



**Universidad Nacional de San Luis**

**Facultad de Ciencias Humanas**

**Licenciatura en Ciencias de la Educación**

---

**TRABAJO FINAL DE  
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Título:**

“Formación en investigación cualitativa: prácticas pedagógicas a partir de los postulados del modelo de clase invertida en el contexto de educación on line.”

Estudiante: Celi, María Antonella - Reg. 4189107

Directora: Baldivieso, María Silvia



## Agradecimientos

Detenerme en estas palabras implica realizar una mirada retrospectiva de un proceso cautivador. Proceso que inició hace unos años y fue sostenido por la compañía de muchas personas que hicieron de este andar un camino maravilloso.

Gracias a Dios y a San José por esta oportunidad de crecimiento.

A mi pequeña y gran familia que siempre acompañan mi andar, gracias. Un eterno gracias a ustedes por siempre estar y apoyar este proceso.

A mis amigos que, al igual que mi familia, caminan conmigo.

A mi directora, Silvia Baldivieso. Su compañía es un aprendizaje continuo, mediante sus enseñanzas, siempre cuidadas y desde el cariño, aprendo este hermoso oficio.

Al jurado evaluador de mi trabajo final. Gracias a ellas por su tiempo y dedicación en la devolución.

También quiero agradecer a otros espacios de formación dentro de la UNSL: al Área 6; a todo el equipo del proyecto de investigación; y a los equipos de cátedra de los que formo parte. En estos espacios la generosidad es lo primero que se aprende. Gracias por las discusiones e intercambios que ayudan a pensar los propios aprendizajes.

A cada estudiante de Ciencias de la Educación, que sus procesos de formación sean siempre momentos de crear, imaginar y jugar con la escritura. Mi admiración por cada una/o de ustedes.

Por último, y no por esto menos importante, a la Universidad Nacional de San Luis, por la educación pública, gratuita y de calidad. Renuevo mi compromiso con este espacio y así construir día a día en pos de garantizar el derecho a la educación.

Todo este proceso es un hacer en común, un aprender juntos, un imaginar compartido.

A todas estas personas que hacen de mí un nosotros, gracias.

## Resumen

A partir de la emergencia de la pandemia, el mundo entero y nuestro país atravesó una situación producto de la propagación de la Covid-19: se vivió una sensación de confusión e incertidumbre, amplificada por la necesidad de confinamiento social al que estábamos llamados; dejando a la vista la vulnerabilidad psicosocial a la que fuimos expuestos a causa de aquel virus.

La Universidad Nacional de San Luis cuenta con diferentes facultades, entre ellas, la de Ciencias Humanas. Al interior de esta, las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, reguladas por el Plan de Estudio 020/99. Ambas, se adscribieron al Plan de Contingencia Pedagógica (2020) generado para darle continuidad a la formación de estudiantes.

La presente investigación se ancla en experiencias en la asignatura Investigación Educativa II, perteneciente al cuarto año del Plan de estudios del profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación y se desarrolla a lo largo de un año académico en cien horas de trabajo teórico-práctico. La misma, al igual que el resto de las asignaturas del plan de estudios, se ofrecía hasta el año 2019 en forma presencial. En el año 2020, en el marco del Plan de Contingencia Pedagógica (2020) ofrecido por la universidad, comenzó a ofrecerse virtualmente.

Es por ello que, en la búsqueda de alternativas para facilitar un acercamiento a la investigación cualitativa, la cátedra de Investigación Educativa II tomó como referencia elementos de la propuesta del Método de Clase Invertida o Flipped Learning. Atendiendo a la oportunidad que éste método brinda de optimizar el tiempo en las horas de clase generando instancias de trabajo grupal, actividades fundamentalmente de construcción colaborativa y reflexiones que propiciaron la comprensión con presencia de un profesor.

La presente investigación recupera las voces de docentes y estudiantes reflejadas en relatos, en narrativas, dando como resultado un entramado de categorías emergentes que dan cuenta de lo vivido, lo sentido, lo compartido. Al mismo tiempo, se realiza una caracterización de las prácticas pedagógicas, retomando el aula virtual IEducativa y materiales de la cátedra.

## Abstract

Since the emergence of the pandemic, the entire world and our country went through a situation resulting from the spread of Covid-19: there was a feeling of confusion and uncertainty, amplified by the need for social confinement to which we were called; leaving visible the psychosocial vulnerability to which we were exposed due to that virus.

The Universidad Nacional de San Luis has different faculties, including Human Sciences. Within this, the careers of Teaching and Bachelor's Degree in Educational Sciences, regulated by Study Plan 020/99. Both were assigned to the Pedagogical Contingency Plan (2020) generated to provide continuity to the training of students.

This research is anchored in experiences in the Educational Research II subject, belonging to the fourth year of the Teaching Curriculum and degree in Educational Sciences and is developed over the course of an academic year in one hundred hours of theoretical-practical work. It, like the rest of the subjects in the curriculum, was offered in person until 2019. In 2020, within the framework of the Pedagogical Contingency Plan (2020) offered by the university, it began to be offered virtually.

That is why, in the search for alternatives to facilitate an approach to qualitative research, the subject of Educational Research II took as reference elements of the proposal of the Flipped Class Method or Flipped Learning. Taking into account the opportunity that this method provides to optimize time during class hours, generating instances of group work, activities fundamentally of collaborative construction and reflections that fostered understanding with the presence of a teacher.

This research recovers the voices of teachers and students reflected in stories, in narratives, resulting in a network of emerging categories that account for what was experienced, what was felt, what was shared. At the same time, a characterization of the pedagogical practices is carried out, returning to the IEducativa virtual classroom and subject materials.

## ÍNDICE

<b>Parte I: Construcción del Objeto-Problema.....</b>	<b>6</b>
<b>1- Título.....</b>	<b>7</b>
<b>2- Tema de Investigación.....</b>	<b>7</b>
<b>3- Problema de Investigación.....</b>	<b>7</b>
<b>4- Objetivos.....</b>	<b>8</b>
4.1. Objetivo General.....	8
4.2. Objetivos Específicos.....	8
<b>5- Situación Problemática.....</b>	<b>9</b>
<b>6- Antecedentes.....</b>	<b>12</b>
<b>7- Contexto Conceptual.....</b>	<b>14</b>
7.1. Desentramando la Formación en Investigación.....	15
7.1.1. Repensando la Didáctica en el Nivel Superior.....	16
7.1.2. Repensando la Formación Integral en Investigación.....	19
7.2. Entretejiendo las Prácticas Pedagógicas.....	23
7.2.1. Invirtiendo la Clase.....	28
7.3. Virtualizando los procesos.....	33
7.3.1. Monitoreando las Prácticas Pedagógicas.....	35
7.3.2. Evaluando en la Formación Virtual.....	38
7.3.3. Virtualizando forzosamente los procesos de formación en la Universidad Nacional de San Luis.....	39
<b>Parte II: Construcción Metodológica.....</b>	<b>43</b>
<b>8- Metodología.....</b>	<b>44</b>
8.1. Lógica de investigación en la que se enmarca el trabajo.....	44
8.2. Tipo de estudio.....	45
8.3. Escenario de la investigación (contexto de estudio, acceso al campo y selección de fuentes y participantes).....	46
8.4. Proceso de recolección-construcción de información.....	47
8.5. Estrategia de análisis de información.....	48
<b>Parte III: Construcción de la Información.....</b>	<b>51</b>
<b>9- Análisis.....</b>	<b>52</b>
9.1. Etapa de virtualidad emergente: el germen de la transformación.....	54
9.1.1. Hito 1.- Potenciando la Formación en Investigación Cualitativa: Aporte de las TIC en educación.....	54
9.1.2. Hito 2.- Dinamizando la Formación en Investigación Cualitativa: transformaciones de la investigación con las TIC.....	56
9.2. Etapa Virtualidad forzada: “Resonancia dolorosa de saberes”.....	57
9.2.1. Hito 1.- Habitando lo digital: el desconcierto de la inmersión forzada.....	58

9.2.2. Hito 2.- Tejiendo puentes: el Aula IEducativa.....	60
9.2.3. Hito 3.- Armonizando la Orquesta: mediatizaciones tecnológicas.....	68
9.2.4. Hito 4.- Reforzando los procesos de la Clase Invertida.....	71
9.2.5. Hito 5.- Procesos vivos: a flor de piel.....	79
9.3. Etapa de Desenlace.- Apropiarse de una experiencia pedagógica.....	80
<b>10- Conclusiones.....</b>	<b>85</b>
<b>Parte IV: Bibliografía.....</b>	<b>89</b>
<b>11- Bibliografía.....</b>	<b>90</b>
<b>Parte V: Anexos.....</b>	<b>97</b>
<b>12- Anexos.....</b>	<b>98</b>



## Parte I: Construcción del Objeto-Problema

## **1- Título**

Formación en investigación cualitativa: prácticas pedagógicas a partir de los postulados del modelo de clase invertida, en el contexto de educación on line.

## **2- Tema de Investigación**

Prácticas pedagógicas en la formación en investigación cualitativa a partir de los postulados del modelo de clase invertida, en el contexto de educación on line.

## **3- Problema de Investigación**

¿Cómo son las prácticas pedagógicas que suponen los procesos de formación en investigación cualitativa a partir de los postulados del modelo de clase invertida en el contexto de educación on line, en la asignatura Investigación Educativa II del profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis en el año 2020?



## **4- Objetivos**

### **4.1. Objetivo General**

Comprender las prácticas pedagógicas que implican los procesos de formación en investigación cualitativa a partir de los postulados del modelo de clase invertida en el contexto de educación on line, en la asignatura de Investigación Educativa II del profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis en el año 2020.

### **4.2. Objetivos Específicos**

- Caracterizar la propuesta de formación de la asignatura Investigación Educativa II.
- Analizar las perspectivas de las/los estudiantes a través de las narrativas respecto a las prácticas pedagógicas que implican las clases invertidas en el contexto de la educación on line.
- Analizar la perspectiva de las docentes de la materia Investigación Educativa II a través de las narrativas respecto a las prácticas pedagógicas que implican las clases invertidas en el contexto de educación on line.

## 5- Situación Problemática

A partir de la emergencia de la pandemia, el mundo entero y nuestro país atravesó una situación producto de la propagación de la Covid-19: se vivió una sensación de confusión e incertidumbre, amplificada por la necesidad de confinamiento social al que estábamos llamados; dejando a la vista la vulnerabilidad psicosocial a la que fuimos expuestos a causa de aquel virus.

En este marco, para dar continuidad a la formación de profesionales, cautelando la salud, la Universidad Nacional de San Luis, elaboró un Plan de Contingencia Pedagógica (2020) en donde plasmó las posibilidades de desarrollo de las asignaturas de forma virtual y ello constituyó una oportunidad para realizar el presente estudio.

La Universidad Nacional de San Luis cuenta con diferentes facultades, entre ellas, la de Ciencias Humanas. Al interior de esta, las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, reguladas por el Plan de Estudio 020/99. Ambas, se adscribieron al Plan de Contingencia.

El Plan de Estudio 020/99 se propone formar profesores y licenciados capaces de *“comprender la realidad educativa, en su naturaleza dialéctica, compleja y situada históricamente, para explicarla y transformarla”* (Plan 020/99 Ciencias de la Educación). En este marco, adquiere especial relevancia la formación en investigación, que se procura el logro de *“Conocimientos teórico prácticos en el campo de las Ciencias de la Educación y en el quehacer investigativo para producir conocimientos con idoneidad y rigurosidad científica”* (Plan 020/99 Ciencias de la Educación).

La formación en investigación en las carreras se desarrolla en un conjunto de espacios curriculares que, sin constituir una línea específica, adquiere relevancia por el número de asignaturas y el crédito horario de las mismas, entregando elementos significativos sobre investigación en la formación inicial docente, visualizado claramente en las asignaturas brindadas por el Área 6, metodológica, perteneciente al Departamento de Educación y Formación Docente.

Cabe comentar que la formación en investigación no es privativa de las asignaturas del área metodológica; el Plan de Estudios 020/99 plantea un eje vertebrador en las carreras del

Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación denominado Área de la Praxis, que *“tiene el propósito de resolver la escisión entre la teoría y la práctica, articulando e integrando de manera significativa los saberes necesarios desde los propios campos disciplinares con una comprensión crítica de la realidad para intervenir y transformarla”* (Plan 020/99 Ciencias de la Educación).

Investigación Educativa II, es una asignatura que pertenece al cuarto año del Plan de estudios del profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación y se desarrolla a lo largo de un año académico en cien horas de trabajo teórico-práctico. La misma, al igual que el resto de las asignaturas del plan de estudios, se ofrecía hasta el año 2019 en forma presencial aunque por disposición del equipo de cátedra, el desarrollo de la misma, se complementaba con un espacio virtual que operaba como aula extendida. En el año 2020, en el marco del Plan de Contingencia Pedagógica (2020) se ofreció con modalidad completamente virtual.

La asignatura correlativa previa es Investigación Educativa I que hace foco en los aspectos cuantitativos de la investigación (Plan 020/99) en ella retomando el programa de la asignatura, se plasma el enfoque que adopta *“Desde una perspectiva cuantitativa, se brindarán elementos de estadística necesarios para realizar análisis descriptivos e inferenciales básicos, así como para la lectura de informes de investigación, más adelante aclara “aborda las problemáticas en el campo de la educación desde una perspectiva pos-positivista, proporcionando de este modo una particular manera de ver el mundo acorde a criterios científicos”* (Programa Investigación Educativa I; 2020).

A lo largo de mi experiencia como Auxiliar Alumna y como Auxiliar Docente, y en análisis conjunto con el equipo de cátedra de la asignatura en estudio, hemos observado que cuando las/los estudiantes inician la asignatura, vivencian un contraste muy grande entre la lógica construida a lo largo de todo el proceso de formación de la carrera, y, lo que se trabaja en la asignatura Investigación Educativa II.

Una estudiante plantea *“Creo que desde la carrera (...) hacen de la investigación un discurso o una actividad más. Siendo desde mi parecer y lo que vivo, o he vivido en otros espacios, un lugar para la construcción de conocimiento o transformación de una realidad que nos atraviesa”* (Relato Estudiante 2 Ciencias de la Educación; 2018). Todo ello por el enfoque tradicional que normalmente se utiliza para acercarse a la realidad.

La división cualitativa - cuantitativa deviene de los contenidos mínimos del Plan de Estudios vigente (020/99), y conlleva tiempo y dedicación de docentes y estudiantes, lograr una lógica de pensamiento que Investigación Educativa II encierra.

En la búsqueda de alternativas para facilitar un acercamiento a la investigación cualitativa, en el año 2016, se inician en la cátedra de Investigación Educativa II prácticas que tomaron como referencia elementos de la propuesta del modelo de Clase Invertida o Flipped Learning. Atendiendo a la oportunidad que éste método brinda de optimizar el tiempo en las horas de clase generando instancias de trabajo grupal, actividades fundamentalmente de construcción colaborativa y reflexiones que propician la comprensión con presencia de un profesor.

En 2020, ante la necesidad de desarrollar las clases a distancia para garantizar la continuidad de la formación solicitada por en el Plan de Contingencia Pedagógica, la cátedra consideró oportuno adaptar la propuesta formativa al entorno pero continuar con postulados de la misma estrategia de trabajo, es decir, clase invertida on line. Ante ello surgió la necesidad de profundizar el estudio de la estrategia y lo que supone facilitar la comprensión de la investigación educativa cualitativa a través de clases invertidas on line.

## 6- Antecedentes

El presente registro busca dar cuenta de los antecedentes de la investigación. La búsqueda de antecedentes estuvo orientada a identificar estudios que abordan la problemática de interés, pero advertimos que existen estudios sobre los diversos componentes del tema de investigación por separado, como clase invertida, formación de investigadores, sobre prácticas pedagógicas, pero nada específico que integre todos los componentes en la problemática de interés, por lo tanto, se consideraron estudios que abordaban aspectos y estimamos nos ofrecían elementos significativos para la indagación de nuestra propuesta. Seguidamente los presentamos en orden a la vinculación con nuestra temática de estudio.

En primer lugar, *“El modelo flipped classroom”* desarrollado por Aguilera Ruiz, C. y otros (2017) desde Badajoz España. Su enfoque en relación al modelo y su innovación en la educación, contrastando con el método tradicional. El modelo Flipped Classroom, o “aula invertida”, es cada vez más usado por aquellos docentes que atribuyen al modelo tradicional de enseñanza muchos déficits y que han dado el salto a una total “inversión” o cambio de esencia a sus clases. Por tanto, en dicha investigación buscan resaltar y contrastar beneficios, inconvenientes, metodología y resultados de “dar vuelta la clase”; relatando experiencias de docentes que llevan a cabo el método con mayor o menor éxito. Particularmente, este antecedente permitiría visualizar la realidad en otros países en torno al método y los posibles beneficios e inconvenientes.

En segundo lugar, retomando un antecedente internacional de los autores Landazábal Cuervo y otros (2013) de Colombia nos enmarca en el *“Diseño de una innovación pedagógica para la formación en investigación apoyada en ambientes digitales”*. Este artículo presenta avances de un proyecto que analiza el efecto de implementar estrategias pedagógicas en el desarrollo de competencias de investigación, apoyadas por ambientes digitales. La investigación, que es documental, busca integrar metodologías cualitativas y cuantitativas. Además, muestra fases del desarrollo de su trabajo, a saber: situación actual, diagnóstico, diseño de propuesta de innovación, implementación y evaluación. Esto, luego de analizar 90 artículos, los investigadores determinaron finalmente que la formación en investigación requiere de un proceso educativo continuo, y que el uso de ambientes digitales con acompañamiento incidirá en el desarrollo de competencias de investigación en los estudiantes. En tal sentido, lo planteado por Landazabal y otros, nos permitió visualizar la

formación en investigación como un proceso y enmarcada en el contexto de la educación on line.

En tercer lugar, en el ámbito nacional, en la Universidad Nacional de San Luis, en la Facultad de Ciencias Humanas, Enriquez, Pedro (2012) en *“Problemática de la Realidad Educativa”* plantea las nociones elementales que encuadran el estudio de la problemática de la realidad educativa y la praxis; las perspectivas de la realidad educativa y su implicancia en la relación teoría-práctica, los elementos para un análisis de la realidad educativa, el grupo como herramienta para conocer la realidad educativa y, por último, un apunte sobre el campo del pedagogo y la problemática educativa; permitiendo visualizar la realidad educativa como compleja y vinculada con la praxis, la praxis de la formación en investigación cualitativa.

Por último, se retoma una experiencia en la asignatura Investigación Educativa II de la Universidad Nacional de San Luis, Baldivieso S.; Carrasco, S.; Di Lorenzo, L. (2016) en *“Formación en investigación educativa en la sociedad digital. Una experiencia innovadora de enseñanza en el nivel superior en el contexto latinoamericano”* en donde se preguntan acerca de la pertinencia de los contenidos y valor de las estrategias de enseñanza que se utilizan para formar en investigación a los futuros profesionales de la educación. Y, es a partir de esa experiencia que se analizó la investigación a la luz de las nuevas tecnologías y el desarrollo de lo digital, se indaga la expresión que esto adopta en el contexto latinoamericano y se planificó una experiencia de trabajo innovadora para los estudiantes de cuarto año del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación, con un enfoque de enseñanza centrado en el estudiante, y acciones que devienen de los principios del aprendizaje invertido, aprendizaje extendido y trabajo colaborativo.

Los antecedentes encontrados permitieron repensar el problema de investigación y aportaron en torno a la formación en investigación así como a las prácticas pedagógicas. Por lo tanto, esta investigación avanzó en un análisis y construcción que integró ambos aspectos, agregando el elemento del contexto de educación on line, retomando los postulados del modelo de la clase invertida.

## 7- Contexto Conceptual

En el presente apartado presentamos los ejes teóricos que nutren el abordaje de nuestra problemática de investigación. Cabe señalar que en estudios de esta característica, el marco teórico se refiere a “contexto conceptual”, en palabras de Vasilachis (2006, p. 76)

El contexto conceptual no se encuentra ni se toma prestado, es construido por el investigador. Permite a) ubicar el estudio dentro de los debates de la comunidad científica, b) vincularlo con las tradiciones teóricas generales y específicas del tema, c) evaluar el tipo de aporte teórico que se realizará a través del estudio propuesto: expandir la teoría, enriquecerla o superarla creando nuevos conceptos, y por supuesto d) respaldar el resto de los componentes del diseño, especialmente, las preguntas de investigación.

Estos aspectos permiten orientar relaciones conceptuales, al mismo tiempo que permea informaciones relevantes para conceptualizaciones y construcciones que emergen en la investigación.

En el presente trabajo se despliegan tres (3) ejes teóricos centrales al problema en estudio, con sus respectivos sub-ejes teóricos:

<b>Eje Teórico Central</b>	<b>Sub-eje Teórico</b>
7.1. Desentramando la Formación en Investigación	7.1.1. Repensando la Didáctica en el Nivel Superior 7.1.2. Repensando la Formación Integral en Investigación
7.2. Entretejiendo las Prácticas Pedagógicas	7.2.1. Invirtiendo la Clase
7.3. Virtualizando los Procesos	7.3.1. Monitoreando las Prácticas Pedagógicas 7.3.2. Evaluando en la Formación Virtual 7.3.3. Virtualizando Forzosamente los Procesos de Formación en la Universidad Nacional de San Luis

## 7.1. Desentramando la Formación en Investigación

Las universidades en el contexto neoliberal han contribuido a la consolidación de un modelo instrumental y apolítico en las formas de llevar a cabo investigaciones científicas y, por consiguiente, del proceso de enseñanza y aprendizaje de la metodología. En este sentido afirma Sirvent (2015, p. 1)

varios de los parámetros y criterios de evaluación de nuestras políticas científicas son “anticientíficos” porque no facilitan la generación de las condiciones objetivas necesarias para la formación en el oficio de investigador y para el crecimiento de nuestros investigadores jóvenes en el alma y el corazón de la ciencia: la creatividad, la libertad, la autonomía y el pensamiento reflexivo y crítico.

De esta manera, el modelo instrumental ya conocido y todavía abordado en el país, se traduce en una enseñanza vertical y lineal de las reglas, instrumentos y técnicas a aplicar para llevar adelante una investigación; alejada completamente de la propuesta abordada en el presente trabajo.

La formación tradicional plantea una separación tajante entre teoría y práctica. Por un lado las clases teóricas en las cuales se transmiten las técnicas, los procedimientos para diseñar y poner en marcha una investigación y por otro lado, la práctica, donde se espera que el estudiante “lleve a la práctica” dichas reglas, dividiendo la formación en investigación en dos partes no retroalimentadas, sino que una es condición para la otra.

La presente investigación focaliza una experiencia que procura superar la separación teoría-práctica y orientar hacia lógicas de investigación que se distancian de la investigación tradicional mediante una experiencia de clase invertida en contextos virtuales.

Como se dijo anteriormente, la investigación se llevó adelante en la Universidad Nacional de San Luis, en la Facultad de Ciencias Humanas, focalizando en la asignatura Investigación Educativa II de 4to año del profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación.

En el contexto de emergencia sanitaria y la medida del ASPO (aislamiento social preventivo y obligatorio, en el Boletín Oficial de la República Argentina), esta asignatura se desarrolló de manera virtual asumiendo las disposiciones del plan de contingencia sanitaria creado *para abordar la situación coyuntural que implica la adecuación de modalidades de*



*enseñanza desde un sistema presencial hacia un sistema no presencial”* (Plan de Contingencia Pedagógica 2020, p. 1).

Los estudiantes, jóvenes entre 22 y 30 años aproximadamente, acceden al cursado de la asignatura luego de la aprobación de asignaturas previas vinculadas a investigación y una referida a educación y medios, pero sin experiencia real de trabajo en estos temas. La asignatura pertenece al Plan de Estudios que se inicia en la universidad en el año 1999, con el espíritu de renovar la formación de pedagogos, rompiendo con la estructura y práctica del plan que le antecedió, (17/78) concebido durante la época de la dictadura militar y criticado por sus posturas tecnocráticas, científicas, y de corte positivista; con gran profusión de contenidos, material y cursos, que no articulaban la formación general con la específica ni con la realidad (Di Lorenzo, 2015).

Aunque han transcurrido muchos años de aquella formulación inicial y el espíritu del plan se renueva continuamente al interior de la carrera, continua existiendo cierta dificultad para situar a los estudiantes en el contexto real de su formación y de prepararlos para que trabajen conforme las previsiones de desarrollo futuro.

La formación en metodología, en este espacio se organiza a lo largo de un eje o área de formación epistemológica metodológica que contempla las signaturas: Epistemología de las Ciencias Sociales, Investigación Educativa I, Investigación Educativa II, Nivel de la Praxis IV: la práctica investigativa y Taller de Tesis.

De esta manera, se visualiza que el eje vinculado a la investigación educativa es fuerte en la carrera, al contar con cinco espacios curriculares abocados a la formación en este espacio. Sin embargo, en la actualidad, se visualizan demoras en las realizaciones de las tesis de grado y dificultades teórico-prácticas en el abordaje de los trabajos finales de investigación, lo que desafía a producir modificaciones en las formas de enseñar a investigar.

### ***7.1.1. Repensando la Didáctica en el Nivel Superior***

Para repensar este espacio, es necesario primeramente situarnos, refiriéndonos a la Universidad Nacional de San Luis. Creada en el año 1973, cuenta actualmente con una organización académica de estructura mixta de facultades, departamentos, áreas de integración curricular y comisiones de carrera. Además, dispone de carreras de formación pedagógica, de educación superior y de especialización en investigación.

Nos abocamos a repensar la didáctica en el nivel superior, entendiendo que la misma se reconoce como:

disciplina específica dentro del campo didáctico; como tal es entendida como una didáctica especializada cuyo objeto es el análisis de la que sucede en el aula universitaria y de instituciones terciarias, desde donde estudia el proceso de enseñanza que un docente o un equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológicos artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación de una profesión (Lucarelli 1998, p. 3)

En este contexto, la didáctica de nivel superior se singulariza por la determinación de un espacio construido por un grupo particular de docentes y estudiantes que se relacionan en torno a un contenido específico, *“posibilitándose la reflexión sistemática sobre la práctica personal y de otros en este ámbito institucional, a la luz de enfoques, principios teóricos e informaciones propios de la disciplina”* (Lucarelli 1998, p. 4).

Desde el interior de la Didáctica y acompañando los procesos que se dieron en el campo científico social, surgen movimientos tendientes a la revisión y construcción crítica de la propia disciplina. *“El espacio de la Didáctica de Nivel Superior asume también el desafío de buscar líneas y desarrollar construcciones teóricas a partir del reconocimiento de las prácticas pedagógicas concretas que se dan en las aulas universitarias”* (Lucarelli 1998, p. 4).

Cuando se hace referencia a la articulación teoría-práctica de la didáctica del nivel superior, es particular en lo relativo a la construcción de espacios orientados a la práctica profesional como uno de los estructurantes significativos que identifican al nivel. En esta misma línea, *“la búsqueda de los factores estructurantes propios de esta Didáctica obliga a considerar las características del currículum y de la institución donde se desarrolla: la misma complejidad que caracteriza al nivel superior tanto en su perspectiva institucional como en lo relativo a su oferta curricular, hace a la singularidad de esta Didáctica”* (Lucarelli 1998, p. 5). Los problemas que encara al analizar la situación de enseñanza están atravesados por la diversidad de funciones. La complejidad también caracteriza al currículum en el nivel superior, *“en términos de diversificación y especificidad y es desde allí donde se particulariza la tarea del asesor pedagógico”* (Lucarelli 1998, p. 5).

La didáctica universitaria en sus búsquedas a través de la investigación y de las prácticas en el aula, va conformando su propio objeto de estudio alrededor de estas temáticas. Del mismo modo,

las particularidades del contexto institucional y del contenido, en especial a través de la práctica profesional, operando como estructurantes de las estrategias metodológicas que definen la acción del docente del nivel superior, hace que esta disciplina se vislumbre como una Didáctica de las relaciones, de los intersticios. Es en el juego de las relaciones entre los principios y conocimientos didácticos, por un lado, y las características institucionales (políticas, organizacionales, humanas), y de la especialidad del área particular de estudios que se trate, por el otro, que se recorta la Didáctica Específica del Nivel Universitario; en los espacios en común, en los intersticios que se establecen, es donde encuentra sus desafíos más interesantes (Lucarelli 1998, p. 5).

En este marco, el trabajo que presentamos se compromete con el desarrollo de construcciones teóricas a partir de prácticas pedagógicas concretas que se dieron en el aula de Investigación Educativa II en el periodo de pandemia, por lo tanto en el ámbito de la educación virtual, tomando en cuenta las particularidades del contexto institucional y del contenido propuesto por la asignatura.

La Universidad Nacional de San Luis cuenta con una vasta trayectoria en el estudio de las prácticas en el nivel superior, a través de la Especialización en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas y, la Maestría en Educación Superior, así como proyectos de investigación institucional que focalizan en la práctica docente. Además, en el estudio de la formación en investigación, a través de aportes del área metodológica, y, el Proyecto de Investigación consolidado, desde donde se realiza el presente estudio. Asimismo perdura el desafío de abordar estrategias (metodológicas de enseñanza y de aprendizaje) que se estructuraron en los interjuegos de la formación en investigación en virtualidad, en el contexto de la pandemia.

De esta manera, entender que la educación en el nivel superior busca formar estudiantes autónomos y críticos; para que esto suceda, es imprescindible que exista un cambio profundo en las formas de enseñanza y aprendizaje; vinculado al docente, despertando el

interés de sus estudiantes, ofreciendo una retroalimentación a sus estudiantes, fomentando la autonomía de los mismos y aprendiendo de ellos/as.

### ***7.1.2. Repensando la Formación Integral en Investigación***

Para adentrarnos en la formación en investigación se realizará un recorrido por diversos autores que profundizan en la formación en investigación.

Achilli (2004), estudiosa de las prácticas docentes y de la investigación, nos decía:

habría que agregar el significado que adquiere en el contexto de las políticas de investigación neoliberales propuestas para las Universidades de nuestros países - <<emergentes>>, <<tercermundistas>> o como nos guste llamarlos. En ellas la investigación queda limitada a determinados - y estandarizados - procesos de relevamiento y análisis de informaciones necesarias como insumos para la toma de decisiones políticas (p. 19).

Entendiendo que el contexto atraviesa las realidades de los procesos de investigación, *“representa un conjunto de prácticas sociales que tienen lugar en contextos socio históricos y marcos políticos e institucionales que la condicionan y le dibujan perfiles específicos.”* (Baldivieso et al. 2016, p. 3). La complejidad propia de la investigación social (Sirvent, 2015), es que la misma investigación desafía a trabajar en la aparente contradicción de la focalización de la complejidad, por su estrecha relación con el contexto que da cuenta de los factores que la condicionan y sirven de anclaje a las decisiones del investigador.

Retomando las palabras de Achilli (2004, p. 29) *“nos interesa - a nivel de la investigación socioeducativa - desarrollar un enfoque integral y complejo que posibilite conocer las distintas mediaciones estructurales y cotidianas de los procesos educativos en sus recurrencias y en sus singularidades”*, no son procesos aislados, sino complejos, en permanente cambio, que requieren que el investigador reoriente y se reoriente al interior de estos procesos.

En palabras de Rincón Ramírez (2004) en un estudio sobre la situación de la formación en América Latina apunta a la necesidad de que la formación de investigadores afronte problemas que subyacen a la educación, en donde *“debe diseñarse como una propuesta alternativa de profesionales que, además de atender con profesionalismo los problemas*

*educativos, adquieran un compromiso social y humano que les permita participar en la formación de los más altos valores universales” (p. 2).*

Abordar la educación como objeto de estudio es *“identificando problemas de enseñanza, construyendo propuestas de solución, tomando como base su propia experiencia, poniendo en acción las alternativas planteadas, observando y analizando los resultados obtenidos, corrigiendo los aspectos que resultan poco satisfactorios en un proceso de investigación, interviniendo en la realidad”* (Duhalde 2008, p. 210) y de esta manera, formar a los investigadores desde el interior de los problemas mismos y no desde posiciones externas a ellos/as.

De esta manera, entender que la investigación es un proceso por medio del cual se construyen conocimientos vinculados a una problemática de la realidad que atraviesa al investigador/a, una problemática atravesada de un modo sistemático y riguroso, con determinados procedimientos, criterios, reglas, que marcan la manera en la que se producen los conocimientos *“Con el calificativo de riguroso expreso la necesidad de trabajar los problemas de coherencia en el proceso de investigación. Fundamentalmente, coherencia entre las preguntas, la delimitación del problema a investigar - que siempre supone una concepción teórico/conceptual -”* (Achilli 2004, p. 20). Es por esto que en la investigación *“se realiza un trabajo metódico y reflexivo en la generación de nuevos conocimientos sobre un determinado campo disciplinario”* (Achilli 2004, p. 26). Entendiendo que tanto los objetivos como la lógica de un proceso de construcción de una problemática de investigación están orientados, no es un proceso dado al azar *“Objetivos y lógica que requieren de condiciones de trabajo para realizar un proceso desde el relevamiento de lo que ya se conoce sobre un tema a fin de construir un problema a investigar”* (Achilli 2004, p. 27).

Rojas Soriano (2015) plantea que la investigación

es un proceso dialéctico ya que a través de ella busca reconstruirse en el pensamiento global, una realidad objetiva que se desenvuelve dialécticamente, no de manera lineal, mecánica. Por lo mismo, no hay esquemas o modelos de investigación únicos y definitivos sino sólo guías que orientan el desarrollo del trabajo de investigación, las cuales

se ajustan a los requerimientos que exige la práctica científica en cada situación concreta (p. 25).

Esta concepción de la investigación permite superar la posición reduccionista (Baldivieso et al. 2016) que todavía prevalece en algunas instituciones universitarias en donde se considera que contar con un esquema, una receta, para realizar una investigación es suficiente para alcanzar la verdad científica o lo que se pretende como verdad científica.

La formación integral de investigadores y el proceso de formación de los mismos es, sin duda, un acto político, *“no puede concebirse como un proceso neutral. Asumir tal o cual postura filosófica y teórica, y por consiguiente la estrategia metodológica correspondiente, lleva implícita una determinada actitud político-ideológica”* (Rojas Soriano 2015, p. 31) ya que en la construcción del conocimiento están presentes factores políticos-ideológicos, y además de conformidad con las determinaciones socioeconómicas de cada situación concreta. Es por esto que *“la investigación es un proceso sociohistórico al igual que la formación de investigadores y, por lo mismo, hablar de estos dos procesos implica también concebirlos como procesos políticos con su respectiva carga ideológica”* (Rojas Soriano 2015, p. 31).

En palabras de María Teresa Sirvent (2015, p. 2)

Que los jóvenes en formación asuman vivencialmente: la importancia de concebir la investigación como un proceso de construcción y como una práctica social anclada en un contexto socio-histórico determinado que le plantea desafíos al investigador en relación con la génesis de la investigación y el compromiso social de la función del hacer ciencia en nuestras sociedades.

Dada la complejidad en la construcción del conocimiento con otro, es donde el proceso de formación integral de investigadores *“se da tanto de manera formal (en las universidades y otras instituciones) como de modo informal (en la vida familiar y social)”* (Rojas Soriano 2015, p. 29) y es por esto que la realidad debe verse con otros ojos *“con los ojos de la ciencia; observar lo que otros ‘no ven’ o ignoran; detenernos a reflexionar en aquello que parece obvio o sin trascendencia para los demás pero que puede resultar importante para el análisis de los fenómenos que estudiamos”* (Rojas Soriano 2015, p. 30).

El proceso de formación en investigación debe apoyarse en la educación y visualizar la totalidad de la realidad para alcanzar

una comprensión más objetiva y precisa tanto de los aspectos y relaciones esenciales y secundarios entre el sistema social y la realidad educativa como entre la escuela, la familia y el lugar de trabajo, en particular. Solo así podrán formarse investigadores capaces de cuestionar su realidad académica y social (Rojas Soriano 2015, p. 27).

Tal es así que, en palabras de Sánchez Puentes (2014), se propone una nueva didáctica de la investigación científica en donde se promueve el cambio en el marco de una planeación estratégica entendida ésta como adecuada a los destinatarios. El autor, reconoce tres maneras de enseñar a investigar: la centrada en la ciencia (de corte epistemológico) *“en esa labor de desestructuración interesa más bien descubrir bases sólidas para proponer otra didáctica más fecunda y eficaz”* (Sánchez Puentes 2014, p. 23) en donde además, repensar el concepto de ciencia que fue considerado como un concepto histórico, porque designa diferentes prácticas de la ciencia a lo largo de la historia; la centrada en el estudio de la estructura de la investigación que trata de enseñar a identificar los elementos constitutivos y las relaciones de la estructura, *“una cosa es qué se entiende y se ha entendido por ciencia o por hacer ciencia; otra cosa es qué operaciones y quehaceres integran su arquitectónica”* (Sánchez Puentes 2014, p. 34); y la que recupera la dimensión dinámica del quehacer científico asumiéndose la investigación como proceso y orientando la enseñanza a un conjunto de pasos que hay que atravesar hasta llegar al conocimiento buscado, *“se sostiene que las modalidades didácticas que se apoyan en un modelo práctico del aprendizaje del quehacer científico son mejores, no las únicas (...) es necesario hacer partícipe al joven investigador en todo el proceso de construcción de conocimientos”* (Sánchez Puentes 2014, p. 41). La nueva didáctica propone asumir los quehaceres y operaciones mismos de la investigación y generación de conocimiento como contenidos del proceso.

Desde el proyecto de investigación entendemos la formación en investigación como un proceso de problematización en torno a la realidad socio-educativa, de concienciación sobre la relación intrínseca que establece la investigación con contextos socio-históricos, concepciones sobre la ciencia y la realidad, y asunción de proyectos políticos, éticos y epistémicos. De esta manera, aspectos vinculados a la educación y la sociedad en su

conjunto, como un proceso de preparación para el diseño de un camino a la investigación. De esta manera, la formación es el conjunto de principios, criterios y procesos que posibilitan relacionar críticamente situaciones de conocimiento, epistemología, método, técnicas de investigación y tecnologías con procesos de construcción de conocimiento y realidades socio-educativas.

Desde la asignatura Investigación Educativa II, entendemos que la misma es un espacio orientado a formar a los futuros Docentes y Licenciados en Ciencias de la Educación para el cuestionamiento de la realidad socio educativa y el ejercicio de la investigación. Un espacio que procura situar a los estudiantes más allá de lo instituido tanto en investigación como en educación y anima a pensar en nuevas realidades (Programa Investigación Educativa II, 2020).

Al mismo tiempo que entender que la asignatura *“Parte de concebir a la investigación como una práctica social que supone sensibilidad para captar la realidad socioeducativa en sus múltiples necesidades y potencialidades; espíritu crítico para analizarla, compromiso y proyecto ético, político y epistémico para generar conocimiento y desarrollar acciones transformadoras”* (Programa Investigación Educativa II, 2020).

Retomando a Sirvent (2015, p. 1)

varios de los parámetros y criterios de evaluación de nuestras políticas científicas son <<anticientíficos>> porque no facilitan la generación de las condiciones objetivas necesarias para la formación en el oficio de investigador y para el crecimiento de nuestros investigadores jóvenes en el alma y el corazón de la ciencia: la creatividad, la libertad, la autonomía y el pensamiento reflexivo y crítico.

Es por esto que en la presente investigación se pretende recuperar la experiencia acontecida en el aula de Investigación Educativa II, en donde se da cuenta de este proceso de crecimiento de investigadores jóvenes.

## **7.2. Entretejiendo las Prácticas Pedagógicas**

Los escenarios donde se desarrolla la actividad docente, escuela, colegio, universidad, son entidades complejas, dinámicas y dialécticas que tienen como propósitos centrales:



- transmitir y mantener los valores de la cultura de una sociedad a través de un currículo,
- promover los cambios socio-culturales de su entorno y,
- contribuir con la formación personal y profesional de la población.

Los docentes como actores educativos requieren resignificar su saber pedagógico a partir de las experiencias de los estudiantes, de su contexto y del conocimiento de la manera como éstos representan su realidad. En relación con esto nos plantea Edith Litwin (2008, p. 34) *“Los estudios en torno a las prácticas nos muestran, en primer lugar, su escasa relación con los saberes pedagógicos y didácticos. En realidad, muchos saberes prácticos se relacionan, más que con otra cosa, con las mismas experiencias construidas a lo largo de los años por los docentes a partir de su conocimiento como alumnos o actores del sistema educativo”* es por esto que *“las prácticas se fundan en conocimientos y experiencias prácticos, y no en conocimientos teóricos, aun cuando reconozcamos su valor para la formación”*. Es por este motivo que la autora (Litwin 2008, p. 36) plantea una posibilidad de ruptura sustantiva con las experiencias y, de esta manera, generar un desarrollo profesional que permita analizar las mismas de manera crítica, con nuevas categorías de análisis; *“Este complejo proceso de ruptura y reconstrucción se produce mediante el estudio de las prácticas de los novatos o estudiantes de las carreras de formación docente con sus profesores experimentados o expertos en el abordaje de esas prácticas, en un proceso de análisis conjunto”*. Es un trabajo conjunto en donde se busca dotar de sentido a las experiencias *“La difícil y compleja construcción del saber práctico es justamente la de dotar de sentido teórico o conceptualizar esos saberes construidos en una experiencia que, en la mayoría de los casos, los alumnos evalúan negativamente”* (Litwin 2008, p. 34).

El docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador y formador, debe *“reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos, pues en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula, laboratorios u otros escenarios de mediación, donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto”* (Díaz Quero 2006, p. 89). En palabras de Edith Litwin (2008), una buena formación para la profesión docente implica *“valorar la formación teórica y no soslayarla en áreas de impartir conocimientos que debieron ser aprendidos en los niveles anteriores del sistema. Los procesos de formación en la práctica*

*constituyen un verdadero lugar de formación y no son rituales de iniciación, de laboratorio o de ficción” (p. 34).*

La formación docente está asociada a la emergencia de nuevas maneras de concebir el conocimiento y el proceso de la ciencia, en general, plantea nuevos interrogantes según los cuales no existen verdades absolutas; para ello existen elementos clave como:

- el saber pedagógico y,
- la práctica pedagógica.

El **saber pedagógico** entendido como *“un principio organizador, un dominio que como archivo envuelve las configuraciones del discurso pedagógico. Sería un saber social, ideológico, colectivo, empírico; un saber que permite un desempeño en la situación educativa cotidiana; por tanto, un saber no metódico.”* (Cárdenas Pérez et al. 2012, p. 483).

De esta manera, rescatar la dimensión social del saber de los docentes, entendiendo esta dimensión como *“un saber que es compartido por el grupo de los profesores que poseen una formación más o menos común y están sujetos a un trabajo más o menos comparable”* (Tardif 2004 en Cárdenas Pérez et al. 2012, p. 483) un saber hacer que deviene de la propia actividad docente y que asume su práctica a partir de los significados que él mismo le da, estructurando y orientado su acción pedagógica (Cárdenas Pérez et al. 2012).

La **práctica pedagógica** es la actividad diaria que *“desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos”* (Díaz 2004, en Díaz Quero 2006, p. 87), además, esta entidad posee componentes *“(a) los docentes, (b) el currículo, (c) los alumnos, y (d) el proceso formativo”* (Díaz, 2004 en Díaz Quero 2006, p. 87), es por estos motivos que la práctica pedagógica es considerada como una práctica compleja.

Respecto al currículo *“coexisten tres versiones: (a) un currículo oficial, prescrito por las autoridades educativas, (b) un currículo oculto, derivado de la rutinas, prácticas y costumbres que se dan en la institución y (c) un currículo real como expresión del balance de los dos anteriores”* (Echeverría 1998 en Díaz Quero 2006, p. 88). Por lo tanto, un docente no puede circunscribirse meramente a un programa de una asignatura, dado que una cosa es lo que nos dice el programa que enseñemos como docentes y otra distinta lo que los estudiantes aprehenden. Los docentes deben mediar y procurar una formación en este proceso continuo.

Enríquez (2006) entenderá a la práctica como *“las acciones efectuadas por diversos actores sociales y, expresadas en los diferentes niveles de la realidad educativa, que tienen como fin cubrir las necesidades formativas de los sujetos”* (p. 21).

El concepto de práctica suele estar asociado a práctica de enseñanza, práctica docente y práctica educativa. Estos términos en algunas ocasiones son considerados sinónimos; y en otras en cambio, se las entiende de modo diferente. Enríquez (2006) las plantea de la siguiente forma:

A. La **práctica pedagógica** (en este trabajo va a ser sinónimo de práctica de enseñanza) es entendida como aquella práctica *“el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento- alumno, centrada en el <<enseñar>> y el <<aprender>>”* (Achilli 1986, p. 7). Este concepto aporta dos elementos claves que ayudan a precisar esta categoría teórica relevante. Al entender la *enseñanza* como una *“práctica situada en el aula y destinada a la transmisión-apropiación de saberes; primero, se está circunscribiendo la enseñanza a un ámbito particular que es el aula y; segundo, se está estableciendo que la especificidad del trabajo docente está dada por el conocimiento”* (Enríquez 2006, p. 22). Dicho conocimiento se comparte, construye y reconstruye entre los alumnos y los docentes.

B. La **práctica docente** (razón de ser de los docentes) es *“el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en concretas condiciones histórico-sociales e institucionales de existencia y que posee una significación tanto personal como social”* (Achilli, 1986 en Enríquez 2006, p. 22). El trabajo docente nos remite no sólo a dar clase en el aula, sino que implica además todas aquellas acciones que *“tienen un sentido educativo y que involucran a los profesores en su contexto de trabajo tales como planear, organizar, seleccionar, distribuir y evaluar el trabajo educativo en la institución”* (Gaitán Riveros y otro, 2005 en Enríquez 2006, p. 22).

C. La **práctica educativa** es aquel *“tipo de práctica con sentido educativo que generan diversos actores sociales con el propósito de lograr la formación de los sujetos mediante el desarrollo de sus aspectos humanos”* (Enríquez 2006, p. 22). Si entendemos la práctica educativa de esta manera, la consideramos como amplia y

flexible. En este sentido se pueden incluir “*acciones pedagógicas con grados menores de sistematización y alcance como lo es la “educación no formal”, o con escasa o nula planificación como lo es la “educación informal”. Pero también incluye a la práctica docente y a la práctica de enseñanza con altos niveles de formalización* (Enríquez 2006, p. 22).

La realidad educativa es una categoría teórica sumamente compleja para lograr definir; sin embargo, cualquier sujeto humano se refiere a ella como algo sumamente conocido porque dichos sujetos se encuentran insertos, se relacionan cotidianamente con ella, incluso son parte de ella. “*La realidad educativa, no es algo que tenga existencia propia, sino que es una construcción social e histórica que forma parte de lo que podría llamarse <<realidad social>>*” (Enríquez 2006, p. 23).

En palabras de Enríquez (2006), la realidad educativa está constituida por al menos cuatro elementos que están intrínsecamente relacionados: *el contexto, los sujetos, los discursos y las prácticas educativas*:

**a) Contexto.** “*Alude a los escenarios, lugares físicos o espacios sociales donde se produce y reproduce la realidad educativa*” (Enríquez 2006, p. 23). Distingue al menos tres tipos de contextos:

- Contexto áulico: se considera como el escenario inmediato donde se produce la enseñanza-aprendizaje, con todos sus protagonistas.
- Contexto institucional. Este contexto se enmarca en lo que sucede en la escuela o las instituciones educativas.
- Contexto sociopolítico. Este engloba a las dimensiones que configuran la totalidad de la estructura social en un momento histórico determinado, dimensión política, económica, cultural, las relaciones de fuerza, entre otros.

**b) Los sujetos sociales.** Este refiere a los seres humanos que intervienen con distintos grados de involucramiento (pasivo, activo, etc.) en la conformación de la realidad educativa.

**c) Las prácticas educativas.** Son las múltiples acciones expresadas “*en los diferentes niveles de la realidad educativa que tienden a la formación de un sujeto determinado. Esta multiplicidad de acciones constituye, por ejemplo, una síntesis*

*dialéctica entre lo prescripto y lo no prescripto, entre el “hacer” esperado oficialmente y lo que verdaderamente ocurre en la cotidianidad, etc”* (Enríquez 2006, p. 35).

**d) Los discursos.** Para Enríquez (2006) los discursos son los mensajes que circulan entre los sujetos en determinado contexto *“Los discursos expresan diferentes cosmovisiones, ideologías, intereses, motivaciones; buscan establecer su estatuto de verdad a través de diversos mecanismos y argumentos. Un discurso puede buscar su legitimación desde el campo científico, desde el campo político o desde el campo religioso; o puede concretizarse en leyes y estatutos”* (p. 36), entre muchos otros espacios.

La **realidad educativa** es un todo complejo que se va construyendo a partir de la creación socio-histórica y *“se produce en un espacio social determinado (histórico-social). Dicha realidad está atravesada por una multiplicidad de factores interrelacionados (económicos, políticos, sociales, culturales, etc.) que se configuran como condicionantes de las prácticas educativas y, a su vez ellas, condicionan la realidad”* (Enríquez 2006, p. 37).

Este todo complejo genera desajustes o resistencias en los procesos de los estudiantes, resistencias ante métodos innovadores de enseñanza *“del mismo modo, los procesos de estudio y la autorregulación del aprendizaje también pueden provocar un desajuste en la enseñanza/aprendizaje. Todo ello condiciona el aprendizaje, el rendimiento, la satisfacción del alumnado e incluso la tasa de abandono en los estudios universitarios* (Tejedor et. al, 2007, p. 143).

Finalmente, a la multiplicidad de elementos que configuran las prácticas con la emergencia de lo digital se suman nuevos elementos de análisis como los vinculados a los entornos y diversidad de estrategias que promueven y posibilitan, incrementando su complejidad, sobre los cuales nos proponemos indagar y reflexionar o generar conocimientos.

### **7.2.1. Invirtiendo la Clase**

El modelo Flipped learning puede ser entendido como *dar la vuelta a la clase o una clase al revés*. Permite definir un nuevo método docente cuya base radica en la metodología del *aula invertida*: las tareas que antes se hacían en casa, ahora se realizan en clase y, a la inversa.

(...) existe una simbiosis o complementación entre la técnica del flipped classroom y el aprendizaje cooperativo: las tareas, también comúnmente conocidas como “deberes” se realizan conjuntamente y en cooperación con el grupo ya que, el docente traslada el tiempo empleado a la explicación de la materia al método flipped classroom, o tarea en casa. De este modo, el alumno ha de asimilar y comprender el contenido de más peso teórico en casa, a través de las grabaciones elaboradas por el profesor, y el tiempo en clase queda dedicado a la elaboración de tareas y resolución de problemas y/o dudas mediante aprendizaje cooperativo. (Aguilera Ruiz et al. 2017, p. 4).

El proceso de la clase invertida permite que el docente cumpla diferentes funciones y pueda realizar otras actividades en simultáneo, *“se convierte en un coach que asesora a cada grupo de alumnos/as en función de su situación puntual dentro de sus proyectos de trabajo grupal. Imprimiéndoles así interés en lo que hacen y animándoles a descubrir más allá de los requerimientos”* (Aguilera Ruiz et al. 2017, p. 6) marcados por un programa de asignatura.

El aula invertida *“se enfoca más en contenido como videos, blogs, etc.; un profesor puede ampliar el aprendizaje al proporcionar a los estudiantes contenido más allá del grado de los mismos y/o el grado de avance que posean sus compañeros”* (Bergmann y Sams 2012, p. 262). Es en este proceso en donde cada estudiante progresa en un proceso continuo, que no se ve coartado o impedido; *“Si algo cabe destacar en estas técnicas de aprendizaje es la ilimitación del crecimiento intelectual del estudiante y de su conocimiento alcanzado. Esto es posible gracias a que la autonomía del proceso heurístico no acota como lo haría el didáctico”* (Aguilera Ruiz et al. 2017, p. 6). De esta manera,

planificamos el tiempo del proyecto asignado dentro y fuera del aula, así como la relación interpersonal en los grupos de trabajo como una variable a considerar. Por tanto, siempre con las matizaciones propias de cada materia, diseñamos actividades a realizar por los alumnos que impulsarán la adquisición de competencias según los criterios del aprendizaje activo (Aguilera Ruiz et al. 2017, p. 7).

En el modelo de clase invertida, las/los estudiantes no son meros repetidores de contenidos, o sujetos pasivos al interior de los espacios de intercambio, sino que *“participan convirtiéndose en protagonistas reales de su propio aprendizaje. En el primer caso -aprendizaje cooperativo- al haber una interdependencia entre los integrantes de cada grupo de trabajo, la atención ya no se focaliza en el profesor”* (Aguilera Ruiz et al. 2017, p. 7), este proceso se ve plasmado en la interacción entre estudiantes, y, de esta manera, el trato es más cercano y personalizado *“Ya no es un gran círculo de alumnos vertebrado por la presencia de una profesora o un profesor. Ahora son pequeños círculos de trabajo que solicitan la participación y ayuda del docente cuando lo requieren”* (Aguilera Ruiz et al. 2017, p. 7).

Bergmann y Sams (2012) expresaban que el modelo de clase invertida pretende ser un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se desplaza de la dimensión del aprendizaje grupal para seguidamente desplazarse a la dimensión del aprendizaje individual; finalmente, transformándose el espacio grupal restante en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que el facilitador guiará los procesos de los estudiantes en la aplicación de los conceptos y en su involucramiento creativo con el contenido que se proponga, y no de manera directa o jerárquica. De esta manera,

la materia teórica es asimilada por el estudiante en horas no presenciales antes de entrar en clase. Y el tiempo en el aula se dedica a la resolución de dudas y debate con el profesor. De ahí proviene el término aula invertida, el proceso se invierte. No asimilan conceptos en horas presenciales explicados por la profesora o el profesor para luego afianzarlos en solitario sino al revés (Aguilera Ruiz et al. 2017, p. 7).

En este proceso de intercambio, sucede uno de los principales beneficios de *dar vuelta la clase*, en donde se *“promueve una fuerte conexión entre el maestro y el alumno, ya que el maestro puede dirigirse a todo tipo de alumnos en el aula en lugar de dirigirse a un gran grupo de alumnos durante un largo período de tiempo”*<sup>1</sup> (Bergmann y Sams 2012, p. 273).

Particularmente en el modelo de clase invertida, se considera como elemento central a la identificación de capacidades que se han de desarrollar en el estudiante. “En este punto, el profesor debe clasificar los contenidos que requieren ser aprendidos por instrucción directa

---

<sup>1</sup> Traducción personal

(videoconferencia) y aquellos que se sitúan mejor en la experimentación” (Martínez et al. 2015, p. 5) para llegar a los objetivos planteados en este modelo se requiere “la planeación de tareas activas y colaborativas que impliquen el despliegue de actividades mentales superiores dentro del aula, donde el profesor funge como auxiliar o apoyo” (Martínez et al. 2015, p. 5).

El aula invertida se considera un sub-modelo de los entornos mixtos. El aprendizaje mixto o híbrido es definido como:

un programa de educación formal en el cual los estudiantes aprenden en línea, al menos en parte, con algún elemento controlado por el estudiante sobre el tiempo, lugar o ritmo; supervisado, al menos parcialmente, de manera tradicional en algún lugar fuera de casa y cuyas modalidades a lo largo de cada ruta de aprendizaje están diseñadas de manera interconectada para proporcionar un aprendizaje integrado (Giannini 2020, p. 10).

Las estrategias de trabajo en esta aula extendida se diseñaron con la lógica de la clase invertida en la que la instrucción directa se mueve desde el espacio de aprendizaje colectivo hacia el espacio de aprendizaje individual, y el espacio resultante se transforma en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que el educador guía a los estudiantes a medida que se aplican los conceptos y puede participar creativamente en la materia (Giannini, 2020); y con la lógica del trabajo colaborativo y la producción conjunta que propusieron trabajos que procuraban el desarrollo de capacidades individuales y grupales.

Las adecuaciones de Bergmann y Sams (2012, 2014) vinculadas al modelo de clase invertida, incluyen aspectos como: iniciar a las/los estudiantes en el modelo de la clase invertida *“dar a conocer a los estudiantes en qué consiste el modelo, la estructura de clase, los contenidos de cada unidad (objetivos, material y actividades) e incluso evidencias grabadas sobre la opinión de estudiantes que ya lo han experimentado”*, de esta manera, se realizaría un primer acercamiento en profundidad a lo que acontece en el espacio del aula invertida. Seguidamente, *“preparar a los estudiantes sobre la forma adecuada de visualizar los recursos”* de esta manera brindar a las/los estudiantes consejos para la toma de notas para más tarde realizar preguntas vinculadas a lo trabajado en clase, preguntas que sean reflexivas. Esto permitirá vincular lo trabajado y advirtiéndolo no comprendido por las/los



estudiantes, además de cómo realizaron sus análisis de información o si revisaron los materiales de lectura propuestos, permitiendo la interacción equitativa de cada miembro del grupo, *“se asignan actividades para aplicar en grupos reducidos. Re-diseñar el aula (...) para permitir el trabajo rotativo en pequeños grupos, proporcionando herramientas tecnológicas al interior (pizarrones interactivos, pantallas, en la medida de lo posible) que apoyen las investigaciones de los estudiantes.”* (Martínez Olera et al. 2015, p. 149).

El flip learning o modelo de clase invertida, en palabras de Martínez Olera et al. (2015), plantea cuatro pilares principales: entorno flexible, cultura de aprendizaje, contenido intencional y educadores profesionales.



Vinculado al **Entorno flexible** (Flexible Environment), los autores refieren a que *"Los educadores crean espacios adaptables donde los alumnos eligen cuándo y dónde aprenden. Además, los educadores que invierten sus clases, son flexibles en sus expectativas en los tiempos de aprendizaje y en la evaluación de los estudiantes"*.

Seguidamente, un segundo pilar es la **Cultura de aprendizaje** (Learning Culture), en donde el modelo de aprendizaje Flipped cambia deliberadamente *"la instrucción hacia un enfoque centrado en el alumno, en el que el tiempo de clase se dedica a explorar los temas con mayor profundidad y crear más oportunidades de aprendizaje"*. Es en este espacio en donde los estudiantes participan activamente en la construcción del conocimiento, no son sujetos pasivos sino que participan y evalúan su aprendizaje de una manera que puede ser personalmente significativa.

Un tercer pilar es el **Contenido intencional** (Intentional Content). Los educadores piensan continuamente sobre cómo pueden utilizar el modelo de clase invertida para ayudar a los estudiantes a desarrollar la comprensión conceptual y la fluidez de procedimiento. *"Los*

*profesores emplean contenido intencional para maximizar el tiempo de clase con el fin de adoptar métodos y estrategias activas de aprendizaje centrados en el estudiante".*

Finalmente, el cuarto pilar se vincula con los **Educadores Profesionales** (Professional Educators). Según el modelo de clase invertida, *"Los educadores profesionales observan continuamente a sus alumnos, proporcionándoles retroalimentación relevante en cada momento así como evaluación de su trabajo. Los educadores profesionales son reflexivos en su práctica, interactúan entre sí para mejorar la calidad de su docencia, aceptan la crítica constructiva y toleran el "caos controlado en sus aulas".*

En la presente investigación avanzamos en lo que implica desde el punto de vista de las prácticas del modelo de flip learning o de clase invertida formar en investigación cualitativa en el grado, en estudiantes avanzados de la carrera de Ciencias de la Educación.

### **7.3. Virtualizando los procesos**

Virtualizar los procesos se acerca a los usos de estrategias innovadoras que permitan a los sujetos participantes acercarse a la investigación educativa desde otra mirada, desde otro lugar. El e-learning es una modalidad de enseñanza-aprendizaje que consiste en

el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso o plan formativo desarrollado a través de redes de ordenadores y puede definirse como una educación o formación ofrecida a individuos que están geográficamente dispersos o separados o que interactúan en tiempos diferidos del docente empleando los recursos informáticos y de telecomunicaciones (Area Moreira y otro 2009, p. 391).

Siguiendo a Consuelo Belloch (2010, p. 1) *"el e-learning no trata solamente de tomar un curso y colocarlo en un ordenador, se trata de una combinación de recursos, interactividad, apoyo y actividades de aprendizaje estructuradas"*. Para llevarlo adelante, es necesario conocer las limitaciones y posibilidades que la plataforma virtual ofrece, y de esta manera interactuar con ella de manera dinámica y constructiva.

Este proceso formativo tiene lugar en un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA). Un EVA es una aplicación informática diseñada para facilitar la comunicación pedagógica entre los

participantes en un proceso educativo, sea éste completamente a distancia, presencial, o de una naturaleza mixta que combine ambas modalidades en diversas proporciones (Adell, Castellet & Pascual, 2004 en Silva 2017).

Al interior de un EVA se produce la creación de materiales informáticos de enseñanza-aprendizaje basados en un sistema de comunicación mediada por una computadora (Gros, 2004 en Silva 2017, p. 4). En palabras de Silva (2017), en un EVA se encuentran espacios para: distribuir materiales educativos en formato digital (textos, imágenes, audio, simulaciones, juegos, etc.), realizar discusiones en línea, integrar contenidos relevantes de la red o para posibilitar la participación de expertos o profesionales externos en los debates o charlas, entre otros. Entendiendo que un EVA puede constituirse en un mediador, en un espacio en donde la comunicación se hace posible y permite la creación de un contexto de enseñanza y aprendizaje dinámico

a través de contenidos culturalmente seleccionados y elaborados y actividades interactivas para realizar de manera colaborativa, utilizando diversas herramientas informáticas soportadas por el medio tecnológico, lo que facilita la gestión del conocimiento, la motivación, el interés, el autocontrol y la formación de sentimientos que contribuyen al desarrollo personal (Belloch 2010, p. 3).

La novedad que ofrecen los EVA viene dada por la integración de recursos que permiten una interacción entre el lenguaje oral y escrito, el lenguaje audiovisual, gráfico o numérico y las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que ofrecen. Por tanto, la actividad de comunicación que constituye una característica esencial de este proceso, con el uso de los EVA, se favorece; y se convierte en un proceso sujeto-sujeto y sujeto consigo mismo, estableciéndose un diálogo mediante este tipo de herramientas y un intercambio bidireccional de información (Rodríguez Andino y otra 2017).

Existe una diferencia en la planificación a partir de los contenidos que a partir de las estrategias de enseñanza *“Estas metodologías favorecen el aprendizaje centrado en las actividades (e-actividades) más que en los contenidos, implicando cambios profundos en el actuar de alumnos y docentes, y en la forma en que se planifica el curriculum, se diseñan y*

*planifican las asignaturas y las respectivas clases”* (Silva 2017, p. 6). Aunque en ello la opción teórico-metodológica del docente es la base del sentido de cualquier propuesta metodológica.

Los espacios formativos virtuales para innovar en la educación requieren de metodologías centradas en los estudiantes, con la posibilidad de transformar la información en conocimiento y desarrollar habilidades que contribuyan al desarrollo personal tanto del estudiante como del docente. Por tanto, con el advenimiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no se crean metodologías nuevas, más bien las ya existentes *“se potencian a partir de las posibilidades que ofrecen las TIC de búsqueda y acceso a información, interacción, colaboración y ampliar la clase más allá de las fronteras del aula”* (Silva 2017, p. 5) una enseñanza apoyada en estrategias diferentes, en vínculos diferentes, adaptadas al formato virtual.

### ***7.3.1. Monitoreando las Prácticas Pedagógicas***

Para adentrarnos en el corazón del quehacer docente en las clases invertidas, es necesario detenernos en el concepto de las *e-actividades*. Retomando las palabras de Silva (2017, p. 7)

Corresponden a las actividades destinadas al logro de los objetivos, competencias o resultados de aprendizaje, a través de diversas acciones tendientes a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de las e-actividades los estudiantes ponen en juego habilidades de diversa índole, que bajo metodologías activas apoyadas por las TIC, posibilitan un aprendizaje significativo, tanto a nivel individual como grupal.

Las actividades en los entornos virtuales permiten el desarrollo de habilidades para el uso de las tecnologías. Para que se favorezca un aprendizaje autónomo, el estudiante, cuenta con un rol protagónico y activo en su proceso formativo *“mediante el planteamiento de parte del docente de tareas que impliquen el desarrollo de estrategias de identificación y gestión del conocimiento”* (Silva 2017, p. 8). De esta manera, para el diseño de las e-actividades, el docente debe ser cuidadoso para lograr un alto nivel de implicación, motivación e interés hacia la materia, al tiempo de favorecer un aprendizaje autónomo, activo y constructivo (Silva 2017).

Retomando a Silva (2017), esta propuesta metodológica de aprendizaje se centra en las/los estudiantes, entendiendo que los mismos aprenden haciendo e interactuando unos con otros, en trabajos en equipo, con actividades que permitan la resolución de situaciones concretas, la resolución de problemas o el desarrollo de habilidades.

Para Cabero Almenara y Palacios Rodríguez (2021), el profesor que trabaja en entornos virtuales debe tener en cuenta diversos principios generales en su puesta en acción:

1. *Variabilidad*: implicando una diversidad de e-actividades y utilización de diferentes tipos de recursos por parte de las/los estudiantes para potenciar la adquisición y evaluación de diferentes tipos de competencias.
2. *De la facilidad a la dificultad*: con un nivel progresivo de dificultad de las actividades para que las/los estudiantes puedan acostumbrarse a los requerimientos de la acción formativa permitiéndoles una adquisición progresiva de confianza a lo largo del curso y se familiaricen con el proceso evaluativo.
3. *La racionalidad temporal*: uno de los errores comunes de las/los estudiantes es no valorar con suficiente claridad el tiempo para la elaboración de las acciones formativas.
4. *Tanto para lo individual como grupal*: proponer actividades que lleven a las/los estudiantes a ejecutar e-actividades, tanto de forma individual como grupalmente. De esta forma, también se potencia la adquisición de competencias sociales y emocionales.
5. *Dar normas claras para su realización*: la resolución de las actividades plasma un esfuerzo cognitivo por parte del estudiante.
6. *Detallar los criterios de evaluación*: indicar las normas claras mediante las cuales se van a corregir y evaluar las actividades solicitadas. Desde esta perspectiva, la utilización de rúbricas puede ser un elemento de ayuda.

Todo ello atendiendo las mediaciones tecnológicas que se producen, es decir, las transformaciones que se producen cuando objetos e individuos entran en relación.

Como señala Silva (2011 en Cabero Almenara y Palacios Rodríguez 2021, p. 14), las actividades son el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en un entorno presencial como virtual. Dado que las/los estudiantes-participantes acceden en forma asincrónica, es importante que se recoja bajo algún formato las instrucciones para el desarrollo de las actividades.

Cabero Almenara y Palacios Rodríguez (2021) ponen en énfasis la evaluación de este proceso denominado diseño pedagógico de las e-actividades y que el mismo depende de la capacidad del estudiante para *“dirigir y gestionar su propio proceso de aprendizaje, estableciendo objetivos y estrategias adecuadas para alcanzar sus objetivos”* (p. 74). En este mismo sentido, distintos estudios avalan la necesidad de establecer criterios de evaluación en los que no solo se contemplen indicadores relacionados con la calidad técnica de las e-actividades, sino también su calidad pedagógica. De forma complementaria, Cabero Almenara y Palacios Rodríguez (2021) mencionan un tercer elemento clave para el éxito de las propuestas formativas en línea, la incorporación de elementos significativos para el alumnado. Es decir, una e-actividad de calidad es aquella diseñada con criterios técnicos y pedagógicos, y está actualizada y adaptada al contexto en el que se va a llevar a cabo.

La importancia prima en que los criterios sean pedagógicos por sobre los tecnológicos desarrollando planes de formación docente centrados en este punto, atendiendo a: entender el copyright aplicable y los requerimientos de accesibilidad; la posibilidad de modificar actividades existentes con licencia abierta y otros recursos en los que está permitido; crear o co-crear nuevos recursos educativos digitales; organizar actividades digitales y ponerlas a disposición de las/los estudiantes; integrar dispositivos y recursos digitales en el proceso de enseñanza; utilizar herramientas y servicios digitales para mejorar la interacción con las/los estudiantes, de forma individual y colectiva, dentro y fuera de la sesión de aprendizaje; utilizar las TICs para apoyar los procesos de aprendizaje autodirigidos; mejorar la diversidad y la idoneidad de los formatos y enfoques de evaluación; utilizar herramientas digitales para atender las diversas necesidades de aprendizaje de las/los estudiantes; utilizar herramientas digitales para fomentar el compromiso activo y creativo de las/los estudiantes con un tema (Cabero Almenara y otro 2021).

### 7.3.2. Evaluando en la Formación Virtual

El diseño pedagógico en un entorno virtual involucra características particulares que procuran fomentar algo más que el mero incremento o cúmulo de conocimiento. La virtualidad trasciende la mera extracción de información de sitios web o la descarga de archivos para ser leídos. En este contexto, el aula virtual debe ser el medio para pensar y aprender, entendiendo esto no solamente para intercambiar documentos y comunicarse de manera asincrónica (Moreira y Delgadillo 2015).

Dado que las actividades que se diseñan en un entorno virtual deben estimular la construcción del conocimiento en las/los estudiantes, es importante que las estrategias de aprendizaje sean similares tanto en la educación virtual como en la presencial. Un aula virtual exige trabajar escalonadamente bajo nuevos esquemas, dado que la tecnología ha generado espacios disruptivos de enseñanza y aprendizaje. Es por esto que

Uno de los desafíos que tiene un tutor virtual consiste en “acoplar” las mejores prácticas de la educación tradicional y adaptarlas a nuestra realidad tiempo-espacio. Se puede llamar a este proceso “reinvención”, en pos de maximizar positivamente lo mejor de cada tipo de enseñanza (Moreira y Delgadillo 2015, p. 126).

Entendiendo que el hecho de plantear un espacio de trabajo en modalidad virtual no sólo requiere un ajuste constante en los contenidos, en la evaluación y roles de los participantes y tutores sino que además, *“demanda un pensamiento flexible y holístico por parte de las personas (estudiantes y tutores) que comparten esta modalidad de experiencia educativa”* (Moreira y Delgadillo 2015, p. 128).

De forma complementaria Cabero Almenara y Palacios Rodríguez (2021) plantean la importancia de la utilización de las metodologías activas o auténticas, como estrategias de enseñanza, dado que

sirven de vehículo para facilitar su desarrollo y logro, mediante situaciones o problemas similares a los que se confrontan en el campo

profesional y la sociedad. Su aplicación, requiere replantear, planificar y orientar la enseñanza de modos distintos, ubicando al o la estudiante como centro, y alineando las técnicas y los instrumentos para la evaluación (p. 5).

Estas metodologías activas sitúan en el centro del proceso formativo al estudiante para generar un aprendizaje situado (Silva, 2017) de la mano de la utilización de tareas, actividades y estrategias que llevan a pensar creativamente, y *“alientan a los estudiantes a enfrentarse a prácticas desafiantes, proporcionando oportunidades, a través de las formas en que estos participan en los procesos de evaluación, para que aprendan y reflexionen sobre su aprendizaje favoreciendo así su desarrollo personal y profesional”* (Cubero Ibáñez 2020 en Silva 2017, p. 42).

Claramente el profesor de las e-actividades asume complejos desafíos y profundas transformaciones en su práctica en relación al modelo de enseñanza tradicional centrado en el profesor fundamentalmente.

A partir de este trabajo procuramos adentrarnos en lo que implican estos desafíos articulados a la estrategia didáctica de la clase invertida, en la situacionalidad de una virtualización forzada, en la cual los criterios antes discutidos de algún modo cautelaban que prime lo pedagógico por sobre lo tecnológico en donde no siempre se hacían presente las/los estudiantes, y en ocasiones no disponían de las herramientas que se requieren para atender las diversas necesidades de aprendizaje, sino que la mayoría de las veces utilizaban de lo que disponían y lo compartían con otros miembros de sus familias.

### ***7.3.3. Virtualizando forzosamente los procesos de formación en la Universidad Nacional de San Luis***

En el contexto de emergencia sanitaria y la medida del ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, en el Boletín Oficial de la República Argentina), la Universidad Nacional de San Luis *“Entendiendo la necesidad de vertebrar acciones de conjunto que dieran un marco homogéneo al accionar, pero a su vez tuviera en cuenta las heterogeneidades de cada unidad académica y carrera”* (Plan de Contingencia Pedagógica



2020, p. 22), emitió un documento con un Anexo Único con dos partes, a saber: principios que guían el plan de contingencia y etapas en el trabajo académico no presencial.

Dicho plan se emitió para dar continuidad a la formación y mientras durara la emergencia sanitaria por COVID-19, y así *abordar la situación coyuntural que implica la adecuación de modalidades de enseñanza desde un sistema presencial hacia un sistema no presencial*” (Plan de Contingencia Pedagógica 2020)

Iniciado el proceso de virtualización desde la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de San Luis se estableció además un sistema de monitoreo de las modalidades académicas que se desarrollaban en dicha universidad a partir del Decreto Nacional de Aislamiento, para finalmente transformarlo en un Informe Académico (2020).

Del análisis integral realizado en ese informe, se destacaron las siguientes que consideramos interpretaron la heterogeneidad de las condiciones de las/los estudiantes y factores vinculados al aprendizaje:

1. *Dificultades en los estudiantes:*

A. *cultura de estudio:* “los encuadres no presenciales unidos al aislamiento aislaron al alumno y modificaron las formas de estudio / aprendizaje. Ello requiere contar con disciplina personal para ordenar y enmarcar tiempos, objetivos, producciones. Han desaparecido los organizadores externos que en muchos casos encuadraban” (Informe Académico 2020, p. 3), entendidos como los horarios de clases, tiempos grupales, comisiones o grupos de estudio.

B. *ambiente y encuadre en aislamiento:* “la modalidad no presencial unida al aislamiento apartó al estudiante de sus compañeros de estudio, de sus profesores/ auxiliares y de sus ámbitos de estudio (biblioteca, aula, grupo de pares, comisión de estudio, etc)” (Informe Académico 2020, p. 3).

C. *condiciones de conectividad y herramientas tecnológicas:* “las zonas en que los estudiantes habitan, los recursos económicos con que cuenta, determina el acceso a internet/ herramientas informáticas y móviles de forma que ello interfiere en la factibilidad que los mismos tienen de seguir sus cursos.” (Informe Académico 2020; p. 3). Entendiendo además que en algunos casos, varios miembros de las familias debían utilizar los recursos informáticos.

2. *Factores que moderan la efectividad del aprendizaje en línea y que debían evaluarse al seleccionar las modalidades de enseñanza:* Los datos recogidos se obtuvieron a partir de encuestas y sugirieron al menos tres factores que moderaban la efectividad del aprendizaje remoto en aislamiento:

A. *Acceso a internet de banda ancha confiable y tecnología (hardware y software) y disponibilidad de equipamiento:* “El aprendizaje remoto efectivo requiere que los estudiantes tengan acceso dedicado a un dispositivo informático (una computadora de escritorio, computadora portátil o tableta o móvil) durante sus horas de aprendizaje y una conexión a Internet confiable y de alta velocidad. (...) En la provincia, los hogares y las personas en áreas rurales y remotas tienen menos probabilidades de tener un internet de banda ancha rápido y confiable y son más propensos a compartir dispositivos informáticos entre los miembros del hogar, razones que otorgan inequidad en las condiciones para el estudio.” (Informe Académico 2020, p. 3).

B. *Ambiente apropiado de aprendizaje en el hogar y apoyo familiar:* “El aprendizaje remoto efectivo requiere un entorno libre de perturbaciones o distracciones excesivas (...). Los estudiantes universitarios avanzados, es probable que estén familiarizados con las tecnologías y los recursos digitales que se utilizan para el aprendizaje remoto, y sean capaces de trabajar de forma independiente o con orientación remota de los profesores, al menos con cierto entrenamiento en períodos limitados de tiempo. Sin embargo, los estudiantes más jóvenes y aquellos con necesidades emocionales, de comportamiento o de aprendizaje especiales requieren una cantidad sustancial de supervisión y ayuda de los padres u otros cuidadores.” (Informe Académico 2020, p. 3).

C. *Disponibilidad y capacidad de docentes y estudiantes:* “El aprendizaje remoto requiere que tanto los maestros como los estudiantes tengan las habilidades y la capacidad para efectivamente participar y beneficiarse de la educación en línea. (...) Requiere pedagogías nuevas o adaptadas, gestión y organización de contenido, apoyo institucional y rearmar los materiales adaptándolas para favorecer la interacción con los estudiantes. En el período transcurrido se puede evidenciar algunos docentes que han recibido

capacitación para brindar aprendizaje remoto antes de la crisis, y otros que la han solicitado ahora, pero un grupo importante, pese a ello no se siente preparado para la transición, particularmente con grupos muy numerosos en donde la relación docentes/estudiantes es inadecuada o con materias de enfoque muy práctico. El compromiso efectivo con el aprendizaje remoto por parte de los estudiantes también requiere un desarrollo digital bien desarrollado, alfabetización y la capacidad de autorregularse y administrar su tiempo.” (Informe Académico 2020, p. 3).

Vinculado a la evaluación, la Facultad de Ciencias Humanas sostuvo la virtualidad, salvo excepciones que permitieron la presencialidad cuidada cuando el sistema nacional y provincial así lo habilitaron.

En este contexto tuvo lugar la experiencia de formación que nos animó a indagar las prácticas pedagógicas en la formación en investigación cualitativa orientada por los principios del modelo de la clase invertida.



## Parte II: Construcción Metodológica

## 8- Metodología

### 8.1. Lógica de investigación en la que se enmarca el trabajo.

El presente trabajo estuvo enmarcado en una lógica de investigación cualitativa. Retomando a Souza Minayo (2020, p. 21) respecto al proceso de investigación:

A diferencia del arte y de la poesía que se conciben en la inspiración, la investigación es una labor artesanal, que no prescinde de la creatividad, que se realiza fundamentalmente por un lenguaje fundado en conceptos, proposiciones, métodos y técnicas, lenguaje éste que se construye con un ritmo propio y particular. A este ritmo lo denominamos ciclo de la investigación, o sea, un proceso de trabajo en espiral que comienza con un problema o una pregunta y termina con un producto provisorio capaz de dar origen a nuevos interrogantes.

Es por esto que desde el posicionamiento adoptado para este trabajo podemos decir sobre la investigación cualitativa que es *“multimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir, que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan”* (Denzin y Lincoln 2003, citado en Vasilachis 2006, p. 2). Por lo tanto, *“No constituye, pues, un enfoque monolítico sino un espléndido y variado mosaico de perspectivas de investigación”* (Patton 2002, citado en Vasilachis 2006, p. 2), ya que los fenómenos a estudiar no fueron la suma de sus partes sino totalidades que poseen su propia lógica.

La investigación cualitativa no la definimos desde el verificacionismo, ni por la incorporación de números al análisis de datos, sino por la lógica que subyace al proceso de producción de conocimiento, por una distinción epistemológica y no metodológica. Para algunos autores hablar de lo cualitativo y de lo cuantitativo

es hablar de una distinción centrada en el método. Tenemos diferentes categorías: epistemología (conjunto de principios), método (como una lógica técnica que subyace) y metodología (parte de la epistemología que estudia en donde se articulan las lógicas). La metodología se ancla en lo epistemológico. Si no está anclada, es un método, no una metodología (Páramo y Otálvaro 2006, p. 4).

Entendiendo entonces que se encontrarán ancladas, y que la interpretación de los datos siempre será cualitativa, ya se tengan datos numéricos o estadísticos, es entonces donde *“lo cualitativo no existe en esencia, en la medida en que la información recolectada igualmente debe ser categorizada de alguna manera para su interpretación y, allí, la separación entre hechos y juicios valorativos resulta un artificio simplista”* (Páramo y Otálvaro 2006, p. 4).

Finalmente, la investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y se encuentra asentada en la experiencia de las personas

Es una amplia aproximación al estudio de los fenómenos sociales, sus varios géneros son naturalistas e interpretativos y recurre a múltiples métodos de investigación. De esta forma, el proceso de investigación cualitativa supone: a) la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, b) la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, y c) la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios. (Marshall y Rossman 1999, citado en Vasilachis 2006, p. 3).

## **8.2. Tipo de estudio**

Para realizar esta investigación se abordó desde la lógica de investigación narrativa, ya que *“el narrar o contar historias no es sólo un elemento más en todo el proceso de investigación sino que, para esta vertiente, se constituye en “un método de investigación”* (Blanco 2011, p. 138).

Cabe aclarar que la investigación narrativa *“se caracteriza por la intersección disciplinar, sus proponentes la consideran epistemológicamente como una manera diferente de conocer el mundo”* (Blanco 2011, p. 138). Esta lógica de investigación se acompañó con el análisis de documentos, entendido este como *“una fuente de gran utilidad porque brinda información retrospectiva acerca de un determinado hecho. Se agrupan en documentos oficiales y documentos personales (...). Los documentos personales son relatos producidos por una persona que relata sus propias experiencias y creencias, mostrando sus acciones a nivel individual y a nivel social”* (García de Ceretto 2019, p. 91).

Este proceso permitió acceder al entorno donde se desarrolló la experiencia que docentes y estudiantes relataron, en tanto que *“la investigación narrativa está dirigida al entendimiento y al hacer sentido de la experiencia”* (Clandinin y Connelly, citado en Blanco 2011, p. 139).

### **8.3. Escenario de la investigación (contexto de estudio, acceso al campo y selección de fuentes y participantes)**

La presente experiencia de investigación tuvo lugar en la Facultad de Ciencias Humanas. Al interior de esta, en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, reguladas por el Plan de Estudio 020/99, en la asignatura Investigación Educativa II.

Luego de lo anteriormente mencionado y retomando las palabras de Rodríguez Gómez G. et al. (1996), cabe señalar que el campo es entendido como el *“contexto físico y social en el que tienen lugar los fenómenos objeto de la investigación”* (p.12). Particularmente, el año 2020, implicó que el “contexto físico y social” se transformara en “contexto on line y social”. La modalidad on line permitió a esta investigación tener como soporte una plataforma digital y producciones virtuales de las y los estudiantes.

La selección de participantes se realizó teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Estudiantes de la asignatura “Investigación Educativa II” de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, del año 2020 que voluntariamente decidieron participar.
- Docentes responsables de la asignatura “Investigación Educativa II” de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, del año 2020.

Se invitó a la totalidad de estudiantes de la asignatura; voluntariamente aceptaron y participaron trece (13) sobre un total de dieciséis (16) estudiantes.

Para analizar los documentos se decidió tomar como fuentes de información, el aula virtual con sus contenidos y producciones, así como Plan de estudios de la carrera, Programas de Investigación Educativa II (2016 a 2020).

#### 8.4. Proceso de recolección-construcción de información

El proceso de recolección-construcción de información fue un elemento fundamental, ya que facilitó la información necesaria para que la investigadora pudiera comprender e interpretar los significados e intenciones que se desarrollan en el contexto de referencia (Rodríguez Gómez et al., 1996). Es por esto que para llevar adelante la investigación, retomando las palabras de Denzin N. y Lincoln Y. (2003, p. 11):

Vivimos en el momento de la narración; está produciéndose el giro narrativo en las ciencias sociales... Todo lo que estudiamos está dentro de una representación narrativa o relato. De hecho, como académicos somos narradores, relatores de historias sobre las historias de otra gente y llamamos teorías a esas historias.

La presente investigación, recuperó narraciones, retomando:

- Relatos de estudiantes de la asignatura “Investigación Educativa II”, año 2020, de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.
- Relatos de las Docentes de la asignatura Investigación Educativa II (año 2020) con la finalidad de retomar las experiencias de las mismas en relación a la asignatura.
- Mi relato como docente investigadora de la asignatura Investigación Educativa II en el año 2020.

Para las narrativas, previo a la finalización de la cursada, se pidió que voluntariamente estudiantes y docentes relataran en documentos en formato Word, sobre su percepción de las prácticas pedagógicas al interior de la asignatura Investigación Educativa II en el año 2020, teniendo en cuenta el enfoque, y lo compartieran en el aula virtual de IEducativa.

Aula Virtual IEducativa.org constituyó un espacio habitual de intercambio y construcción individual y colectiva. En este espacio, las/los estudiantes compartieron sus narrativas; se generaron las estrategias de trabajo de cada una/o, las estrategias de evaluación, y las consignas de trabajo grupal e individuales.



Para poder dar un marco y significar los relatos se complementó con la técnica de análisis documental y se analizaron documentos (plan de estudios de la carrera, programa de la asignatura de los años 2016 a 2020, narrativas, aula virtual I Educativa) como instancia previa para la caracterización de la asignatura.

## **8.5. Estrategia de análisis de información**

Este aspecto de la investigación es de suma importancia. Las estrategias de análisis de datos se vincularon a las decisiones relativas a la resolución del problema de investigación. Además, *“El modelo de análisis constituye el armazón argumentativo de un marco teórico”* (Sautu et al. 2005, p. 69).

En palabras de Rodríguez Gomez et al. (1996, p. 23) el análisis de datos se define como *“un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación”*. Tal es así que el proceso de análisis de datos *“es concebido como un proceso intuitivo, flexible, orientado a encontrar sentido a los datos sin que para ello sea necesario seguir un proceso de separación en elementos y reconstrucción del todo a partir de las relaciones entre los elementos”* (Rodríguez Gómez 1996; p. 24).

En palabras de Souza Minayo (2018), un análisis de material recogido en campo o documental busca alcanzar tres objetivos

Superación de la incertidumbre: dando respuestas a las preguntas, hipótesis y supuestos.

Enriquecimiento de la lectura: superando la mirada inmediata y espontánea en busca de la comprensión de significaciones y de estructuras de las relevancias latentes.

Integración de los descubrimientos: develando la lógica interna subyacente a las hablas, a los comportamientos y a las relaciones (p. 247).

Además, releva finalidades complementarias dentro de la propuesta de investigación

uno de ellas es heurística; o sea, se inserta en el contexto de descubrimiento que la investigación se propone (...); otra es la de ampliar la comprensión de contextos culturales, superando el nivel espontáneo de los mensajes (Bardin 1979 citado en Souza Minayo 2018, p. 247).

### ***Análisis de Narrativas***

Algunos autores consideran el ingreso al campo como un viaje, *“Es embarcarse en un viaje de descubrimiento el cual, en serie, confirma o ajusta los parámetros del estudio, identifica el conocimiento específico necesario para entender estos parámetros e indica las técnicas requeridas para generar tal conocimiento”* (Sirvent y Rigal 2023, p. 239). Es en este viaje en donde dicha tríada y el marco teórico

se engarzan con la estrategia general metodológica, la estrategia general metodológica se enhebra con las técnicas y estas técnicas, entonces, con la voz de la empiria, hacen “hablar” a los conceptos del marco teórico. Y así en esta sucesión de articulaciones, el investigador, cual artista, va dando forma a una nueva escultura del modo de hacer ciencia de lo social elegido, nos muestra aristas desconocidas del mundo que nos rodea (Sirvent y Rigal 2023, p. 249).

De esta manera, entender que es largo y sinuoso el camino a recorrer en el terreno e implica darse tiempo, *“para <<vislumbrar algo que nos asombre o sorprenda>>, que nos provea elementos relevantes y significativos, aunque quizás dispersos, para responder a alguna de nuestras preguntas. Y ese contacto con la realidad hay que hacerlo <<metiendo el cuerpo y la libido>>.”* (Sirvent y Rigal 2023, p. 240)

La tarea del investigador, en este tipo de análisis, *“es configurar los elementos de los datos en una historia que unifica y da significado a los datos, con el fin de expresar la vida de los actores teniendo sumo cuidado en no manipular la voz de los participantes”* (García de Ceretto y Giacobbe 2019, p. 129), expresando la vivencia de los actores.

En la presente investigación para aproximarnos a lo antes dicho se retomó el proceso general de análisis planteado por Miles y Huberman (1994). Este proceso se construyó en torno a tres momentos clave: reducción de datos que implicó la lectura reiterada de las narrativas,

así como la visualización y contraste de lo trabajado en el aula virtual (IEducativa), identificación de unidades de sentido temáticas y agrupamiento en categorías; disposición y transformación de la construcción inicial de las categorías que posibilitó la identificación de etapas de organización de la materia en relación a la virtualidad, e hitos que hablan de momentos clave en la propuesta de formación y prácticas pedagógica en su interior. Ello posibilitó la articulación de lo temporal y lo temático, como así también la re-lectura de las categorías iniciales y su re transformación en diálogo con la teoría. Y por último un análisis general que condujo a la elaboración de conclusiones.

En este proceso las categorías se formularon integrando interpretaciones y palabras textuales de las/los participantes. En ocasiones las expresiones fueron tan elocuentes que se tomó la decisión metodológica de nombrar a las categorías recuperando palabras clave de sus relatos y en algunos casos explicarlas a partir de citas textuales de sus propios dichos, o con mínimas palabras.

Así la investigación narrativa con sus relatos (y con el aporte del aula virtual) permitió *“considerar la temporalidad, la ubicación histórica y geográfica; mirar los acontecimientos como parte de un proceso y la intersección entre lo microsocioal y lo macroestructural”* (Blanco 2011, p. 141). Dichas comprensiones fueron captadas en categorías que se dispusieron mostrando la secuencialidad del proceso y la relevancia de las prácticas pedagógicas en el mismo. Retomando a García de Ceretto y Giacobbe (2019) *“captando la trama o argumento que permitió unir temporal y temáticamente los elementos, dando una respuesta comprensiva a las prácticas pedagógicas”* (p. 129), relevando el carácter único y la complejidad de la experiencia pedagógica vivida y posibilitando *“entendimiento y al hacer sentido de la experiencia”* (Clandinin y Connelly, citado en Blanco 2011, p. 139).

Finalmente, entender que *“El relato, en el lenguaje actual, es una puerta de entrada a través de la cual una persona se introduce al mundo y por medio de la cual su experiencia del mundo es interpretada y se transforma en personalmente significativa (...)”* (Clandinin y Connelly citado en Blanco 2011, p. 140).



## Parte III: Construcción de la Información

## 9- Análisis

La finalidad de este apartado es el desentramado y reconstrucción de las prácticas pedagógicas desarrolladas en la asignatura Investigación Educativa II a partir de los postulados del modelo de clase invertida, en el contexto de educación on-line; con miras a construcciones que contribuyan a facilitar la comprensión de la investigación educativa cualitativa.

Entendemos que esta experiencia reflexionada de investigación abrió las puertas a miradas de esa realidad y la construcción de lo pedagógico desde otro lugar, con la complejidad de cada experiencia.

Para avanzar en el análisis y generar conocimientos en torno a las prácticas pedagógicas que implica la enseñanza de la investigación cualitativa, en el contexto de educación on line, se analizó lo trabajado en la materia integrando la información proporcionada por el programa de la asignatura, el aula moodle IEducativa, la mirada de las docentes así como la de estudiantes, integradamente.

Mientras desentramamos prácticas, advertimos dos hilos entrelazados que estructuran los relatos y un conjunto de categorías que se despliegan y vuelven a entramar en su interior.

- Hilo vinculado a la reconstrucción del proceso de organización de la materia, representado en Etapas.
- Hilo vinculado a la reconstrucción colectiva de las prácticas pedagógicas que se suceden en diferentes momentos de las etapas mencionadas anteriormente, representados en Hitos.

De esta manera, construimos diversidad de categorías emergentes:

- las que reconstruyen *etapas* en el proceso;
- las que marcan *hitos* al interior de cada etapa, es decir los momentos clave que se sucedieron en la propuesta de formación a lo largo del año académico;
- y las que *despliegan prácticas pedagógicas* en cada uno de dichos momentos.

Siempre en el marco de clases invertidas propuestas por la cátedra y una virtualidad impuesta por la contingencia sanitaria.

A continuación, presentamos un cuadro síntesis, y seguidamente la narración del mismo.

	ETAPA	HITO	DESPLIEGUE P.P.	
H I L O  1	Etapa de Virtualidad Emergente: el Germen de la Transformación	Hito 1.- Potenciando la Formación en Investigación Cualitativa: Aporte de las TIC en educación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Incorporación pedagógica de lo tecnológico: extendimos el aula.</li> <li>● Exploración pedagógica de lo digital: invertimos los procesos.</li> </ul>	H I L O  2
		Hito 2.- Dinamizando la Formación en Investigación Cualitativa: transformaciones de la investigación con las TIC.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Generación de propuestas desde y para lo digital: construimos nuevos objetos e incorporamos nuevas metodologías de investigación.</li> </ul>	
	Etapa Virtualidad Forzada: Resonancia Dolorosa de Saberes	Hito 1.- Habitando lo digital: el desconcierto de la inmersión forzada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Indicios más que certezas.</li> </ul>	
		Hito 2.- Tejiendo puentes: el Aula IEducativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Diseño y desarrollo estructural.</li> <li>● Diseño de Interconexiones.</li> </ul>	
		Hito 3.- Armonizando la Orquesta: Mediatizaciones Tecnológicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Recolección de las partes.</li> <li>● Renovación de medios y herramientas para la continuidad.</li> <li>● Reforzamiento de acuerdos.</li> <li>● Regeneración de vínculos.</li> </ul>	
		Hito 4.- Reforzando los procesos de la Clase Invertida.	Prácticas Pedagógicas orientadas al <ul style="list-style-type: none"> <li>● Trabajo con el Papel Docente.</li> <li>● Trabajo con los Contenidos.</li> <li>● Trabajo con Complejidad.</li> <li>● Trabajo con Sentido.</li> <li>● Trabajo con Creatividad.</li> <li>● Trabajo con Autonomía.</li> <li>● Trabajo con el Error.</li> <li>● Trabajo con Otro y con Uno Mismo.</li> <li>● Trabajo con Producción Colectiva.</li> </ul>	
		Hito 5.- Procesos Vivos: a flor de piel.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Procesos Desafiantes.</li> <li>● Mudanzas.</li> </ul>	
	Etapa de Desenlace: apropiarse de una experiencia pedagógica		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Prácticas Pedagógicas Generadoras de un Espacio Aplomado</li> <li>● Prácticas Pedagógicas como Procesos Colectivos</li> <li>● Prácticas Pedagógicas inherentes a la Formación en Investigación Cualitativa</li> </ul>	

## **9.1. Etapa de virtualidad emergente: el germen de la transformación**

En esta etapa recuperamos aspectos inherentes a la propuesta curricular que la asignatura en estudio sostuvo años anteriores a la pandemia, tomado de las narrativas y escritos, de las docentes sobre la misma y lo llamamos “etapa de virtualidad emergente: el germen de la transformación”.

Tal como figura en los programas y narraciones de las docentes, algunos años antes de la pandemia, la asignatura había incorporado lo digital a su propuesta pedagógica. Baldivieso et al. (2020), plantean que en el año 2016 decidieron introducir un eje de formación transversal orientado a situar a las/los estudiantes en el contexto socioeducativo. Estas decisiones, finalmente fueron los antecedentes base de la transformación de la formación en investigación en pandemia y las nuevas premisas que caracterizaron las prácticas pedagógicas en este espacio. Es decir, en esta etapa se muestran procesos previos a la pandemia que fueron incorporados a las clases en investigación y nos hablan del germen de la transformación de la formación en investigación en periodos de virtualidad forzada. Las mismas se recogen en los siguientes hitos del proceso formativo con sus respectivas categorías.

### ***9.1.1. Hito 1.- Potenciando la Formación en Investigación Cualitativa: Aporte de las TIC en educación***

Tras valorar el aporte y potencial de las TIC en educación y reconociendo la necesidad de trabajarlas transversalmente en la formación de profesores, la asignatura se interroga en torno a las transformaciones que significan las tecnologías en Investigación Educativa como práctica (investigativa) y como contenido (de la formación en investigación), en los replanteamientos en los procedimientos de investigación y en la forma de enseñarla. Así, incorpora material de lectura y actividades teórico-prácticas que posibilitan la integración de las TIC a la formación.

En tal sentido el equipo docente destacó transformaciones en los objetos de estudio de la investigación en educación (cambios en la educación y en los procesos de enseñanza y aprendizaje que exigen diversidad de estrategias, medios, para acceder a ellos). Cambios en la práctica investigativa (desarrollo de nuevos procesos, procedimientos e instrumentos para indagar las aristas que el objeto cobra en el nuevo entorno o en el nuevo objeto). Y también

cambios en la oportunidad de desarrollar nuevos procesos y procedimientos, de investigación asociados al desarrollo tecnológico, compatibles con el nuevo entorno y con la expresión del objeto de investigación (Baldivieso et al. 2016).

En este hito o momento de la formación, emergen dos categorías que hablan de las prácticas pedagógicas:

**- *Incorporación pedagógica de lo tecnológico: extendimos el aula***

Entendiendo que la asignatura era un espacio de orientación para formar futuras/os profesores y licenciadas/os en Ciencias de la Educación para el cuestionamiento de la realidad educativa, se buscó un eje de formación para la era digital, con objetivos claros enfocado en el análisis crítico. Uno de los objetivos trabajados previo a la virtualidad forzada fue *“Analizar críticamente la relación realidad digital, tecnologías de la información y la comunicación con procesos de construcción de conocimiento en educación y propiciar la construcción de nuevos objetos de estudio, nuevas estrategias de investigación y nuevas realidades”* (Programa de la asignatura Investigación Educativa, 2019, p. 93).

Para concretar dicho propósito, el aula presencial se extendió con trabajos que se plasmaban en actividades en el aula moodle. De esta manera, las/los estudiantes se acercaban a un espacio de trabajo colaborativo mediado por tecnologías que se sumaban al aula presencial; posibilitando la construcción colectiva e incursionando en nuevos entornos de aprendizaje.

Retomando lo expresado por una de las docentes

“desde nuestro equipo de cátedra, hace algunos años que contamos con un sitio web donde articulamos nuestras tareas de docencia, investigación y extensión, donde ahí mismo tenemos nuestras aulas moodle donde en principio, previo a la virtualidad forzada, trabajamos con nuestros cursos.” (ND<sup>2</sup> 2).

**- *Exploración pedagógica de lo digital: invertimos los procesos***

La incorporación de las TIC permitió la incorporación de nuevas modalidades educativas que, apoyadas en las tecnologías, lograron llevar a las/los estudiantes a experiencias de

---

<sup>2</sup> ND = Narrativa de Docente



aprendizaje interactivas y no contenidos estáticos. Es en este punto en donde las estrategias pedagógicas se vinculan con lo digital y toman más fuerza, dando lugar a la incorporación de elementos de la Clase Invertida.

Este proceso supuso la existencia de tres dimensiones fundamentales: propuesta pedagógica, estudiantes proactivos y profesoras con funciones de orientación y asesoría (Parra 2020).

Haciendo uso de las posibilidades de las TIC, las docentes se propusieron que las/los estudiantes previo a las clases, con su orientación, accedieran a contenidos sobre investigación. Así, en el momento de presencialidad, el foco de trabajo giraba en torno a la discusión colectiva, buscando la construcción de significados en grupo y producciones conjuntas integradoras.

En palabras de una docente sobre el aula virtual

“desde nuestro equipo de cátedra, desde hacía varios años que veníamos trabajando (con aspectos de la clase invertida) desde el aula extendida, en donde teníamos nuestros encuentros presenciales pero continuamos nuestros intercambios en la virtualidad. Es más, si en alguna semana había algún inconveniente o había algún encuentro científico, les estudiantes podían seguir trabajando perfectamente.” (ND 2).

### ***9.1.2. Hito 2.- Dinamizando la Formación en Investigación Cualitativa: transformaciones de la investigación con las TIC***

Otro aspecto clave a destacar de la incorporación de espacios de virtualidad fue el reconocimiento de la relación transformación tecnológica, transformación de la educación, transformación de los procesos de producción de conocimiento, demandas de una nueva investigación y formación en investigación, como un desafío y un proceso dinámico. De allí que la necesidad de dinamizar la formación en investigación se constituyó en un nuevo **Hito** del proceso con prácticas pedagógicas particulares que recogemos en la categoría

- ***Generación de propuestas desde y para lo digital: construimos nuevos objetos e incorporamos nuevas metodologías de investigación***

Visualizar las TIC como una fuerza socio cultural (Fahinloc 2016) promueve nuevas prácticas sociales, que en nuestro caso se traducen en nuevos modos de hacer ciencia en educación.

Tal como expresan Baldivieso et al. (2016) se replanteo la enseñanza de la investigación educativa, a partir de la propuesta curricular, orientándola hacia la búsqueda de un/a egresada/o atento a la demandas del contexto en el marco de una sociedad dinámica, diversa, contradictoria, conflictiva, y comprometiéndose con la formación de sujetos problematizados de la complejidad educativa. Sujetos capaces de abordar la realidad desde una óptica flexible, creativa tanto en lo físico como en lo virtual y en la interacción de ambos, haciendo uso de todo el potencial de los elementos que el momento histórico ofrece, dando respuestas y anticipándose.

“Gradualmente fuimos incorporando lo digital en la formación, la primera actividad fue leer informes de investigación que abordaran problemáticas de la educación on line y desarrollarán metodologías adecuadas para ellas. Reemplazamos los textos por informes y trabajamos temas como etnografía digital, netnografía, tecno activismo, entre otros” (ND 1).

La propuesta curricular incorporó contenidos que posibilitaron problematizar el nuevo contexto, construir objetos de investigación incorporando las tecnologías y desarrollar abordajes metodológicos para tales objetos, como acceso abierto, mediatizaciones tecnológicas e investigación, etnografía digital, etc. (Programa Investigación Educativa, 2019).

## **9.2. Etapa Virtualidad forzada: “Resonancia dolorosa de saberes”**

Hablamos de la formación en la virtualidad forzada, y la nombramos recuperando una expresión utilizada por Sandra Carli (2023) al hablar de la dictadura militar argentina y el exilio interno y externo de académicos de universidades del país. Aunque no trazamos paralelismo entre ambos periodos, reconocemos el miedo, el distanciamiento, la pérdida, la incertidumbre y por sobre todo el dolor entre otros elementos como estructurantes de la realidad.

En la pandemia, fue el encierro físico y la virtualidad el único modo de vida posible. Fue en este espacio en donde se abrieron las puertas y/o ventanas digitales de cada casa, para cultivarse, para expresarse, para hablar de lo académico y al mismo tiempo relatar el dolor “*Profes estoy con covid, me conecto pero no puedo hablar*” (redactó un estudiante en el chat de un encuentro sincrónico). *Había que cumplir ¿con qué? ¿con quién?*

Como expresaron estudiantes, Investigación Educativa II también fue retornar a los espacios de cada quién, reconectarse a espacios virtuales y construir un espacio de trabajo

“fue sorprendente y había que acomodarse materialmente e internamente para continuar con el proyecto de la formación universitaria, sobre todo a quienes el 2020 nos encontró cursando las últimas materias de la carrera de ciencias de la educación, incluida una práctica profesional” (NE<sup>3</sup> 4).

“adaptarme a esta modalidad virtual ha sido un poco difícil, no solo porque desconocía algunas cosas, sino también por el cansancio que conlleva pasar mucho tiempo frente a las pantallas, los problemas de conectividad que a veces surgían, como así también otros factores que influyen en el día a día.” (NE 12).

“Es la primera vez que estamos en contacto con esto, salimos de lo cuanti y hay muchas diferencias (...) Hay mucha información y nos sentimos inseguros” (OB<sup>4</sup> 1).

“Agradezco nuevamente la cercanía de la cátedra para con nosotros y por entendernos en todo este tiempo difícil, dándonos la posibilidad de mirarlo como un camino de oportunidades y aprendizajes” (NE 13).

En esta etapa como en la anterior reconocemos hitos o momentos clave del proceso de formación y categorías que expresan las prácticas pedagógicas relevantes:

### ***9.2.1. Hito 1.- Habitando lo digital: el desconcierto de la inmersión forzada***

La inmersión forzada en lo digital resonó fuertemente en las prácticas pedagógicas, más allá de la aproximación previa de las docentes a lo digital, de allí que el quehacer pedagógico en

---

<sup>3</sup> NE = Narrativa de Estudiante.

<sup>4</sup> OB = Observación de Clase, comentario de estudiante de Investigación Educativa II Año 2020.

esta instancia supuso adecuarse a la situación y las posibilidades, y avanzar, aunque no sabíamos mucho cómo podíamos hacerlo.

“el año 2020 ha sido un año de muchos cambios y la educación ha sido una muestra clara. Puesto que las prácticas pedagógicas de las escuelas, universidades, colegios sufrieron una mudanza repentina e inesperada, (todos) a la casa con todos los avatares que eso trajo aparejado” (NE 4).

“no había otras opciones, debíamos utilizar las TIC para nuestra formación dado que eso era de lo que disponían las Universidades, los docentes y nosotros para seguir avanzando en la carrera” (NE 3).

“por el mismo contexto de emergencia sanitaria mundial, (las TIC) están sobre saturadas y explotadas, que sucede con aquellos que no pueden acceder a ellas, los deja por fuera? O que pasa con el que “debe” o el que asume el riesgo, o reagrupa sus necesidades y comienza a pagar de modo privado, por un suministro del mismo, que pasa si un mes ya no puede?... o si por pagar esto, descuida otra necesidad más fundamental (NE 8).

#### - *Indicios más que certezas*

“Si bien contamos con indicios más que con certezas respecto de lo que podía suceder durante este período, la aproximación de todos, tanto estudiantes como docentes para con las TIC nos permitió comprender mejor el naciente sistema de la presencialidad virtual, sus ventajas y desventajas” (NE 2).

“Si bien antes de la pandemia estábamos familiarizados con el uso de la tecnología, considero que era de modo informal y hasta electivo” (NE 3).

“No puedo dejar de marcar las propias limitaciones que uno tiene a la hora de emprender un camino. La incertidumbre y las ansiedades juegan un papel importante. Me ha gustado mucho la lectura. Pero la ausencia

en el primer tiempo de una impresión en papel me jugó una mala pasada” (NE 9).

Desde la asignatura se procuraba provocar amplitud en las perspectivas de las/los estudiantes y desplazamientos, mientras se disponía de espacios de análisis, discusión y construcción colectivas para que, de esta manera, se despertara un interés por nuevas prácticas vinculadas al modo de enseñanza de la investigación (Baldivieso et al. 2020). Esta metodología se re-trabajó año a año en la lógica de la praxis docente.

Esta categoría nos muestra cómo si bien las prácticas eran en la virtualidad, habitarla pedagógicamente conllevó un proceso gradual de aprendizaje y desarrollo de materiales. También construir certezas en el hacer como categoría vinculada a lo pedagógico.

### ***9.2.2. Hito 2.- Tejiendo puentes: el Aula IEducativa***

El aula extendida de años anteriores se transformó en aula virtual.

“Comenzamos la cursada de manera virtual, mediante un aula en esta modalidad, la cual conocía porque las profesoras ya hacían uso de la misma desde antes de la pandemia, solo que ahora, además, debimos sumar otras herramientas, también virtuales, para la cotidianeidad de las clases” (NE 10).

El aula se presenta en las narrativas como una estructura que aproxima a docentes y estudiantes posibilitando múltiples conexiones, como puentes de trabajo, de lo colectivo, entendiendo que un aula virtual se convirtió en un espacio de creación de futuros compartidos, entretejidos desde diversas miradas.

Las prácticas pedagógicas en este momento supusieron el desarrollo de un entorno virtual adecuado para el aprendizaje y un conjunto de propuestas de acción conducentes al logro de los propósitos pedagógicos, tal como seguidamente se presentan:

#### ***- Diseño y desarrollo estructural***

Esta práctica se vincula con la construcción de la estructura del aula virtual y desarrollan los espacios de la asignatura,

Ante la disposición institucional de ofrecer garantías de salud y continuidad pedagógica, la asignatura en el año 2020 se ofrece de modo

virtual, a través de una plataforma moodle, sita en el espacio web [ieducativa.org](http://ieducativa.org), sostenido por el equipo docente de la asignatura (Programa Investigación Educativa 2020, p. 1).

El aula fue diseñada por el equipo de cátedra y se nutrió con sugerencias de estudiantes que realizaron una presentación a las docentes expresando sus expectativas y perspectivas respecto al proceso, dando lugar a la propuesta curricular y pedagógica de la materia (programa y metodología de trabajo).

El análisis de dicha aula posibilita visualizar que:

- Se diseñó una interfaz que procuró ser visualmente atractiva y de fácil acceso, agradable en su uso, adaptado a las diferentes formas posibles de acceder al conocimiento, consistente con el propósito de la asignatura y el momento histórico que se estaba viviendo.
- Se generó un *esqueleto* (árbol) para propiciar un flujo de interacciones continuas enlazando lo personal con lo contextual y lo académico.

*En el apartado de presentación personal y de la materia se abrieron espacios de*

- Bienvenida*: con un mensaje en el que se invitaba a cursar la materia, participar activamente y vivirla sin dolor. Una frase ilustrativa “*Sean libres de hacer comentarios, emitir opiniones, sugerir actividades. Estamos a su disposición.*” (IEducativa 2020)
- Cafetería Virtual*: para compartir aspectos no académicos, vivenciales, (las/los estudiantes se informan por fuera y traen temas al aula para la discusión colectiva). aunque no sean necesariamente temas específicos de la formación en investigación.
- Presentación*: todas/os las/los participantes, tanto docentes como estudiantes, se presentaban en este espacio comentando alguna particularidad o aspecto/s que creían valioso/s.
- Documentación*: para compartir información sobre
  - Plan de Contingencia Pedagógica: con el documento elaborado por la Universidad Nacional de San Luis en formato PDF, con archivo descargable.

- Planificación Situacional. adecuaciones emergentes a la propuesta inicial.
- *Novedades*: un foro de novedades en donde se colocaba toda información vinculada a la asignatura y que las/los estudiantes pudieran necesitar, fechas de encuentros virtuales, presentaciones de trabajos.
- Figura de Síntesis Contenidos/Sentido de Investigación Educativa II: imagen que muestra de manera dinámica la síntesis de la asignatura, archivo descargable.
- Normas APA: documento descargable con explicación de recomendaciones y consejos útiles para la elaboración de citas, paráfrasis y referencias bibliográficas.<sup>5</sup>

*En el apartado de contenidos y actividades*

Atendiendo las necesidades de la educación on line, las docentes al inicio de cada semana de estudio /trabajo presentábamos los contenidos del programa de acuerdo a una programación didáctica semanal y luego ésta se iba desglosando en las diversas e-actividades. A su vez cada semana, siguiendo la propuesta de clase invertida la presentación del tema se realizaba a partir de interrogantes, frases, imágenes que invitaban a tomar contacto con los contenidos y orientaciones de trabajo, respetando siempre la misma organización.

- *Imagen y frase disparadora*: al inicio de cada tema/eje, las mismas permitían un acercamiento inicial al tema a trabajar y la posibilidad de generación de debate.
- *Foro*: en donde tanto estudiantes como docentes podían intervenir e interactuar sobre el tema/eje trabajado.
- *Material de lectura*: material descargable e imprimible, dicho material era sugerido por el equipo docente, (algunos para ser trabajados antes del encuentro sincrónico y otros para profundizar) con la apertura de que quien quisiera-pudiera aportara material nuevo.
- *Actividad/es de la Semana*: la/s consigna/s, las e-actividades, por trabajar durante la semana y a intercambiar en el o los encuentros virtuales sincrónicos.

---

<sup>5</sup> Este ítem si bien corresponde a un contenido particular se colocó en el en el espacio de presentación para darle mayor visibilidad y propiciar la dinámica de trabajo a lo largo de la asignatura.

- *Figura de Síntesis:* en la finalización de cada tema/eje, el equipo docente generaba una síntesis de lo trabajado a partir de las producciones de estudiantes, intercambios y el trabajo en los espacios del aula virtual y los encuentros por videollamadas.

Siempre se orientó a fortalecer lo individual a partir de la construcción grupal.

Esta disposición atendiendo que en el contexto de la emergencia sanitaria, la metodología de la clase invertida asume el principio de que se informan solos en casa, y trabajan colectivamente también desde casa pero mediatizadas/os por las TIC.

Las propuestas de trabajo se generaban de dos maneras: en pequeños grupos de estudiantes de manera diacrónica y por otro lado de manera sincrónica con el grupo total (Baldivieso et al. 2020).

La propuesta de contenidos se construyó articulando la concepción que la cátedra tiene de investigación, como una práctica social anclada en un contexto socio histórico y lo problematiza, con contenidos emergentes de la situacionalidad.

Los *Ejes teórico prácticos de trabajo fueron:*

- El docente investigador
- ¿Investigación Cualitativa?
- Enseñar y aprender en tiempos de pandemias. Investigar en el contexto actual
- Proceso de Investigación Cualitativo
- Diseño de Investigación Cualitativo
- Paradigmas de Investigación
- Modos de generar conocimiento en lo socioeducativo
- Estrategias de Investigación
- Elementos comunes a las diferentes estrategias de investigación (modo de generación conceptual y participativo)
  - Investigación Etnográfica
  - Investigación Biográfica-narrativa
  - Investigación Acción-participante
  - Investigación cartográfica
  - Investigación Basada en Diseño
  - Sistematización de Experiencias
  - Método Delphi



- Investigación Genealógica
- Técnicas de Recolección de Información
- Análisis de Información Cualitativa
- Comunicación de la Ciencia

La articulación al contexto se ofreció en diferentes temas como contexto de descubrimiento, construcción de la situación problemáticas, determinación de la estrategia de investigación, comunicación de la ciencia, etc.

Para acercarnos a lo anteriormente relatado, recuperamos algunos ejemplos de lo abordado en el aula virtual.

**Figura 1.**

*Modos de generar conocimiento en lo socio educativo.*

**MODOS DE GENERAR CONOCIMIENTO EN LO SOCIO EDUCATIVO**

¿SIEMPRE SE INVESTIGA DE LA MISMA MANERA EN CIENCIAS SOCIALES?



¿EXISTE UNO O MAS MODOS DE INVESTIGAR ?

¿UNA O MAS de UNA ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN ?

Para abordar estos interrogantes te proponemos Mirar el video Introdutorio del tema que a continuación presentamos y profundizar los conceptos revisando el texto de María Teresa Sirvent y Luis Rigal.  
El jueves en el horario de clases trabajaremos sobre estos aspectos.  
¡Adelante!

Act

Tomada de Aula Virtual [captura de pantalla] (2020), IEducativa.org

En la Figura 1 observamos la imagen y preguntas disparadoras para iniciar con el tema de la semana “*Modos de generar conocimiento en lo socio educativo*”. Luego, la consigna de trabajo que incluye un video que las/los estudiantes tenían que visualizar previo al encuentro sincrónico.

**Figura 2.**

*Comunicación de la ciencia.*

## Comunicación de la ciencia

¿Podemos leer las imágenes desde la noción de comunicación de la ciencia?

¿Qué comentarios les despierta?



Activ  
Go to 3



Tomada de Aula Virtual [capturas de pantalla] (2020), IEducativa.org

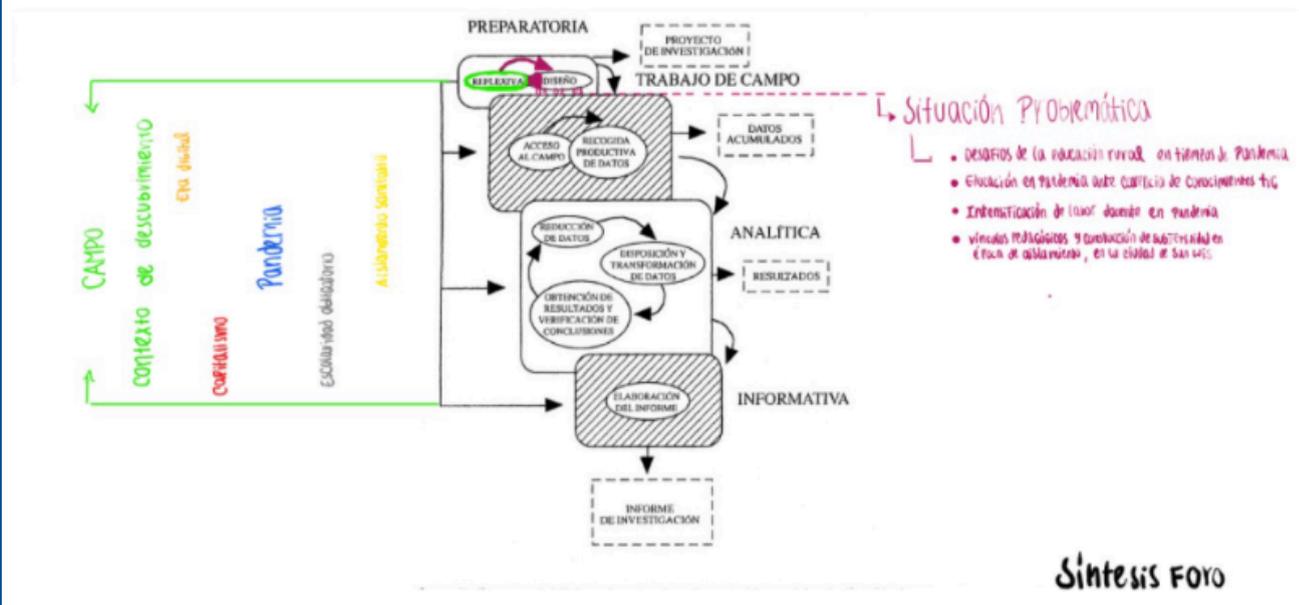
En la Figura 2 se colocaron preguntas para iniciar con el eje de trabajo de esa semana, “la *Comunicación de la Ciencia*”. Se invitó a recuperar conocimientos y saberes previos de las/los estudiantes, ello luego se abordó en el encuentro sincrónico.

Seguidamente, un ejemplo de la síntesis de un foro de la semana trabajado en el aula virtual, en donde se incluyen reflexiones y puntos en común de estudiantes y docentes.

### Figura 3.

*Síntesis de Foros de la Semana.*

## Síntesis Foros de la Semana



Tomada de Aula Virtual [captura de pantalla] (2020), IEducativa.org

### - Diseño de Interconexiones

La formación trasciende la estructura, el entorno virtual habilita espacios de intercambio diferentes, interconexiones múltiples, entre estudiantes, docentes, contexto, contenidos, familiares, etc. Se generaban diálogos fecundos vinculados a lo académico, lo personal, lo familiar, y la situacionalidad, espacios de diálogos en los que se aprendía a aprender en esas circunstancias, mientras se desarrollaban contenidos de investigación y a vivir con la incertidumbre.

Retomando lo planteado por Silva (2017) las e-actividades nos permitían un acercamiento desde otro lugar, un espacio cuidado para lograr una implicación, motivación e interés hacia la materia, al mismo tiempo que favorecer un aprendizaje activo, colectivo y sentido; “*el contexto movilizó reflexiones críticas respecto a la historia de la ciencia, la génesis de una investigación, el contexto de descubrimiento y análisis socio políticos respecto a la investigación educativa.*” (Baldivieso et al. 2020, p. 92).

“reconstruimos el contexto socio educativo actual. Esto implicó que las/los estudiantes pudieran reconocer elementos del contexto en sus elementos de trabajo cotidianos” (ND 2).

“El desarrollo de los contenidos supuso la búsqueda de múltiples estrategias entre ellas, iniciar clases sincrónicas con temas musicales que facilitaban el encuentro al tiempo que introducían al contenido. Escuchamos por ejemplo Escaramujo, y nos permitía conectarnos con la realidad que atravesamos desde otro lugar, con otra mirada” (ND 1).

### Video 1:

Silvio Rodríguez (1994) “Silvio Rodríguez - Escaramujo” [video YouTube].



“Conocimos a las y los estudiantes en sus propios hogares, y también a sus familias y mascotas. Vivenciamos un poco la complejidad del día a día de cada una de ellas y ellos, las cámaras y micrófonos encendidos nos permitían el encuentro, dieron vida y posibilitaron significar los contenidos de otro modo” (ND 3).

“siempre estamos intercambiando opiniones con mis compañeras de grupo, analizando más puntos de vista, contando con otras aristas, además de las propias, a la hora de construir conocimientos” (NE 10).

“considero que en esta materia se pudieron llevar a cabo las prácticas de manera organizada, sin dejar de lado el vínculo pedagógico” (NE 12).

### ***9.2.3. Hito 3.- Armonizando la Orquesta: mediatizaciones tecnológicas***

Las TIC mediaron procesos pedagógicos, transformaron prácticas y posibilitaron habitar nuevos entornos, entendimos los mismos como complejos y múltiples, conducentes a una nueva práctica cultural.

Las mediatizaciones tecnológicas implicaron prácticas pedagógicas diversas e intervenciones que requirieron continua revisión y armonización.

“El uso de la plataforma, la cercanía, las explicaciones, la predisposición, el haber estado presente, la organización del programa, la escucha por parte de los docentes hacia los estudiantes etc, me llevó a descubrir que la práctica pedagógica puede desarrollarse en otros espacios que no sea específicamente el aula” (NE 13).

“El segundo cuatrimestre, a comparación del primero, es una muestra de cómo el equipo docente ha respondido a las necesidades de los estudiantes, logrando clases y aprendizajes más dinámicos” (NE 13).

Este proceso de revisión y construcción continua en el marco de una clase invertida on line se tradujo en prácticas pedagógicas que presentamos a continuación:

#### ***- Recolección de las partes***

Recuperar aspectos vinculados a prácticas pedagógicas que conectaban, recogían elementos de la realidad para abordar contenidos, conectaban a quienes se les caía la red y buscaban encuentros y contenciones desde lo emocional.

"Considero vital que desde la cátedra hayan pensado trabajar estos contenidos [la noción de docente investigador y el abordaje de lo contextual de la época] teniendo en cuenta el Covid-19 como un emergente que nos atraviesa a todas y todos, desde lo personal, como así también en nuestras prácticas de enseñanza y aprendizaje" (NE 11).

"En este proceso muchas veces nos hemos quedado sin conexión, las clases se tildan, no podemos realizar alguna actividad porque justo hay mantenimiento de alguna red y estas dificultades a uno le producen desde enojo hasta impotencia y desgano, y creo que estos factores imprevistos para todos influyen a la hora de llevar adelante cualquier práctica pedagógica" (NE 5).

"Tanto docentes como alumnos han sido los protagonistas al dar respuestas a una situación que se pensaba que era difícil e imposible de sostener posibilitando aprendizajes y potenciando habilidades diferentes de enseñanza y aprendizaje, más allá de la presencialidad" (NE 6).

"en esta materia nos dimos cuenta que en la universidad con la predominancia de la racionalidad técnica, deforman más que forman" (NE 10).

#### *- Renovación de medios y herramientas para la continuidad*

En este proceso de aislamiento, se regeneraron los espacios de intercambio con estudiantes, intentando desde las prácticas docentes implementar herramientas que permitieran sostener el espacio con las/los estudiantes. En sus relatos lo recuperaban de esta manera:

"La pandemia y el aislamiento social nos obligó a recurrir a otros medios para poder darle continuidad al transcurso universitario. Medios que no estábamos acostumbrados, o que de vez en cuando elegíamos para hacer o entregar algún que otro trabajo" (NE 12).

"Se abrió un mundo nuevo que permite el encuentro, el debate, el intercambio desde dispositivos que median para conectar entre grupos de estudio." (NE 2).

"Se introdujo el Meet para el encuentro pedagógico, allí se realiza un intercambio con las enseñanzas nuevas, los aprendizajes, los contenidos abordados, las actividades propuestas y el diálogo con docentes y entre compañeros, y se hace uso también del mail para consultas más personalizadas, si éstas surgieran." (NE 10).

“debimos sumar otras herramientas, también virtuales, para la cotidianeidad de las clases” (NE 10) “contamos con una variada posibilidad para encontrar caminos de comunicación, consulta e intercambio.” (NE 10).

Todo ello sumado a que la asignatura había iniciado acciones en lo virtual con anterioridad. "En lo personal valoro muchísimo que la cátedra se haya "adelantado" a esta situación, y dentro del desorden a nivel mundial por este tema de la pandemia, nos haya proporcionado siempre los medios y las herramientas para continuar con un orden y una secuencia lógica de los contenidos, sin descuidar jamás lo individual de cada uno y todo lo que estamos atravesando como sociedad." (NE 13).

#### *- Reforzamiento de acuerdos*

A lo largo del año se reforzaron acuerdos iniciales de la cursada de la asignatura. En esta resolución colectiva con la idea de continuidad en el proceso, se entramaron actividades dentro y fuera de las clases sincrónicas, y atendiendo a las realidades de cada estudiante.

(Las docentes) "Establecieron reglas de juego, saque mis cartas y me dispuse con ellas a hacer mi mejor partida." (NE 8).

“desde la cátedra solicitamos el acceso a los contenidos previo al encuentro presencial, (...) haciendo uso de tecnologías de la información y la comunicación” (Baldivieso y otras 2020; 4).

“Desde el equipo docente trabajábamos en base a planificaciones semanales, acordamos con las/los estudiantes que profundizaban a partir de una presentación base, además de que podían hacer uso de rutas de navegabilidad. (En las aulas) a partir de esa construcción se trabajaba en una producción colectiva que se presentaba al grupo-clase. En otras oportunidades se publicaba en foros y espacios de intercambio” (ND 2).

“El equipo docente retroalimentaba los trabajos y, finalmente, al término de cada semana, se enviaba una figura de síntesis o integradora de todo lo presentado y producido” (ND 2).

"Creo que la respuesta por parte de los integrantes que componen este vínculo son los que le han dado continuidad, certeza y seguridad al desarrollo curricular" (NE 6).

#### - *Regeneración de vínculos*

Reconstruir espacios de intercambio colectivo, en donde los *enlaces virtuales* no eran sólo a través de las computadoras sino entre docentes y estudiantes, con sus realidades particulares y atravesados por la época.

Investigación Educativa II brindó “un espacio de diálogos e interacción entre todos/as que nos permite vernos a través de una computadora o celular” (NE 1).

“El aula virtual diacrónica y las clases virtuales sincrónicas se transformaron en espacios de intercambio dinámico y sentido” (ND 1).

"Pensar en Investigación II, y poder reconocer y recordar sus rostros, la de mis compañeros, como así también los contenidos aprendidos a través de las TICs, me alegra notablemente, y es la evidencia que demuestra el sacrificio y la predisposición de la cátedra hacia los estudiantes" (NE 13).

“he aprendido mucho de las docentes (...) del modo de vincularnos” (NE 6).

No sólo se trataba de contenidos, sino de las realidades otras que atravesaban a las/los estudiantes como así también a las docentes.

#### **9.2.4. Hito 4.- Reforzando los procesos de la Clase Invertida**

Este hito nos habla de que los procesos de la clase invertida, propiciaron espacios para la expresión de las/los estudiantes, al mismo tiempo que ellas/ellos se responsabilizaron en el uso del tiempo, con mayor compromiso y posibilitando de esta manera nuevos aprendizajes.

“Pensando en lo atípico de este año, como así también las respuestas inmediatas dada por los y las docentes, como la adaptación de los y las estudiantes a esta modalidad de clase invertida; significaron para mí un



compromiso más intenso con mi propio aprendizaje, brindándome la posibilidad de poder avanzar” (NE 11).

“Me resulta imposible no poder pensar en todo lo que estoy avanzando en este año, que si bien implica no solo un compromiso de mi parte, sino una disciplina y organización con mis tiempos de lectura- trabajo- estudio- siento que este año he podido demostrarme a mí misma que hay muchas cosas que son posibles” (NE 9).

Las prácticas pedagógicas que reforzaron los procesos de la clase invertida, en el decir de las/los estudiantes, constituyeron prácticas pedagógicas orientadas a propiciar.

#### - *Trabajo con el Papel Docente*

El equipo docente también se vio atravesado por la realidad de la época, acomodándose a esta *nueva modalidad completamente virtual*, al mismo tiempo facilitando los procesos de enseñanza y aprendizaje.

“Ustedes significaron para mí como un docente guía- orientador que no me decía que hacer y cómo estudiar, sino que despertaban la curiosidad por el conocimiento, como así también un compromiso con la materia y con mi propio aprendizaje.” (NE 11).

"Son tres personas que valoro mucho por su forma de ser, por su trato, compromiso con la materia y con nosotros. Siempre accesibles y preocupadas y ocupadas en la práctica docente." (NE 9).

“las docentes suben el material de estudio, consignas, comunicaciones, foros de consultas y la interacción entre docentes-estudiantes también se desarrolla en clases a través de videoconferencias con el fin de mantener un vínculo y que no sea todo teoría y lectura por parte de los estudiantes, sino también brindar un espacio de diálogos e interacción entre todos/as que nos permite vernos a través de una computadora o celular.” (NE 1).

#### - *Trabajo con los Contenidos*

Para llevar adelante el trabajo con los contenidos resultó necesario reflexionar sobre la propia práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos, fue un ejercicio continuo, construyendo saberes en situaciones particulares del espacio áulico virtual.

"la modificación en el currículum, en la visión y el posicionamiento, así como también la naturaleza de la materia, les ha posibilitado (a las docentes) aplicar de modo positivo y fructífero el modelo de clase invertida, la cual posiciona al estudiante en un lugar mucho más activo, participativo y autónomo dentro de su proceso de formación." (NE 8).

"La cátedra (todo el equipo docente que integra IEII) me ha demostrado que es posible y positivo animarse a pensar las clases mediatizadas por las TIC. Que implica un orden, una secuenciación de los contenidos, como así también motivación para los y las estudiantes en que se impliquen en la participación de cada foro." (NE 11).

"creo que en aula invertida es más importante la profundidad que la extensión en el conocimiento" (NE 9).

"foros, consigas explicadas y clases grabadas, estudiantes participantes, docentes predisuestos y a la altura de las circunstancias" (NE 2).

"mi experiencia como docente durante siete años, me vinculó a la materia y a sus contenidos, de manera diferente, enriquecido con la experiencia que sólo da la práctica docente." (NE 6).

"Pienso que en esta modalidad se hace necesario reestructurar los programas de las materias." (NE 9).

### *- Trabajo con Complejidad*

El trabajo con complejidad conlleva la construcción del conocimiento, un conocimiento que se comparte, construye y reconstruye entre las/los estudiantes y las docentes, entendiendo la realidad propia de la época y las particularidades propias de la virtualidad con el contexto emergente.

"Sin dudas, esta "educación virtual y a distancia" propiciada por el contexto actual de pandemia, ya ha sido un elemento general que ha aportado diferentes puntos de reflexión y análisis y que, a su vez, han sido abarcados dentro de la materia." (NE 5).

“me ha sido de gran ayuda, el orden y secuencia de los contenidos dados en cada clase, como así también como está organizada la plataforma, ya que me permitió poder ir conociéndolos e intentar relacionarlos.” (NE 12).

"creo que pude estar en mejor sintonía con mis compañeros y con las temáticas, pude participar más de las clases y las prácticas pedagógicas seguían sorprendiéndome y siendo atrapantes, desafiantes. Siento que he aprendido, y puedo ver su conexión con mi campo y por eso me siento bien motivada." (NE 8).

#### - *Trabajo con Sentido*

Entendiendo que las prácticas se fundan en los conocimientos y en las experiencias prácticas (Litwin 2008), se comprende que no se trata meramente de conocimientos teóricos, sino de prácticas pedagógicas que realizaron un aporte a la formación de las/los estudiantes.

Aprendiendo del contenido de la materia, aprendo a ser un docente investigador: "ha sido muy bueno los aportes de esta materia específica para mi futuro como docente- investigador y como licenciado." (NE 6).

“Es comprensible que, en el contexto de incertidumbre y alteraciones cotidianas, las clases fueran horribles, sobre todo por encontrarle sentido a una actividad que parecía lo menos relevante cuando se desconocían los alcances de la pandemia. Demasiados frentes para atender, incluidos los propios estados de ánimo que no decayeran porque de ello también dependen los otros.” (Servetto y Bosio 2023, p. 5).

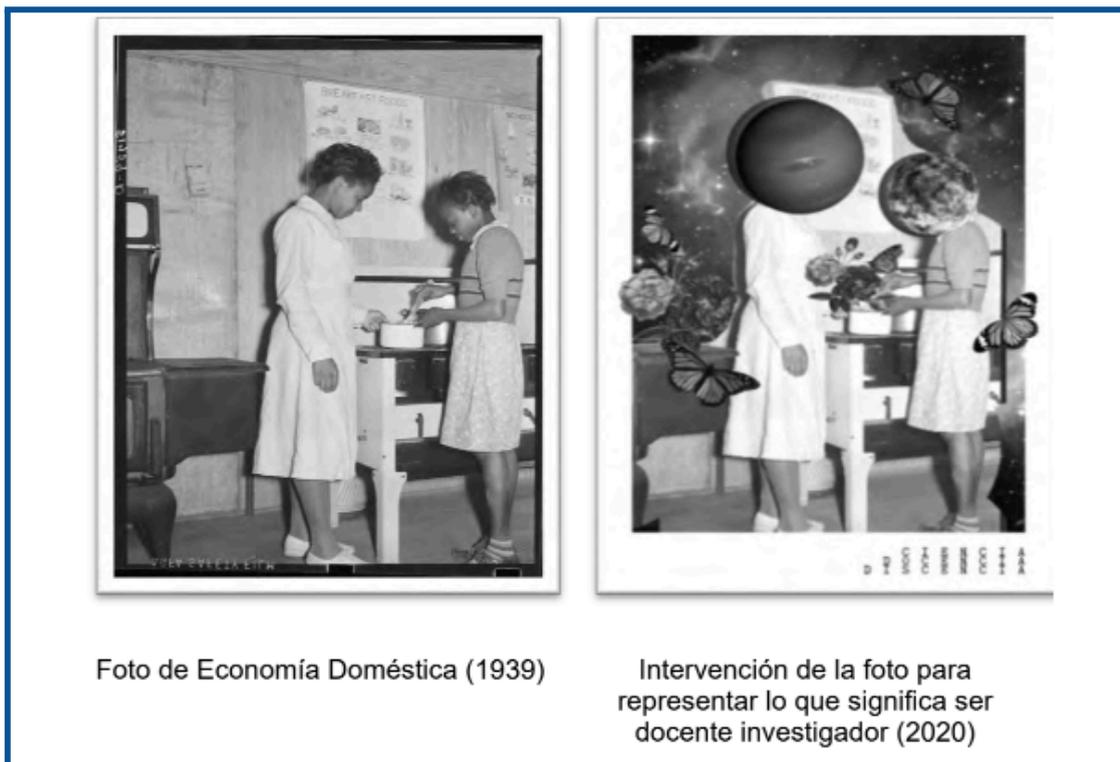
“Creo que en todos los años que he estudiado, este fue el más provechoso en todos los sentidos ya que considero que como estudiante tuve un papel más activo, más responsable, más comprometido con mi formación académica.” (NE 6).

Son aportes no estancos sino en una dinámica permanente que se permea con sus propias prácticas y experiencias.

- *Trabajo con Creatividad*

Desde la confección misma de las/los estudiantes y en esta capacidad de crear asociaciones entre ideas y conceptos ya conocidos, imaginaron, reflexionaron, se sintieron desafiadas/os, generaron producciones originales, y crearon.

“Realicé un collage digital a partir de diversos elementos que fui pensando a lo largo de la lectura del material sugerido, interviniendo una foto de 1939 de <<economía doméstica>>, antigua asignatura sobre cuidado del hogar únicamente impartida en las primeras <<escuelas de señoritas>> estadounidenses dirigidas a mujeres negras” (aula virtual IEducativa, 2020).



**Figura 4** Collage digital elaborada por un estudiante de 4to año de la carrera de Ciencias de la Educación. Tomada de Aula Virtual. (2020) IEducativa.org

“la implementación de nuevas modalidades como videos y las clases más dinámicas aparte de la disposición y comunicación de parte de la cátedra,

las críticas y cuestionamientos respecto a las prácticas pedagógicas fueron mejorando” (NE 7).

“En lo personal creo que ha sido un año en el que me he sentido desafiada constantemente” (NE 4).

“me dispuse, me entregue, me motive, el modo en que la asignatura se estaba dictando, no era de la forma que la recordaba, la entendí, me gusto y me enrosque con cada actividad, la cual encontraba interesante, creativa, y a la vez cargada de mucho aprendizaje” (NE 8).

### *- Trabajo con Autonomía*

Las/los estudiantes dejaron de depender de sus docentes, generaron sus propios espacios, sus intercambios y sus acuerdos internos, proponiendo dinámicas y actividades diferentes; aunque emergieron algunas dificultades propias de la virtualidad.

"Considero que a nivel autonomía he crecido mucho, pudiendo responder a lo pedido aun sin una presencia constante de los docentes" (NE 3).

"Todo esto ha significado para mí un gran crecimiento a nivel personal, sobre todo en lo referido al compromiso por el estudio, logrando incluso más autonomía en los aprendizajes, tal como lo expresa la definición de "clase invertida"." (NE 13).

"Me siento muy satisfecho con mis aprendizajes, con la mayoría de las materias, he aprendido mucho de los docentes, de su organización curricular, del uso de las aplicaciones, de la selección de los materiales, del modo de desarrollar el currículum seleccionado para esta situación particular." (NE 6).

"Una práctica pedagógica nueva, un descubrimiento de herramientas y capacidades” (ND 3).

“Asimismo, considero que si bien somos más autónomos en el uso del tiempo, hay cosas en la virtualidad que no dependen de nosotros” (NE 5).

### *- Trabajo con el Error*

Equivocarse queda a un costado, todos aprendemos a nuestro tiempo. En esta virtualidad forzada desaparece la idea de error, todo es un proceso de enseñanza y de aprendizaje.

"el error, o el equivocarnos en este espacio queda casi a un costado" (NE 2).

"el seguimiento por parte de las profesoras en cada actividad, me pareció muy bueno, porque de este modo uno se iba guiando y reforzando aquello que no comprendía bien" (NE 12).

"Reconozco, que varias veces me sentí un poco desorientada y con varias dudas en el proceso, más que nada en el momento de aplicar los conceptos y elementos en nuestra investigación grupal, pero de a poquito con cada corrección todo eso iba teniendo sentido" (NE 13).

"Siempre reiteramos que esto es un proceso, que son aproximaciones graduales y las construcciones se van logrando poco a poco" (ND 1).

### *- Trabajo con Otro y con Uno Mismo*

Entendiendo que las/los estudiantes se convirtieron en protagonistas reales de su propio aprendizaje (Aguilera Ruiz et al. 2017), es que comprendemos que no es un proceso aislado, no son sujetos aislados sino en contacto permanente con otros, y al haber interdependencia entre los integrantes de cada grupo de trabajo, la atención ya no se focaliza en las docentes.

"Las prácticas pedagógicas desarrolladas en la asignatura "Investigación Educativa" durante el año 2020 van siendo un aprendizaje constante." (NE 3).

"Es interesante estar la mayor parte del tiempo compartiendo con un otro, con una otra que tiene su posicionamiento, su realidad, sus conocimientos, sus tiempos... es lo que nos va generando, entiendo, un sentido de respeto, solidaridad, empatía, escucha hacia otra persona, diferente a mí, con la que tengo que lograr consensos para ver más allá de mí perspectiva y comprometerme a enriquecer lo que ese otro, esa otra me aporta, me comparte, me enseña." (NE 10).

“Algo que me parece rescatable es el hecho de poder trabajar grupalmente. Esto, sin duda, facilita mi proceso de comprensión” (NE 11).

“Siento que el acompañamiento que nos generan estas instancias de trabajo colectivo, nos ayudan a una mejor comprensión de lo trabajado” (NE 10).

"El material de estudio también nos lleva a interactuar entre compañeros/as, no solo en el espacio del aula virtual o videoconferencias, sino también en medios como el WhatsApp" (NE 1).

"todos estamos aprendiendo a nuestro tiempo, con nuestras dificultades técnicas, personales, el contexto quizás no ayuda o quizás a veces sí, y eso muchas veces lo oímos pero no lo vemos reflejado, sobre todo en espacios de formación." (NE 2).

#### *- Trabajo con Producción Colectiva*

El trabajo en espacios de virtualidad no pretende simplemente tomar un curso y colocarlo en una computadora. El trabajo va más allá, se trabaja con producción colectiva, se combinan recursos, interactividad, apoyo y múltiples actividades de aprendizaje.

“Siento que la posibilidad de trabajar y construir en conjunto es lo más valorable para mí en toda esta situación tan particular que nos toca vivir hoy a raíz de la pandemia mundial.” (NE 10).

“A pesar de lo que no ha salido tan bien o de lo que no es igual que antes, valoro mucho lo que estamos construyendo colectivamente" (ND 3).

"Se encuentran mediadas por la tecnología, como estudiantes respondemos a las actividades por medio de la virtualidad, entregando las consignas en una plataforma virtual y que a su vez, interactuamos entre compañeros/as por medio de comentarios" (NE 1).

### **9.2.5. Hito 5.- Procesos vivos: a flor de piel**

Este espacio reconstruye procesos vivos, sentidos, que interpelaron lo vivencial. Estudiantes con voz y protagonismo, que fueron parte del proceso de construcción de conocimiento y en diferentes momentos del proceso se vieron atravesados por la realidad de la época, sujetos encarnados de una historia.

“las responsabilidades familiares, laborales y de otra índole, también se vieron acrecentadas en esta pandemia. Durante este transcurso hubieron ciertos "periodos" o semanas donde eran tantas las responsabilidades por las que responder, que llevaron a que no pudiera realizar mis deberes, como hubiese querido, y esa presión entre lo que "hubiese querido" y lo que finalmente hice, muchas veces me trajo frustración y deseos de dejar de "caminar".” (NE 13).

En palabras de Servetto y Bosio (2023, p. 9) *“sentían en sus propios cuerpos el desorden al que estaban expuestos, fueron partícipes -como cualquier otro individuo- de esa alteración a la que debían actuar a pesar de ella, con ella y contra ella”*.

Las prácticas pedagógicas ante las vivencias del momento también se orientaron a propiciar el acomodamiento personal, contemplando la situacionalidad y su sentir, considerando:

#### **- Procesos desafiantes**

La virtualidad forzada generó procesos provocadores, desafiantes, pero no inmovilizantes.

"Asique si, la pandemia me sacó mucho, pero me dio una nueva oportunidad, una que espero haber sabido aprovechar." (NE 8).

"Esta modalidad de enseñanza (...) a causa del contexto actual, ha sido un gran desafío para todos." (NE 12).

“En lo personal creo que ha sido un año en el que me he sentido desafiada constantemente (...) lo que me ha permitido crecer en el enfrentarme con mis carencias a nivel de conocimiento informático, como así también, a todas las carencias materiales para afrontar la continuidad pedagógica en formato virtual” (NE 4).



“Creo que el mayor beneficio fue la autodisciplina, adquirir y fomentar ese hábito y la necesidad, ya sea por la edad, la valoración de los años, la experiencia de terminar un proceso de formación pendiente” (NE 6).

#### - *Mudanzas*

De la noche a la mañana la universidad y la escuela se mudaron a la casa y las pantallas de las computadoras y celulares fueron parte de la escena doméstica diaria. Cada sujeto hizo lo que pudo, y lo que estaba a su alcance, con las herramientas que tenía, cada una/o lo realizó como pudo, a sus ritmos, a sus tiempos, sin dejar de caminar.

“Este año, que me quito mis trabajos del modo en que se venían dando, me puso en una posición de reinventarme y adaptarme. En una posición de emergencia, de reserva.” (NE 8).

“me ha permitido reflexionar sobre aquellos cambios a los que nos hemos tenido que adaptar en este tiempo de pandemia y que no estábamos acostumbrados, especialmente en educación” (NE 12).

"[...] hablo de un “aprendizaje constante”(…), me acostumbre a organizarme en la medida de lo posible para cumplir con las actividades en las fechas que eran requeridas y comencé a utilizar programas para hacer presentaciones." (NE 3).

### **9.3. Etapa de Desenlace.- Apropiarse de una experiencia pedagógica**

Esta etapa evidencia la reconstrucción reestructuradora de la experiencia y subjetividades expresada por las/los estudiantes en sus narrativas.

En palabras de Rockwell (2018), las experiencias pueden ocurrir en múltiples direcciones *“transforma, reformula o excede lo que recibe, ligada fuertemente al agenciamiento sobre lo apropiado o por apropiarse”* (p. 142).

Apropiación de la experiencia pedagógica da cuenta de un proceso de desenlace de la formación en Investigación Educativa II, las prácticas pedagógicas permitieron construir lazos y conocimientos, pensar particularidades, pensarnos al mismo tiempo como sujetos y pensar el espacio de formación en su conjunto, y, su orientación a construir unas:

### ***- Prácticas Pedagógicas Generadoras de un Espacio Aplomado***

En este espacio se conjugaron elementos propios de la época y de realidades otras, se conjugó serenidad, reflexividad, aplomo. Reflexionar sobre las propias prácticas pedagógicas permitió una vigilancia, permitió fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos, nuevos caminos, nuevas formas de acercarse a la realidad y a los contenidos.

"Este espacio es uno de los más aplomados, en el sentido que tiene una carga conceptual compleja y que requieren además de relecturas y madurez de ideas, que también se presentan muchas dudas y que el espacio permanece abierto y flexible a nuestras necesidades como estudiantes." (NE 2).

"El aprendizaje de las herramientas, las aplicaciones, etc. conformaron "esta nueva forma de estudiar", constituyendo nuevos hábitos que hicieron posible un año de grandes aprendizajes y como no de oportunidades." (NE 6).

"Considero que más allá de todo, ha sido una experiencia diferente, pero muy fructífera." (NE 12).

"Estas prácticas pedagógicas son fieles al compromiso social, humildes para escuchar, profesionales para acercar el contenido (organizado, planificado sistematizado) y no hay mejor enseñante que aquel que continúa siendo aprendiz" (NE 2).

### ***- Prácticas Pedagógicas como Procesos Colectivos***

Se compartían espacios, momentos, música, reflexiones, dolencias y malestares. La vida misma se presentaba en ese compartir mediado por la virtualidad, aunque algunas/os no se conocieran en persona. Procesos colectivos mediados por una asignatura, mediados por prácticas de enseñanza y de aprendizaje, mediados por las/los sujetos.

"Cada práctica fue un proceso colectivo y a su vez un proceso individual, de avance, retroceso, vicisitudes, análisis, reflexión, autocrítica" (NE 2).

"Todas las prácticas pedagógicas son únicas y particulares" (NE 8).

"Es grato sentir que se puede trabajar armoniosamente con una compañera que nunca he visto pese a cursar la misma carrera" (NE 10).

"Si bien se extraña la vida del aula, de algún modo la práctica pedagógica nos ha hecho conocer y conocernos desde otro lugar, en otro espacio" (NE 9)

"<proceso de adaptación> y asimilación a la situación contextual emergente donde los procesos de enseñanza-aprendizaje y la relación con los vínculos pedagógicos mediatizados por las TIC ha sido fundamental y enriquecedor, ya que sin ellos no se podría haber concretado este año lleno de incertidumbre" (NE 6)

"estas prácticas pedagógicas, han mostrado lógica, conexión entre unas y otras, han sido de fácil acceso, creativas, muy creativas y han logrado enmarcarse dentro del contexto de hoy en día. Mostrando una amplia variedad de herramientas, de recursos, poniendo al alumno en una posición de compromiso personal y para con el grupo del que forma parte." (NE 8).

"Hoy en día puedo decir que gracias a las estrategias didácticas implementadas, el aprendizaje es más ameno y mucho más significativo, al punto de poder formar un nexo entre los contenidos brindados y mi interiorización subjetiva respecto a los mismos." (NE 7).

"Nunca estudié o profundicé tanto como este año", nunca leí con más detenimiento los textos, nunca realicé prácticas de aprendizajes tan enriquecedoras" (NE 6).

"Las clases eran interesantes, motivadoras, flexibles, abiertas, contextualizadas, comprensibles, creativas y adaptativas. Demandantes de responsabilidad, de compromiso, de autonomía, y de un grado de conocimiento en estado aumentativo, progresivo en concordancia con el paso del tiempo de cursada." (NE 8).

### - *Prácticas Pedagógicas inherentes a la Investigación Cualitativa*

Prácticas que se generaron a partir de las particularidades de la formación en investigación, unidas de un modo inseparable a su esencia, con un sentido social y político; prácticas vinculadas a lo situado, lo complejo, las interrelaciones; prácticas vinculadas al sujeto y su capacidad de producir en un contexto determinado.

El equipo docente sostenía que “la investigación tenía que ser repensada en el marco de las transformaciones socioeducativas actuales” (ND 3) y ello fue compartido con las/los estudiantes.

“A partir de la situación que atravesamos nos ha preocupado aquello que sucede con la educación (...) y hemos podido abordar la temática en la materia, brindándonos ésta, claves para pensar dicho problema.” (NE 5).

Ello posibilitó

“una experiencia diferente, pero muy fructífera. En donde he podido adentrarme un poco más en este mundo de investigación cualitativa que desconocía bastante, permitiéndome conocer y analizar diferentes aspectos de la realidad.” (NE 12).

También repensar la investigación

"Desde que comencé la carrera tuve la curiosidad de conocer la relación entre la docencia y la investigación, ya que la imagen que tenía sobre este tema era la del típico científico vestido de blanco y con tubos de ensayo. Y hoy por hoy, comprendo que la investigación puede llevarse a cabo en otros contextos, mediante otras técnicas, otras herramientas y estrategias, a partir de la problematización de una situación de la realidad. El docente es capaz de investigar y transformar sus prácticas y la realidad." (NE 13).

y generar conocimientos y diseños de investigación

“Hubo diseños de investigación hermosos, comprometidos con la realidad que estábamos transitando, y los invitó como futuros investigadores a reconocer la importancia de investigar las

preocupaciones de una época. No sólo las preocupaciones teóricas (...) sino a comprometerse con la época que estamos viviendo para repensar nuestras prácticas y mejorar y transformar la educación.” (ND 2).

Luego de caracterizar la propuesta de formación de la asignatura Investigación Educativa II, además de analizar las narrativas de estudiantes y docentes, respecto a las prácticas pedagógicas que implican las clases invertidas en el contexto de educación on line. Podemos concluir que las mismas no son meras reproductoras de un modelo, y nos permitió comprenderlas desde los procesos mismos de la formación en investigación cualitativa, prácticas que movilizaron, que generaron significados en docentes y estudiantes.

## 10- Conclusiones

Para adentrarnos finalmente en las conclusiones de todo este proceso, retomamos emergentes claves a lo largo del recorrido.

En primer lugar, a modo de marco de reflexión, miramos el momento histórico en el que la investigación tuvo lugar, destacando que tanto el contexto de pandemia como la virtualidad forzada fueron el entorno en el que vivenciaron y se estudiaron prácticas pedagógicas que asumían los postulados del modelo de clase invertida. Dicho contexto se puso de manifiesto en los relatos de docentes y estudiantes y denota atravesamientos en lo subjetivo y colectivo que se recogen fundamentalmente en las categorías que llamamos *resonancia dolorosa de saberes* y en especial en la de *procesos vivos a flor de piel*.

A la movilización generada por el contexto, el equipo docente añade la de la clase invertida que se asume colectivamente y desafía a nuevas prácticas pedagógicas.

Como puede apreciarse a lo largo del trabajo, el proceso de las prácticas pedagógicas a partir del modelo de la clase invertida on line implicó:

Un replanteo del *lugar del equipo docente en la formación*, recuperado a partir de los vínculos y del modo de comunicarse, y no desde una mera transmisión de contenidos. Aparece una relación docente-estudiante-contenido mediada por un contrato y acuerdos pedagógicos.

Un replanteo de la *organización de una propuesta pedagógica* para dar vuelta la clase y propiciar un acceso personal orientado a los contenidos de modo asincrónico y un trabajo diferente en encuentros sincrónicos, enriquecido por lo grupal, la contextualización, discusión y construcción de sentidos colectivos.

También un replanteo en *actividades, soportes y recursos* que buscaron atender lo cognitivo y lo emocional, por el clima de época fundamentalmente (como la introducción de temas musicales) que resultaron de gran valor pedagógico.

Por último y fundamentalmente, un replanteo de la *formación en investigación cualitativa*: para dar cuenta de ello volvemos a la expresión de una estudiante cuando narra

*"Si tuviera que responder a este interrogante posiblemente comenzaría por decir que las prácticas pedagógicas que requieren los procesos de formación en investigación cualitativa en educación, a partir o siguiendo los postulados del modelo de clase invertida en los estudiantes de investigación educativa II de la carrera de Ciencias, de este año tan atípico como es el 2020, del que soy parte, son particulares, únicas,"*  
(NE 7).

Esto muestra la relación tanto con el contenido que abordan (primera experiencia de formación en investigación que incorpora elementos de la diversidad epistémica y metodológica en la carrera) cuanto por la metodología abordada.

La formación en investigación estuvo dada con la particularidad de la problematización y análisis crítico de la situación sanitaria, y del contexto, político, pedagógico, también de la irrupción de las tecnologías en la práctica docente, de la oportunidad de continuidad que significaron para algunos estudiantes y la posibilidad que abrieron de reflexionar en relación al modo en que estas agudizan la brecha socio-económica de la sociedad y la necesidad de trabajarlas conscientes de sus limitaciones. En otras palabras, fue una oportunidad para abordar problemáticas locales, sin descuidar la complejidad de la realidad, para aproximar múltiples perspectivas de análisis y aportes, para orientarse a generar conocimientos en relación a situaciones vivenciales, para pensar la realidad y la investigación más colectiva y participativamente; entendido todo esto por los espacios de construcción colectiva propios de la clase invertida y la necesidad de generar redes que el aislamiento agudizó. De esta manera, mirar desde otros ángulos la realidad y orientarse a la construcción de un diseño y proyecto de investigación situado que orientaba a replantearse la sociedad que hemos construido y el lugar de la educación y la investigación en educación en dicha sociedad, posicionándose siempre como docentes investigadores.

La formación en investigación cualitativa enmarcada en el contexto de la educación on line, con la situacionalidad de la época, fue una praxis continua.

El modelo de Clase Invertida fue pensado como un desafío para estudiantes y para docentes; reflexionar momentos del proceso y buscar la mejor manera de llevarlos adelante, entendiendo el aprendizaje en situacionalidad y que el proceso en sí mismo no es una receta sino una construcción en conjunto.

Las TIC aparecieron como un agente de transformación, siendo IEducativa y la propuesta de clase invertida quienes llevaron *el estandarte del cambio*. Trabajar de este modo, permitió interconexiones de contenidos y realidades diversas, con experiencias críticas y significativas de aprendizaje, en donde los protagonistas de este entramado fueron los procesos pedagógicos y la respuesta constructiva de las/los estudiantes.

Este trabajo representa una construcción situacional, en donde las prácticas pedagógicas generadoras de espacios se permearon con una praxis situada, y estos aportes nutrieron experiencias de la formación en investigación cualitativa. Ello ha sido un proceso, una praxis que ha permitido generar prácticas adecuadas a la situación, se visualiza claramente en indicios más que certezas y el afianzamiento posterior.

Asimismo, nuevas reflexiones pueden generarse para fortalecer esta construcción vinculados a estrategias metodológicas (de enseñanza y de aprendizaje) que se estructuraron en los interjuegos de la formación en investigación en virtualidad, bajo los supuestos de la clase invertida.

Es importante remarcar que la metodología utilizada mediante la virtualidad se potenció en la medida en la que se combinó con otros elementos (relación con el contexto, vínculos entre estudiantes, interjuego con las actividades, sentires tanto de estudiantes como de docentes) que acompañaron el proceso.

Entendiendo que se trabajó bajo principios del método de la clase invertida, no con la aplicación de un modelo cerrado ni un proceso lineal, sino dinámico y flexible. Las prácticas pedagógicas fueron emergentes y en este análisis relevamos aquellas que, en el decir de estudiantes y docentes, se consideraron más adecuadas para favorecer el aprendizaje de modos de generar conocimiento propios de la investigación cualitativa nutriéndose de lo que ofrecía el contexto.

Por otra parte, es importante señalar que en el interjuego de las realidades particulares la conectividad es un elemento clave en dicho proceso, pero lamentablemente muchas/os de las/los estudiantes tuvieron inconvenientes con sostener en el espacio-tiempo este requerimiento (entendiendo que en algunos hogares era más de una persona quien necesitaba de las mismas herramientas).



Como elementos interesantes de relevar, podemos decir que el modelo de clase invertida convirtió a las/los estudiantes en protagonistas de su propio aprendizaje; dado que en estas prácticas hay más tiempo para resolver dudas y consolidar conocimientos en clase es que atendió la diversidad del aula, fomentando un aprendizaje más profundo y significativo.

*“Hemos llegado a Itaca, en un apasionado viaje intelectual cuya finalidad principal fue transmitir a los lectores - investigadores o investigadoras en formación - secretos de nuestro oficio, adquiridos y metabolizados a lo largo de múltiples y heterogéneas experiencias. (...)*

*Y ahora nos llega, también a nosotros, el desasosiego por la despedida, pero también la alegría de pensar que estamos proponiendo y facilitando nuevos viajes, próximas partidas de otros navegantes hacia nuevas Itacas.”*

Sirvent M. T. y Rigal J. L. (2023)



Parte IV: Bibliografía

## 11- Bibliografía

- Achilli, E. L. (1986) “La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro”. Cuadernos de Formación Docente. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina.
- Achilli, E. L. (2004) “Investigación y Formación Docente”. Laborde Editor, 4° Edición. ISBN 987-97019-7-6. Rosario, Argentina
- Aguilera Ruiz, C.; Manzano León, A.; Martínez Moreno, I.; Lozano Segura, M.; Casiano Yanicelli, C. (2017) “El modelo flipped classroom” International Journal of Developmental and Educational Psychology. ISSN: 0214-9877. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores. Badajoz, España. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853537027.pdf>
- Area Moreira, M. y Adell Segura, J. (2009) “E-learning: enseñar y aprender en espacios virtuales”. En J. De Pablos (Coord): Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Aljibe. Málaga, España. Disponible en: <https://blogs.fcecon.unr.edu.ar/asesoriapedagogica/wp-content/uploads/sites/3/2020/03/e-learning.pdf>
- Baldivieso, S., Carrasco, S. y Di Lorenzo, L (2016) “Formación en investigación educativa en la sociedad digital. Una experiencia innovadora de enseñanza en el nivel superior en el contexto latinoamericano RED”. Revista de Educación a Distancia. Argentina. Consultado el (17/04/2021) en <https://www.um.es/ead/red/48/>
- Baldivieso, S.; Celi, M. A.; Di Lorenzo, L. (2020) “Formación de investigadores en educación en tiempos de pandemia” en Revista Argonautas, Vol. 10, No 15, 90-109. Disponible en: <http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index>
- Barsky, O. Sigal, V. Dávila, M. (2004) “Los desafíos de la universidad argentina”. Siglo XXI. Argentina.
- Belloch, C. (2010). “Entornos virtuales de aprendizaje”. Unidad de tecnología Educativa. Universidad de Valencia. España. Disponible en: <https://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA3.pdf>
- Blanco M. (2011) “Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos” Editorial Nueva Época, año 24, número 67. Universidad Autónoma Metropolitana. México.

- Brunner, J. J. (1990) “La gran transformación”. En: Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos. Fondo de Cultura Económica. Fuente: Ministerio de educación de la nación argentina. Chile. Disponible en: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/7/SIST-Brunner%20-%20Cap.2.%20Unidad%205.pdf>
- Cabero Almenara, J., y Palacios Rodríguez, A. (2021). “La evaluación de la educación virtual: las e-actividades”. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(2), pp. 169- 188. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28994>
- Cárdenas Pérez, A. V., Soto-Bustamante, A. M., Dobbs-Díaz, E., Bobadilla Goldschmidt, M. (2012). “El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización”. Educ. Educ. Vol. 15, No. 3. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83428627008.pdf>
- Chiroleau, A. (2003) “Las peculiaridades disciplinarias en la construcción de la carrera académica”. Perfiles Educativos Año/Vol. Número 099. Universidad Nacional Autónoma de México. D.F. México.
- Clark, B. (1998) “Crecimiento sustantivo y organización innovadora: nuevas categorías para la investigación en Educación Superior”. Revista Perfiles Educativos Nro. 81. UNAM. México.
- Denzin, N.; Lincoln Y. (2003) “Prólogo: momento de la narrativa”. En Manual de Investigación Cualitativa Sage. Editorial Sage. Londres. Reino Unido.
- Diaz Quero, V. (2006) “Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico” Laurus, Revista de Educación. ISSN: 1315-883X. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- Didriksson, A. (2008) “Contexto global y regionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”. Unesco-Iesalc. Caracas. Venezuela.
- Duhalde, M. A. (2008) “Pedagogía crítica y formación docente”. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Argentina.
- Fainholc, B. (2016) “Presente y futuro latinoamericano de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales referidos a educación universitaria”. Universidad

Nacional de La Plata. Argentina. Revista de Educación a Distancia. Argentina. Consultado el (11/04/2023) en <https://www.um.es/ead/red/48/>

- Fortanet van Assendelft de Coningh, C.A., González Díaz, C., Mira Pastor, E., López Ramón, J.A (2013) “Aprendizaje cooperativo y flipped classroom. Ensayos y resultados de la metodología docente”. Departamento de Comunicación y Psicología Social. Universidad de Alicante, España. Disponible en: <https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes/documentos/2013-posters/333377.pdf>
- García de Ceretto, J.; Giacobbe, M. S. (2019) “Nuevos desafíos en investigación. Teorías, métodos, técnicas e instrumentos”. Ediciones Homo Sapiens. 1a ed. 4a reimp. Rosario, Argentina.
- Giannini, A. (2020) “Aula invertida. Propuesta educativa innovadora en el nivel secundario”. Trabajo Final de Grado. Universidad Siglo 21. Córdoba, Argentina. Disponible en: <https://repositorio.21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/22137/TFG-%20Analia%20Giannini.pdf?sequence=1>
- Goetz, J. P.; LeCompte, M. D. (1988) “Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa”. Ediciones Morata S. A. Madrid, España. Disponible en: <https://upeldem.files.wordpress.com/2018/03/libro-etnografica-y-disec3b1o-cualitativo-en-investigacion-educativa-j-p-goetz-y-m-d-lecompte.pdf>
- IEducativa (2015) “Plataforma Educativa Virtual”. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina. Disponible en: <https://ieducativa.org/>
- Landazábal Cuervo, D.; Paez Giraldo, D.; Pineda Ballesteros, E. (2013) “Diseño de una innovación pedagógica para la formación en investigación apoyada en ambientes digitales” Revista Virtual Universidad Católica del Norte. ISSN: 0124-5821. Fundación Universitaria Católica del Norte. Colombia. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194229200002.pdf>
- Limón, M.; Cantera, E.; Salinas, L. (2017) “Aprendizaje invertido: Una propuesta de enseñanza-aprendizaje en una clase de cálculo diferencial”. Revista de Pedagogía Crítica. Cuautitlán Izcalli, México. Disponible en: [https://www.ecorfan.org/republicofperu/research\\_journals/Revista\\_de\\_Pedagogia\\_Critica/vol1num1/ECORFAN\\_Revista\\_de\\_Pedagog%C3%ADa\\_Cr%C3%ADtica\\_V1\\_N1\\_2.pdf](https://www.ecorfan.org/republicofperu/research_journals/Revista_de_Pedagogia_Critica/vol1num1/ECORFAN_Revista_de_Pedagog%C3%ADa_Cr%C3%ADtica_V1_N1_2.pdf)

- Litwin, E. (2008) “El oficio de enseñar”. Voces de la Educación. Ed. Paidós. ISBN 9874823860. Buenos Aires, Argentina.
- Lucarelli, E. (1998) "La didáctica de Nivel Superior. Sus notas distintivas (a manera de marco referencial de la asignatura)". Ficha de cátedra. Publicación de la Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires, Argentina.
- Martínez Olvera, W.; Esquivel Gámez, I.; Martínez Castillo, J. (2015) “Aula Invertida o Modelo Invertido de Aprendizaje: Origen, Sustento e Implicaciones”. Revista ResearchGate: Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/273765424>
- Moreira Segura, C; Delgadillo Espinoza, B. (2015) “La virtualidad en los procesos educativos: reflexiones teóricas sobre su implementación”. Tecnología en Marcha. Vol. 28, Nº 1, Enero-Marzo.
- Páramo, P.; Otálvaro, G. (2006) “Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos”. Cinta Moebio. Chile.
- Parra, J. (2020). “Prácticas de docencia tradicional en ambientes de educación virtual”. Revista Academia y Virtualidad, 13(1), 93-106. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7395767>
- Pedranzani, B. E. compiladora. (2010) “La Universidad Nacional de San Luis, en contexto, su historia y su presente”. 1a ed. - San Luis : Nueva Editorial Universitaria - ISBN 978-987-1595-41-9 1. Enseñanza Universitaria. I. Pedranzani, Beatriz Edith , comp. CDD 378.001. Universidad Nacional San Luis. San Luis, Argentina.
- Rama, C. (2011) “Paradigmas emergentes, competencias profesionales y nuevos modelos universitarios en América Latina”. Nueva Editorial Universitaria, San Luis. Argentina.
- Rincón Ramírez, C. (2004) “La formación de investigadores en educación: retos y perspectivas para América Latina en el siglo XXI”. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Universidad Autónoma de Chiapas, México. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/595Rincon.pdf>
- Rodríguez Andino, M. C. y Barragán Sánchez, H. (2017) “Entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a la enseñanza presencial para potenciar el proceso educativo”. Revista Killkana Sociales. Vol. 01, No. 02. ISSN 2528-8008 / e-ISSN 2588-087X. Universidad Católica de Cuenca. Ecuador.

- Rodríguez Gómez, R. (1999) “La universidad latinoamericana en la encrucijada del siglo XXI”. Revista Iberoamericana de Educación, N° 21. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie21a04.htm>
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores J; Garcia Jiménez, E. (1996) “Metodología de la Investigación Cualitativa”. Editorial Aljibe. ISBN: 84-87767-54-7. Granada. España.
- Rojas Soriano, R. (2015) “Aspectos teóricos sobre el proceso de formación de investigadores sociales”. Investigación Educativa: abriendo puertas al conocimiento. Biblioteca Clacso. ISBN: 978-9974-8449-2-6. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150610045455/InvestigacionEducativa.pdf>
- Sams, A.; Bergmann, J.; Daniels, K.; Bennett, B.; Marshall, H.; Arfstrom, K. (2014) “What Is Flipped Learning? Flipped Learning Network (FLN). The Four Pillars of F-L-I-P”. Consultado y recuperado el (17/04/2021) de: [http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/46/FLIP\\_handout\\_FNL\\_Web.pdf](http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/46/FLIP_handout_FNL_Web.pdf)
- Sánchez Puentes, R. (2014). “Enseñar a investigar”. Una didáctica nueva de la investigación. México: IISUE. México.
- Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P.; Elbert, R.. (2005) “La construcción del marco teórico en la investigación social.” En publicación: Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. CLACSO, Colección Campus Virtual, Buenos Aires, Argentina. ISBN: 987-1183-32-1. Disponible en la Web: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/RSCapitulo\\_1.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/RSCapitulo_1.pdf)
- Servetto, S. y Bosio, A. (2023). “Experiencias escolares y desigualdad en tiempos de pandemia”. [Resumen de presentación de la ponencia]. Ponencia presentada en el XI Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas “El desafío de las desigualdades: crítica e intervención”. 29 de noviembre- 2 de diciembre de 2022. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Silva, J. (2017) “Un modelo pedagógico virtual centrado en las E-actividades”. RED. Revista de Educación a Distancia, 53, Artíc.10. Universidad de Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/53>
- Sirvent, M. T. (2006) “El Proceso de Investigación”. [Documento de Cátedra]. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias de la Educación Investigación y Estadística educacional. Universidad Nacional de Buenos Aires.

Disponible

en:

[https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.8588/ev.8588.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8588/ev.8588.pdf)

- Sirvent, M. T. (2015) “Enseñar a investigar en la universidad. Contextos, propósitos y desafíos en la formación metodológica de grado y de posgrado”, Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Educação Superior – RIES Rede GEU, Faculdade de Educação de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Brasil.
- Sirvent, M.T.; De Angelis, S. (2011) “Pedagogía de formación en investigación: la transformación de las conceptualizaciones acerca de la investigación científica”. Cuadernos de Educación año IX - N°9. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Argentina.
- Sirvent, M.T.; Rigal, L. (2023) “La investigación social en educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento”. Miño y Dávila editores, 1ra Edición. Buenos Aires, Argentina.
- Sirvent, M.T.; Rosenberg, C.; Sarlé, P.; Monteverde, A. (2007) “El proceso de Investigación”. Ficha de cátedra de Investigación y Estadística Educacional I. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Argentina. Disponible en: [http://materiales.untrefvirtual.edu.ar/documentos\\_extras/01305\\_princ\\_de\\_metod\\_y\\_sistem\\_de\\_la\\_pract\\_i/Unidad1b/ElProcesodeInvestigacionPartel.pdf](http://materiales.untrefvirtual.edu.ar/documentos_extras/01305_princ_de_metod_y_sistem_de_la_pract_i/Unidad1b/ElProcesodeInvestigacionPartel.pdf)
- Souza Minayo, M. C. (2018) “La artesanía de la investigación cualitativa”. 1a ed. 2a reimp. Lugar Editorial. Buenos Aires, Argentina.
- Souza Minayo, M. C. (2020) “Investigación Social. Teoría, método y creatividad”. Lugar editorial, 2da Edición. Buenos Aires, Argentina.
- Suasnábar, C., Seoane, V. y Deldivedro, V. (1997) “Modelos de articulación académica. Cultura e identidad de los docentes-investigadores de la UNLP. II Encuentro Nacional. La Universidad como objeto de investigación”. Centro de estudios avanzados (CEA – UBA). Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://www.naya.org.ar>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) “Estrategias de Investigación Cualitativa”. Gedisa Editorial. Barcelona. España.

## Documentos Institucionales



- Universidad Nacional de San Luis (2010) La Universidad Nacional de San Luis en contexto, su historia y su presente. NEU – Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina.
- Plan 020/99 Ciencias de la Educación (1999) Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Consejo Directivo. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina.
- Plan de Contingencia Pedagógica (2020) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina.
- Asignatura Investigación Educativa I (2020) Programa de la asignatura. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina.
- Asignatura Investigación Educativa II (2019) Programa de la asignatura. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina.
- Asignatura Investigación Educativa II (2020) Programa de la asignatura. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina.

## Referencias

- Figura 1 (2020) “Modos de generar conocimiento en lo socio educativo”. Tomada de Aula Virtual [captura de pantalla], IEducativa.org
- Figura 2 (2020) “Comunicación de la ciencia”. Tomada de Aula Virtual [captura de pantalla], IEducativa.org
- Figura 3 (2020) “Síntesis de Foros de la Semana”. Tomada de Aula Virtual [captura de pantalla], IEducativa.org
- Figura 4 (2020) “Collage digital” Elaborado por estudiante de la asignatura Investigación Educativa II. Tomada de Aula Virtual [captura de pantalla] 2020, IEducativa.org
- Video 1. Silvio Rodríguez (1994) “Silvio Rodríguez - Escaramujo” [video YouTube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=LLZkjG1Ss5I>



Parte V: Anexos

## 12- Anexos

- Narrativas de Docentes de Investigación Educativa II (2020). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina.
- Narrativas de Estudiantes de Investigación Educativa II de Ciencias de la Educación (2020). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina.

- *Narrativas Docentes de Investigación Educativa II (2020). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina.*

### **NARRATIVA DOCENTE 1 (ND1)**

Pensar en las prácticas pedagógicas que tuvieron lugar en la asignatura Investigación Educativa II, me remite a tres planos de pensamiento.

En primer lugar los requerimientos de la clase invertida y con ella en una propuesta de trabajo con los estudiantes que los sitúe en el eje de conocimiento y trabajo de la asignatura, al tiempo que los lance a realizar sus propios recorridos en el proceso de formación y al mejor aprovechamiento de los espacios colectivos-sincrónicos con oportunidad de interacción espontánea.

En segundo lugar, a los requerimientos que desde mi experiencia tienen los procesos de formación on line.

En tercer lugar pero prioritario lo que implica formar en investigación.

Respecto al primero, sabemos que la clase invertida plantea que ante la oportunidad de acceder a la información y el conocimiento por diferentes medios en múltiples espacios, es ideal aprovechar el limitado tiempo de encuentro personal, no para reproducir conocimientos (que en muchas clases universitarias se limitaban a que el docente habla y los estudiantes escriben literal), sino para interactuar con otros y con el conocimiento, interpelarlo, dialogar con otros, reconstruirlo, significarlo, representar colectivamente, crear a partir de él con otros.

Todas las prácticas en este sentido tendieron a ofrecer marcos generales de acceso al conocimiento, ejes temáticos (no temas puntuales) orientar con fuentes a las que los estudiantes podrían tomar como referencia para complementar y realizar intervenciones en diferentes espacios de intercambio.

A veces la clase invertida, plantea las características del material que deben ver y entrega pequeñas cápsulas, en nuestro caso la opción de dar marco y ejes, respondió al valor que le concedemos a la capacidad de buscar información en los procesos de investigación y la necesidad de propiciar el desarrollo de esta capacidad en los estudiantes.

El marco general no sólo se ofreció al inicio sino también al término de cada tema e instancia de trabajo en la que al término de una instancia de construcción colectiva se entregaba una síntesis de lo conversado en la semana o actividad (que eventualmente ocupaba dos semanas). Esta síntesis procuraba no sólo fortalecer los diálogos, construcciones, cuestionamientos de los estudiantes sino también situarlos en el curso y desarrollo de la materia, un modo de decirle “usted está aquí, ha realizado este circuito o recorrido en su proceso de formación” (mapas y organizadores adquiere mucho sentido y urgencia en la educación on line por la necesidad de ofrecer un marco y contexto que colabore al estudiante a percibir el todo y ser parte del mismo).

Cabe destacar que la actividad sincrónica colectiva, generalmente, se pensaba en dos tiempos, uno sincrónico y otro diacrónico en pequeños grupos.

También señalar que en el marco de la planificación para la educación on line, la formación se piensa desde la lógica de la enseñanza centrada en el estudiante y no el docente (no en lo que va a dar el docente, sino en lo que van a realizar los estudiantes con el contenido para lograr los aprendizajes) y este tipo de planificación generalmente, responde a una lógica de trabajo semanal o cada dos semanas, previendo logros y producciones concretas para estos periodos. Todo esto se articula completamente con la clase invertida.

La formación en investigación supone equipo de trabajo, reconocimiento y análisis crítico de la realidad, discusión de situaciones problemáticas y el modo en que ella participan los elementos contextuales, problematización a la luz de comprensiones de las situaciones y apertura para realizar las construcciones que lleven a nuevas conceptualizaciones, comprensiones y transformaciones.

Los tres ejes dieron lugar a una propuesta de actividades semanales, situadas, de profunda articulación teórico práctica.

Las debilidades se dieron en las interacciones entre estudiantes más allá de los pequeños grupos en los que participaban, los vimos en el escaso número de participaciones en foro por ejemplo y lo expresaron en la encuesta.

Para generar nueva lógica de pensamiento o para propiciar una nueva lógica de pensamiento, muchas veces lo que hacemos es darles una inmersión en perspectivas diferentes. Esta inmersión por presentar elementos de la realidad donde se hacen presentes

perspectivas distintas y formas de comprender la realidad, y, a partir de eso, estimular la problematización a partir de la desnaturalización de situaciones de la mano de otras epistemologías.

También algunas situaciones como de ruptura con los parámetros tradicionales como pueden ser pedir la representación de informes de investigación donde lo que se pone en juego es lo vivencial de la situación, que ellos pueden asumir múltiples roles en eso de la representación para ver la complejidad de la realidad, posicionarse, y para sentirse parte de problemas que habitualmente no veían porque la ontología no permitía cuestionarse por aspectos tan cualitativos, por llamarlos de alguna manera.

## **NARRATIVA DOCENTE 2 (ND2)**

En principio, respecto a las prácticas pedagógicas de formación en investigación en época de virtualidad forzada, yo sentí que no fue un salto abrupto para nuestro equipo de cátedra; como sí lo sentí, viví y escuché en otros equipos de cátedra de la Facultad de Ciencias Humanas. En donde toda su vida habían trabajado desde la presencialidad, con pocos recursos tecnológicos, entonces para ellos fue muy difícil el paso a la formación en la virtualidad. Incluso, hasta el día de hoy, todas las asignaturas destinadas a las prácticas, las praxis, siguen sintiendo que es muy difícil el trabajo en la virtualidad.

Nosotros, desde nuestro equipo de cátedra, desde hacía varios años que veníamos trabajando desde el aula extendida, en donde teníamos nuestros encuentros presenciales pero continuamos nuestros intercambios en la virtualidad. Es más, si en alguna semana había algún inconveniente o había algún encuentro científico, les estudiantes podían seguir trabajando perfectamente.

Nosotros desde nuestro equipo de cátedra, hace algunos años que contamos con un sitio web donde articulamos nuestras tareas de docencia, investigación y extensión, donde ahí mismo tenemos nuestras aulas moodle donde en principio, previo a la virtualidad forzada, trabajábamos con nuestros cursos. Por eso no fue un salto abrupto, porque además, desde nuestro proyecto de investigación, hace tiempo que veníamos preocupadas por la necesidad de repensar la formación de investigadores en el marco de la educación digital. Veníamos sosteniendo que la investigación tenía que ser repensada en el marco de las transformaciones

socioeducativas actuales. Entonces ya lo trabajábamos como contenidos, y esto trasciende el hecho de pensar que las herramientas tecnológicas han abierto un mundo para el campo de investigación. No sólo en todo lo que implica las técnicas de recolección de información, búsqueda en base de datos de antecedentes, softwares de análisis de información; pero además de todo eso, consideramos que las transformaciones socioeducativas actuales abren la posibilidad a nuevos objetos de estudio. De hecho, en ese marco, también veníamos dictando cursos de posgrado virtuales con enfoques de esta naturaleza, cursos de netnografía, cursos sobre etnografía digital, es decir ya teníamos como cátedra y como equipo un posicionamiento y un trabajo y una formación al respecto. Entonces el paso a la virtualidad forzada no implicó para nosotras ni como lo vi en otros equipos de angustia, de no saber cómo hacer; para nosotras fue continuar con un trabajo semipresencial que tuvimos que asumir de llevar a la virtualidad plena, completa.

A su vez, en términos pedagógicos, veníamos trabajando nuestro fundamentos pedagógicos en lo que se conoce como el aula invertida, que en esto de la semipresencialidad nosotras subíamos material al aula virtual, y en los encuentros presenciales realizábamos intercambios, socializaciones, producciones, y soporte teórico a las dudas, inquietudes, que surgieran del trabajo autónomo de los estudiantes.

¿Qué implicó esto en la virtualidad? No implicó demasiados cambios, porque tomamos los encuentros sincrónicos de la materia para realizar esto que hacíamos en la presencialidad. Entonces, no varió mucho, nosotras seguimos compartiendo bibliografía, consignas previas al encuentro sincrónico, consignas de lectura y de elaboración de alguna producción, que se socializaba en los encuentros sincrónicos. Entonces insisto, para nosotras no implicó un cambio importante porque ya veníamos con un terreno caminado al respecto con formación y con posicionamiento respecto a que la formación en investigación debía ser repensada en el marco de las transformaciones actuales.

Como desafíos, creo que hay mucho todavía para seguir pensando, porque dentro de algunas dificultades que acontecieron el año pasado, que tiene que ver un poco con los recursos, que a veces los estudiantes en las instancias de socialización debido a problemas de internet o de conexión, no podíamos verlos, o se les cortaba la conexión, perdíamos cierta continuidad en el trabajo, en la escucha y en la retroalimentación. Pero al margen de esas dificultades, notamos que no fue un cambio abrupto a cómo veníamos trabajando y abrió las

posibilidades a repensar la clase invertida, incluso desde la virtualidad. También el año pasado los invitamos e hicimos un trabajo de problematización de la realidad que estábamos viviendo, sentíamos que pensar objetos de investigación no puede ser sin no es problematizando la época que vivimos. La verdad que el año pasado hubo diseños de investigación hermosos, comprometidos con la realidad que estábamos transitando, y los invité como futuros investigadores a reconocer la importancia de investigar las preocupaciones de una época. No sólo las preocupaciones teóricas como futuros profesionales de la educación les puede acontecer, sino a comprometerse con la época que estamos viviendo para repensar nuestras prácticas y mejorar y transformar la educación.

### **NARRATIVA DOCENTE 3 (ND3)**

Las prácticas pedagógicas al interior del espacio de Investigación Educativa II fueron construidas en conjunto, construidas en un proceso con otros, fueron espacios de formación permanente.

La instancia de pandemia no cortó con el proceso que se traía al interior del equipo de cátedra. Se realizaron adaptaciones a actividades áulicas en un espacio de virtualidad que permitió redescubrir encuentros y diálogos con las/los estudiantes. La posibilidad de producciones audiovisuales, de audios, de videollamadas a través de los celulares, pero con la continuidad y fluidez de la asignatura.

Desde mis inicios en la asignatura pude notar la riqueza de los procesos de las y los estudiantes. Un inicio de año que los marca por la modalidad diferente de cursado, y un cierre de año en donde pueden retroalimentar con vivencias y experiencias diferentes, integrando con la vida misma.

La instancia de educación on line permitió que cada uno pudiera abrir las puertas de sus hogares, y ahí estábamos, construyendo la formación en investigación cualitativa, con mates de por medio, con comida de por medio, con hijas e hijos, con maridos, perros, gatos, las familias. La vida misma en pequeñas pantallitas.



- ***Narrativas Estudiantes de Investigación Educativa II de Ciencias de la Educación (2020). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina.***

Nota: Se resguarda la información vinculada a los nombres de las/los estudiantes por confidencialidad. Se recuperan sus narrativas en un cuadro de la siguiente manera: NE X (Narrativa Estudiante X).

Estudiante	Narrativa
NE1  8 de nov de 2020, 08:35	<p>Prácticas pedagógicas desarrolladas en la asignatura Investigación Educativa en este 2020</p> <p>Es necesario comenzar diciendo que "La práctica pedagógica es la actividad diaria que “desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos es la práctica pedagógica. Esta entidad tiene varios componentes que es necesario examinar: (a) los docentes, (b) el currículo, (c) los alumnos, y (d) el proceso formativo” (Díaz, 2004 en Díaz Quero 2006)</p> <p>Este año esta práctica pedagógica se a desarrollado de manera a típica, en el sentido que cursábamos nuestra carrera “Profesorado en Ciencias de la Educación” de manera presencial y de repente por motivo de la pandemia, Covid 19, tuvimos que continuar los estudios por medio de la tecnología o mejor dicho, por las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación), es decir, por medio de las tecnologías que utilizan la informática, para crear nuevas formas de comunicación a través de herramientas de carácter tecnológico y comunicacional, que a su vez, facilita la emisión y acceso a la información, en nuestro caso a seguir con nuestra formación a través de las mismas.</p> <p>Considero necesario aquí mencionar, que por medio del modelo de la clase invertida se usa las TIC para proporcionar una experiencia de aprendizajes autónomos utilizando recursos multimediales fuera de la clase, es decir, antes de la pandemia se utilizaba este modelo pero de manera conjunta, se complementaba el uso de la tecnología con las clases presenciales, utilizando plataformas virtuales propias de la UNSL.</p> <p>Con la llegaba de la pandemia, no pudimos acceder a las clases presenciales debido a la cuarentena obligatoria, por lo que se desarrollan las clases virtuales, estando estas mediadas por un monitor, que impide el cara a cara presencial pero si da lugar, al cara a cara por medio de una computadora a través de una videoconferencias por ejemplo.</p> <p>Podría decir que, si debiera responder la pregunta: “¿Cómo son las prácticas pedagógicas que requieren los procesos de formación en investigación cualitativa en educación a partir de los postulados del modelo de clase invertida en los estudiantes de Investigación Educativa II de la carrera de Ciencias de la Educación en el año 2020?”, diría que las practicas pedagógicas se encuentran mediadas por la tecnología, como</p>

	<p>estudiantes respondemos a las actividades por medio de la virtualidad, entregando las consignas en una plataforma virtual y que a su vez, interactuamos entre compañeros/as por medio de comentarios, las docentes suben el material de estudio, consignas, comunicaciones, foros de consultas y la interacción entre docentes-estudiantes también se desarrolla en clases a través de videoconferencias con el fin de mantener un vínculo y que no sea todo teoría y lectura por parte de los estudiantes, sino también brindar un espacio de diálogos e interacción entre todos/as que nos permite vernos a través de una computadora o celular.</p> <p>El material de estudio también nos lleva a interactuar entre compañeros/as, no solo en el espacio del aula virtual o videoconferencias, sino también en medios como el WhatsApp ya que, en mi caso, muchas veces conversó con mis compañeras para intercambiar opiniones acerca de textos para evadir dudas y ayudarnos mutuamente.</p> <p>Las docentes también se comunican con nosotros/as por medio del Gmail, donde nos señalan y/o comunican las próximas clases, las actividades a desarrollar, etc.</p>
<p>NE 2 9 de nov de 2020, 13:08</p>	<p>Buenas tardes!!</p> <p>En relación a las prácticas pedagógicas del contexto actual del corriente año; puedo decir que, se han realizado múltiples intentos por acercar algunos conocimientos a los estudiantes más o menos satisfactorio cada uno sabe, cada práctica fue un proceso colectivo y a su vez un proceso individual, de avance, retroceso, vicisitudes, análisis, reflexión, autocrítica; ¿hubo seguimiento pedagógico? Si, hemos respondido a formularios que procuraban conocer acerca de nuestra relación con este espacio en la investigación educativa, con el contenido, y con el acompañamiento que todo estudiantes necesita. ¿Hubo planificación, organización y sistematización? Si, podemos dar cuenta de ello en foros, consigas explicadas y clases gravadas, estudiantes participantes, docentes predispuestos y a la altura de las circunstancias, podemos decir también que este espacio es uno de los más aplomados, en el sentido que tiene una carga conceptual compleja y que requieren además de relecturas y madurez de ideas, que también se presentan muchas dudas y que el espacio permanece abierto y flexible a nuestras necesidades como estudiantes. Queda demostrado por todo lo antes dicho, que estas prácticas pedagógicas son fieles al compromiso social, humildes para escuchar, profesionales para acercar el contenido ( organizado, planificado sistematizado) y no hay mejor enseñante que aquel que continúa siendo aprendiz, aquel que demuestra con hechos sus convicciones, dicha formación no pasará inadvertida, al menos no para mí.</p> <p>Respecto a la clase invertida; si bien contamos con indicios más que con certezas respecto de lo que podía suceder durante este período, la aproximación de todos, tanto estudiantes como docentes para con las Tic nos permitió comprender mejor el naciente sistema de la presencialidad virtual, sus ventajas y desventajas. Ventajas: un mundo nuevo que permite el encuentro, el debate, el intercambio desde dispositivos que median para conectar entre grupos de estudio. Desventajas, los medios no siempre nos acompañan, conexiones inalámbricas y soportes electrónicos defectuosos, con respecto a el intercambio no se da siempre la fluidez de las conversaciones, se pierde</p>

	<p>espontaneidad, se pierden las caras que expresan su sentir, y también a veces solo oímos por largos minutos a uno o dos compañeros el tiempo y ritmos deben coordinarse desde el propio estudiante para respetar otras voces. Para vernos más los rostros quizás deberían trabajarse dos o tres grupos por docente en las videoconferencias (desconozco como se organizan desde la cátedra y su reparto de tareas) es sólo mi humilde opinión.</p> <p>Otra cuestión que rescató; el error, o el equivocarnos en este espacio queda casi a un costado, todos estamos aprendiendo a nuestro tiempo, con nuestras dificultades técnicas, personales, el contexto quizás no ayuda o quizás a veces sí, y eso muchas veces lo oímos pero no lo vemos reflejado, sobre todo en espacios de formación.</p> <p>Gracias a todos por sus aportes en todo este recorrido, Saludos!!</p>
<p>NE 3</p> <p><u>9 de nov de 2020, 17:55</u></p>	<p>Buenas tardes...</p> <p>Las prácticas pedagógicas desarrolladas en la asignatura “Investigación Educativa” durante el año 2020 van siendo un aprendizaje constante. Si bien antes de la pandemia estábamos familiarizados con el uso de la tecnología, considero que era de modo informal y hasta electivo. Pero esta situación marco una distancia de eso, porque no habían otras opciones, debíamos utilizar las TIC para nuestra formación dado que eso era de lo que disponían las Universidades, los docentes y nosotros para seguir avanzando en la carrera.</p> <p>Justamente por lo dicho anteriormente es que hablo de un “aprendizaje constante”, conocí una plataforma que no conocía como es la de aulados, me acostumbre a organizarme en la medida de lo posible para cumplir con las actividades en las fechas que eran requeridas y comencé a utilizar programas para hacer presentaciones.</p> <p>Considero que a nivel autonomía he crecido mucho, pudiendo responder a lo pedido aun sin una presencia constante de los docentes, tal vez porque sabía que algunas cosas habían sido reemplazadas por otras pero eso no implicaba que dejaran de existir. Por ejemplo mandar un mail y recibir una respuesta de los docentes o solicitar un meet para hacer una consulta, en fin... estaban presentes, no de la forma que yo estaba acostumbrada, pero estaban.</p> <p>Por otro lado, quisiera concluir diciendo que para mí se trató de un año importante a nivel experiencia, una práctica pedagógica nueva, un descubrimiento de herramientas y capacidades, así que aun a pesar de lo que no ha salido tan bien o de lo que no es igual que antes, valoro mucho lo que estamos construyendo colectivamente...</p> <p>Saludos!</p>
<p>NE 4</p> <p>10 de nov de 2020, 15:38</p>	<p>El año 2020 ha sido un año de muchos cambios y la educación ha sido una muestra clara . Puesto que las prácticas pedagógicas de las escuelas, universidades, colegios sufrieron una mudanza repentina e inesperada a la casa con todo los avatares que eso trajo aparejado.</p> <p>En lo personal creo que ha sido un año en el que me he sentido desafiada constantemente a vincularme con la tecnología desde otro lugar. Lo que me ha</p>

	<p>permitido crecer en autonomía, compromiso, en el enfrentarme con mis carencias a nivel de conocimiento informático, TIC. Como así también, a todas las carencias materiales para afrontar la continuidad pedagógica en formato virtual. Aun así, siento que ha sido un tiempo en el que he asumido más protagonismo en mi formación.</p> <p>Fue complicado en su comienzo, ya que como dije antes, fue sorpresivo y había que acomodarse materialmente e internamente para continuar con el proyecto de la formación universitaria, sobre todo a quienes el 2020 nos encontró cursando las últimas materias de la carrera de ciencias de la educación, incluida una práctica profesional.</p>
<p>NE 5</p> <p><u>10 de nov de 2020, 16:07</u></p>	<p>Teniendo en cuenta la definición de "práctica pedagógica" como aquella actividad diaria que “desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos, me resulta interesante destacar todas aquellas prácticas que han transcurrido a lo largo del año y que aportan lo suyo en nuestro proceso formativo.</p> <p>Sin dudas, esta "educación virtual y a distancia" propiciada por el contexto actual de pandemia, ya ha sido un elemento general que ha aportado diferentes puntos de reflexión y análisis y que, a su vez, han sido abarcados dentro de la materia. Es ejemplo de ello que en nuestro grupo, a partir de la situación que atravesamos nos ha preocupado aquello que sucede con la educación en los contextos de ruralidad y hemos podido abordar la temática en la materia, brindándonos esta, claves para pensar dicho problema.</p> <p>Por otra parte, más allá de las resistencias que personalmente todavía me genera la tecnología, nada podría haber sido posible para llevar a cabo las prácticas y sostener el vínculo pedagógico. Gracias a la tecnología hemos podido seguir compartiendo, construyendo y reconstruyendo experiencias mediante mails, videollamadas y grupos de wsp con los compañeros y profesores. ¡Creo que este es el año que más he aprendido a usar estrategias tecnológicas!. Y, aunque todo esto tenga su parte positiva, sé que sigue costando el doble adecuarse e intentar confluir lo pedagógico con lo personal, familiar, etc. ya que los tiempos no son los mismos y la autonomía generada por la utilización de estos nuevos medios y canales aún cuesta manejarla.</p> <p>En relación a lo último mencionado, la autonomía, considero que si bien somos más autónomos en el uso del tiempo, hay cosas en la virtualidad que no dependen de nosotros. En este proceso muchas veces nos hemos quedado sin conexión, las clases se tildan, no podemos realizar alguna actividad porque justo hay mantenimiento de alguna red y estas dificultades a uno le producen desde enojo hasta impotencia y desgano, y creo que estos factores imprevistos para todos influyen a la hora de llevar adelante cualquier práctica pedagógica.</p>
<p>NE 6</p> <p><u>10 de nov de 2020, 22:35</u></p>	<p>Teniendo en cuenta que "La práctica pedagógica es la actividad diaria que “desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos es la práctica pedagógica. Esta entidad tiene varios componentes que es necesario examinar: (a) los docentes, (b)</p>

	<p>el currículo, (c) los alumnos, y (d) el proceso formativo” (Díaz, 2004 en Díaz Quero 2006). considero que ha sido fundamental el "proceso de adaptación" y asimilación a la situación contextual emergente donde los procesos de enseñanza- aprendizaje y la relación con los vínculos pedagógicos mediatizados por las TIC ha sido fundamental e enriquecedor, ya que sin ellos no se podría haber concretado este año lleno de incertidumbre. Creo que la respuesta por parte de los integrantes que componen este vínculo son los que le han dado continuidad, certeza y seguridad al desarrollo curricular. Tanto docentes como alumnos han sido los protagonistas al dar respuestas a una situación que se pensaba que era difícil e imposible de sostener posibilitando aprendizajes y potenciando habilidades diferentes de enseñanza y aprendizaje, más allá de la presencialidad.</p> <p>Este contexto de pandemia y esta forma de aprender mediatizada por las TIC resultó para mi una experiencia única y de gran provecho, para no decir una oportunidad, ya que por diversos motivos personales hubiera sido casi imposible cursar de manera presencial. El trabajo, las responsabilidades del hogar, el cuidado que requiere una personas mayor, etc. posibilitó estudiar en casa, con horarios más flexibles y con los beneficios que brinda la tecnología. Al principio resultó difícil, pero con el paso de las semanas y meses el aprendizaje de las herramientas, las aplicaciones, etc. conformaron "esta nueva forma de estudiar", constituyendo nuevos hábitos que hicieron posible un año de grandes aprendizajes y como no de oportunidades.</p> <p>Creo que en todos los años que he estudiado, este fue el más provechoso en todos los sentidos ya que considero que como estudiante tuve un papel más activo, más responsable, más comprometido con mi formación académica. "Nunca estudié o profundicé tanto como este año", nunca leí con más detenimiento los textos, nunca realicé prácticas de aprendizajes tan enriquecedoras. Creo que el mayor beneficio fue la autodisciplina, adquirir y fomentar ese hábito y la necesidad, ya sea por la edad, la valoración de los años, la experiencia de terminar un proceso de formación pendiente.</p> <p>Me siento muy satisfecho con mis aprendizajes, con las mayorías de las materias, he aprendido mucho de los docentes, de su organización curricular, del uso de las aplicaciones, de la selección de los materiales, del modo de vincularnos y de desarrollar el currículum seleccionado para esta situación particular.</p> <p>Las prácticas pedagógicas, muchas de ellas, la desarrollamos de manera virtual, otras tendremos que esperar hasta el año entrante, pero mi experiencia como docente durante siete años, me vinculó a la materia y a sus contenidos, de manera diferente, enriquecido con la experiencia que sólo da la práctica docente.</p> <p>Creo que ha sido muy bueno los aportes de esta materia específica para mi futuro como docente- investigador y como licenciado.</p>
<p>NE 7</p> <p><u>11 de nov</u> <u>de 2020,</u> <u>18:59</u></p>	<p>Este año debido a las nuevas modalidades didácticas las prácticas pedagógicas se pusieron en juego, tanto el Currículum con el recorte curricular, como el desempeño del docente y el alumno como así también el proceso formativo brindado por el sistema</p>

	<p>educativo fueron muy cuestionados y criticados, generando dudas y sensaciones como frustración a nivel general.</p> <p>Personalmente, durante mi proceso de aprendizaje yo misma puse en cuestionamiento todo lo nombrado con anterioridad y hasta exprese emociones de irritación y enojo con las mismas, sentí que el sistema formativo que se me estaba brindando estaba muy alejado de la realidad, el uso de las tic para estudiar y aprender difícilmente eran satisfactorias ya que en un principio lo único que hacia era recibir los textos, leerlos y resolver un cuestionario y actividad colgada en una plataforma.</p> <p>Esto fue en un principio específicamente en el primer cuatrimestre de cursada, sin embargo, pese a la negatividad, la implementación de nuevas modalidades como videos y las clases más dinámicas aparte de la disposición y comunicación de parte de la cátedra, las críticas y cuestionamientos respecto a las prácticas pedagógicas fueron mejorando, Hoy en día puedo decir que gracias a las estrategias didácticas implementadas, el aprendizaje es más ameno y mucho más significativo, al punto de poder formar un nexo entre los contenidos brindados y mi interiorización subjetiva respecto a los mismos.</p>
<p>NE 8</p> <p><u>11 de nov de 2020, 20:41</u></p>	<p>NARRATIVA 1</p> <p>“¿Cómo son las prácticas pedagógicas que requieren los procesos de formación en investigación cualitativa en educación a partir de los postulados del modelo de clase invertida en los estudiantes de Investigación Educativa II de la carrera de Ciencias de la Educación en el año 2020?”</p> <p>Si tuviera que responder a este interrogante posiblemente comenzaría por decir que las prácticas pedagógicas que requieren los procesos de formación en investigación cualitativa en educación, a partir o siguiendo los postulados del modelo de clase invertida en los estudiantes de investigación educativa II de la carrera de Ciencias, de este año tan atípico como es el 2020 , del que soy parte, son particulares, únicas, pero probablemente eso sería lo mismo que responder nada porque todas las prácticas pedagógicas son únicas y particulares. Supongo que lo que intento aquí decir, es que como estudiante recusante de la asignatura, pero no bajo la conducción del mismo equipo de cátedra, que la modificación en el curriculum, en la visión y el posicionamiento, así como también la naturaleza de la materia, les ha posibilitado aplicar de modo positivo y fructífero el modelo de clase invertida, la cual posiciona al estudiante en un lugar mucho más activo, participativo y autónomo dentro de su proceso de formación.</p> <p>No quiero decir que la anterior conducción no lo hubiera podido hacer, pero creo que hubiera sido más dificultoso, llegar con éxito a los estudiantes, por el modo en que las clases eran dictadas o quizás por el grado de demanda de concentración y atención y de conocimiento previo que las mismas demandaban para poder llegar a su comprensión. Tampoco quiero hacer alusión que las clases de hoy, no lo requieran; sino que las encuentro más prácticas, más accesibles, más amenas, más relacionadas a nuestro campo de acción, y por lo tanto y por dicho motivo es más posible darle ese papel que</p>

caracteriza a esta modalidad, al estudiante. Pero bueno nada supongo que esa es mi percepción, pido que la misma sea solo tomada como eso, como una opinión: subjetiva y no poseedora de la verdad absoluta.

Entonces, como son o como han sido estas prácticas? Pues diría que interesantes, motivadoras, flexibles, abiertas, contextualizadas, comprensibles, creativas y adaptativas. Demandantes de responsabilidad, de compromiso, de autonomía, y de un grado de conocimiento en estado aumentativo, progresivo en concordancia con el paso del tiempo de cursada.

Pero y a pesar de haber sido una muy buena propuesta.... tal como lo establece la clase invertida solicita el uso de las TIC, y me pregunto: al hacerlo...en una provincia donde la provisión de internet por wifi abunda, pero y que por el mismo contexto de emergencia sanitaria mundial, están sobre saturadas y explotadas, que sucede con aquellos que no pueden acceder a ellas, los deja por fuera? O que pasa con el que "debe" o el que asume el riesgo, o reagrupa sus necesidades y comienza a pagar de modo privado, por un suministro del mismo, que pasa si un mes ya no puede?... o si por pagar esto, descuida otra necesidad más fundamental... pero bueno ...lo dejo ahí, eso sería tema de debate para otra conversación.

Entonces y para concluir, estas prácticas pedagógicas, han mostrado lógica, conexión entre unas y otras, han sido de fácil acceso, creativas, muy creativas y han logrado enmarcarse dentro del contexto de hoy en día. . Mostrando una amplia variedad de herramientas, de recursos, poniendo al alumno en una posición de compromiso personal y para con el grupo del que forma parte.

Creo que de este modo y con esta modalidad de trabajo eh logrado un mejor manejo y apropiación del conocimiento ofrecido. La no tendencia al uso de la clase tradicional ayuda enormemente a la atención, al interés por parte de quien aprende. Y si bien requiere de un mayor esfuerzo y planificación con tiempo, por parte del docente, el paso de una evaluación sumativa a una procesual o formativa también le permite realizar un reconocimiento más individual sobre como están asimilando o el manejo que le están dando a los saberes trabajados los alumnos.

En mi caso creo que requirió de un plus, de mi parte, porque me incorpore tarde. Me incorpore tarde porque después de un debate considerable entre yo y mi otro yo, no podía perder la oportunidad de estudiar, que dentro de todo lo que me quito o me restringió me estaba dando, esta pandemia. No podía, no me lo hubiera perdonado.

En mi vida considerada hasta febrero "normal", estaba muy lejana la posibilidad de retomar ya los estudios, era un deseo que se mantenía latente, pero no dejaba de ser deseo, sin posibilidad de trasladarse, en el plano inmediato, a la realidad. Hace dos años que para finalizar el profesorado, me quedan 5 finales.. 5 finales que parecen poco, que parecen nada...pero que para mí , me han significado el mundo...y un túnel del que no encuentro la luz al final. No por falta de aptitudes mentales, esas sé que están, con un poco más de esfuerzo en algunas que otras, pero sé que esa no es mi barrera... mi barrera es otra, era otra...el tiempo.

El tiempo del reloj, ese tiempo que no te perdona, y en donde cada tic tac te recalca que el tiempo que paso ya no volverá... y que hiciste con el ¿?.. “¿qué hiciste con él?” “¿qué hiciste con él?” ¿Qué estás haciendo con él?”... me reusó a creer que la respuesta es perdiéndolo, porque sé que no..pero no lo estaba aprovechando como yo quería, pero no porque quisiera, sino porque no podía. Verán cuando uno es pequeño, no entiende la economía del hogar, cree que los alimentos del plato de comida que mamá cocino con amor aparece solo porque si, o lejos de tener conciencia uno imagina que con 100 pesos puede comprar 5 carros llenos de cosas del súper, cuando con suerte te alcanza para un poco menos de un kilo de pan. Y esa realidad la entendí cuando me fui a vivir sola, podría haber retrasado mi inicio a la vida independiente se preguntaran, pues la verdad, es que podría y a la vez no. A mí nadie me hecho y mi casa , no ha sido un hogar al que no podría volver, porque sé que si pero y sin embargo a la vez no, porque crecí, porque no era justo con quien me crio y me ayudo a armar mis alas, yo asumí un riesgo el día que me fui con mi pareja, que sabía que podía salir bien o podía salir, como salió, mal... pero mamá me enseño , entre muchas cosas, a hacerme cargo de cada una de mis acciones y de sus consecuencias también.... y eso hice, volví, cure la herida de mis alas bajo el abrigo y el cariño de mamá, mi familia y mi circulo, me prepare y Salí a volar una vez más...ella había cumplido con su labor, y había tenido una muy ardua tarea con la manada, y sin importarle lo había hecho con mucho amor y ahora debía descansar y disfrutarme, disfrutarlos; no iba a ser nunca mi intención volver a colocarla en una oposición de “deber” cuando yo sabía , aun herida, que podía y que volvería al cielo azul donde aprendí a volar, porque mi vuelo ya había comenzado y no lo detendría.... Eh renunciado a reuniones familiares a encuentros con amigos, a salidas, a muchas cosas, para seguir volando mi vuelo, y eh detenido mis sueño de recibirme porque pocas veces el trabajo y el estudio logran ir de la mano, pero nunca y eso yo siempre lo he sabido, nunca eh sentido que lo dejaría inconcluso para siempre, aun sabiendo que me costaría mucho el reconectarme siempre supe que aun así lo haría, porque me lo debía y porque siento que después de tanto, me lo merezco.

Eh descubierta nuevas pasiones, nuevos sueños, y me eh formado en ellos, nunca deje de estudiar puede que detuviera mi carrera porque sus horarios tan poco flexibles, no lograban integrarse con mi jornadas laborales, que reconozco son extensas, pero no eh detenido jamás mi mente inquieta y curiosa, me eh formado en Acompañamiento Terapéutico Escolar, en Integración Escolar, en TEA, en discapacidad, en Ciberdlitos, y de más ...no importa eso. Descubrí la conexión entre mi carrera y un espacio que me gusta y siento que debo darle cierre a mi etapa universitaria para sentirme un poco más completa, porque sé que continuare formándome porque así soy yo, porque hasta ese amor me transmitió mi señorita, mi mamá.

Y este año, que me quito mis trabajos del modo en que se venían dando, me puso en una posición de reinventarme y adaptarme. En una posición de emergencia, de reserva. De repente disponía de algo de tiempo, no es mucho tal vez, pero es algo, y necesitaba aprovecharlo. Y acá estoy. La cátedra accedió, y solo por eso siempre me sentiré



	<p>agradecida. Establecieron reglas de juego, saque mis cartas y me dispuse con ellas a hacer mi mejor partida.</p> <p>Siento que al principio me costó., la tecnología fue mi primera barrera, no podía lograr acceder al aula virtual, y yo solo pensaba que cada día que pasaba era un día menos que tenía para poder cumplir con la responsabilidad que acababa de asumir, resuelto eso, me dispuse, me entregue, me motive, el modo en que la asignatura se estaba dictando, no era de la forma que la recordaba, la entendí, me gusto y me enrosque con cada actividad, la cual encontraba interesante, creativa, y a la vez cargada de mucho aprendizaje...me embarque de tal forma que el estrés por querer dar lo mejor, por querer cumplir, por no defraudar, me dejo en la sala de atención de un consultorio médico en el del día de la fecha de entrega de toda la primera parte. No importaba, había llegado uno o dos días más tarde pero había llegado, me sentía en paz .</p> <p>Luego de eso en el segundo cuatrimestre, creo que pude estar en mejor sintonía con mis compañeros y con las temáticas, pude participar más de las clases y las prácticas pedagógicas seguían sorprendiéndome y siendo atrapantes, desafiantes. Siento que eh aprendido, y puedo ver su conexión con mi campo y por eso me siento bien motivada.</p> <p>Es un año agotador, ha sido igualmente de estresante y agotador que cualquiera de los otros años, o incluso a veces, un poco más, pero este año, tengo la tranquilidad de saber que como me lo propuse, volví y di lo mejor de mí en cada una de las 5 asignaturas que estoy realizando (4 del profesorado y 1 de la licenciatura), seguramente deba seguir esforzándome pero volví y aquello que se veía tan lejano, hoy de repente ya no es así. Asique si, la pandemia me saco mucho, pero me dio una nueva oportunidad, una que espero haber sabido aprovechar.</p>
<p>NE 9</p> <p>14 de nov de 2020, 08:18</p>	<p>Experiencia Aula Invertida en 2020</p> <p>Después de 10 años de haber dejado la Universidad por cuestiones laborales, en el año 2019 decidí terminar con la carrera.</p> <p>Cuando enfrente este 2020 ni cerca imaginaba una situación como la que vivimos y estamos viviendo. Las primeras semanas del ciclo 2020 de la UNSL fue realmente caótico. Cuando se decretó la llamada cuarentena -que con el correr del tiempo su nombre careció de sentido- esperábamos una resolución por parte de las autoridades. Nos tuvieron a la expectativa de que volvíamos a las actividades laborales, escolares, académicas y recreativas “muy pronto”.</p> <p>Pasaron dos semanas y revisando la página de la universidad encontré publicado los correos electrónicos de los profesores responsables de las materias de todos los años y carreras. Lo primero que tengo que mencionar es la falta de comunicación de la universidad. Muchos de los correos no eran válidos. De no ser por algunos compañeros nunca me hubiera conectado con algunas materias y hubiera perdido el año en esa materia.</p> <p>Habiendo comenzado más tarde que otros compañeros, pude ponerme al día. ¿Cuál sería mi experiencia en las prácticas pedagógicas de Investigación Educativa II, en un contexto de aula invertida?</p>

Sin ánimo de ser exhaustivo describiré mi experiencia desde los elementos centrales que componen la práctica pedagógica para mí modo de ver: el docente, el estudiante, el conocimiento.

Comenzando por los docentes mi experiencia es muy buena. Son tres personas que valoro mucho por su forma de ser, por su trato, compromiso con la materia y con nosotros. Siempre accesible y preocupadas y ocupadas en la práctica docente. A la vez, me ha costado seguir un orden de trabajo. Percibo cierto reajuste permanente en las planificaciones que sin dejar de ser muy valorables al mismo tiempo dificultan la cursada. Muchas veces se perciben marchas y contramarchas en las indicaciones que parece nunca terminar e ir cerrando los temas. Con esto no estoy haciendo un juicio de valor peyorativo sobre esto, sino que al mismo tiempo entiendo las dificultades de planificar en nuevos contextos como el virtual.

La comunicación en la primera mitad del año no fue la mejor. No llegaban a mi correo los avisos de nuevas actividades, o devoluciones de trabajos presentados. Todo dependía de la buena voluntad de algunos compañeros.

El orden en el blog es otro elemento por destacar. Muchas veces -es algo que compartimos con mis compañeros- nos cuesta encontrar las entradas donde dejar nuestros trabajos.

En cuanto al conocimiento, lo percibí mucho más focalizado en el segundo cuatrimestre. La primera parte del año noté una excesiva carga bibliográfica. Muchos textos se hacían repetitivos y costaba hacer el cierre. Pienso que en esta modalidad se hace necesarios reestructurar los programas de las materias. Se enviaba tarea como si fuera la única materia.

Se intensificó muchísimo el trabajo y encontramos cierto alivio desde otras cátedras que reordenaron el contenido. Es entendible la incertidumbre que genera este tipo de situaciones.

Pero muchas veces nos nace de la necesidad de “controlar” que se cumplan los objetivos. Esta situación no escapaba a la realidad presencias. Material, material y más material. Hasta diez horas de cursada. Creo que de algún modo esta realidad se traslado al aula invertida. Parte de la bibliografía es vital y significativa para esta materia. Me resulto muy valiosa. Pero siento que no la disfruté como me hubiese gustado: reflexionando críticamente, asimilando e internalizando lo vital para la práctica investigativa. Todo era “cumplir tiempos”. Siempre me pregunté ¿la cantidad hace a la calidad? Recuerdo siempre un recuerdo de la filósofa Húngara Agnes Heller cuando contaba su experiencia en un curso con George Luka’s: comenzado el curso sobre la “estética de Hegel, no pasamos aquel año del primer capítulo de dicha obra, por el nivel de profundidad con que lo trabajamos”. Sin duda tienen su crítica este tipo de prácticas, pero creo que en aula invertida es más importante la profundidad que la extensión en el conocimiento.

Los trabajos en esta segunda mitad del año creo han sido más significativos. Con más tiempo y focalizados han permitido la construcción colectiva del conocimiento. No con tanta carga, pero más repartido el conocimiento se ha construido colaborativamente.

	<p>En el último elemento me encuentro yo el estudiante. No puedo dejar de marcar las propias limitaciones que uno tiene a la hora de emprender un camino. La incertidumbre y las ansiedades juegan un papel importante. Me ha gustado mucho la lectura. Pero la ausencia en el primer tiempo de una impresión en papel me jugó una mala pasada. Eran tantos documentos que leerlos en dispositivo me fue una tarea imposible. Hasta tal punto que al terminar el cuatrimestre me emergió un derrame en uno de los ojos por el tiempo que pasaba frente a los dispositivos. Limitaciones físicas.</p> <p>La otra dificultad que tuve fue el trabajo en equipo. No es fácil coordinar tiempos y momentos de trabajo a la distancia. En el primer cuatrimestre sin habernos visto ni una sola vez físicamente, se armó un grupo de trabajo. Sufrimos lamentablemente bajas hasta que llegados a esta instancia se armonizó bastante y encontramos un punto de equilibrio.</p> <p>La otra dificultad mi ritmo. La edad como decía Platón, donde las fuerzas de la juventud te empiezan a abandonar uno encuentra más placer en el dialogo: con personas, en un texto, en escuchar. El aula invertida en parte esto lo limitó. La excesiva carga bibliográfica, la distancia no ayudó demasiado. En la segunda mitad del año se pudo recrear esta dimensión: nuevos espacios de dialogo, de escucha comenzaron a surgir.</p> <p>Si bien se extraña la vida del aula, de algún modo la práctica pedagógica nos ha hecho conocer y conocernos desde otro lugar, en otro espacio. Una experiencia, dentro las dificultades propias -y que no escapan al aula tradicional- ha sido significativa. ¿Este tipo de modalidad de aula invertida hará llegado para quedarse? El tiempo creo responderá esta pregunta, mientras tanto disfruto esta realidad con todas sus aristas: el ser del ser humano en el espacio que esté.</p>
<p>NE 10</p> <p>15 de nov de 2020, 22:04</p>	<p>Prácticas pedagógicas desarrolladas en la asignatura Investigación Educativa en este 2020</p> <p>Creo que debería comenzar comentando un poco quién soy para adentrarme después en lo que ha sido hasta el momento mi transcurso por la materia Investigación educativa II. Curso algunas materias del cuarto año del Profesorado en Ciencias de la Educación y me quedan algunos finales para terminar la carrera. Particularmente a esta materia la tengo regularizada pero, al ser anual y un tanto compleja, a mi parecer, decidí cursarla de nuevo para lograr una mejor aprehensión de los contenidos.</p> <p>Siendo así, este año tan particular me inscribí para cursarla. Comenzamos la cursada de manera virtual, mediante un aula en esta modalidad, la cual conocía porque las profesoras ya hacían uso de la misma desde antes de la pandemia, solo que ahora, además, debimos sumar otras herramientas, también virtuales, para la cotidianeidad de las clases. Se hace uso de la plataforma Meet para el encuentro pedagógico, allí se realiza un intercambio con las enseñanzas nuevas, los aprendizajes, los contenidos abordados, las actividades propuestas y el diálogo con docentes y entre compañeros, y</p>

se hace uso también del mail para consultas más personalizadas, si éstas surgieran. Es decir que contamos con una variada posibilidad para encontrar caminos de comunicación, consulta e intercambio.

Además tenemos a disposición el aula antes mencionada para realizar elaboraciones propias a través de lecturas propuestas por la cátedra, trabajos colaborativos, nos leemos entre compañeros/as y las docentes comentan los trabajos elaborados.

En lo que respecta a mi experiencia particular, no considero que la modalidad adoptada sea demasiado compleja; dentro de todo, considero que las clases son muy productivas así como el intercambio que se produce en el aula virtual. Por supuesto que hay una dinámica de las clases presenciales que se pierde y que debe buscar solventarse mediante las herramientas disponibles, pero creo que se puede trabajar de una manera que se entienda lo abordado, y se pueda enriquecer lo conocido, lo que cada estudiante entiende particularmente con el intercambio con las docentes y con los/as propios/as compañeros/as.

Algo que me parece rescatable es el hecho de poder trabajar grupalmente. Esto, sin duda, facilita mi proceso de comprensión, ya que siempre estamos intercambiando opiniones con mis compañeras de grupo, analizando más puntos de vista, contando con otras aristas, además de las propias, a la hora de construir conocimientos. Siento que el acompañamiento que nos generan estas instancias de trabajo colectivo, nos ayudan a una mejor comprensión de lo trabajado. Es interesante estar la mayor parte del tiempo compartiendo con un otro, con una otra que tiene su posicionamiento, su realidad, sus conocimientos, sus tiempos... es lo que nos va generando, entiendo, un sentido de respeto, solidaridad, empatía, escucha hacia otra persona, diferente a mí, con la que tengo que lograr consensos para ver más allá de mi perspectiva y comprometerme a enriquecer lo que ese otro, esa otra me aporta, me comparte, me enseña. De toda esta experiencia, ésta relación es la que más rescato como algo súper positivo y enriquecedor. La solidaridad del grupo es algo en lo que nos podemos apoyar, así lo siento. Siempre vamos buscando la forma de colaborar y elaborar las cosas de manera que cada una tenga su lugar y estar atentas a las condiciones y necesidades particulares por las que nos vemos atravesadas a modo de no dejar a nadie de lado, y si una no puede hoy por algún motivo conectarse, abrir un documento, editarlo o lo que sea, se busca una solución, nos cubrimos, vamos viendo las formas de que nadie quede fuera y aporte desde donde pueda, cómo y cuándo pueda.

En mi caso particular formo parte de un grupo de tres integrantes, yo y dos chicas más, de

las cuales sólo conozco a una personalmente. Con la otra compañera, la que no conozco, nos hablamos ya como si nos conociéramos perfectamente, esto me parece raro y a la vez muy satisfactorio. Es grato sentir que se puede trabajar armoniosamente con una compañera que nunca he visto pese a cursar la misma carrera. Como se podrá advertir, siento que la posibilidad de trabajar y construir en conjunto es lo más valorable para mí en toda esta situación tan particular que nos toca vivir hoy a raíz de la pandemia mundial.

<p>NE 11</p> <p><u>18 de nov de 2020, 08:02</u></p>	<p>"La práctica pedagógica es la actividad diaria que “desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos es la práctica pedagógica. Esta entidad tiene varios componentes que es necesario examinar: (a) los docentes, (b) el currículo, (c) los alumnos, y (d) el proceso formativo” (Díaz, 2004 en Díaz Quero 2006)</p> <p>En primer lugar, teniendo en cuenta que la práctica pedagógica es aquella que desarrollamos en las aulas, y que la misma se encuentra orientada por un currículo con propósitos específicos para la formación de los y las estudiantes. Considero vital que desde la cátedra hayan pensado trabajar estos contenidos teniendo en cuenta el Covid-19 como un emergente que nos atraviesa a todas y todos, desde lo personal, como así también en nuestras prácticas de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>En segundo lugar, pensando en lo atípico de este año, como así también las respuestas inmediatas dada por los y las docentes, como la adaptación de los y las estudiantes a esta modalidad de clase invertida; significaron para mí un compromiso más intenso con mi propio aprendizaje, brindándome la posibilidad de poder avanzar la mayor cantidad de materias (que en instancias presenciales no podría haber cursado).</p> <p>Me resulta imposible no poder pensar en todo lo que estoy avanzando en este año, que si bien implica no solo un compromiso de mi parte, sino una disciplina y organización con mis tiempos de lectura- trabajo- estudio- siento que este año he podido demostrarme a mí misma que hay muchas cosas que son posibles, que no hay límites cuando uno realmente desea y disfruta de ciertas cosas. En mi caso particular, he podido disfrutar de cada lectura, profundizando más en las mismas, re-inventando mis modos y maneras de vincularme con cada texto.</p> <p>La cátedra (todo el equipo docente que integra IEII) me ha demostrado que es posible y positivo animarse a pensar las clases mediatizadas por las TIC. Que implica un orden, una secuenciación de los contenidos, como así también motivación para los y las estudiantes en que se impliquen en la participación de cada foro. Ustedes significaron para mí como un docente guía- orientador que no me decía que hacer y cómo estudiar, sino que despertaban la curiosidad por el conocimiento, como así también un compromiso con la materia y con mi propio aprendizaje.</p>
<p>NE 12</p> <p><u>20 de nov de 2020, 17:51</u></p>	<p>Leer ambas definiciones, me ha permitido reflexionar sobre aquellos cambios a los que nos hemos tenido que adaptar en este tiempo de pandemia y que no estábamos acostumbrados, especialmente en educación, ya que esta modalidad de enseñanza que se ha implementado por medio de las TICs a causa del contexto actual, ha sido un gran desafío para todos.</p> <p>En lo personal, adaptarme a esta modalidad virtual ha sido un poco difícil, no solo porque desconocía algunas cosas, sino también por el cansancio que conlleva pasar mucho tiempo frente a las pantallas, los problemas de conectividad que a veces surgían, como así también otros factores que influyen en el día a día. Sin embargo, a pesar de esto, considero que en esta materia se pudieron llevar a cabo las prácticas de manera organizada, sin dejar de lado el vínculo pedagógico. Esto se puede ver, en las clases y</p>

	<p>actividades que se han ido llevando a cabo por medio de las tecnologías, ya que hemos ido conociendo, aprendiendo, compartiendo y construyendo entre todos mediante diferentes plataformas. Por otra parte, me ha sido de gran ayuda, el orden y secuencia de los contenidos dados en cada clase, como así también como esta organizada la plataforma, ya que me permitió poder ir conociéndolos e intentar relacionarlos. A su vez, el seguimiento por parte de las profesoras en cada actividad, me pareció muy bueno, porque de este modo uno se iba guiando y reforzando aquello que no comprendía bien. Como así también, ha sido de gran ayuda el acompañamiento y participación de los compañeros para la realización de actividades y construcción del aprendizaje.</p> <p>Por último, considero que más allá de todo eso, ha sido una experiencia diferente, pero muy fructífera. En donde he podido adentrarme un poco más en este mundo de investigación cualitativa que desconocía bastante, permitiéndome conocer y analizar diferentes aspectos de la realidad. Reconozco, que varias veces me sentí un poco desorientada y con varias dudas en el proceso, más que nada en el momento de aplicar los conceptos y elementos en nuestra investigación grupal, pero de a poquito con cada corrección todo eso iba teniendo sentido. Si bien, esta modalidad virtual tiene sus dificultades y no se compara a lo presencial, he podido de igual modo interesarme y enriquecerme un poco más acerca de este lindo y complejo mundo de la investigación.</p>
<p>NE 13 2 de dic de 2020, 10:54</p>	<p>Buen día a todos! ¿Cómo están? Comparto mi breve narrativa...</p> <p>En primer lugar, muchas gracias profe por compartir el problema de investigación de su tesis y las preguntas en relación!!! De algún modo, dicha posibilidad nos adelanta lo que será para nosotros realizar una tesis el día de mañana.</p> <p>Las prácticas pedagógicas que se vienen desarrollando en Investigación Educativa II durante este año 2020, vienen siendo para mí, y con toda sinceridad, muy fructíferas y a la vez un desafío.</p> <p>Este año, la pandemia y el aislamiento social nos obligó a recurrir a otros medios para poder darle continuidad al transcurso universitario. Medios que no estábamos acostumbrados, o que de vez en cuando elegíamos para hacer o entregar algún que otro trabajo.</p> <p>En Investigación Educativa II se optó trabajar mediante un aula virtual ¡toda una novedad! Al principio considere que sería cuestión de unas pocas semanas, pero jamás pensé que continuaríamos trabajando así hasta fin de año.</p> <p>En lo personal valoro muchísimo que la cátedra se haya "adelantado" a esta situación, y dentro del desorden a nivel mundial por este tema de la pandemia, nos haya proporcionado siempre los medios y las herramientas para continuar con un orden y una secuencia lógica de los contenidos, sin descuidar jamás lo individual de cada uno y todo lo que estamos atravesando como sociedad.</p> <p>El uso de la plataforma, la cercanía, las explicaciones, la predisposición, el haber estado presente, la organización del programa, la escucha por parte de los docentes hacia los estudiantes etc, me llevó a descubrir que la práctica pedagógica puede desarrollarse en otros espacios que no sea específicamente el aula. El segundo cuatrimestre, a</p>

comparación del primero, es una muestra de cómo el equipo docente ha respondido a las necesidades de los estudiantes, logrando clases y aprendizajes más dinámicos.

Desde que comencé la carrera tuve la curiosidad de conocer la relación entre la docencia y la investigación, ya que la imagen que tenía sobre este tema era la del típico científico vestido de blanco y con tubos de ensayo. Y hoy por hoy, comprendo que la investigación puede llevarse a cabo en otros contextos, mediante otras técnicas, otras herramientas y estrategias, a partir de la problematización de una situación de la realidad. El docente es capaz de investigar y transformar sus prácticas y la realidad.

Todo esto ha significado para mí un gran crecimiento a nivel personal, sobre todo en lo referido al compromiso por el estudio, logrando incluso más autonomía en los aprendizajes, tal como lo expresa la definición de "clase invertida": Ahora bien, este recorrido también ha sido y sigue siendo un completo desafío debido a la reorganización de los tiempos. Si bien hemos tenido más soltura y flexibilidad en los horarios personales, las responsabilidades familiares, laborales y de otra índole, también se vieron acrecentadas en esta pandemia. Durante este transcurso hubieron ciertos "periodos" o semanas donde eran tantas las responsabilidades por las que responder, que llevaron a que no pudiera realizar mis deberes, como hubiese querido, y esa presión entre lo que "hubiese querido" y lo que finalmente hice, muchas veces me trajo frustración y deseos de dejar de "caminar".

El haber llegado hasta acá, por gracia de Dios, y mirar hacia atrás el camino recorrido, me lleva simplemente a agradecer lo vivido y lo aprendido, sin embargo, reconozco que me queda ese gustito de saber cómo hubiera sido este recorrido de la asignatura de manera presencial.

En fin, agradezco nuevamente la cercanía de la cátedra para con nosotros y por entendernos en todo este tiempo difícil, dándonos la posibilidad de mirarlo como un camino de oportunidades y aprendizajes.

Pensar en Investigación II, y poder reconocer y recordar sus rostros, la de mis compañeros, como así también los contenidos aprendidos a través de las TICs, me alegra notablemente, y es la evidencia que demuestra el sacrificio y la predisposición de la cátedra hacia los estudiantes.

*Abrazo grande a todos!!*