder acceder al examen, recurriendo a la ayuda de familiares y vecinos cuando no disponían de un dispositivo adecuado, con cámara y editor de texto para realizar el examen.

En relación con lo aprendido o potenciado con la virtualidad, el mayor cambio tuvo que ver con el propio rol docente. Fue imperioso pasar del rol más expositivo que se tenía en la presencialidad a concebirse como “un andamio” para acompañar al estudiante, no solo en lo pedagógico sino en el desarrollo de competencias. A sabiendas de que no se puede replicar lo presencial en lo virtual, el equipo de Idiomas se propuso poner la tecnología al servicio del saber, a fin de motivar y guiar a los estudiantes para que se apropien de este tipo de herramientas.

*Yo considero que la virtualidad los acerca más a la realidad. Saber utilizar los recursos para lograr el objetivo de la construcción del sentido es bueno para desarrollar el pensamiento crítico. No se trata de pasar el texto por un traductor, sino saber cómo utilizarlo para apoyarlo junto con otros recursos, como por ejemplo el diccionario. Creo que estamos promoviendo el desarrollo de estas habilidades para poner la tecnología al servicio de nuestros objetivos (Sandra).*

*El caso del diccionario es un tema relevante. Usar un diccionario es más fácil en Internet que en papel, siempre fue una herramienta compleja. Lo digital contribuye con la lectocomprensión, para evitar perderse en el papel. Se convierte en un recurso de apoyo, facilitador (Natalia).*

*Creemos que el trabajo con este material interactivo en el diseño del aula virtual promueve la autonomía y ofrece pautas para llevar la materia. Hacer un diseño accesible para acompañar a los estudiantes en el recorrido fue el gran desafío (Cecilia).*

## FICHA DE CÁTEDRA

NOMBRE DE LA MATERIA:	Idiomas Inglés, Francés
EQUIPO DOCENTE:	Cecilia Nuñez, Sandra Román, Natalia Cuevas
ASESORAMIENTO ÁREA TEyCO:	M. Soledad Roqué Ferrero
CARRERA:	Trabajo Social, Ciencia Política, Sociología
CANTIDAD DE ESTUDIANTES:	INGLÉS, matrícula de aproximadamente 120/130 FRANCÉS, matrícula de aproximadamente 37



# Caja de herramientas

En esta sección presentamos todos los recursos, aplicaciones, programas que aparecen nombrados en los diferentes relatos de las experiencias educativas. La intención es brindarles una “caja de herramientas” a la que puedan recurrir cada vez que lo necesiten para seguir imaginando y diseñando estrategias educativas.

A continuación encontrarán estos materiales organizados en las siguientes categorías:

- ▶ **Herramientas propias de la Moodle**
- ▶ **Herramientas disponibles en la web (es decir, externas a las aulas virtuales)**

Dentro de cada apartado, están ordenadas alfabéticamente para favorecer la búsqueda. Además de la descripción de cada herramienta, encontrarán un hipervínculo (en el caso que corresponda) al sitio web en donde podrán explorar y hacer uso de la misma.

**Una aclaración importante:** estas herramientas **no son las únicas ni necesariamente las mejores**. El universo digital es vasto y se transforma permanentemente, pero quisimos dejar registrado cuáles fueron las que más se usaron durante este tiempo.

También cabe aclarar que aquellas que están por fuera de la Moodle no necesariamente son herramientas de software libre, sino que son privativas. El **software libre** permite que sus usuarios tengan la libertad de copiar, distribuir, estudiar, modificar y mejorar el software. Sus licencias son libres. Ejemplos de software libre son LINUX, Openoffice, (análogo a los programas Office de Windows), Gimp (editor de imágenes), VLC (reproductor multimedia) y muchos otros más.

Por el contrario, el Software privativo no tiene esta posibilidad. Las herramientas creadas con este tipo de software tiene usos comerciales y por lo tanto es la empresa quien posee los derechos de controlar y restringir los derechos del usuario sobre el programa limitando una o varias de las cuatro libertades (por ejemplo, una vez vencida la licencia hay que pagar nuevamente para poder seguir usándolo).

Existe una gran debate sobre este tema que incluye pensar qué tipo de software deberíamos usar para enseñar y poner a circular en conocimiento en las universidades públicas. Desde el Área de Tecnología Educativa y Conocimiento Abierto nos interesa promover este debate y asumimos el compromiso de, en esta nueva etapa, explorar y capacitar en nuevos recursos que amplíen nuestros horizontes. Esperamos poder seguir aprendiendo juntos.

## Herramientas de Moodle

### Aula virtual

Es el entorno digital alojado en una sitio web y administrado por alguna institución educativa, que está destinado al desarrollo de propuestas educativas y actividades tanto sincrónicas como asincrónicas. Nuestras aulas virtuales son desarrolladas por Moodle. Esta plataforma ofrece distintos tipos de aulas virtuales, pero no es la única. Lo interesante es que Moodle, a diferencia de otros entornos, está diseñada para que la propuesta educativa sea activa, ya que permite que los estudiantes vayan interactuando en distintos espacios y por medio de diferentes recursos y actividades puedan ir desarrollando de manera procesual y participativa sus aprendizajes. **La Moodle está creada con una herramienta de software libre.**

### Chat

El Chat habilita a los participantes del curso a tener una discusión sincrónica en tiempo real. Pueden usarse diferentes temas (aunque debe tener en cuenta que se perderá el hilo de la conversación si cambia a mitad del chat) y está disponible una interfaz accesible.

### Cuestionario

Esta herramienta posibilita diseñar y construir exámenes que consisten de una gran variedad de tipos de preguntas, incluyendo de opción múltiple, falso-verdadero, respuesta corta e incluso preguntas abiertas. Se alojan en el Banco de preguntas (previamente construido) y pueden ser reutilizadas en diferentes exámenes.

### Foro

El Foro facilita a los estudiantes y docentes intercambiar ideas al publicar comentarios como parte de un 'hilo' de un debate. Se pueden incluir archivos tales como imágenes y multimedia dentro de las publicaciones en foro. Hay diferentes tipos de foros,

### Glosario

Con este recurso, se puede crear y mantener una lista de definiciones, similar a un diccionario. El glosario tiene varias maneras de utilizarse. Se pueden buscar y ojear las entradas en diferentes formatos. Puede constituir un recurso interesante para una actividad colaborativa o estar restringida a las entradas hechas por los docentes.

### H5P

Permite crear contenido, como por ejemplo presentaciones, exámenes y videos interactivos. El contenido H5P puede ser creado en el [Banco de contenido](#) (nuevo en 3.9) o en el [sitio h5p.com](#) o con la app [LUMI](#) para escritorio, y añadido a su curso como una [Actividad H5P](#) (nuevo en 3.9) o incrustado dentro de cualquier otra actividad o recurso.

### Libro

Los Libros de Moodle permiten a los profesores crear recursos multi-página con un formato parecido a un libro y una tabla de contenido. Se pueden incrustar multimedia y los libros pueden imprimirse (o descargarse en un archivo PDF) enteros o por capítulos.

### Tareas

Las Tareas permiten a los estudiantes enviar sus trabajos para que sean evaluados. El trabajo puede ser texto escrito en línea o archivos de texto en diferentes formatos. La calificación puede ser en porcentajes simples o en escalas personalizadas. Las devoluciones y/o comentarios de los docentes (retroalimentación) pueden hacerse en ese mismo espacio de entrega.

Fuente: [https://docs.moodle.org/400/en/Main\\_page](https://docs.moodle.org/400/en/Main_page)

## Herramientas disponibles en la Web

### Canva

Es un software disponible on line de herramientas de diseño gráfico. Sus herramientas se pueden utilizar tanto para el diseño web como para los medios de impresión y gráficos.

[https://www.canva.com/es\\_419/](https://www.canva.com/es_419/)

### Genial.ly

Genial.ly es un software on line para la creación de recursos interactivos (presentaciones, guías, dossiers, paneles/posters, microsites, etc.) sin necesidad de conocimientos en programación. Genial.ly se caracteriza por la interactividad y dinamismo de sus creaciones. Por sus capacidades colaborativas, resulta un medio óptimo para la construcción conjunta de conocimiento en torno a núcleos conceptuales propuestos.

<https://www.genial.ly>

### Google Drive

Drive es un servicio de Google (está vinculado a la cuenta de mail) que permite almacenar y acceder a diferentes tipos de archivos personales: Documentos, Hojas de cálculo y Presentaciones, etc. Tienen la posibilidad de trabajar colaborativamente.

<https://www.google.com/intl/es/drive/>

### Grupos de trabajos de Meet

Otra de las opciones que ofrece Meet es la posibilidad de dividir a los usuarios en grupos más pequeños durante las reuniones. Una dinámica simple que permite crear grupos de trabajo teniendo en cuenta diferentes contextos. Puede ser útil para debatir determinados temas en grupos reducidos, asignar diferentes actividades a cada grupo, dividir el trabajo de equipo, etc.

### Instagram

Instagram es una red social que ofrece la posibilidad de compartir fotografías con otros usuarios. Dentro de las imágenes que se suben se puede añadir etiquetas o hashtags para clasificar según el tipo de fotografía. Esto favorece las búsquedas a partir de temáticas. Se pueden compartir historias en línea y realizar transmisión en tiempo real.

<https://www.instagram.com/>

### Facebook

Otra red social que tiene muchísimos usuarios es Facebook, la cual fue pensada para conectar personas a través del intercambio de noticias, fotos, videos y material de diverso tipo. Muchas instituciones educativas utilizan esta red para que los estudiantes realicen actividades colaborativas.

<https://www.facebook.com/>

### Jitsi Meet

Es una herramienta de software libre (a diferencia de Meet o Zoom, que pertenecen a empresas), sirve para realizar videollamadas o conferencias de hasta 100 participantes de manera gratuita y sin necesidad de cuenta.

<https://meet.jit.si/>

### Google Meet

Google Meet es un servicio de **videollamada** desarrollado por Google. Es una de las dos aplicaciones que constituyen la nueva versión de Hangouts, siendo la otra Google Chat.

Entre las posibilidades para trabajar de manera sincrónica en una videollamada les docentes pueden aprovechar los recursos de Actividades de Meet, que facilitan la puesta en marcha de dinámicas de trabajo grupales, de colaboración o intercambio en pequeños grupos de trabajo.

<https://meet.google.com/>

### **Mentimeter**

Es una herramienta web on line que nos sirve para hacer preguntas, encuestas y juegos a una audiencia. La aplicación permite lanzar diferentes formatos de participación, lo cual permitirá que jueguen e interactúen con la herramienta

<https://www.mentimeter.com/es-ES>

### **Meme**

El término **meme** se usa para describir una idea, concepto, situación, expresión o pensamiento, manifestado en cualquier tipo de medio virtual, que apela al humor. Los memes se propagan principalmente a través de redes sociales. Existen varios sitios que permiten descargar pero también crear memes propios. Memegenerator es uno de ellos.

<https://www.memegenerator.es/>

<https://imgflip.com/memegenerator>

### **Miro**

Miro es una aplicación para desarrollar flujos de trabajo en equipo de forma remota a través de una pizarra virtual infinita. Un espacio para el trabajo colaborativo.

<https://miro.com/es/login/>

### **Padlet**

Padlet es una herramienta sencilla e intuitiva. Cuenta con un diseño que funciona como una especie de muro donde se puede insertar cualquier tipo de archivos. Por otra parte, es una de las más abiertas en cuanto a formatos soportados en imagen y sonido y, a nivel de trabajo grupal, también ofrece ventajas que otras herramientas no tienen. Por ejemplo, no sólo permite compartir en red, sino que sólo debe registrarse la persona que crea el muro, pudiendo el resto de usuarios colaborar sin ser necesaria su inscripción previa, lo cual la hace ideal para incluir (embeber) o enlazar al aula virtual.

<https://es.padlet.com>

### **Pizarra o Jamboard de Meet (Google)**

El “Jam” o Jamboard es una pizarra virtual que se puede utilizar para intercambiar ideas o colaborar entre participantes. Esto implica dar permisos a los estudiantes (o a los miembros del equipo de cátedra) para registrar o escribir en un espacio, a modo de mural colaborativo. Los usos son variados y posibilita agregar texto, notas e imágenes en un espacio de registro colectivo que se almacena en el Drive de Google y se comparte en pantalla entre los participantes de la videollamada.

### **Podcast**

El podcast es un contenido en audio, disponible a través de un archivo. La ventaja del podcast es que es un formato que se puede escuchar cuando se desea. Puede oírse en diversos dispositivos. Hay diferentes sitios en la web en los que se pueden producir y alojar podcasts, uno de los más conocidos es soundcloud.

<https://soundcloud.com/es>



### Powerpoint (Microsoft)

La herramienta es un permite crear presentaciones desde cero o con una plantilla. Se puede agregar texto, audio, imágenes, gráficos, vídeos y enlaces.

Powerpoint es el nombre del producto desarrollado por Microsoft Office (organización de software privado). Existe otra versión con similares prestaciones desarrollada por OpenOffice.org (proyecto multiplataforma, un suite de office multilingüe y de código abierto) de acceso libre y gratuito. El nombre es **Impress**.

<https://es.libreoffice.org/descubre/impress/>

### Redes Sociales

Las redes sociales son plataformas digitales formadas por comunidades de individuos con intereses, actividades o relaciones en común (como amistad, parentesco, trabajo). Las redes sociales permiten el contacto entre personas y funcionan como un medio para comunicarse e intercambiar información.

Fuente: <https://concepto.de/redes-sociales/#ixzz7jbleFsJP>

### WhatsApp

WhatsApp es una aplicación de mensajería instantánea para teléfonos inteligentes La aplicación permite enviar y recibir mensajes mediante Internet, además de imágenes, vídeos, audios, grabaciones de audio (notas de voz), documentos, ubicaciones, contactos, gifs, stickers, así como llamadas y videollamadas con varios participantes a la vez, entre otras funciones. Funciona también en su versión para web. A través del sitio <https://web.whatsapp.com/> se puede vincular con la aplicación del teléfono móvil.

### YouTube

YouTube es una plataforma web en dónde se comparten videos. Por el desarrollo de sus prestaciones funciona como una red social que permite alojar y compartir videos que han sido creados por los usuarios. Presenta una variedad de clips de películas, programas de televisión y vídeos musicales, así como contenidos amateur como videoblogs y YouTube Gaming. Como otros productos que ofrece la compañía Google hay versiones suit y premium a las que se accede con costo.

<https://www.youtube.com/>

### Zoom

Zoom es un programa de software de videochat desarrollado por Zoom Video Communications. El plan gratuito ofrece un servicio de video chat que permite hasta 100 participantes al mismo tiempo, con una restricción de tiempo de 40 minutos.

<https://zoom.us/>







facultad de ciencias  
**sociales**



UNC

Universidad  
Nacional  
de Córdoba

