

XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2021.

Re-construcción social de la educación virtual: la formación en pandemia en el ámbito universitario.

Xantakis, Ines, Cornejo, Romina Alejandra, Canto Matellan, Rocio Magali y Fazzito, Lorena Laura.

Cita:

Xantakis, Ines, Cornejo, Romina Alejandra, Canto Matellan, Rocio Magali y Fazzito, Lorena Laura (2021). *Re-construcción social de la educación virtual: la formación en pandemia en el ámbito universitario*. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-012/838>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/even/yHv>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

RE-CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL: LA FORMACIÓN EN PANDEMIA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Xantakis, Ines; Cornejo, Romina Alejandra; Canto Matellan, Rocio Magali; Fazzito, Lorena Laura
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El presente trabajo se propone comunicar el desarrollo y la implementación de las prácticas de enseñanza en la materia Psicología Social II, Cátedra Zubieta, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, a partir del ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) producto de la pandemia por Covid-19. Ante este contexto, los espacios habituales de enseñanza y aprendizaje como los conocíamos, presenciales en las aulas, se vieron interrumpidos por tiempo indeterminado, convocándonos a organizar una nueva propuesta, desafiándonos a construir dispositivos que permitan la continuidad pedagógica. Si bien la educación a distancia no era una modalidad novedosa, la dinámica virtual que se empezaba a gestar en los diferentes espacios de la vida cotidiana, se convierte en la regla y no en la excepción, requiriendo ser abordada a partir de acuerdos intracátedra, con una mirada compleja de las prácticas de enseñanza (Ardoino, 1993) y desde un enfoque multirreferencial (Souto, 2005). Como punto de partida, para la elaboración y construcción de metodologías de enseñanza, se concibe al sujeto de aprendizaje desde la andragogía (Knowles, 2001), y la praxis en el aula clásica, las herramientas, estrategias y recursos se ven interpeladas por este nuevo contexto que nos atraviesa como comunidad.

Palabras clave

Prácticas de enseñanza - Pandemia - Complejidad - Virtualidad

ABSTRACT

SOCIAL RE-CONSTRUCTION OF VIRTUAL EDUCATION: UNIVERSITY FORMATION DURING THE PANDEMIC

The aim of the present work is to communicate the development and implementation of teaching practices in the Social Psychology II course, Zubieta Chair, at the Faculty of Psychology, University of Buenos Aires, during the ASPO (Mandatory and Preventive Social Isolation, in Spanish) established as a consequence of the COVID-19 pandemic. In this context, the usual teaching and learning spaces as we knew them, i.e. face-to-face in the classrooms, were interrupted indefinitely. Because of that we were forced to organise a new proposal, challenged to build devices that allow pedagogical continuity. Although distance education was not a novel modality, the virtual dynamics that

were beginning to take shape in the different spaces of daily life became the rule and not the exception. This required the situation to be approached from intra-chair agreements, with a complex view of teaching practices (Ardoino, 1993) and from a multi referential approach (Souto, 2005). As a starting point for the development and construction of teaching methodologies, the learning subject is conceived from andragogy (Knowles, 2001) and the praxis in the classical classroom, tools, strategies and resources are challenged by this new context that runs through us as a community.

Keywords

Teaching practices - Pandemic - Complexity - Virtuality

Introducción

En el año 2020, a partir del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) producto de la pandemia por Covid-19, los espacios de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario tuvieron que ser modificados para permitir la continuidad pedagógica. En el presente artículo se propone abordar cómo se desarrollaron y se llevaron a cabo las prácticas de enseñanza en la materia Psicología Social II, Cátedra Zubieta, en la Facultad de Psicología de la UBA.

Para comenzar, cabe mencionar que, esta experiencia surge de la problematización como grupo reflexivo, de nuestras propias representaciones sociales sobre los dispositivos de enseñanza y aprendizaje, los cuales se iban transformando. Las representaciones sociales (Moscovici, 1979) constituyen un marco de conocimiento conjuntamente elaborado y compartido, son el sistema de referencia al que apelan los miembros de una comunidad para comprender e interpretar la realidad que los circunda. Por medio del proceso de anclaje es que los sujetos asimilan lo nuevo que se les presenta, incorporándolo a un orden ya conocido, es decir, admitiéndolo dentro de un sistema de normas, saberes y valores preexistentes.

Se pone de manifiesto para este grupo reflexivo la oportunidad de elaborar una nueva representación social sobre los dispositivos de enseñanza y aprendizaje, poniendo en juego diferentes marcos referenciales para comprender(nos) y llegar a acuerdos intracátedra. Siguiendo a Ardoino (1993), la aproximación a la realidad desde la complejidad es siempre multireferencial, se

ponen en articulación distintos enfoques y sistemas de referencia, que son irreducibles unos a otros, traducidos por lenguajes distintos, los cuales deben ser tenidos en cuenta necesariamente para que exista la pluralidad de perspectivas y significados, evitando así la unicidad y reducción del conocimiento.

En la cátedra se comparte como anclaje una enseñanza que implementa estrategias indirectas en los espacios de trabajos prácticos, para la realización de un trabajo de campo grupal, como instancia de elaboración del conocimiento disciplinar, cuya finalidad apunta a reposicionar los componentes de la tríada: docente-alumno-contenido, incluyendo, además, la dimensión temporal (Camilloni, 2014).

Desde esta perspectiva, la elaboración y construcción de metodologías de enseñanza deben promover y sostener un sujeto pensado desde la andragogía (Knowles, 2001): un sujeto activo, independiente, con capacidad de apropiarse del conocimiento, y al mismo tiempo, capaz de promoverlo. En este encuadre de trabajo, le docente se convierte en vehículo para que le estudiante realice un movimiento orientado hacia la autodirección. Le docente diagnostica y elabora estrategias de intervención específicas y adaptadas a la situación concreta del aula permanentemente. Implica respetar los ritmos y diferencias individuales garantizando la igualdad de oportunidades, partiendo de un currículum flexible que promueva el intercambio y la participación activa de todos los estudiantes.

Desde una perspectiva institucional, el cierre de las instituciones educativas durante la pandemia, la situación de aislamiento, la inclusión de la virtualidad a las prácticas de enseñanza nos convoca a revisar nuestra práctica como docentes, a repensar nuestra posición, elaborar y resolver, habilitando espacios en los que fuimos aprendiendo a manejar a la par, estudiantes y docentes.

Se ha intentado abordar esta nueva realidad logrando acuerdos intracátedra, para emprender la educación en pandemia, reconociendo cambios y transformaciones culturales, sociales, generacionales, entre otros, que se entrecruzan con distintas situaciones económicas, acceso a dispositivos tecnológicos y conectividad, que llevan a revisar también los modos de pensar la enseñanza y, por consiguiente, cómo llevarla a la práctica.

Se reconoce que las prácticas de enseñanza no son objetivas, sino intersubjetivas (Ardoino, 1997), se desarrollan en relación con los otros, en donde intervienen múltiples implicaciones inherentes a cada sujeto-agente del proceso pedagógico; es decir, coexisten distintas características propias de cada estudiante y docente, representaciones, concepciones, saberes. De manera que se consideran las situaciones de enseñanza en función de una perspectiva analéctica que permite incorporar a la otredad (Montero, 1996), identificando y enlazando los significados, saberes y acciones de unos y otros, que tiene como finalidad lograr una práctica reflexiva, articulada y transformadora. De este modo, se desarrolla un interjuego entre las matrices culturales propias del grupo-clase como también de le docente a cargo

(Creel, 1983), historias personales, culturales, recorridos, huellas disímiles que se encuentran en un mismo espacio áulico, ahora mediado por la tecnología.

Contenidos y Contenidos: Sobre la selección de contenidos y la contención en la virtualidad.

Las situaciones de enseñanza se inscriben y forman el entrecruzamiento de lo social, lo institucional, lo ideológico, lo subjetivo, etc. (Souto, 2005) siendo necesario repensarlas en este contexto particular, atravesadas por la ausencia de presencialidad y por la irrupción de la modalidad virtual. Se parte de un carácter reflexivo (Ibáñez, 1992), someténdolas a una constante revisión, replanteando la modalidad de enseñanza que se ponía en práctica hasta ese momento, en función de idear un planeamiento que se adecúe a la nueva realidad. Convocando a los docentes a incursionar en distintos enfoques y herramientas novedosas (o no usadas), elaborando alternativas que permitan ajustar los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Desde esta concepción crítica se incluye, complementario al concepto de reflexividad, la dimensión de historicidad, en tanto en este quehacer crítico y reflexivo se parte del eje de una mirada temporalizada de la práctica pedagógica, se pone el foco en el carácter histórico que antecede y en el cual se enmarca. En pos de la productividad del conocimiento, éste debe ser siempre cuestionado y nunca considerado como una verdad objetiva, absoluta e incuestionable, puesto que se construye a partir de los hechos sociales, los cuales atraviesan constantemente procesos de transformaciones. De esta manera, con el advenimiento de la modalidad virtual, en función de una perspectiva hermenéutica fue necesario analizar, repensar y reelaborar las situaciones de enseñanza y aprendizaje, reinterpretar la realidad emergente, comprender las variables puestas en juego, y rediseñar una propuesta didáctica que se adecúe de la manera más eficaz al nuevo escenario. Asimismo, en función de una relectura del contexto virtual mediado por la tecnología y las herramientas digitales que la atraviesan, se incorporan instrumentos de comunicación en concordancia con las nuevas generaciones, con la intención de promover el acercamiento, acompañamiento e interacción con los estudiantes. Se parte de la necesidad de entender a los estudiantes como sujetos de aprendizaje y no como objetos de enseñanza (Santoyo, 1981), de manera que ocupen un lugar activo y participativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, se deben considerar las subjetividades, significados propios, ideologías, conocimientos, como así también, las potencialidades y habilidades, que permitan generar espacios en los que de manera articulada y conjunta se construya el conocimiento.

Asimismo, la cátedra se propuso ensayar soluciones a la nueva modalidad remota entendiendo a la comunidad académica, como a las prácticas de enseñanza y aprendizaje, desde una perspectiva compleja (Morin, 1996). Para ello resultó fundamental desarrollar un trabajo en red, de acompañamiento y

sostén intracátedra, con nueva distribución de roles y funciones, sumado a la continua formación y familiarización de los ayudantes de trabajos prácticos en distintas plataformas interactivas, realizando diversas capacitaciones intercátedra que ofrecieron expertes en el tema, en la UBA y en otras instituciones académicas.

Para garantizar el acceso a la educación y poder cumplir con las metas propuestas, la cátedra fue decidiendo organizar los recursos humanos según las necesidades que iban surgiendo. Un pequeño grupo designado a la configuración del Campus mantuvo constante comunicación con el equipo de sistemas de la facultad, quienes ofrecieron acompañamiento y formación sobre la herramienta para proponer mejores alternativas y opciones a los estudiantes. El grupo destinado a la configuración se encargó de que sea un espacio habitable, intuitivo, que permita navegar de forma autodidacta e independiente.

Los docentes de la cátedra aportaron sus conocimientos y experiencias con la realización de videos explicativos y otros materiales que acompañaron la lectura de los textos obligatorios. Estos se publicaron semanalmente, pudiendo ser utilizados de manera asincrónica.

Con el propósito de trabajar con los contenidos del programa, pero a la vez de contenernos mutuamente, se dividió al cuerpo docente en pequeños grupos. El objetivo de ello fue realizar un seguimiento más cercano en las posibles dificultades técnicas y tecnológicas, y acompañar(nos) en el proceso de institucionalización de nuevas prácticas y hábitos (Berger y Luckmann, 1972). Dando lugar a la interacción, generando consonancia entre los docentes y estudiantes, para que puedan ser tipificados recíprocamente. Fernández (2014) aporta al respecto que nadie educa solo y nadie se educa solo, de modo que el aprendizaje será con y a través de otros, mediante el trabajo colaborativo propuesto por los docentes. Se trata de una herramienta fundamental para pensar la construcción del proyecto educativo como una construcción conjunta, a través de estrategias didácticas y recursos acordes con el sujeto andragógico, considerando la construcción de redes, como así también la adquisición de nuevas competencias y habilidades, fortaleciendo el sostenimiento de lazos de confianza y cooperación.

La construcción de un dispositivo de enseñanza posible

Al dar comienzo al ciclo lectivo, rápidamente, las aulas fueron sustituidas por campus institucionales, implicando conocer sus ventajas y limitaciones para adaptar propuestas que permitan el acceso y la continuidad pedagógica a los estudiantes, irrumpiendo en una realidad en la que no todos (ni docentes ni estudiantes) contaban con los recursos económicos y los dispositivos tecnológicos necesarios. El campus significó entonces, un nuevo desafío. Se decidió realizar una configuración de este con una previsualización con formato intuitivo, dividido en mosaicos de contenidos, habilitados semanalmente para que cada estudiante matriculado pueda acceder a la información de manera

ordenada y gradual. El campus funciona como mediador de los materiales de estudio, que supone una selección y ajuste de los contenidos del programa ante el nuevo dispositivo de enseñanza, resignificando tiempos y espacios de trabajo.

Si bien el campus ofrece la posibilidad de compartir una explicación en un video, teniendo en cuenta las concepciones previas sobre qué es enseñar y al tratarse de estudiantes ingresantes a la carrera, el intercambio con los docentes y entre pares es difícil de reemplazar. Por tal motivo, el equipo de docentes de la cátedra decide realizar semanalmente encuentros sincrónicos con los estudiantes inscriptos, utilizando diferentes plataformas digitales de conexión remota, tales como: Zoom, Google Meet, Hangouts, Jitsi, Teams.

Con el equipo de cátedra organizado y con la disponibilidad de una plataforma, el interrogante que circulaba y hacía eco entre nosotros era ¿Cómo enseñar y aprender generando espacios de bienestar en contextos de incertidumbre? Por un lado, la incertidumbre asociada a la falta de certezas sobre la fecha de finalización del aislamiento, las decisiones a tomar en el campo pedagógico, las dinámicas que se deben incorporar en clave de educación, o bien cómo abordar la “*normal anormalidad*” (Baró, 1994). Pero también, la incertidumbre se vincula con ese *no saber* acerca del otro en la virtualidad. Las representaciones sociales instituidas sobre la docencia remiten directamente a la praxis en el aula y la actividad cara a cara con otros. Junto a ello, la dinamización del interjuego de relaciones vinculares que se entretienen en la presencialidad con discursos, miradas, territorios y distancias, puestos en marcha a través de dinámicas y estrategias, mediante recursos que posibiliten la participación activa y el surgimiento del grupo (Santoyo, 1981). Como contrapartida a este clásico escenario: la no visibilidad.

Aquello que en la presencialidad se traducía en un desvío de miradas para evitar participar, responder y/o preguntar, en este contexto pandémico de clases virtuales se traduce en la cotidiana imagen de cámaras y micrófonos apagados que incrementan el nivel de incertidumbre de los docentes. ¿Los estudiantes están del otro lado? Si bien la modalidad virtual habilita que muchos más estudiantes accedan a la cursada desde puntos geográficos diversos, no todos tienen acceso a una conectividad de calidad, cámaras o auriculares. Entonces, ¿Están del otro lado?, ¿Escuchan la dinámica?, ¿Podemos lograr configurar un dispositivo educativo como en la presencialidad? La apuesta al interior de las distintas comisiones fue conocer desde el comienzo de la cursada las condiciones que atravesaban los estudiantes al momento de abordar la clase: acceso a internet, telefonía celular, espacio propio o compartido, situación laboral, cantidad de materias inscriptas, etc. En consecuencia, se planifican las modalidades de enseñanza y aprendizaje con el propósito de incentivar y comprometer a los estudiantes en su propia formación profesional, transformando a las cámaras encendidas en la clave, y sean consideradas una ventana importante para conocer qué expresiones “se dan”, y cuáles “se emanan” (Goffman,

1981) para retomar sus propias palabras, explicitar un nuevo ejemplo y/o habilitar la circulación de la palabra.

Aun así, los dispositivos de enseñanza en la virtualidad generan incertidumbre, no se sabe del otro, se pierde la mirada (con las cámaras apagadas), dando un lugar privilegiado como mediador, al lenguaje. Nos permite comunicarnos, conocernos, contenernos y dar signos de presencia, habilitando una presencia significativa, es decir, recibir una respuesta personalizada y no una notificación automática, hace la diferencia. No obstante, nos interpela la presencia en off en la virtualidad, el por qué de tantas cámaras apagadas, y sin embargo, la presencia sostenida en el transcurso de la cursada. Desde la perspectiva de Ardoino (1997), se trata de personas que sienten, son capaces de tener “*negatividad*”, es decir, tienen la capacidad de responder por sus propias contraestrategias a las estrategias que perciben se pretenden sobre ellos. Inspirándonos a modificar nuestras prácticas de enseñanza para convocarles a participar, siguiendo a Maggio (2018) reinventando las clases universitarias para que valga la pena estar ahí, volviendo a interpelarnos para seguir aprendiendo.

Y justamente allí, en el desempeño y ejercicio de la práctica docente en el aula (virtual) se puede identificar lo que, desde una perspectiva psicoanalítica se denomina transferencia, aplicada al ámbito educativo (Filloux, 2001). Es decir, las mociones de amor y odio que se proyectan en figuras significativas de la infancia, se ven replicadas en los espacios educativos, en particular en la figura del docente. En relación con ello, se identifican por un lado transferencias positivas (Filloux, 2001) que posibilitan un mejor desarrollo de la dinámica de aprendizaje; mientras que, por otro lado, transferencias negativas que lo entorpecen e impiden la conformación del grupo en términos de Santoyo (1981). Entonces, la figura del docente recibe a través de transferencias centrales las mociones ambivalentes que proyecta el grupo. Correspondería preguntarse ¿En base a qué se proyectan estas emociones en la virtualidad?

La proyección inicial (Goffman, 1981) da cuenta del primer encuentro entre docentes y estudiantes dentro del dispositivo. Le docente, muestra en su “actuación” un modo de ser y de hacer en donde “renuncia” a ser otro, construye su identidad y tiene como objetivo sostener su fachada a lo largo del tiempo; o como mínimo, durante el cuatrimestre, para controlar al auditorio. Santoyo (1981) afirma entonces que la primera reunión del grupo es de real importancia dado que se pone en juego la afectividad y, desde ella, se remitirá la imagen del docente a figuras significativas o “*imago paterna arcaica o edípica*” (Filloux, 2001, pp.48). La habilitación por parte del docente a construir espacios compartidos de participación activa, favorecen al desarrollo de lo que el autor plantea como transferencias laterales (o fraternas), la representación de los vínculos entre los estudiantes. Esto posibilita el diálogo, el intercambio, el debate y permite superar la “*serialidad*” de la simple enumeración de sujetos dentro de un conjunto de personas; dando lugar al desarrollo de la integración, donde reconozcan que sus intereses ya

no son individuales, dándoles la posibilidad de que encuentren y compartan objetivos en común, por ejemplo, en la elección del tema del trabajo de campo, que propone la cátedra como segunda instancia de evaluación.

Retomando las características técnicas de los dispositivos de enseñanza en la virtualidad, los docentes que han optado por incorporar dinámicas grupales al interior de las clases sincrónicas, supieron formarse en la utilización de plataformas tales como Canva, Kahoot, Genial.ly, Jamboard, Padlet, Word Wall, entre otras, que permiten compartir el material utilizado en el foro de cada comisión. Queda disponible para quienes no hayan tenido la posibilidad de participar de manera sincrónica, pudiendo acceder a los temas tratados. En el foro, también se proponen actividades individuales y grupales, de realización asincrónica, para establecer un feedback de los procesos de aprendizaje, estableciéndose como un espacio para la realización de las consultas y de retroalimentación entre estudiantes y docentes. Es importante recordar que, ninguno de los actores involucrados estaban preparados ni esperaban en el primer cuatrimestre del 2020 pasar de la presencialidad a la virtualidad. El cambio de escenario lleva un tiempo de adaptaciones mutuas y aún está en transición.

Con el propósito de afianzar el vínculo con las tecnologías y debido a la necesidad de acercar información de la materia a los estudiantes, se establecieron nuevos canales de comunicación, más cercanos y contemporáneos, que retomen prácticas cotidianas habituales de las nuevas generaciones. Se procedió a la apertura de una cuenta oficial de la cátedra dentro de la red social Instagram. En este espacio se publica información sobre los temas a abordar cada semana, según el cronograma de la materia, se postean novedades, recomendaciones, trivias, videos de guía, potenciando la interacción con el estudiantado. Se crearon grupos de Whatsapp para generar una comunicación más fluida, ágil, inmediata y se utilizaron los correos electrónicos en casos puntuales, para evitar la deserción y el abandono de la cursada asociada a esta nueva modalidad de trabajo. El trabajo se orientó a construir primero, y a sostener después, el vínculo educativo, un lazo que permita comunicarse, interactuar, enseñar y aprender mediado por los dispositivos culturales actuales. Para Núñez (2007) el acto educativo como discurso supone el establecimiento de un lazo social a partir de una oferta educativa por parte del docente y de la emergencia de una demanda o disposición de aprender por parte del estudiante, que se traduce en nuevas iniciativas de parte de ellos. Una implicación que arma red y se sostiene con otros.

Repensando las evaluaciones en proceso

A partir de los procesos de enseñanza y aprendizajes que se llevaron a cabo, se implementaron diferentes modos de evaluación, monitoreando periódicamente cada implementación, resultados e impactos de los instrumentos utilizados. La primera instancia de evaluación se fue ajustando a diferentes necesidades de formato y tiempo, recurriendo al uso de una de las herramientas

más utilizadas en el ámbito virtual, como lo es la modalidad múltiple choice, donde las preguntas ponen en juego competencias metacognitivas y objetivos de aprendizaje de diversos niveles taxonómicos propuestos por Bloom (Churches, 2009), tanto de comprensión como de análisis. Relevando las opiniones y experiencias de estudiantes y docentes, se fue ajustando el instrumento incorporando preguntas de desarrollo y articulación conceptual, que permitan no solo recuperar contenidos memorísticos, sino también que habiliten la escritura y la argumentación, seleccionando los contenidos solicitados en la consigna.

Camilloni (1998) señala que la evaluación formativa permite recoger información sobre procesos en desarrollo, se trata de un proceso continuo y cambia cuando docentes y estudiantes toman conciencia de los objetivos, criterios y responsabilidades del proceso de evaluación en situación. Coincidiendo con este punto de vista, en la materia se aborda desde el inicio de la cursada la producción de un trabajo de campo grupal, ofreciendo un andamiaje constante mediante fichas metodológicas y orientativas, una fluida retroalimentación mediante preentregas, con devoluciones parciales de los avances tanto en forma escrita como oral y se habilitan espacios de consultas. Concordando con Anijovich (2010) la retroalimentación es más productiva si se centra en la tarea, en cómo le estudiante la resuelve y como autorregula su aprendizaje. En este sentido, es relevante que les estudiantes reconozcan la responsabilidad sobre su propio aprendizaje, por tal motivo, se propone que el tema de investigación sea elegido y responda al interés y curiosidad del grupo, que contemple problemáticas vinculadas con la psicología social, articulando e integrando los contenidos del programa. La misma consiste en realizar entrevistas semidirigidas, que son analizadas en función de los objetivos propuestos, finalizando con la producción de un informe, que dé cuenta del proceso de investigación llevado a cabo. Este tipo de práctica es una de las primeras experiencias investigativas e insumo a futuro de la tesis de grado, debido al formato que presenta.

El proceso de evaluación concluye con la presentación de coloquios grupales, a través de videollamadas. Una instancia en donde se presenta el trabajo de campo y se ofrece la oportunidad de continuar repensando las relaciones conceptuales establecidas; se enriquece ante la posibilidad de darle una vuelta más a la realidad estudiada, a las teorías abordadas, señalando aciertos, desaciertos, nuevas interpretaciones posibles y abriendo nuevos interrogantes; se sigue aprendiendo.

Reflexiones finales

El enfoque teórico-epistemológico de multirreferencialidad (Souto, 2005) nos posiciona frente a un tipo de abordaje y una metodología de análisis de situaciones de enseñanza, para pensar acerca de un determinado objeto, como en este caso el dispositivo de enseñanza en pandemia en el nivel superior.

En la comunidad académica mediada por la virtualidad surgen distintas necesidades, realidades y vicisitudes. Desde la cáte-

dra se intenta dar respuestas a los emergentes y contener a estudiantes y docentes. Se realizan actividades tales como encuestas a través del Campus, a partir de las cuales se evalúa, desde el punto de vista del alumnado, el desempeño de las estrategias puestas en marcha. En función de estas devoluciones, se lleva a cabo un análisis continuo de la práctica pedagógica, de modo que la reflexividad (Ibáñez, 1992) se pone al servicio del análisis de las propias prácticas, permitiendo una revisión y construcción conjunta de la misma, abriendo, así, la posibilidad a generar nuevas herramientas que se adecúen de la forma más eficiente a lo que el contexto requiere.

Freire (1996) señala que “Cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar-aprender participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética ...” (p.26). Entonces, en la enseñanza la intencionalidad pasa por provocar cambios en los sujetos, en el sentido de aprendizajes que permitan a les estudiantes a incorporarse activamente a la cultura, a la sociedad y ser partícipes de ella. De aquí el valor e importancia de sostener el tradicional trabajo de campo grupal, adaptándolo al entorno virtual, conservando esa posibilidad de co-construcción, reflexión y análisis acerca de los hechos de la realidad en base al diálogo con diferentes actores y referentes sociales, rescatar de cada una sus vivencias y singularidades, posibilitando así una experiencia que habilite observar, escuchar, reflexionar, analizar el discurso y pensar la realidad social de manera crítica, sensible y respetuosa.

Entendemos que el entramado que se configura desde las perspectivas instrumentales, sociales y psíquicas (Souto, 2005) arriba detalladas no es definitivo. Los contenidos y nociones no solo fueron puestos a prueba por la virtualidad, también por la realidad social, aún en pandemia, que nos atraviesa de lleno en cada orden de la vida cotidiana. Freire (1996) propone un posicionamiento ético frente a la enseñanza que apunta a la autonomía de estudiantes reflexivos y capaces de transformar las injusticias, hay para ello algunas exigencias, para que enseñar no resulte en solo transferir el conocimiento (así sea en virtualidad y presencialidad), se exige conciencia del inacabamiento de la tarea, reconocer al ser condicionado, respetar la autonomía de les estudiantes, buen juicio, humildad, tolerancia, curiosidad, alegría y esperanza. En definitiva, ahora más que nunca, estas exigencias para enseñar se vuelven necesidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. (comp.) (2010) *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Ardoino, J. (1993) *Complejidad*. En *Dictionnaire critique de la communication*. París: PUF.
- Ardoino, J. (1997) *La implicación*. Conferencia en el Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM.
- Baró, I. M. (1994) *Guerra y trauma psicosocial del niño salvadoreño*. *Psicología Social Latinoamericana. Una visión crítica y plural*. Gedisa.

- Berger, P. & Luckmann, T. (1972) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Charles Creel, M. (1983) El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación, en *Perfiles Educativos*, N° 2. México, UNAM. CISE.
- Camilloni, A. y otros (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2014) Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico. *Revista de Educación*, 0(7), 17-32. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/980
- Churches, (2009) "Taxonomía de Bloom para la era digital". *EduTEKA*. Universidad ICESI Recuperado Julio 05, 2021, de <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>
- Fernández, S. (2014) *Comunidad de aprendizaje. Una herramienta de abordaje para las prácticas docentes en formación*. Cap. 2. Buenos Aires: La Sal Ediciones.
- Filloux, J-C (2001) *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Freire, P. (1996) *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Goffman, E. (1981) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ibáñez, T. (1992) La 'tensión esencial' de la Psicología Social en D. Páez, J. Valencia, J. Morales, B. Sarabia y N. Ursua, *Teoría y método en Psicología Social*, Barcelona: Anthropos.
- Knowles, M., Elwood, H. y Swanson, R. (2001) *Andragogía el aprendizaje de los adultos*. México: Oxford.
- Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad*. CABA: Paidós.
- Montero, M. (1996) *Ética y política en Psicología*. Dimensiones no reconocidas. Recuperado de http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/036_psicologia_social2/bibliografia.html, el 22 de octubre de 2010.
- Morin, E. (1996) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Moscovici, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Cap.: "El intelecto colectivo: ¿Torre de Babel o diversidad bien ordenada?", pp.197-205. Buenos Aires: Huemul.
- Sanabria, A. (2007) El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario. *Paradigma*, 28(2), 197-210. Recuperado en 30 de junio de 2021, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000200010&lng=es&tlng=es.
- Santoyo, R. (1981) Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje. En *Revista de Perfiles Educativos* N° 118, pp 1-17. CICE, UNAM.
- Souto, M (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Colección Formación de Formadores. Buenos Aires: Noveduc y Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Souto, M. (2005) El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta. En Souto, M. y Mazza, D. *Didáctica II*. Encuadre metodológico. Ficha de cátedra Nro. 1, Buenos Aires: OPFyL, UBA.