

III JORNADAS MOSTRAMOS TODO

En Comunicación

ESTRATEGIAS, EXPERIENCIAS, DESAFÍOS Y DIÁLOGOS

de las carreras de Comunicación y Periodismo
en tiempos de pandemia y pospandemia

COMPILADORES:

Esp. Viviana Mercedes Ponce
Dr. Julián Agustín Robles Ridi



Universidad Nacional de San Luis

Rector: CPN Víctor A. Moriño
Vicerrector: Mg. Héctor Flores

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950
Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5197 / 5110
www.neu.unsl.edu.ar
E mail: neu@unsl.edu.ar

Nueva Editorial Universitaria

Directora:

Lic. Jaquelina Nanclares

Director Administrativo

Sr. Omar Quinteros

Administración

Esp. Daniel Becerra

Dpto de Imprenta:

Sr. Sandro Gil

Dpto. de Diseño:

Tec. Enrique Silvage
DG. Nora Aguirre Reyes

Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU

III Jornadas Mostramos Todo en Comunicación

Estrategias, vivencias, desafíos y diálogos de las
carreras de Comunicación y Periodismo en tiempos
de pandemia y pospandemia

Terceras Jornadas Mostramos Todo en Comunicación: estrategias, vivencias, desafíos y diálogos de las carreras de Comunicación y Periodismo en tiempos de pandemia y pospandemia / Viviana Mercedes Ponce ... [et al.]; compilación de Viviana Mercedes Ponce; Julián Agustín Robles Ridi - 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L., 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-733-355-8

1. Ciencias de la Comunicación. 2. Periodismo. 3. Carreras Universitarias. I. Ponce, Viviana Mercedes, comp. II. Robles Ridi, Julián Agustín, comp.

CDD 302.2071

Terceras Jornadas Mostramos Todo en Pandemia

Departamento de Comunicación

Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Nacional de San Luis

Compiladores

Esp. Viviana Mercedes Ponce

Dr. Julián Agustín Robles Ridi

Diagramación y diseño de tapa

Cecilia Lorena Rodoni

Magali Eliana Puertas

Universidad Nacional de San Luis

ISBN 978-987-733-355-8

© 2023 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

ÍNDICE

APERTURA

- 8 | Presentación de las III Jornadas Mostramos Todo en Comunicación
Departamento de Comunicación- Facultad de Ciencias Humanas-
Universidad Nacional de San Luis

PANEL INTERNACIONAL

“Diálogo entre universidades de países hermanos: Las carreras de comunicación y periodismo en la pandemia y pospandemia: estrategias, vivencias y desafíos”

- 9 | Felafacs, una apuesta por la integración regional. Palabras de hermandad
Rafael González Pardo
- 12 | Estrategias, experiencias y desafíos en las carreras del Departamento de Comunicación en tiempos de pandemia
Marcela Haydeé Navarrete
- 16 | El rol de la tecnología y algunas acciones desarrolladas desde el Departamento de Comunicación
Viviana Mercedes Ponce
- 18 | Dos contextos, dos problemas, ¿y las salidas?: ¿Cómo enseñar/aprender comunicación social en medio de una pandemia y un estallido social? Reflexiones del programa de Comunicación Social-Periodismo de la Universidad del Tolima
Angie Katherine Góngora, María Clara Villamarín, Álvaro Andrés Guzmán y Melisa Puentes Díaz
- 27 | Apuntes sobre la experiencia pedagógica en tiempos de encierro pandémico
Hugo Andrei Buitrago Trujillo y Harold Salinas Arboleda

- 35 | Desafíos de la comunicación para futuros profesionales
Milagros Rosales
- 37 | Periodismo post-pandemia: Repensar la profesión para no caer
en la obsolescencia
Tatiana Escudero

PANEL DOCENTE

“Reflexiones y experiencias de las prácticas docentes durante la pandemia y pospandemia”

- 40 | Presentación
Irma Ortiz Alarcón y Silvina Chaves

Eje: Las tecnologías en las prácticas docentes en pandemia

- 44 | Pensar la educación tradicional y la educación alternativa
en los tiempos de pandemia
Ana Silvina Maldonado y Guillermo Alejandro Anzulovich
- 52 | Prácticas no presenciales de asignaturas tecnológicas en
educación superior en tiempos “de” y “post” pandemia. El caso
de Tecnología de la Comunicación I y II de las Licenciaturas en
Comunicación Social y Periodismo
Viviana Mercedes Ponce, Luisina Andreoni y Francisco Vidal Sierra
- 62 | Desafíos y oportunidades de enseñar tecnología en contexto de
pandemia. Transiciones entre la presencialidad, la virtualidad y
la bimodalidad en la asignatura Tecnología de la Comunicación
para la Licenciatura en Producción de Radio y Televisión
Ana Silvina Maldonado, Gisella Sabrina Ortiz, Rodrigo Chiarani y
Franco Leandro Aguiar Sormani

Eje: Experiencias estudiantiles en pandemia: procesos, prácticas y evaluaciones

- 75 | Análisis descriptivo de prácticas evaluativas del Integrador Final del año 2020 de la asignatura Taller de Periodismo Radiofónico de la Licenciatura en Periodismo de la Universidad Nacional de San Luis
Analía Ivana Orozco
- 89 | Consumo de contenidos audiovisuales en alumnos de la carrera Licenciatura en Producción de Radio y Televisión de la UNSL
María Isabel Sánchez Bousquet y Raúl Andrés Noir Falcon
- 99 | Periodismo 500 metros a la redonda: Una propuesta pedagógica en tiempos de pandemia
Marcela Haydeé Navarrete, Juan Manuel Reinoso, Jorge Ignacio Rosales y María Belén Dávila Belzunce

Eje: Experiencias docentes en pandemia: estrategias, desafíos y obstáculos

- 107 | La Semiótica abrazará la recepción estudiantil en pandemia y post o no contendrá. La importancia de leer los estados de pathos
Claudio Tomás Lobo, Julián Agustín Robles Ridi, Natalia Elizabeth Vera, Jorge Luis Duperré y Franco Leandro Aguiar Sormani
- 116 | Enseñar a producir contenidos para televisión en pandemia: estudio sobre la práctica docente
Mariela Quiroga Gil, Fernando Andrés Saad y Andrea de la Nava
- 132 | De alfabetización académica y digital en tiempos de pandemia
Viviana Mercedes Ponce, Walter Antonio Solar y María Luz Bressan

APERTURA

PRESENTACIÓN DE LAS III JORNADAS MOSTRAMOS TODO EN PANDEMIA

Por Departamento de Comunicación
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de San Luis
San Luis, República Argentina
departamento.comunicacion2012@gmail.com

Las III Jornadas Mostramos Todo, se desarrollaron durante la semana del 29 de noviembre al 3 de diciembre de 2021 de forma bimodal, con presencialidad y predominancia de virtualidad y contó con la participación de docentes y estudiantes de las carreras de comunicación de universidades de Colombia, Brasil y Argentina, por intermedio de la Universidad Nacional de San Luis.

Institucionalmente este evento de carácter institucional se creó desde el Departamento de Comunicación e inició en el año 2017 con el principal objetivo de visibilizar experiencias, producciones y procesos que se llevan a cabo en las asignaturas de las carreras y establecer lazos con ámbitos educativos de la comunidad de San Luis. Posteriormente, en el año 2019 se realizó la segunda edición con una gran afluencia de docentes y estudiantes del Departamento de Comunicación y de otras carreras afines de la Universidad, y de las escuelas.

En la actualidad, estas terceras jornadas en tiempos de pandemia, como la hemos subtítulo, tienen un objetivo ampliado, no sólo mostrar estas producciones, sino también, en este contexto, compartir vivencias, miradas, reflexiones, propuestas. Ya no solamente al interior de nuestro Departamento, Facultad, Universidad, con las instituciones del medio, sino también convocando a colegas docentes y a estudiantes de universidades de países hermanos, como ocurre hoy con este panel internacional que inicia las jornadas.

Durante toda una semana se desarrollaron mesas, paneles, charlas y emisiones radiales y culminaron con un cierre artístico.

Una vez más la concreción de las jornadas demostró que cuando se aúnan voluntades, esfuerzos y se habilita la participación, se genera una sinergia que nutre la vida universitaria y revitaliza nuestro compromiso con la universidad pública y abierta.

PANEL INTERNACIONAL

Diálogo entre universidades de países hermanos: “Las carreras de comunicación y periodismo en la pandemia y pospandemia: estrategias, vivencias y desafíos”.

Felafacs, una apuesta por la integración regional. Palabras de hermandad

Por Rafael González Pardo¹
regonzalezpardo@gmail.com

La Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social-Felafacs surgió con el objetivo fundamental de aportar al desarrollo independiente de la comunicación social en cada uno de los países que la conforman, a través de la formación profesional universitaria de los comunicadores, el desarrollo del conocimiento de la comunicación y el fomento del compromiso social.

Han sido ya casi 40 años en donde la Federación ha promovido vínculos permanentes para el conocimiento, la relación y el intercambio de ideas y experiencias entre las asociaciones y facultades de comunicación social en América Latina y en otras regiones. Camino que ha estado trazado en contribuir al mejoramiento constante de la formación de profesionales de comunicación social, tanto en sus aspectos científicos, tecnológicos y éticos.

Por ello, jornadas académicas como las que lidera el Departamento Comunicación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis desde el año 2017, se convierten para nuestra Federación en espacios que no solo están acordes a nuestro objetivo de integración e intercambio regional, académico y cultural, sino en una ventana que permite visibilizar trabajos, procesos y experiencias que surgen de los ejercicios curriculares de las carreras de comunicación.

¹ Rafael González Pardo. Doctor en Comunicación con mención de honor Summa Cum Laude y Magíster en Territorio, Conflicto y Cultura. Decano de la Facultad de Ciencias Humanas y Artes de la Universidad del Tolima de Ibagué, Colombia. Presidente de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (Felafacs). Investigador reconocido ante Minciencias y miembro del Grupo de investigación en Comunicación y Democracia. Director del Programa de Comunicación Social de la Universidad del Tolima de Ibagué, Colombia (2007-2016) y Presidente de la Asociación Colombiana de Programas y Facultades en Comunicación-AFACOM (2013-2016). Par Académico ante el Ministerio de Educación de Colombia.

Esta tercera versión de “Mostramos Todo”, nos ha dejado como Federación varios aprendizajes. En primer lugar se pusieron en evidencia algunos de los retos que nos ha dejado la pandemia, pues claramente se alteraron las formas de comunicarnos, de interactuar y de generar procesos académicos. Por otro lado, se materializó la oportunidad para ampliar el espectro de diálogo entre países hermanos. Finalmente, puso sobre el radar estrategias, vivencias y desafíos que deben asumir las carreras de comunicación y periodismo latinoamericanas y por supuesto órganos colaborativos y de trabajo en red como Felafacs. En esa dirección, desde Felafacs hemos querido aportar a la discusión de los retos pandemia y pospandemia, con cuatro ejes que hacen parte del plan de acción que nos encontramos construyendo desde el Consejo Directivo, y que pueden ser hojas de ruta para seguir fortaleciendo nuestros diálogos regionales.

En primer lugar, creemos que en cabeza de Felafacs se puede apostar a la creación de un Centro de Pensamiento en donde confluyan investigaciones, proyectos y propuestas que contribuyan al fortalecimiento del campo de la comunicación, y que recoja las reflexiones que se están haciendo en cada una de las facultades de comunicación de nuestra región. Como segunda medida, debemos entre todos promover el pensamiento Crítico Latinoamericano en Comunicación a través del trabajo colaborativo, donde se establezcan vínculos con instituciones, organismos y asociaciones de carácter nacional e internacional, que trabajen directa o indirectamente en el campo de la comunicación social y las ciencias sociales dentro o fuera de América Latina.

Un tercer aspecto está relacionado con la transformación digital. Debemos visionar procesos de formación efectivos desde escenarios transmedia, donde se proyecten acciones encaminadas a fortalecer las industrias creativas desde una perspectiva de trabajo colaborativo y la generación de proyectos académicos que motiven la participación activa con el apoyo de herramientas digitales que posibiliten la creación de contenidos online, la ampliación de una oferta académica y la construcción de productos comunicativos transmedia.

Finalmente, hay que promover la filosofía del intercambio académico, desde donde se estimule el trabajo colaborativo y la creación de proyectos colectivos que se puedan ofertar en la región latinoamericana.

Eventos como las jornadas “Mostramos Todo”, deben seguir fortaleciéndose y ampliando su espectro, pues debemos de la mano de los Programas de Comunicación y de asociaciones como la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social-Felafacs, la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación-ALAIIC y el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina-Ciespal, entre otros, apostarle a dinamizar los debates que se generan en la región latinoamericana a través de investigaciones,

publicaciones y eventos académicos, que a su vez permitan articular las discusiones en torno a coyunturas políticas, culturales, sociales, económicas a través de la comunicación y las ciencias sociales. Nuestro reto es recuperar los diálogos intelectuales con investigadores de la región, convirtiéndolos en interlocutores académicos permanentes, y con los que se facilite el intercambio científico entre expertos, grupos de investigación y demás actores de la comunidad académica de las universidades.

Estrategias, experiencias y desafíos en las carreras del Departamento de Comunicación en tiempos de pandemia

Por Marcela Haydeé Navarrete¹
navarrete.h.marcela@gmail.com

Me parece oportuno partir del reconocimiento de ciertos hitos históricos que delimitaron la emergencia y constitución de las carreras de comunicación en la Universidad Nacional de San Luis, para luego presentar algunas acciones concretas que impulsamos desde el Departamento de Comunicación con el objetivo de contribuir al sostenimiento de la vida institucional y académica en este complejo momento que atravesamos del contexto de la pandemia del Covid-19.

En este sentido, es importante resaltar que en el año 2022 estas carreras cumplirán 30 años de vida dentro de la Universidad Nacional de San Luis, la cual tiene 48 de recorrido institucional. Es decir, que han recorrido un amplio tramo de la vida institucional desde el inicio en 1992, cuando se creó la carrera de Locutor Nacional y en 1993 la de Periodismo Universitario, como carreras de pre-grado en el Departamento de Enseñanza Técnico Instrumental (DETI). En 1996 estas carreras ingresaron a la Facultad de Ciencias Humanas, y en 1999 se generó la primera carrera de grado en comunicación, la Licenciatura en Comunicación Social, que inicialmente articuló e integró a las dos tecnicaturas previas. Así se comenzó un proceso académico de crecimiento y consolidación que no se detuvo hasta la actualidad.

Cabe recordar que, en el año 2007, con el cambio del plan de estudio de la Licenciatura en Comunicación Social hubo un desarrollo de la oferta educativa al restituir la identidad de las carreras precedentes de Locutor Nacional y Periodismo Universitario, de manera actualizada y ampliada, ya que éstas se inscribieron como titulaciones intermedias de dos nuevas licenciaturas que se formalizaron en el año 2009, las licenciaturas en Producción de Radio y TV y en Periodismo. Asimismo, en el año 2012, se creó el Departamento de Comunicación que con sus tres carreras se encaminó hacia la consolidación institucional al constituirse en una unidad académica dentro de la Facultad de Ciencias Humanas.

¹ Marcela Haydeé Navarrete. Directora del Departamento de Comunicación por elecciones abiertas del claustro estudiantil y docente en el período 2019-2022. Doctora en Comunicación, Magíster en Comunicación y Cultura Contemporánea y Licenciada en Ciencias de la Comunicación. Docente en asignaturas de la Licenciatura en Periodismo de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.

En el año 2021 en que nos encontramos, el ámbito institucional del Departamento está próximo a cumplir una década. A pesar de todas las dificultades que trajo la pandemia del Covid-19, nos encontró con algunas condiciones favorables, debido a la una ampliación del plantel docente en estos últimos años, de los recursos tecnológicos y a nivel de infraestructura. Si bien hay mucho por mejorar aún se pudo atender la contingencia y sostener tanto las actividades académicas como la vida institucional. Las jornadas que iniciamos hoy son muestra de ello.

Este contexto planteó nuevos desafíos en el plano académico e institucional. En la UNSL, el 16 de marzo se suspendieron hasta el 31 del mismo mes las actividades de clases presenciales y reuniones en el marco de la UNSL. Se creó un cuerpo normativo relativo a la habilitación de licencias para los grupos de riesgos, la eximición de tareas a encargados en exclusividad de niños o personas mayores, el cierre de edificios y el establecimiento, el 18 de marzo, del comienzo de las actividades académicas de forma no presencial.

Desde los cuerpos colegiados de la Facultad y la Universidad, se generó un marco pedagógico de adecuación de un sistema presencial a uno no presencial que se puso en marcha durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) con los mecanismos que cada equipo docente contaba. Desde el Departamento de Comunicación, en relación con la enseñanza, iniciamos el proceso con un acompañamiento que incluyó el asesoramiento a requerimiento de las/los docentes a cargo del equipo de las asignaturas tecnológicas. Diseñamos una propuesta comunicacional de generación de un espacio de intercambio denominado “Compartiendo experiencias y percepciones del trabajo no presencial” donde los equipos docentes volcaron el relato de las experiencias, percepciones, reflexiones, acciones realizadas, problemas y las sugerencias.

En relación con la comunicación institucional, durante los primeros meses, nuestro esfuerzo se centró en ofrecer a través del correo electrónico y las redes sociales, información actualizada acerca de los acontecimientos y las medidas tomadas por las instancias universitarias superiores que iban creando los marcos regulatorios.

En el mes de mayo, cuando se reactivaron las reuniones institucionales por medio de plataformas digitales y se fue generando mayor cúmulo de información, creamos un espacio de comunicación de emergencia al que llamamos “Pequeño Boletín de Pandemia”. El N° 1 fue publicado el 3 de junio del año 2020, constaba de dos páginas con información relativa a las primeras reuniones institucionales virtuales (sesión del consejo departamental y reunión de áreas) y la convocatoria a Becas de Perfeccionamiento. Durante el año 2020 se publicaron seis números, de los cuales el último contó con 17 páginas.

El 2021 que estamos finalizando es el número 2 del Boletín. Durante este año se

han publicado cuatro números, más voluminosos en cuanto al número de páginas y con una agenda más amplia y diversa, conforme se fue restituyendo la dinámica institucional y académica. La elaboración de estos ejemplares contó con la contribución de estudiantes becarios/as y docentes, en tanto que la dirección de esta publicación estuvo a cargo de quien suscribe estas palabras, y con la colaboración de la subdirectora.

En las notas se hicieron entrevistas a graduados/as, a docentes que alcanzaron titulaciones de posgrado, se informó sobre el presupuesto y su distribución, las compras de equipamiento, se convocaron becas, se informó sobre el funcionamiento de la revista científica que estuvo activa a pesar de la pandemia. Se brindaron noticias acerca de la participación del Departamento en las asambleas y actividades de la Red de Carreras de Comunicación del país, REDCOM. Asimismo, se brindaron detalles de lo tratado en las sesiones virtuales del consejo departamental y los resultados de reuniones con las comisiones de carrera. Fueron frecuentes las reuniones de gestión con autoridades de la Facultad y de los otros departamentos para acordar algunos lineamientos de trabajo conjuntos.

Captura del “Pequeño Boletín de Pandemia” N° 1, Año 1, junio de 2020, Departamento de Comunicación, FCH, UNSL

Pequeño boletín de pandemia

Sesión virtual del consejo
El jueves 28 de mayo inició el ciclo de sesiones del consejo departamental.
A partir de la modificación del reglamento interno del consejo directivo de la FCH se habilitó el marco legal que permite sesionar de forma virtual en el departamento. La sesión fue presidida por la directora, acompañada por la subdirectora y contó con la participación de consejeros/as docentes y estudiantes.
Durante la sesión se conformó la propuesta de jurado del concurso del cargo auxiliar de primera exclusiva efectivo en Economía, del área 9 (con extensión a Marketing y Publicidad) y las comisiones evaluadoras de dos llamados de inscripción de aspirantes en dos cargos suplentes: un adjunto administrativo para "Organización en Medios" y un auxiliar de primera exclusiva para Semiótica II. También se aprobó la designación del docente Juan Martín Zanetti en el cargo auxiliar de primera suplente en la asignatura "Taller de Periodismo Científico", que se dicta en el segundo cuatrimestre.
Además de la salud, estudiantes del consejo pidieron dar tratamiento a problemáticas que se les han presentado en la no presencialidad. Estas se tratarán en la próxima sesión el jueves 4 de junio.

Primera reunión de Interárea
El lunes 1ª de junio se llevó a cabo la primera reunión de Interárea del año.
De manera virtual se concretó la reunión entre autoridades de las cinco áreas del departamento con la directora y subdirectora. El encuentro, previsto para el 16 de marzo pasado, estaba pendiente debido a las medidas del gobierno nacional por la pandemia.
Estuvieron representadas todas las áreas, las que informaron de las situaciones y novedades respecto de plantel docente, cobertura y dictado de materias. En el transcurso de la reunión se acordó el cronograma de llamado de las becas de perfeccionamiento (en nota aparte). Por otra parte, las autoridades del departamento propusieron a las áreas recabar e intercambiar opiniones de los equipos docentes sobre algunos aspectos centrales del desarrollo de las actividades académicas en esta etapa. En ese sentido, se acordó realizar una consulta conjunta entre todas las áreas para conocer los requerimientos, propuestas y posibilidades que plantean los equipos docentes respecto del primer cuatrimestre y en proyección hacia el segundo. También se solicitó actualizar la información de los planes docentes y prever los pedidos de coberturas de vacancias y otros cargos que se requieren para garantizar las actividades académicas.

Departamento de Comunicación-Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional de San Luis
8 de junio de 2020

Pequeño boletín de pandemia

CONVOCATORIA A BECAS DE PERFECCIONAMIENTO
Se financian con fondos del Departamento y están destinadas a la realización de estudios de posgrado en carreras y cursos. La ordenanza que rige estas becas es la 06/15 del consejo directivo de la FCH.
Para inscribirse, deberán enviarse los formularios correspondientes al área de perfeccionamiento por correo electrónico, acompañados con la documentación que acredite la condición de regularidad y, de ser necesario de acuerdo con el pedido, el listado de cursos o actividades obligatorias a desarrollar.
La convocatoria se rige por el siguiente cronograma:
Difusión: del 2 al 9 de junio.
Inscripción: del 10 al 30 de junio.
Evaluación de las áreas: del 1ª de julio al 3 de agosto.
Aprobación consejo departamental y elevación a Facultad: del 4 al 15 de agosto.
Asimismo, se recibirán los informes de las becas otorgadas en la ordenanza, hasta el 3 de agosto. Enviarlos al correo electrónico: departamento.comunicacion2017@gmail.com

CONGRESO DE REDCOM
Hasta el 6 de junio hay tiempo para enviar los resúmenes para participar en:

XIII CONGRESO REDCOM "COMUNICACIÓN EN TERRITORIOS: CONSTRUCCION COLECTIVA DE SENTIDOS. HOMENAJE A JORGE ORLANDO CASTRO"
San Luis, La Pampa
26, 27 y 28 de noviembre de 2020

Más información en: <http://www.humanas.unsl.edu.ar/convocatoria/xiii-congreso-redcom/>

Departamento de Comunicación-Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional de San Luis
8 de junio de 2020

La pandemia puso a prueba nuestra imaginación y la capacidad de propiciar escenarios y formas de encuentro diferentes a los habituales hasta ese momento. Es así como programamos nuevas formas de festejar el día del/la periodista, del/la locutor/a nacional mediante transmisiones en vivo por la red social Instagram, charlas mediante zoom, y estas jornadas en las que estudiantes y docentes localizados en diferentes lugares podemos comunicarnos y llevar adelante este propósito de encontrarnos, realizar intercambio y mostrar nuestras producciones, a pesar del contexto en que nos encontramos.

El mayor desafío frente al cual nos puso la pandemia del Covid-19 fue aprender a cuidarnos y cuidar de los otros/as, y a no perder la esperanza que nos abre la educación pública universitaria, a pesar de vivir un contexto de dolor y precariedad en nuestra condición humana, frente a un virus nuevo que puso pie para arribar nuestras vidas.

También enfrentarnos a la complejidad de un mundo globalizado desigual por la brecha económica, social, cultural en la era digital.

El rol de la tecnología y algunas acciones desarrolladas desde el Departamento de Comunicación

Por Viviana Mercedes Ponce¹
vivianaponce@gmail.com

La situación de crisis sanitaria a nivel mundial nos enfrenta, a quienes estamos vinculados a cargos de gestión, a un enorme desafío, puesto que si en la educación ya se venía experimentando una creciente incorporación de tecnología o se venía recorriendo un corto y lento camino hacia la virtualización, con la pandemia sin duda, se aceleró este proceso, considerado de inclusión para algunos/as pero también de exclusión para otros/as.

Desde el Departamento de Comunicación y a fin de garantizar el derecho a la educación en pandemia y post pandemia, en el marco de las normativas y recursos vigentes en la Facultad de Ciencias Humanas y la Universidad Nacional de San Luis, fuimos desarrollando diferentes acciones a fin de acompañar a nuestros/as docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje en modalidad no presencial. A nivel tecnológico puntualmente y desde los inicios del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) en el periodo comprendido entre los años 2020-2021, conformamos un equipo de trabajo que brindó asesoramiento en la digitalización de los materiales educativos teóricos y prácticos en formatos gráficos y/o audiovisuales, el proceso de manejo y acceso a las cuentas @email.unsl.edu.ar asignadas desde la Dirección General de Tecnologías de la Información (DGTI) de nuestra institución, y la transmisión y grabación de las clases sincrónicas desarrolladas mediante videoconferencias en línea.

Asimismo recibimos inquietudes, problemáticas, ideas y sugerencias que los equipos docentes deseaban plantear, de lo que resultó como aporte desde nuestra gestión, el préstamo de equipos informáticos (como computadoras e impresoras) a aquellos/as docentes que carecieran de estos recursos.

Además y como resultado de la presentación de un proyecto de virtualización de las carreras de nuestro departamento a principios del 2020, se creó a fines del 2021, el Centro de Prácticas y Capacitación en Comunicación Digital (CEPRACOD), a partir del cual nos proponemos continuar con las acciones de acompañamiento y

¹Viviana Mercedes Ponce. Subdirectora del Departamento de Comunicación por elecciones abiertas del claustro estudiantil y docente en el periodo 2019-2022. Especialista en Educación Superior, Profesora en Enseñanza Media y Superior en Computación y Programador Superior. Docente en asignaturas de la Licenciatura en Comunicación Social y Periodismo de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.

asistencia no solo a los equipos docentes sino también a estudiantes que forman parte de nuestras carreras, analizando la posibilidad de extender nuestro servicio al ámbito de la facultad y/u otras unidades académicas.

El CEPRACOD surgió con el claro objetivo de contribuir a la reconfiguración tecnológica de nuestra institución trabajando desde el Departamento de Comunicación a nivel de tres grandes ejes, entre ellos:

- Prácticas docentes: lo que incluye asesoramiento y/o capacitación a los/as docentes de nuestras carreras en temáticas vinculadas al uso y apropiación de las tecnologías de la información y comunicación y la producción de materiales educativos digitales.
- Uso de nuevos instrumentos y lenguajes: que aporte a la gestión de la enseñanza y el aprendizaje semipresencial o no presencial con virtualidad en los marcos previstos en el régimen académico y políticas de posgrado de nuestra facultad y universidad.
- Infraestructura tecnológica con soporte digital, que posibilite la instalación y uso de plataformas tecnológicas que bajo el principio de la soberanía digital sean aptas para la digitalización y distribución de materiales educativos digitales y de softwares y prácticas educativas abiertas, con libre acceso y libre distribución y/o modificación futura.

Son éstas las acciones que forman parte de nuestras políticas de gestión y que tienen como horizonte el adaptar las instituciones educativas a una cultura tecnológica que tome en cuenta los nuevos modos de gestar y compartir la información y el conocimiento, en espacios o territorios físicos y virtuales y en tiempos temporales y atemporales, tal como lo demanda nuestra sociedad actual y futura.

Será sin duda un esfuerzo enorme poder lograrlo, pero creemos que es viable, a pasos más cortos o largos mientras transitamos estos nuevos tiempos. Contamos para ello con los recursos físicos, humanos y la enorme capacidad de respuesta de nuestros/as docentes, estudiantes y autoridades en esferas académicas superiores. Desde nuestro espacio el objetivo es y siempre será, aspirar a afrontar los cambios de época, fortaleciendo la labor docente y estudiantil y trabajando colaborativamente y solidariamente con y entre instituciones, unidades académicas y centrando siempre la educación en sus principales actores.

Como ya quedó de manifiesto con la crisis expuesta, no se trata de una excepción el uso de las tecnologías, sino más bien, de una urgencia. Debemos por tanto hacer frente y comenzar a pensar y pensarnos, en el marco de las reflexiones, vivencias y desafíos planteados en esta y otras instancias académicas.

Dos contextos, dos problemas, ¿y las salidas?: ¿Cómo enseñar/aprender comunicación social en medio de una pandemia y un estallido social?

Reflexiones del programa de Comunicación Social-Periodismo de la Universidad del Tolima

Por Angie Katherine Góngora¹, María Clara Villamarín², Álvaro Andrés Guzmán³ y Melisa Puentes Díaz⁴

akgongorae@ut.edu.com

cvillamarinb@ut.edu.co

aaguzamng@ut.edu.co

mpuentesd@ut.edu.co

Introducción

En Colombia se podría decir que la pandemia empezó a ser “real” el 6 de marzo de 2020, día en el que se detectó el primer contagiado por la Covid-19 (Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia, 2020). A partir de ese día los colombianos empezaron a sentir la incertidumbre que ya recorría el mundo entero ante la posibilidad de contagiarse del virus y morir a causa de ello. A pesar de esta situación, los cambios en las aulas de clases sucedieron el 25 de marzo de 2020 cuando se decretó “El Aislamiento Preventivo Obligatorio en Colombia o confinamiento” (El Tiempo, 2020), nombre que el presidente de Colombia, Iván Duque Márquez dio a la cuarentena en el país. A partir de ese día, ese fue el contexto de los colombianos durante 8 meses en los que continuó la cuarentena.

A medida que fueron pasando los meses de esta medida, las condiciones socioeconómicas de gran parte de la población colombiana fueron afectándose más y más, lo cual empezó a generar, más allá de las preocupaciones que causaba el

¹ Estudiante de Comunicación Social-Periodismo de la Universidad del Tolima con liderazgo en la carrera de Comunicación Social y amplia trayectoria en la investigación formativa, presentándose en diferentes escenarios de la investigación en comunicación en Colombia como ACICOM, AFACOM y Cátedra UNESCO.

² Estudiante de Comunicación Social-Periodismo de la Universidad del Tolima con destacada participación en escenarios de la investigación en comunicación como ACICOM y AFACOM.

³ Estudiante de Comunicación Social-Periodismo de la Universidad del Tolima con destacada participación en escenarios de la investigación en comunicación como ACICOM y AFACOM.

⁴ Comunicadora social-periodista de la Universidad del Tolima, Magíster en Estudios de la Cultura de la Universidad Andina Simón Bolívar – sede Ecuador. Ha participado en educación universitaria y en investigaciones de memoria colectiva usando como herramienta el podcast y la comunicación digital. Directora de la carrera de Comunicación Social-Periodismo de la Universidad del Tolima.

virus, una sensación de inconformidad ante las pocas ayudas que el gobierno de Duque brindaba a las poblaciones vulnerables que seguían sin poder trabajar y por ende, para muchos sin poder recibir sustento para sus familias. Acciones simbólicas como banderas rojas en los techos de las casas se convirtieron en el paisaje de las ciudades colombianas, como símbolo de que se estaba “aguantando” hambre.

La situación llegó a su punto máximo el 21 de abril de 2021 cuando los colombianos decidieron salir a las calles. La razón, el Gobierno colombiano decide proponer y radicar una reforma tributaria que afectaría a los bolsillos de todos los ciudadanos, en especial a los más humildes. Lo anterior, a pesar de que Colombia se enfrentaba a un alza en contagios y muertes por Coronavirus nunca antes visto desde el inicio de la pandemia un año antes. Incluso se escuchaban en todas las ciudades en las que hubo manifestaciones arengas como: “Si un pueblo sale a protestar en medio de una pandemia, es porque el gobierno es más peligroso que el virus” (BBC Mundo, 2021).

Ante las masivas protestas que se dieron en casi todas las ciudades de Colombia, las cuales se esperaba fueran aisladas y que como consecuencia dejara algunos cierres viales, resultó ser una protesta apoteósica con participación principalmente de jóvenes que se aglomeraban en las calles. Estas manifestaciones se acrecentaban con los días, en particular porque el gobierno de Iván Duque no aflojaba con la Tributaria y el descontento de los ciudadanos no se detuvo. Pero más allá de las marchas que se convocaban lo que se convertía en noticia eran las decenas de heridos, desaparecidos y muertos que producían día a día las marchas, especialmente por los desmanes de la fuerza pública para controlar los manifestantes que se rehusaban a cumplir los toques de queda dictaminados por los mandatarios locales como única estrategia que se impuso para controlar el descontento de quienes marchaban día tras día.

Todo el panorama presentado anteriormente hace parte del contexto social, económico, político y de salud en lo que fue la experiencia de los docentes y los estudiantes de Comunicación Social-Periodismo de la Universidad del Tolima, el cual generó algunas de las iniciativas dentro y fuera de las aulas, las cuales se compartirán a lo largo de este texto. Algunas de dichas iniciativas, aunque fueron producto de preocupaciones, resultaron siendo valiosos ejercicios para mostrar por un lado, el rol de los comunicadores sociales que tanto insisten los docentes en sus clases y por el otro, lo poderosos que pueden ser los medios de comunicación como herramienta didáctica y como arma al servicio de la sociedad.

Parte 1. Los retos educativos de la enseñanza de la Comunicación Social-Periodismo en Pandemia y en el marco de las Protestas Sociales.

Inicialmente bajo una cuarentena por una pandemia y luego bajo una pandemia y un estallido social, los retos que se presentaron durante los 2 últimos años en la educación en Colombia han resultado más que desafiantes para los docentes que enseñan en todos los niveles escolares. Sin embargo, cuando se trata de la enseñanza en educación superior los retos que se presentaron fueron de mayor impacto para los docentes, dado que muchos se cuestionaron acerca del tipo de profesionales que estarían educando cuando las herramientas, las metodologías y las formas de enseñanza se sentían tan limitadas. En el caso de la Universidad del Tolima y del programa de Comunicación Social-Periodismo, el desgaste por encontrar una solución para enseñar sobre este campo de estudios bajo los contextos que se presentaron, a sabiendas del componente práctico que se requiere en los profesionales de estas áreas. Enseñar periodismo sin poder pedirles a los estudiantes que salieran a las calles a experimentar las vivencias de lo que sucede en ese laboratorio social, de dejarse impregnar por las personas, por los lugares, por los acontecimientos. De igual manera, enseñar sobre investigación en comunicación sin poder pedirles a los estudiantes que salieran a hacer trabajo de campo, sin entrevistas presenciales, sin grupos focales, sin gran parte de las metodologías de investigación de las Ciencias Sociales.

Lo anterior, sin contar las diferentes percepciones acerca de la sobrecarga de trabajo, la imposibilidad de dividir el tiempo laboral del personal; resistir las quejas de los estudiantes sobre las clases mediadas por plataformas de video-llamadas que al inicio tuvieron tanto éxito, pero que a poco se fueron como herramienta para la enseñanza. También sobrevivir a los correos y participaciones de los estudiantes con depresión, contagiados de COVID junto a sus familias, las pérdidas de familiares propias y del alumnado, y los estudiantes quienes simplemente no pudieron estudiar más por problemas socioeconómicos a los cuales no podías ayudar.

Es justo allí donde muchas clases se olvidaron de la comunicación social o el periodismo y se enfocaron en abrir espacios para enfocarse a otros temas. Los esfuerzos de los docentes para sugerir actividades que vincularan los contextos que se vivían y las temáticas regulares de las clases. Especialmente a partir del mes de abril del 2021, en nuestra carrera los profesores empezaron a darse cuenta de que debían abrir espacios para que los estudiantes hablaran sobre sus miradas sobre la crisis económica del país y luego sobre lo que se vivía en las calles con las manifestaciones.

Para ampliar más esta mirada a los procesos vividos se realizaron algunas entrevistas a docentes del programa de Comunicación Social-Periodismo de la Universidad del Tolima, en las que se entrevisté sus percepciones. Por ejemplo, el docente César Augusto Gaviria indica que:

Aunque se pueden rescatar ciertas adaptaciones pedagógicas a las que debí acogerme durante la reciente pandemia, la experiencia acumulada en los últimos dos años me lleva a concluir que la educación que prescinde completamente de la presencialidad, adolece de un elemento clave en la relación enseñanza-aprendizaje: la afectividad entre profesores y estudiantes que hace que los contenidos de clase estén cargados de significatividad humana. Así mismo, considero que la educación exclusivamente mediada por tecnología exige en cada docente unas habilidades que trascienden el obligatorio dominio de las teorías y autores que sustentan el respectivo microcurrículo. Específicamente, se requiere no solo que cada docente tenga habilidad en el uso de distintas plataformas tecnológicas que ayuden en la divulgación de los contenidos de clase, sino que además tenga a la mano una considerable batería de recursos didácticos que respalden el desarrollo de las temáticas durante el semestre (por ejemplo, presentaciones en Power Point, videos explicativos cortos, breves lecturas para trabajo independiente durante cada sesión, herramientas de mensajería instantánea). (Gaviria Cuartas, 2022).

De igual forma, la profesora María Rosa López condensó por medio de una entrevista gran parte de los interrogantes que muchos de los docentes que vivieron estos tiempos de enseñanza en pandemia:

Me implicó afrontar bastantes retos y dilemas, especialmente en lo que se refiere al desarrollo de las clases de manera remota. Algunas de las preguntas que rondaron de forma permanente en mi cabeza fueron: ¿Cómo ‘enseñar’ a leer y a escribir en la Universidad a través de una video llamada? ¿Cómo lograrlo con un importante número de estudiantes que culminaron sus estudios de bachillerato también por video llamada? ¿Cómo verificar la presencia-ausencia de los/as estudiantes conectados y a la vez desconectados? ¿Cómo distinguir una excusa válida de inasistencia de una forma de holgazanería o irresponsabilidad por parte de las/los estudiantes? ¿Cómo manejar la frustración generada, por una parte, por el silencio continuo de la mayoría de los y las estudiantes y, por otra, por la ausencia de rostros o de cuerpos ‘reales’ durante las sesiones? ¿Cómo lograr un nivel apropiado de flexibilidad, acorde con las complejas realidades domésticas y personales de

los/las estudiantes, sin propiciar la mediocridad y la falta de rigurosidad?
(López, 2022)

De estas experiencias compartidas de los docentes de la carrera de Comunicación Social-Periodismo de la Universidad del Tolima, se pueden destacar las siguientes estrategias pedagógicas exitosas:

- Mayor interés en cómo recibe la clase el estudiante. Sobre este punto es importante que muchos docentes se preguntaron con más ahínco sobre el estudiante y su proceso de aprendizaje. En ese sentido una de las estrategias que se requirió fue la de prestar mayor atención a la evaluación de la eficacia y pertinencia de las estrategias desarrolladas en clase para el tratamiento de los temas.
- Clases asincrónicas. Antes de la pandemia y el estallido social vivido en Colombia, la categoría de clase asincrónica nunca había sido vista como una posibilidad en un programa universitario de carácter presencial. Sin embargo, tras estas circunstancias este recurso permitió transformar las aulas de clase y le dio la oportunidad tanto a docentes como estudiantes de participar de lo que se vivía en el país e incluso alejarse del agotamiento producido por la constante exposición a las pantallas. En ese respecto, indica el profesor Gaviria que “Común acuerdo con el docente, los estudiantes se comprometieron a adelantar de manera asincrónica actividades que equivalieran al tiempo invertido en una clase sincrónica. En particular, la observación de grabaciones previas de exposición de temas puntuales por parte del docente, así como la realización de lecturas complementarias, ayudaron a compensar el tiempo de clase directa cuando las actividades de protesta coincidían con los horarios de clase” (Gaviria Cuartas, 2022).
- Utilización de plataformas tecnológicas. La educación mediada por tecnología y las circunstancias del momento llevaron a los docentes a emplear diversas plataformas con las cuales se pudo incluir talleres que se articulaban con los contenidos de cada curso. Recursos tecnológicos como Powtoon, Schoology, Kahoot y Symbaloo fueron usados como actividades prácticas de las asignaturas que se impartieron, las cuales permitieron a partir de la gamificación que los estudiantes pudieran aprender en un entorno de juego, lo cual era clave para calmar las circunstancias que se vivían en el momento.

Parte 2. Los estudiantes: El llamado a la acción. El caso de Prensa Estudiantil y las movilizaciones sociales en Colombia

Pasados 5 días del inicio de las manifestaciones de abril del 2021 en Colombia, un grupo de jóvenes adscritos al programa de Comunicación Social - Periodismo de la Universidad del Tolima, se unieron con un fin específico: Hacer un trabajo contrainformativo a los medios tradicionales de la ciudad de Ibagué. Esto, revisando las inquietudes de los manifestantes sobre los procesos comunicativos narrados en los medios tradicionales, que buscaban deslegitimar la protesta pacífica y generaban una desinformación en cuanto a la veracidad de los acontecimientos ocurridos dentro de las mismas. Los procesos digitales que tienen en cuenta a los actores involucrados dan apertura a nuevos procesos informativos, así como lo dice Juan Carlos Suarez Villegas.

Con la inclusión de ciudadanos en el proceso informativo, se favorecía una mayor apertura en la configuración de la agenda pública, se contribuía a una mayor pluralidad de fuentes frente a los monopolios empresariales y se conseguía, en definitiva, dar un nuevo aire al periodismo, gracias en gran medida a las posibilidades abiertas por las nuevas tecnologías digitales. (2017)

El grupo de Prensa Estudiantil Universidad del Tolima o PEUT nace entonces en medio del estallido social que nació en el mes de abril de 2021 en Colombia, con el fin de ser partícipe del sentir de la ciudadanía de la ciudad de Ibagué, Colombia. De esta forma, buscando dar espacios para la visibilización de las problemáticas que aquejan a los habitantes de esta ciudad, y abrir escenarios de participación comunitaria. La manifestación que, en un principio convocó a la ciudadanía a expresarse en contra de las políticas del gobierno nacional como la Reforma Tributaria que como ya se mencionó desfavorecían el sector popular, se convierte luego en un percibir colectivo contra las injusticias del Estado que se dieron lugar para controlar las manifestaciones. Es decir, que PEUT se presenta como un medio en el que se pudiera realizar periodismo ciudadano.

Para comprender el concepto de periodismo ciudadano es importante definir a la ciudadanía; para Mouffe el ciudadano o la ciudadana, es la persona que cada día genera poder en medio de sus relaciones cotidianas, y usa este poder para ir transformando su comunidad en pro de una visión de futuro. El medio ciudadano le sirve al individuo para ser artífice de su ciudadanía por medio de la comunicación, apropiándose este del lenguaje, de su opinión y acción frente al quehacer

social y político, generando en las y los ciudadanos la fuerza y el poder de la transformación social desde sus entornos y territorios.

De igual manera, la creación de este medio tiene la concepción de que: “Comunicarse es una experiencia cotidiana de todas las personas. Cuando nos comunicamos estamos vinculándonos, poniendo en común con otros y otras lo que pensamos, sentimos y anhelamos; compartiendo e intercambiando tristezas y alegrías, ideas, certezas e interrogantes.” (Comunicación Popular, Educativa y Comunitaria, 2014). Es así que PEUT se puso en la tarea de hacer presencia en las calles de la ciudad de Ibagué acompañando a la personas en lo que para los estudiantes miembros del grupo era “el sentir del pueblo”. Poniendo como eje central la comunicación, la escucha, observación, y a partir de ello entretejiendo historias que permitieron la construcción de memorias colectivas compartidas a través del medio.

El acercamiento a la comunidad y reconstrucción de historias, fueron pieza clave y fundamental para el trabajo de PEUT. Dando lugar para que las personas tuvieran un espacio donde expresar sus ideas, y que esto cambie la perspectiva social y local de estigmatización de las manifestaciones pacíficas que se vivían. PEUT estuvo presente en los enfrentamientos que se dieron a partir de la represión de las autoridades a los manifestantes. La presencia del medio fue fundamental no solo para informar lo que acontecía en estos escenarios sociales, sino también porque con sus registros en las transmisiones en vivo se sirvió como veedores de Derechos Humanos de los miles de las personas que acudieron a las marchas. De esta forma, PEUT se encuentra trabajando con la comunicación comunitaria, fomentado espacios de participación y apropiación de la comunidad con los escenarios públicos. Desde el Curso Anual de Comunicación Popular, Comunicación Popular, Educativa y Comunitaria, que se desarrolla en Buenos Aires, Argentina, se dice que:

La comunicación popular y comunitaria aporta a la construcción de nuevos discursos y prácticas para disputar poder en el escenario público que posibilite otras formas de mirar al mundo, otras formas de ejercicio de los derechos. Y no alcanzará con difundir los derechos humanos entre la población porque no se trata de un problema de acceso y falta de información, sino de problemas de desigualdad social, donde sólo desde la comunicación se disputa poder en lo simbólico. (2014)

Lo que buscamos fomentar es la concientización de cada persona, para así lograr trabajar en la búsqueda de conocimientos, soluciones, sensibilización, y compromisos que lleven bienestar a la comunidad. Es bien sabido que los procesos

internos que se dan en las poblaciones no deben ser intervenidos por agentes externos que busquen apropiarse de logros o problemáticas. Nuestro compromiso es difundir, escuchar, y estar del lado de quienes consideren necesario nuestra participación para lograr desdibujar fronteras de inequidad.

Con este ejercicio los estudiantes lograron importantes apuestas para ir más allá de lo que se enseña en las clases, incluso más allá de las actividades que pudiera asignar un docente en las aulas. Para ellos, cambiar el aula por las calles, cambiar la lección por las arengas de las manifestaciones, cambiar la “seguridad” del hogar a los peligros en salud e integridad de las calles fue la mejor experiencia que han podido recibir en su formación como futuros comunicadores sociales-periodistas.

Si se reflexionara acerca de este ejercicio a partir de los grandes teóricos de la comunicación, diríamos que PEUT se acerca mucho a lo que Robert Ezra Park llamaba ‘Ecología Urbana’, en la que concibe la ciudad como un “laboratorio social” donde resulta posible observar dinámicas de mestizaje, adaptación, conflicto e interacción grupal de una forma pragmática y concreta que no se lograba en sus laboratorios. En cualquier caso, la academia debe “salir a la calle” y “aproximarse al individuo en el seno de su comunidad”. Siguiendo la idea de Park, se puede afirmar que la interacción total es la base fundamental del ejercicio periodístico. La pasión y el respeto por lo que se hace son pilares fundamentales, y en este sentido se reafirma la proximidad del periodista con la comunidad, siendo ésta quien fundamenta el principio del cambio social.

En sus palabras lo que la creación de PEUT les permitió fue:

Como PEUT, como estudiantes de Comunicación Social - Periodismo, y como colombianos descontentos por una mala administración presidencial, hemos podido encontrar una luz al final de este largo túnel; hemos encontrado una solución; hemos alzado nuestra voz al punto que jamás será nuevamente silenciada y como medio independiente, hemos logrado crear un lazo entre la ciudadanía y la información que es de su interés; se ha creado una alianza que los medios tradicionales hace mucho tiempo rompieron con el pueblo colombiano al obedecer los intereses políticos y financieros del Estado (Reflexiones sobre PEUT, 2022).

Conclusiones

Para finalizar este texto, es pertinente indicar que la capacidad de adaptabilidad en los procesos de enseñanza es crucial para afrontar los exigentes contextos que viven tanto estudiantes y docentes en las aulas de clase en los tiempos que vivimos y seguramente en los que viviremos. De igual manera, esa incidencia de lo que pasa afuera de las clases, ya no puede ser ajena a los contenidos de las asignaturas que se imparten, menos para estudiantes de la comunicación y el periodismo.

También es relevante resaltar que los ejercicios que más frutos dejan en los procesos de enseñanza y aprendizaje son los que realizan los estudiantes a nivel práctico y por iniciativa propia. Para el caso de la Universidad del Tolima y el programa de Comunicación Social-Periodismo fue el medio Prensa Estudiantil, que da cuenta no solo de la interiorización de los conocimientos que reciben en clase, sino también de la capacidad de actuar y de afrontar roles importantes en la sociedad a partir del ejercicio de la comunicación social y el periodismo.

Referencias bibliográficas

- BBC Mundo (2021). BBC Mundo. Obtenido de BBC Mundo: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-56932013>
- El Tiempo (2020). El Tiempo. Obtenido de El Tiempo: <https://www.eltiempo.com/politica/explicacion-del-decreto-sobre-aislamiento-preventivo-obligatorio-en-colombia-476148>
- Gaviria Cuartas, C. (2022). Docente Universitario en Tiempos de pandemia. (M. P. Díaz, Entrevistador)
- López, M. R. (2022). Docente Universitario en tiempos de pandemia. (M. P. Díaz, Entrevistador)
- Miembros Prensa Estudiantil, U. (2022). Reflexiones sobre PEUT. (M. Puentes Díaz, Entrevistador)
- Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (2020). Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. Obtenido de Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia: <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Colombia-confirma-su-primer-caso-de-COVID-19.aspx#:~:text=Bogot%C3%A1%2C%206%20de%20marzo%20de,una%20paciente%20de%2019%20a%C3%B1>

Apuntes sobre la experiencia pedagógica en tiempos de encierro pandémico

Por Hugo Andrei Buitrago Trujillo¹ y Harold Salinas Arboleda²

hugo.buitrago@upb.edu.co

harol.salinas@upb.edu.co

El jueves 12 de marzo del 2020, las directivas de la Universidad Pontificia Bolivariana anunciaron medidas excepcionales como parte del simulacro de encierro forzoso que tendría lugar en diferentes regiones de Colombia durante ese fin de semana como ejercicio preparatorio ante la llegada del COVID-19 a Colombia. El simulacro, que todos creíamos terminaría pronto, se transformó en decreto nacional y se dio inicio al aislamiento preventivo obligatorio que, con diversos niveles de rigor en su aplicación, habría de instaurarse por cerca de dos años en el país.

De un momento a otro nuestra Universidad, que desde tiempo atrás ya tenía experiencia con programas virtuales y bimodales, tuvo que echar mano de dicho conocimiento para, de manera inmediata e inexorable, migrar a actividades tele-dirigidas, mediadas por plataformas tecnológicas digitales. Ello implicó, por una parte, una gran inversión económica en infraestructura tecnológica que soportara la demanda que, casi de un día para otro, iba a tener que atender; y por el otro, capacitar en tiempo récord a docentes, estudiantes y personal administrativo para esta nueva forma de interacción. De esa manera se buscaba garantizar el acceso a la educación, la permanencia de los estudiantes en los programas académicos de pregrado y postgrado, la continuidad de los procesos educativos y administrativos, y por supuesto, la sostenibilidad de la institución.

Así las cosas, ¿qué sucedió con el programa de Comunicación Social en este escenario de encierro pandémico? Permítasenos plantear dos puntos de partida simultáneos y en ocasiones paradójicos: el primero, si nuestro ámbito de conocimiento y nuestro lugar en las ciencias sociales pasa por la reflexión sobre el diálogo, la construcción colectiva de sentido y saberes, la atención a las diversas intersubjetividades y la interlocución con el otro y con el contexto, la pandemia, como estudiosos de la comunicación, nos enfrentó a encontrar las maneras para

¹ Docente titular de la Facultad de Comunicación Social-Periodismo de la Universidad Pontificia Bolivariana de Colombia, adscrito al Grupo de Investigación en Comunicación Urbana GICU. Comunicador Social-Periodista, Magister en gestión del desarrollo, Doctor en Historia.

² Docente titular de la Facultad de Comunicación Social-Periodismo de la Universidad Pontificia Bolivariana de Colombia, adscrito al Grupo de Investigación en Comunicación Urbana GICU. Comunicador Social-Periodista, Magister en Estudios Humanísticos.

salvaguardar nuestras interrelaciones a pesar del distanciamiento obligado al que nos vimos sometidos y aun hoy nos conmina a entender qué tanto se modificaron nuestras prácticas de interacción en todos los escenarios de nuestra vida. El segundo y en consecuencia con el anterior, nuestra disciplina da por sentado que quienes participamos en ella estamos familiarizados y dominamos las herramientas propias del hacer comunicacional; sin embargo, ante la intempestiva migración a la telepresencia nos hicimos conscientes de que no bastaba dicha familiaridad pues una cosa era reconocer y manejar de manera esporádica e incipiente estos artificios y plataformas que antes de la pandemia parecían accesorias y otra que se nos volvieran el único soporte y medio de la dinámica pedagógica.

Inició así una maratónica tarea para los docentes que vieron cómo en menos de una semana debían migrar a la virtualidad las clases cuyos contenidos, actividades, encuentros y evaluaciones habían sido diseñados para ofrecerse de manera presencial; hubo entonces que replantear los cursos en procura de nuevas formas de trabajo autónomo y evaluación. Huelga decir que la maratón continúa y que el proceso formativo de los docentes incentivado por la Universidad en marzo del 2020 está vigente sumando una tarea más a lista de obligaciones del quehacer diario de los docentes.

Los estudiantes, por su parte, debieron enfrentar sus propios retos. En la Universidad conviven jóvenes de diversos perfiles dentro de los que se cuentan algunos que estudian con apoyo de entidades públicas y privadas e, incluso, de la misma universidad, cuyos recursos y, por ende, posibilidades de conectividad fuera del campus no son las idóneas lo cual cobró relevancia en las circunstancias de aislamiento obligatorio. También los hay de distintas regiones del país que encuentran en una ciudad como Medellín un espacio propicio para acceder a la educación superior lo que implica mudarse de sus sitios de origen con los costos que ello acarrea. Durante la contingencia, como consecuencia lógica, muchos de ellos se vieron obligados a retornar a sus lugares de procedencia para evitar esos gastos y pasar el encierro con los suyos; sin embargo, retornar implicaba sacrificar aspectos como la conexión óptima que encontraban en la institución, pues no es un secreto que el acceso a la Red en Colombia es desigual y que esta brecha afecta sobre todo a las zonas alejadas de los centros urbanos. A lo anterior se suma que también para los estudiantes el ingreso a la educación mediada por la virtualidad como un ejercicio permanente resultaba desconocido.

Además, a estos cambios drásticos y súbitos se sumó la imposibilidad del trabajo en equipo, el acceso directo a fuentes, la posibilidad de participar de los laboratorios y experimentar con las diferentes herramientas tecnológicas que se ofrecen en la Universidad.

Valdría la pena proponer una descripción de lo que fue ese escenario: un grupo de docentes, en su mayoría comunicadores sociales intentando adaptar sus cursos y planes de trabajo, explorando la confluencia de recursos y plataformas para evitar que sus sesiones se convirtieran en interminables monólogos-conferencias ante una pantalla de micrófonos cerrados y cámaras apagadas, buscando formas idóneas de interacción con unos estudiantes que creían nativos digitales pero que en la práctica no lo eran tanto o habían fortalecido sus capacidades en herramientas que no eran las propias de los ambientes diseñados para la educación mediada por la telepresencia o por la virtualidad; estudiantes que estaban en vilo sobre si quedarse en una ciudad ajena (con los gastos que ello implica) o volver a sus territorios, otros que no sabían cómo garantizarse los recursos para la conectividad necesaria y la duda general sobre cómo se abordarían las materias iniciadas, si se terminaría el semestre, si se volvería al campus e incluso con la incertidumbre de si la crisis económica propia de la situación les permitiría continuar con sus estudios. Y, frente a ellos, una Universidad que debía asumir las inquietudes de unos y de otros, buscando espacios de cualificación, pero también, identificando a los sujetos más vulnerables para apoyarlos en el proceso.

Faltaría agregar un elemento más, todo esto tuvo lugar en las casas de cada quien reconfigurando la noción entre lo íntimo y lo público: la frontera entre el hogar y los espacios de trabajo y estudio se borró de un momento a otro, aunando a ello la paranoia, el miedo y la angustia del encierro obligado y la zozobra por la posibilidad de contagio propio o ajeno y el azar de morir o sobrevivir a la peste. Por otro lado, pese a las reflexiones constantes que se publican a diario sobre las potencialidades de la educación virtual, las herramientas diseñadas para esta tienden a la homogeneización de formas y parámetros en favor de la replicabilidad, de tal manera que la asimilación de competencias mecánicas se facilita, empero la consolidación del discurso crítico, vital para los comunicadores sociales, se ve menguada. De allí la relevancia de los encuentros sincrónicos como espacio de discusión y retroalimentación. En la distancia corporal, la tecnología pareció brindar la posibilidad del diálogo, aún más, del diálogo desde la sala de las casas. Pero el diálogo no fue, al menos no en los niveles deseados. Los rostros juveniles fueron reemplazados por círculos con letras o avatares y el mutismo o “las caídas de internet” fueron respuestas recurrentes. La virtualidad cuando no es voluntaria resulta traumática. Aun así, las horas interminables frente a la pantalla no cejaban ¿Cuál es la diferencia entre el trabajo autónomo y la ausencia?

A la vez, recuérdese, los docentes estábamos simultáneamente acompañando los cursos, adaptándolos y cualificándonos para esa adaptación. Es decir, también para el equipo docente las horas frente a la pantalla se incrementaron notoriamente. Quizá por eso algunos docentes confundieron el trabajo autónomo con la carga documental, llevando al incremento de la intensidad de sus cursos mientras que otros se fueron al otro extremo, dejando sólo y exclusivamente a los encuentros sincrónicos la carga de las cátedras que acompañaban: ambas posturas en detrimento del encuentro y el diálogo; así pareciera lógico que muchos de los estudiantes hayan manifestado su sentimiento de afectación en la calidad y cantidad de aprendizajes en los espacios mediados por la virtualidad. La adaptación para sobrellevar lo que se esperaba fuera un solo semestre terminó siendo el preámbulo para el desarrollo de dos, casi tres, semestres más. Pese a la adquisición de herramientas, que sin duda alguna serían un complemento útil en la presencialidad, responder a las expectativas de un programa pensado presencialmente, más la necesidad de socialización de los jóvenes y la confusión suscitada por la confluencia de los escenarios privados y públicos en el hogar, generaron una sensación de hastío que redundó en el detrimento de la salud mental y física de varios miembros de la comunidad académica.

A parte de que la paulatina flexibilización del encierro brindó la oportunidad de trabajar a algunos estudiantes, llevando a los encuentros sincrónicos a nuevos escenarios de emisión y a nuevas formas de participación e interacción con las plataformas de apoyo; no fue extraño, identificar jóvenes que aparecían en línea y, sin embargo, no estaban conectados: se retiraban de su equipo, estaban conduciendo o simplemente se abstraían de cualquier tema que se tratase; este mismo grupo omitió los ejercicios autónomos en plataformas como Moodle, Blackboard, Teams o Brightspace: estaban en línea, pero desconectados. Con manifestaciones distintas, el mismo fenómeno se dio en los docentes: conferencias interminables con sólo su imagen en la pantalla o la descarga en los ejercicios y lecturas subidos a las plataformas sin escenarios de discusión con sus estudiantes: calificadores, pero desconectados.

Hablar de estos casos no supone negar el interés de la mayoría de los docentes por adaptarse a las circunstancias y mantener los diálogos constantes con sus estudiantes ni su disposición para implementar nuevas formas de generar discusiones frente a los contenidos de sus cursos y fortalecer las competencias que se planteaban para la formación de los Comunicadores sociales. Tampoco, que la mayoría de los estudiantes asumieron el reto de abordar las nuevas actividades con ánimo crítico e interrogador sin renunciar a las inquietudes que

caracterizan su vocación de comunicadores.

Por supuesto, en clave de posibilidades de interacción, productos y formas de expresión, la mediación y las plataformas de la educación virtual amplían notoriamente las posibilidades, mismas que, como se ha dicho, se extienden a la presencialidad; no obstante, cuando sus parámetros de evaluación se homogenizan y se estandarizan, y se pierden de vista las subjetividades y diferencias, se corre el riesgo de alejarse de los objetivos de las ciencias sociales y humanas y en suma de la Comunicación: el cultivo del pensamiento crítico y la atención a la heterogeneidad propia de los contextos y las formaciones sociales en las que estamos inmersos como generadores de sentido. Allí hay un reto si se espera fortalecer programas como el de Comunicación en los ámbitos virtuales.

Con la flexibilización de las restricciones de movilidad y reunión, las Universidades plantearon una nueva modalidad, una suerte de ejercicio mixto que en Colombia se llamó bimodalidad: retornaron los encuentros presenciales en el aula de clase para quienes se encontraran en la ciudad y se conservó la posibilidad de la telepresencia para quienes se encontraran por fuera o quienes por razones de bioseguridad prefirieran esta vía.

Este nuevo escenario conllevó nuevos retos para sus actores: el docente debía atender a los presentes y a los conectados sin olvidarse de alguno de los grupos. Los estudiantes teleconectados debían asumirse en el aula y quienes estaban en esta debían procurar el diálogo con los distantes. La universidad tuvo que garantizar los equipos que facilitarían estas interacciones y, cuando estas fallaban, docentes y estudiantes se veían en la necesidad de ingeniárselas para participar con los dispositivos que tenían a su alcance: nunca antes habían resultado tan útiles nuestros teléfonos inteligentes. Junto con todo ello, estaban los protocolos de seguridad que, para entonces, obligaron a poner en medio una mascarilla que afecta la comunicación tanto por obstaculizar la voz como por ocultar los rostros de los interlocutores.

Esta bimodalidad, ideal en principio dadas las condiciones en las que se encontraba el estudiantado cuando se inició el “regreso progresivo”, también produjo una zona gris en la que la presencialidad terminaba siendo opcional para quienes manifestaron su intención de participar de los encuentros en el aula, una vez más estar “en línea, pero desconectados” resultaba una condición posible y, con frecuencia, recurrente.

Solemos decir que los procesos pedagógicos son a su vez procesos comunicacionales, un asunto en el que el diálogo, como nos lo enseñó Paulo Freire (1985),

es fundamental. Tanto más pertinente aparece esta afirmación cuando, dadas las condiciones del entorno, la mediación de estos procesos se configuró en eje del diálogo. Por eso, en medio de la formación de Comunicadores Sociales, se antoja imprescindible la identificación de estos óbices en los circuitos comunicacionales, reiterando, una vez más, que ninguno de ellos desconoce el trabajo, esfuerzo y potencialidades que también se han evidenciado en este camino.

Quizá una de las principales barreras de la comunicación está en dar por sentado al interlocutor: sus conocimientos, el manejo del mismo lenguaje, la pulcritud de los canales. Asumimos entonces, por ejemplo, que si estamos frente a nativos digitales su relación con las tecnologías de la comunicación atraviesa todas las instancias y obviamos que su familiaridad está dada en los ambientes con los que interactúan de manera constante, esto es, los medios sociales, las plataformas de entretenimiento y no, necesariamente, las diseñadas para la educación virtual y a distancia; y este aspecto se hizo mucho más notorio durante esta contingencia. En este mismo sentido, quizá por comodidad y rito, también soslayamos el fenómeno de la intermedialidad: el medio afecta y transforma el mensaje y, por ende, la construcción del mensaje debe ser acorde tanto con nuestros interlocutores como con los mecanismos que utilizamos para entablar el diálogo con ellos. Tal vez, por las mismas condiciones inesperadas a las que nos vimos abocados, perdimos de vista este hecho y, pese a que cada uno desde su hogar-aula, hogar-oficina, hogar-sitio de esparcimiento, buscó la que consideró la mejor de adaptarse a la situación, los procesos académicos se atomizaron y descuidamos la integralidad de los currículos; como consecuencia terminamos redundando en contenidos, saturándonos y saturando a los estudiantes: en la era de la hiperconexión, una vez más todos conectados, pero desconectados como islas en el océano digital. No obstante, lo anterior no desconoce que el esfuerzo conjunto permitió sobreaguar esos días, garantizando la permanencia de la mayoría de los estudiantes en las instituciones.

Ahora, cuando suponemos que regresamos paulatinamente a la presencialidad, es imperativo que las comunidades académicas asuman la integralidad de los contenidos como parte de un mismo mensaje y, de esta manera, procurar un ejercicio coordinado que favorezca la interlocución entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes.

Pascal Quignard, en su bello ensayo *El odio a la música* (2012), plantea como, gracias a la omnipresencia generada por las tecnologías, las músicas se convirtieron, más que en paisaje, en ruido, un ruido detestable. Es posible que algo similar haya sucedido durante la pandemia: la necesidad de estar conectados

todos los días desde teléfonos, tabletas y computadores, en estudios, habitaciones, comedores, automóviles, oficinas e incluso la ducha para los encuentros sincrónicos o para la resolución de tareas y ejercicios grupales, terminó haciendo de los cursos una suerte de paisaje ruidoso en el que no todos lograron dilucidar los mensajes y simplemente se fueron con la corriente, procurando no zozobrar. De la mano con lo anterior, es indudable que las circunstancias propias del encierro y la pandemia obligaron a un relajamiento de los parámetros de interrelación y evaluación, asimismo, que estos nuevos parámetros fueron la cotidianidad para quienes iniciaron su camino universitario en medio de este contexto ¿Qué implicaciones y adaptaciones conlleva el regreso?, claramente se incorporan nuevas formas de interacción pero, a la vez, es pertinente retomar prácticas y comportamientos que, en la presencialidad, fortalecen las competencias necesarias para un Comunicador social, un nuevo reto estará en cómo atender estos requerimientos minimizando las tensiones que suscita.

Hemos sostenido a lo largo de estos breves apuntes aquello de que estuvimos contactados a los dispositivos, pero en muchas ocasiones desconectados en nuestras interacciones; sin embargo, no queremos dejar por alto, así sea con un par de ejemplos, la pregunta inversa ¿cuándo estuvimos ‘desconectados’, pero ‘conectados’? Con el uso de medios sociales como herramienta de convocatoria y difusión, los jóvenes se tomaron las calles en medio de los llamados picos de la pandemia, como respuesta a la crisis que se acentuó con las medidas económicas y políticas que quiso implementar el gobierno del Iván Duque en abril de 2021. El gobierno nacional esgrimió que las aglomeraciones serían foco de contagio y utilizaron esta excusa para tratar de evitar esta movilización que fue la continuidad de la explosión social iniciada en 2019; mientras por otro lado, impulsaba aglomeraciones, esas en apariencia inocuas, en locales comerciales con medidas como el día sin IVA bajo el pretexto de activar el consumo y ayudar a la economía nacional. Otro ejemplo posible lo hallamos en la infinidad de mensajes mediáticos de esperanza que durante el encierro nos entregaban las pantallas prometiéndole que cuando todo terminara seríamos mejores: hablaban del regreso de la vida silvestre a los dominios de los humanos, del reencuentro con una humanidad compasible, sensible y solidaria. Sin embargo, cuán distante es esta nueva normalidad, como algunos la denominan, en la que nos encontramos actualmente: signada por una nueva guerra fronteriza, el racionamiento de recursos energéticos y el devastamiento ecológico, el acaparamiento egoísta de las vacunas contra el COVID-19, los rebotes xenofóbicos alrededor del globo, el debilitamiento de la democracia y el endurecimiento de medidas que, en nombre

de la seguridad, diezman el ejercicio de nuestros derechos ciudadanos. Justo en este contexto, nuestro sentido como docentes y estudiantes de la comunicación está en la capacidad de actuar en y por el conglomerado, sin dejar de lado las diferencias individuales que lo nutren y conforman. Cuán potente puede ser la interlocución y construcción conjunta con colegas y condiscípulos y cuánto más si acaso logramos incorporar de manera adecuada en nuestro quehacer las herramientas y aprendizajes obtenidos durante el confinamiento en favor de la interacción, el diálogo y la convivencia democrática superando la dimensión instrumental que nos sirvió para sobrellevar temporalmente el intercambio desconectado.

Referencias bibliográficas

- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Quignard, P. (2012). *El odio a la música*. Buenos Aires: El cuenco de plata.

Desafíos de la comunicación para futuros profesionales

Por Milagros Dayhana Rosales¹
milagros24sl@gmail.com

Cuando nos ofrecieron participar de este panel bajo el eje de “la comunicación y el periodismo en pandemia y post pandemia”, me pareció necesario poder dialogar con mis compañeres al respecto, para poder esbozar una idea delo que significó la comunicación desde nuestro lugar como estudiantes.

Llegamos a un acuerdo de que la pandemia vino a tensionar nuestras maneras de relacionarnos en todos los ámbitos, educativos, profesionales, sociales, etc. La pandemia instaló un modo de vida mediada por la virtualidad, el uso de las plataformas y redes sociales fueron construyendo para todes nuevos valores organizativos.

Por otra parte, el incremento de la desigualdad en el mundo es un contexto que nos atraviesa, especialmente en nuestra región. En América Latina y el Caribe el 20% de la población concentra el 83% de la riqueza. El número de millonarios en la región ha pasado de 27 a 104 desde el año 2000. En grave contraste, la pobreza extrema está aumentando (Oxfam, 2020).

También tuvo sus consecuencias en el sector educativo como en las condiciones laborales de les comunicadores y periodistas. Los medios de comunicación y las redes sociales, afectan la psiquis colectiva y construyen significados en el tejido social. En ese sentido, es necesario que nos replanteemos las tareas y los desafíos desde el campo de la comunicación y lo educativo. Son dos campos que están en crisis porque el mundo está en crisis.

El covid-19 nos ha dado indicadores, como ningún otro conflicto, de que estamos atravesando una profunda transformación de nuestro sistema social (Caciabue y Giménez, 2021). Las instituciones como la universidad deben transformar sus bases para estar a la altura del contexto y con ella, cumplir con las demandas de la articulación social y los pueblos.

Entre lo viejo que no termina de morir y lo nuevo que no termina de nacer, el desafío que tenemos por delante es inmenso y requiere del esfuerzo colectivo. La historia es siempre producto de la acción del pueblo, de la organización colectiva y nos toca a nosotres como futuros comunicadores pensar nuevas

¹ Milagros Dayhana Rosales. Representante estudiantil por la agrupación San Luis Independiente. Estudiante avanzada de la Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.

maneras de organizarnos, pensando los contextos y territorios en los que nos encontramos inmersos.

Las nuevas demandas y la competencia en el campo pareciera dividirnos un poco más día a día, como estudiantes tenemos que exigir las formaciones competentes para nuestro futuro laboral, pero no debemos olvidarnos de seguir tejiendo lazos sociales y comunitarios entre nosotros, con la comunidad y la región latinoamericana.

El acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración solidaria latinoamericana y caribeña. (CRES, 2018)

Comprender el contexto social es parte indispensable de nuestro rol, disponer de las herramientas adquiridas en las instituciones para poder garantizar una comunicación democrática para todes es una tarea pendiente.

Por eso, celebramos este espacio donde lo aprendido durante la pandemia y las nuevas maneras de relacionarnos, nos permiten poder encontrarnos (re-encontrarnos) dialogar y definir acciones entre docentes y estudiantes, del campo a nivel latinoamericano.

Para finalizar, les invito y nos invito a que construyamos una nueva comunicación a través el ejercicio de la misma con un sentido político, como herramienta estratégica para apuntalar procesos organizativos, luchas populares y construcciones simbólicas donde la conciencia sobre lo que está sucediendo y el desarrollo de herramientas de organización y lucha, respondan a este momento de cambios radicales que permitirán alcanzar una comunicación justa e igualitaria para todes.

Referencias bibliográficas

- Caciabue y Giménez (2021). Pospandemia y nueva fase del capitalismo. CLAE. <https://estrategia.la/2021/04/14/pospandemia-y-nueva-fase-del-capitalismo/>
- OXFAM (2020). Los milmillonarios del mundo poseen más riqueza que 4600 millones de personas. <https://www.oxfam.org/es/notas-prensa/los-milmillonarios-del-mundo-poseen-mas-riqueza-que-4600-millones-de-personas>
- CRES (2018). Declaración Final de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018PortFinal.pdf>

Periodismo post-pandemia: Repensar la profesión para no caer en la obsolescencia

Por Tatiana Escudero¹

txtianna@gmail.com

En marzo de 2020 el mundo sufrió de manera repentina una transformación a nivel tecnológico-digital que estaba prevista para, quizás, hasta 10 años en el futuro. La pandemia aceleró un proceso que fue paulatino durante las últimas tres décadas y hoy nos deposita de lleno en el espacio digital.

La primera y principal medida que implementaron los gobiernos del mundo para enfrentar la pandemia de Covid-19 fue el denominado Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), que nos relegó en nuestros hogares. Alejados del espacio público, nos encontramos con el internet como único espacio de encuentro. Nuestra ágora para intercambiar opiniones, debatir, o simplemente comunicarnos, fue la web. Si bien el internet es utilizado para este fin desde hace años, nunca había sido nuestro único espacio de encuentro.

Cada espacio del que somos parte cuenta con herramientas propias, así como con normas que lo rigen y consensos entre quienes lo habitamos acerca de cómo actuar en un lugar y momento determinado. En el espacio público digital jugamos con sus reglas. Las ideas fluyen y confluyen entre cuentas oficiales y cuentas anónimas, entre fotos y animaciones, entre nombres reales y nombres de fantasía. Todos participando de distintos foros de discusión desde la comodidad de nuestra casa y detrás de la protección de una pantalla.

En mayor o menor medida, cada persona que interactúa en internet está generando información. Ya sea construyendo contenido o reaccionando a lo que generan otras personas, la información brota constantemente. Navegamos en estos espacios comunicacionales donde ya no somos meramente públicos, donde los mensajes ya no son unidireccionales, sino que dejamos de ser usuarios para convertirnos en lo que en esta era vamos a llamar *prosumidores*.

Partiendo de este contexto en el que nos enmarcamos como sociedad durante el ASPO, podemos centrarnos en analizar dentro de este panorama la situación actual de los medios de comunicación y el periodismo en general. Dentro de

¹ Tatiana Escudero. Representante estudiantil por la agrupación Franja Morada. Estudiante avanzada de la Licenciatura en Periodismo de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.

esta ola de creadores de contenido y los mares de información puede flaquear un poco la labor periodística como la conocemos. Mientras hay sectores que van ganando adeptos hay otros que los pierden, esto significa un peligro para el periodismo cuando comienza a debilitarse el único aspecto que le genera algún tipo de valor: la credibilidad.

Durante la pandemia se demostró que no era necesario que se declarase al periodismo una actividad esencial para entender lo indispensable que es para la sociedad. Sin detenerse ni un solo día, los medios de comunicación eran los encargados de informar acerca de cuál sería nuestro destino luego de cada reporte, debido a los tiempos del Covid-19 y las medidas implementadas por los gobiernos. El periodismo ejercido de manera responsable salva vidas. Este rasgo se vuelve aún más importante cuando en el espacio público digital todo enunciado se vende como verdad absoluta, sin pasar por la rigurosidad que, se supone, tienen los medios. No debemos olvidar que para respetar el derecho a la información de todos los ciudadanos, debemos tomar la responsabilidad de comunicar. Internet debe dejar de ser un campo minado de fake news, con el peligro que esto significa para la sociedad, y ese trabajo le corresponde a todos los prosumidores.

Ubicados en tiempo y espacio, dentro de todos los desafíos que enfrenta la profesión, apunto a resaltar dos como los que debemos abordar con más urgencia de alguna manera. Por un lado, la correspondencia periodista-ciudadano; por el otro, entender las nuevas plataformas.

Un gran poder conlleva una gran responsabilidad. El periodismo es, por excelencia, la fuente confiable de los integrantes de una sociedad. Es el lugar al que recurrir para encontrar información o, muchas veces, verificar aquello que vimos en las redes y nos genera alguna desconfianza. Con el tiempo esta función de los medios se ha desvanecido un poco, es responsabilidad del periodismo recuperar esa credibilidad. Alejarse del “clickbait”, no inclinarse por el morbo, no negociar la rigurosidad por visualizaciones. Diferenciarse de aquello que buscamos combatir: la desinformación.

Acerca del entendimiento de las nuevas plataformas, la transición total al entorno digital dejó a muchos medios afuera. Mudar a las redes el contenido construido en un formato para lo analógico es lo contrario a adaptarse. El periodismo tiene hoy la obligación de encontrar nuevas formas de comunicar si realmente quiere que su contenido llegue a la mayor cantidad de prosumidores posibles. La manera en la que generamos y consumimos información en la web en la actualidad no es la misma que en el 2009, año en el que se crea el plan de estudio de la Licenciatura en Periodismo de la Universidad Nacional de San Luis, aún vigente en el 2021. Hoy la forma de comunicar ni siquiera es la misma que en 2019. Las plataformas

evolucionan y los formatos se reinventan todo el tiempo, lo que nos obliga a aprender nuevas herramientas constantemente.

Creo que dentro de las carreras de comunicación en Latinoamérica estos desafíos reflejan, a grandes rasgos, dos perfiles bien marcados de nuestros recorridos académicos. Por un lado la característica social, donde el periodismo nace por y para el pueblo, con una perspectiva diversa y comprometida con las luchas de la sociedad donde se encuentra inmerso. La formación de los periodistas habrá de ser para devolverle al pueblo lo que necesita, pero más allá de eso, lo que merece y le corresponde. Por otro lado, la técnica para aprender a comunicar de manera óptima y estratégica el conocimiento que se construye. Las plataformas cambian, surgen nuevas reglas en el juego de las redes y el periodismo no puede quedarse obsoleto, si no tiene un verdadero alcance entonces pierde un poco su razón de ser. Mantener los planes de estudio de las carreras de comunicación en constante actualización requiere de un arduo trabajo, objetivo que puede verse lejano dentro de los tiempos de la burocracia de la Academia. Necesitamos teoría crítica y la técnica para ponerla en práctica e irrumpir en el espacio público digital. Mostrar una realidad independientemente de aquello que construyen los medios hegemónicos.

Hoy debemos repensar la profesión para saber qué necesitamos como estudiantes. Y si lo que necesitamos es un periodismo responsable que nos ayude a combatir la posverdad, es momento de poner las manos a la obra sobre los planes de estudio. Y si lo que necesitamos son herramientas para crear contenido y comunicarlo, las incorporaremos a nuestras carreras. Pero estos cambios tienen que ser hoy, ya que cuando se realicen, probablemente estén obsoletos de nuevo.

PANEL DOCENTE

“Reflexiones y experiencias de las prácticas docentes durante la pandemia y en la post pandemia”.

PRESENTACIÓN

Por Irma Ortiz Alarcón y Silvina Chaves

irma.ortiz.alarcon@gmail.com

chaves.silvina@gmail.com

La crisis sanitaria global, COVID-19, impactó en todas las estructuras sociales, conminando a los Estados a generar acciones que pudieran permitir que parte del funcionamiento de la vida social, se llevara a cabo en entornos virtuales. La educación fue sin dudas, una de esas importantes actividades que se trasladó a espacios de encuentros remotos, donde docentes de todos los niveles tuvieron que implementar diferentes estrategias pedagógicas y didácticas con la tecnología disponible.

El sistema universitario nacional movilizó los recursos existentes para facilitar el sostenimiento de clases y otras actividades académicas, no sin atravesar diversos obstáculos y deficiencias estructurales y normativas que quedaron en evidencia. El acceso a una conexión estable de internet, la disposición de equipamiento adecuado para el dictado de clases (computadora, tablet, teléfono celular, auriculares), así como la posibilidad de contar con un entorno, en sus espacios habitacionales, acorde para la realización de tareas de enseñanza-aprendizaje, se convirtió en una necesidad acuciante para estudiantes y profesores.

No obstante, este complejo escenario posibilitó constatar la potencialidad de los escenarios virtuales como herramientas para el desarrollo de la actividad educativa. En la Universidad Nacional de San Luis y particularmente en las carreras del Departamento de Comunicación de la Facultad de Ciencias Humanas, donde las características prácticas de muchas de las asignaturas que se ofrecen, implica el desenvolvimiento cotidiano de estudiantes en estudios de radio y televisión o en salas de tecnología, agregó un desafío extra a los equipos docentes que debieron planificar estrategias que sostuvieran el objetivo de “aprender y hacer”, ahora, en aulas virtuales.

Las Jornadas Mostramos Todo fueron el escenario que posibilitó compartir no sólo

reflexiones respecto de estos desafíos docentes sino también, poner en conversación y debate experiencias concretas de trabajo. En el Panel “Experiencias Docentes en Pandemia” se presentaron once (11) trabajos que recuperaron parte de las vivencias de los y las docentes de materias teóricas y prácticas. Fue un espacio donde además, se pusieron en común los aciertos y desaciertos, las necesarias modificaciones de los sistemas tradicionales de evaluación y el desafío de acompañar emocionalmente a nuestros y nuestras estudiantes.

Docentes y estudiantes que además enseñaban/estudiaban, realizaban al tiempo sus tareas domésticas, llevaban a cabo sus responsabilidades laborales en sus hogares y en un contexto donde la salud de las familias estuvo en riesgo. Desde la coordinación del Panel, se propuso el abordaje en 3 ejes. El primero de ellos estuvo enfocado en las tecnologías en la práctica docente en pandemia. Los tres trabajos que se circunscribieron a este núcleo temático se titularon: Pensar la educación tradicional y la educación alternativa en los tiempos de pandemia; Prácticas no presenciales de asignaturas tecnológicas en educación superior y en tiempos “de” y “post” pandemia. El caso de Tecnología de la Comunicación I y II de las Licenciaturas en Comunicación Social y Periodismo y Desafíos y oportunidades de enseñar tecnología en contexto de pandemia. Transiciones entre la presencialidad, la virtualidad y la bimodalidad en la asignatura Tecnología de la Comunicación para la Licenciatura en Producción de Radio y Televisión. La discusión y el intercambio se dio en torno a cómo la crisis sanitaria aceleró el proceso de producción de contenidos, saberes y prácticas comunicativas en escenarios mediado por tecnologías y sobre los procesos de selección de las plataformas, dispositivos y modalidades de comunicación online que tuvieron que tomar las asignaturas, así como de la adopción de metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los aprendizajes y sus resultados.

El segundo eje del panel estuvo en torno a las Experiencias estudiantiles en pandemia: procesos, prácticas y evaluaciones. Se presentaron tres trabajos, los cuales exploraron sobre lo que sucedía con los/as jóvenes en relación con las desigualdades generadas por la brecha digital. También se indagó por los consumos audiovisuales de los/as estudiantes en una época en la que hablamos de prosumidores y hubo una permanente interpelación y llamado hacia la necesidad de establecer procesos dialógicos entre los equipos docentes y los/as estudiantes para facilitar la construcción de nuevos modos de evaluación y reconfigurar la noción de aula como espacio y práctica de enseñanza/aprendizaje.

Los trabajos que intercambiaron este eje fueron: Análisis descriptivo de prácticas evaluativas del Integrador Final del año 2020 de la asignatura Taller de Periodismo Radiofónico de la Licenciatura en Periodismo; Consumo de contenidos audiovisuales en alumnos de la carrera Licenciatura en Producción de Radio y

Televisión de la UNSL; y Periodismo 500 metros a la redonda: Una propuesta pedagógica en tiempos de pandemia; Una experiencia de articulación horizontal en la formación superior en carreras del Departamento de Comunicación de la UNSL.

El tercer eje fue, Experiencias docentes en pandemia: estrategias, desafíos y obstáculos, puso en diálogo las vivencias de equipos docentes, quienes expresaron algunas barreras que plantea la virtualidad y no resultan fáciles de sortear. En este sentido identificaron algunas prácticas con las/os estudiantes que demandan el cara a cara para el proceso de aprendizaje, por ejemplo la respiración costodiafragmática y la coordinación fono respiratoria. Otros equipos docentes encontraron en esta crisis sanitaria, la oportunidad para apostarle a la interdisciplinariedad y diálogo entre diferentes campos del conocimiento anclando en espacios organizacionales.

Algunos equipos de las asignaturas, se volcaron a indagar sobre las estrategias implementadas por sus colegas y relevar de esta manera formas creativas para responder al desafío de la educación en el ámbito digital, circunscrito a escasas herramientas pedagógicas para afrontar el proceso enseñanza/aprendizaje. También se planteó como un desafío incorporar en los planes de estudios la dimensión digital como una esfera imposible de eludir en pos pandemia.

Los trabajos presentados en este eje fueron La Semiótica abrazará la recepción estudiantil en pandemia y post o no contendrá. La importancia de leer los estados de pathos; Experiencia docente de las asignaturas de Foniatrías durante la pandemia; Enseñar a producir contenidos para televisión en pandemia: estudio sobre la práctica docente; y De alfabetización académica y digital entiempos de pandemia.

Les invitamos a recorrer estas producciones que también se encuentran atravesadas por la incertidumbre, el miedo, la tristeza, y la angustia, transformadas en propuestas y preguntas que contribuyeron a transitar la pandemia COVID-19.

Los interrogantes sobre ¿cómo sostener a nuestros/as estudiantes, cómo sostenemos nosotras/os como docentes? ¿cómo acompañarnos en el proceso de enseñanza aprendizaje? orientaron a modo de brújula las experiencias aquí descriptas y reflexionadas.

Breve reseña curricular:

- Irma Ortiz Alarcón. Licenciada en Comunicación y Periodismo. Maestranda en Sociedades e Instituciones de la Universidad Nacional de San Luis. Docente en las Licenciaturas en Comunicación Social y Periodismo de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Coordinadora académica de la Especialización en Estudios de género con intervención en salud, educación y comunicación de la Facultad de Psicología-UNSL. Integrante de: la Red Universitaria de Género (RUGE-CIN) en representación de la Universidad Nacional de San Luis, del Consejo Universitario de Género y diversidad de la misma Universidad y de la Coordinación política de la Red Latinoamericana de Mujeres por los derechos sociales y ambientales.
- Silvina Chaves. Doctora en Comunicación Social, Periodista y Licenciada en Comunicación Social. Investigadora en el PROICO 4-0116: Mediatizaciones del sentido y procesos socioculturales: identidades, cultura, discurso y poder. Docente en la Diplomatura Universitaria Superior en la Comunicación Pública de la Ciencia de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, UNICEN. Corresponsal para el portal Argentina Investiga y redactora colaboradora en el portal Noticias de la ciencia de España. Participó como periodista en Radio Nacional San Luis y Radio Universidad. Se desempeñó como coordinadora general del área de comunicación institucional de la UNSL, directora del boletín semanal El Faro Universitario y directora del canal de televisión web, donde dirigió la línea de producción vinculada a la comunicación de la ciencia. Responsable del Área Audiovisual de la UNSL. Coordinadora de la Unidad de Cultura Científica de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas de la UNSL. Docente en asignaturas de la Licenciatura en Comunicación Social y Periodismo de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.

EJE: LAS TECNOLOGÍAS EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN PANDEMIA

Pensar la educación “tradicional” y la educación “alternativa” en tiempos de pandemia

Por Ana Silvina Maldonado y Guillermo Alejandro Anzulovich
asilvinamaldonado@gmail.com
glovich67@gmail.com

Resumen

El impacto de las tecnologías digitales en las prácticas educativas se viene gestando y analizando desde un tiempo considerable. Sin embargo, la pandemia del COVID-19, aceleró el proceso de producción de contenidos, saberes y prácticas comunicativas en escenarios donde el aprendizaje se da en su mayoría mediado por tecnologías. En este sentido, desde el PROICO 04-2120 indagamos sobre las características de la educación en modalidades o contextos “tradicionales” (presenciales) y “alternativos” (digitales) y el rol de cada miembro partícipe.

Ante ello y en el marco de las “II Jornadas Mostramos Todo”, presentamos una reflexión parcial de la situación de la educación en tiempos de pandemia, haciendo hincapié en el rol de las instituciones, los y las docentes, los y las estudiantes, el material o contenido didáctico y las nociones de aprendizaje que surgen al pensar el proceso educativo en movimiento y constante transformación.

Palabras clave: *educación, bimodalidad, tecnologías digitales*

Introducción

El desafío diario del docente al momento de planificar cada clase no es solamente lograr que el contenido y la metodología de trabajo, sea de gusto para los y las estudiantes, sino que el conocimiento construido en el aula se pueda aplicar en el ámbito profesional sea este, de modalidad presencial o virtual. En este desafío nos interpelamos como sujetos de aprendizaje formados, en algunos casos, desde teorías tradicionales y que hoy en día, son insuficientes ante prácticas pedagógicas

que van más allá de la repetición, la memorización o la simulación de conducta. En este sentido, nos surgen los siguientes interrogantes: ¿en qué manera las teorías y modelos pedagógicos permean las prácticas docentes? ¿cuáles serían los modelos de educación alternativa? ¿cuáles son los problemas con los que se encuentra un docente cuando quiere aplicar un modelo alternativo? ¿cuál es el rol de las instituciones, docentes, estudiantes en el paso de la educación tradicional a la alternativa? ¿qué concepción de educación es acorde en este tiempo de pandemia?

Basilis (2012) entiende la educación como un proceso de motivación y acompañamiento al estudiante en contraposición a una tarea administrativa y mecánica que se da en algunos casos. Esto da lugar a pensar la educación tradicional vs la educación alternativa, caracterizando a la primera inmersa en un proceso educativo mayormente, donde se sigue un programa con contenidos cerrados que no contemplan las características y necesidades estudiantiles adecuadas al contexto. Esto permite entender entonces, que en la educación tradicional habría una generalización del conocimiento, la mirada individual es nula, no se preguntan si el contenido sirve, si aporta, si agrada, si despierta interés en el o la estudiante. En contraposición a este relato, se encuentra por ejemplo el escritor Sergio Rascovan (2012) quien explica que se debe configurar una educación (alternativa) de tipo humanista, creativa, subjetiva donde la institución sea revisada, reformada y recreada. En este contexto las tecnologías no son instrumentos de aplicación sino facilitadoras de producciones de conocimientos.

Carlos Wernicke¹ de la Fundación Holismo de Argentina, explica lo que consideramos es la respuesta a esta comparativa educacional. Hay que enseñar bajo una pedagogía acorde al contexto global, al contexto de los y las estudiantes y de los y las docentes. Entonces aquí la comparación encuentra su eje en el sentido que tanto la educación tradicional como la alternativa dará fruto si en su objetivo final, se contempla la situación micro y macro contextual de los miembros de la educación y sus necesidades de desarrollo significativo. Entonces ¿cuál es la pedagogía adecuada en nuestro contexto de pandemia? Recuperando a Rascovan (2012), una de tipo humanista cuyas bases pasan por reconocer y favorecer la autonomía del estudiante y el/la docente se constituye como una guía del aprendizaje personalizado.

Ahora bien y siguiendo los interrogantes iniciales, ¿cuáles serían los problemas con los que se encuentra un/a docente cuando quiere aplicar un modelo alternativo? En esta situación de pandemia que vivimos desde marzo 2020, pudimos identificar distintos inconvenientes causados por el aislamiento obligatorio y la necesidad

¹ Ver <http://www.holismo.org.ar/index.php/carlos-g-wernicke>

de continuar el proceso educativo. Consideramos que el primer problema se encuentra en el sistema educativo por el cual la provincia y la nación se enmarca. Si bien, lo virtual o digital son propuestas diferentes a la educación tradicional, poder llevarlas a cabo, dejó a la luz la necesidad de, por ejemplo, institucionalizar, reconocer o protocolizar esta modalidad como válida en la educación argentina y que los sujetos involucrados, reconozcan el proceso de formación según las legislaciones aprobadas. Otras situaciones que rozan lo social, económico, cultural propio de una provincia subdesarrollada también fueron el centro de atención ante la necesidad de cumplir con el derecho universal a la educación. Finalmente, y reconociendo que la diversidad social en las escuelas es concordante con la globalización actual, con la forma de producir económicamente y la manera en que nos organizamos en la sociedad: es decir, en red, otra problemática implicó el constante proceso de aprender a aprender de manera flexible y abierta. Como explica Freires (2009), “nuestra experiencia se basa en la capacidad de adaptarnos al entorno” y para hacerlo, debemos estar en él y construir por medio de la acción colectiva. Él como tantos autores, mantiene la premisa de ‘aprender a aprender’ como la pedagogía que ofrece al sujeto educando, trabajar el pensamiento crítico y desarrollar habilidades de colaboración.

Para cerrar este apartado y dar lugar a los roles educativos, cerramos esta perspectiva teórica, con el investigador Cristóbal Cobo² quien explica que hay saberes que tienen que ver con la práctica, con aprender en espacios informales. Aquí la tecnología es mediadora pero no es condición obligatoria para innovar. También asume la premisa de ‘aprender a aprender’ y agrega que, por medio de ella, se pueden desarrollar capacidades profesionales de manera colectiva, hacer uso y compartir herramientas cognitivas que se pueden usar en cualquier momento y situación. Todo ello forma parte del ‘aprendizaje invisible’ y adquirir esos saberes, capacidades y habilidades, evidentemente es y seguirá siendo por un tiempo, el mayor desafío de la educación en su paso de una modalidad de enseñanza tradicional a una alternativa.

Las instituciones

Existen en la actualidad algunas propuestas de estructuras y dinámicas educativas alternativas que conviven con las tradicionales. Probablemente en los próximos años se presenten más opciones y proyectos que planteen nuevas situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Consideramos una posibilidad de cambio más profundo y en el mediano plazo en la aparición de nuevas instituciones y no tanto a partir de la transformación o

² Ver en Aulas, profesores y estudiantes del futuro. Cristóbal Cobo. Entrevista, ciclo BBVA Aprendemos juntos. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?list=PL6IQJUXKOKWLDkXSM4qMKWE5bXBQITUth&v=fpzDcNaaQdk>

evolución de las inmersas en esquemas tradicionales. Sin embargo, es probable que se espere de los trayectos de formación alternativa, el cumplimiento de una serie de objetivos que son compartidos con las propuestas tradicionales. Entre ellos se destacan, la posibilidad desenvolverse e insertarse socialmente y en el mercado laboral de un futuro escenario posible. En este sentido, hay dudas respecto a si estos son los objetivos que deben prevalecer en la educación y si es acertado el escenario previsto. Es más, nos preguntamos ¿alcanzarán las propuestas alternativas estos objetivos con mejores resultados que las tradicionales? De no cumplirlos, se pensará que han fracasado sin tener en cuenta o ponderar lo desarrollado en otros aspectos.

Con relación a esto Marcelo C. (2001) plantea “Una clara repercusión de los cambios que estamos destacando tiene que ver con el concepto de trabajo. La incorporación de las nuevas tecnologías de la información está redefiniendo los procesos laborales y a los trabajadores y, por tanto, el empleo y la estructura ocupacional. Por una parte, se está demandando una mejor formación para una cantidad considerable de puestos de trabajo mientras que otra gran cantidad está desapareciendo por la automatización tanto en la fabricación como en los servicios. Esto es un indicador de que las necesidades del mercado laboral determinan, en gran medida, lo que debe aportar el sistema educativo. Sin embargo, en este nuevo escenario de trabajo, es donde se manifiesta el impacto de un sistema de economía globalizada y para la cual, la idea de una sociedad en red es perfectamente funcional y se retroalimentan.

Por otro lado, y más allá de resolver los fines de la educación y el perfil del ciudadano que queremos formar, consideramos que las instituciones deberían avanzar, además, hacia la construcción de una nueva imagen representativa y simbólica de la escuela o de los establecimientos educativos, en donde se redefina la organización de los tiempos, los espacios, la idea de aula o la desaparición de ella, el rol docente, sus metodologías y prácticas.

Los/las docentes

Desde que empezamos a recorrer el sistema educativo en todos sus niveles, pasamos por diferentes dinámicas institucionales y roles docentes primero en la educación inicial, pasando a la media y luego en la superior.

El desafío para el futuro docente será ligeramente diferente para cada momento, sin embargo, estará atravesado indudablemente, por las nuevas tecnologías. Si bien hoy en la educación inicial aparece un rol docente más “moderno” si se quiere, acorde con el modelo constructivista, en tanto mediador, facilitador y guía, también parece ser el menos vinculado con las nuevas tecnologías en su práctica. Ya es un hecho que los niños, cada vez desde más temprana edad, se

relacionan con dispositivos móviles, pantallas, etc. Seguramente, si se avanza en este sentido, la práctica educativa en este nivel estará más cerca del futuro. El nivel medio, por el contrario, tal vez sea el más atado a las viejas estructuras, y la incorporación de las TIC, aparece como un conjunto de acciones individuales un tanto aisladas como así también el modelo de aprendizaje constructivista. Parecería ser como un “problema de encastre” en el que tenemos que colocar un cubo en un espacio circular.

Según N.C. Burbules (2012) “la posibilidad de acceder a la información en cualquier lugar o cualquier momento, la interacción con pares y expertos eruditos y oportunidades estructuradas de aprendizaje desde una variedad de fuentes. La brecha entre el aprendizaje formal e informal desaparecerá” y como bien dice también este autor, esto es una posibilidad actual, aunque parece distante dentro de nuestro sistema educativo. La formación docente entonces deberá favorecer esta realidad para que los formadores las pongan en práctica con naturalidad y solvencia. Recordando, además, que las instituciones deben apoyar estos modelos y prácticas y no caer en el “problema del encastre”.

Si bien los modelos de aprendizaje más recientes podrían prosperar en los centros educativos fundamentados en estas ideas desde su creación, no debemos abandonar por difícil que parezca, la tarea de transformar a las instituciones tradicionales. Un paso adelante en el futuro próximo podría ser, haciendo una transposición con la idea de realidad aumentada, lograr una “educación aumentada” si pensamos en una integración plena de recursos tecnológicos, dispositivos software y hardware en las prácticas docentes habituales, aún en contextos o estructuras tradicionales.

En relación a los cambios que se están produciendo en nuestra sociedad y que deberían ser incorporados en la educación Marcelo C. (2001) manifiesta: “hace falta un esfuerzo y compromiso compartido hacia una dirección que fomente el aprendizaje, la innovación, la flexibilidad, la autonomía, el trabajo en red y el aprendizaje colaborativo”, pero no en el sentido económico que se le otorga a algunos de estos términos, y donde todo el ecosistema institucional deberá quedar comprometido en pos de un ideal común consensuado.

Los/las estudiantes

Como ya hemos mencionado, los niños desde temprana edad se vinculan con teléfonos móviles, computadoras y otros dispositivos a través de pantallas. En ellos el contenido está disponible casi instantáneamente y en el momento que lo desean. Esos hábitos adquiridos desde temprana edad, asociados con la inmediatez, el consumo a demanda y en formato multimedial, es probable que los vuelva algo impacientes respecto a los tiempos escolares y las didácticas de “tiza y pizarrón”.

Sin duda, en el futuro, la escuela y el resto de las instituciones deberán “ir más rápido”.

Siemens G. (2004) refiere “Hace tan solo cuarenta años, los aprendices, luego de completar la educación formal requerida, ingresaban a una carrera que normalmente duraría toda su vida. El desarrollo de la información era lento. La vida del conocimiento era medida en décadas. Hoy, estos principios fundamentales han sido alterados. El conocimiento crece exponencialmente. En muchos campos la vida del conocimiento se mide ahora en meses y años” Por esta razón, será necesario aplicar métodos y estrategias que permitan alcanzar más conocimiento en menor tiempo y además, abandonar la idea del conocimiento útil para toda la vida reemplazándola por la de una educación como una empresa continua a lo largo de toda la vida.

El material didáctico

Volviendo a la educación inicial como ámbito de prácticas que responden al modelo constructivista, podemos agregar que en esta etapa además, el contenido es abierto, flexible y se favorece la creatividad y las cualidades expresivas. Pero eso en la primaria y secundaria se pierde en gran medida, y solo se sostiene excepcionalmente. Como decía Pablo Picasso “todos los niños nacen artistas, lo difícil es seguir siendo artista cuando crecemos” y es realmente así y la escuela, al parecer, salvo en la educación inicial, se encarga de enterrar esas habilidades. Pero más allá de llegar a ser artista cuando crecemos o no, lo importante es rescatar las capacidades implícitas en la actividad artística, como el desarrollo de la creatividad, de la expresión y también de las habilidades psicomotrices, muy útiles para abordar otros campos del conocimiento y la resolución de problemas. Sería importante que se extienda en la educación media lo que sucede en el ámbito de la educación inicial.

De todas maneras, el “que enseñar”, es un debate interminable al interior de cada campo disciplinar y un debate mucho más indefinido y abierto desde la perspectiva del sistema educativo en su totalidad. Si bien un eje podría estar alrededor de los intereses del alumno, en sus diferentes etapas y momentos, muchas veces dichos intereses no se corresponden con los objetivos del conjunto social o como ya he manifestado, con las necesidades y expectativas de la economía y del mercado laboral. En cualquier caso, las nuevas tecnologías atravesando casi todas las actividades y todos los órdenes de la vida, obliga a apropiarse de ellas más allá del contenido y el campo del conocimiento del que se trate, ya que es y será una herramienta esencial tanto para la actividad educativa de docentes y alumnos como así también, para desarrollar eventualmente la actividad profesional y continuar con la formación y la autoeducación, que deberá extenderse a lo largo de toda la vida.

A modo de reflexión final

Todas las estrategias y producciones educativas que contemplen una etapa creativa donde el sujeto pueda salir de la formalidad y comprobar que el conocimiento se puede aplicar en la realidad, son modalidades que suman y están en concordancia el contexto actual o a los diferentes y complejos escenarios sociales. Actualmente nuestro sistema educativo está enmarcado en un proceso de evaluación sin sentido o más bien, con un sentido económico y productivo. Enseñamos para que nuestros estudiantes sean eficientes, eficaces y competitivos, pero en realidad, debemos transmitir saberes básicos como lo son los valores y la permeabilidad ante el problema, el desafío. Debemos ir en busca de estudiantes críticos, que puedan reconocer y alcanzar sus objetivos sin estructuras cerradas. Esta nueva forma de pensarnos, como sujetos activos de la educación, se inscribe en la pedagogía emergente. La misma está en desarrollo, se gesta en las aulas (tradicionales o alternativas) y es la mezcla de ideas nuevas y viejas que rompen con la forma tradicional de enseñar permitiendo nociones como colaboración y participación.

Begoña Gross (2015) habla sobre una “revolución educativa”, en donde llevar la teoría a la práctica es un largo camino. Por un lado, implica que el docente despierte su creatividad para poder acompañar al estudiante y que por medio de escenarios complejos (más allá de las instituciones físicas) puedan interactuar, participar y tener un rol activo en el proceso de enseñanza. Por otro lado, se necesita de estudiantes justamente con el entusiasmo de conocer y en caso de que así no sea, deben surgir metodologías basadas en lo lúdico, que despierten las emociones, que ofrezcan múltiples lenguajes y que logren “mover” al estudiante para que conozca, haciendo. El reto en este contexto de pandemia está en la posibilidad de integrar ideas nuevas y viejas, pedagogías tradicionales y actuales, como decía Tedesco (2000) “enseñar a aprender” o tal vez, aprender a aprender. Finalmente educar en la cultura digital implica dejar la aplicación sin sentido de la tecnología y comenzar a ser creativos a la hora de relacionarse con el conocimiento. Fomentar un aprendizaje “sin costuras”, ubicuo y con entornos personales en red.

Referencias Bibliográficas

- Basilis, C. (2012) La educación miope. Revista Orsai, N° 9. Disponible en https://issuu.com/revista_orsai
- Burbules, N. (2012) El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza, Encounters/Encuentros/Rencontres on Education, Vol. 13, 3 - 14, University of Illinois, Urbana-Champaign, Estados Unidos.
- Freires, J. (2009) “Educación expandida y nuevas instituciones. ¿Es posible la transformación? En Educación expandida. ZEMOS98. ISBN 978-84-7993-208-4
- Gross B. (2015) La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. E K S abril 2015 vol.16 n° 1. Disponible en <https://revistas.usal.es/index.php/eks/index>
- Marcelo, C. (2001) Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento, Revista Complutense de Educación ISSN: 1130-2496 Vol. 12 Núm. 2.
- Rascovan, S. “La educación prohibida”. Página 12. Edición impresa, sección Universidad, Opinión. Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-203099-2012-09-11.html>

Breve reseña curricular:

- Ana Silvina Maldonado: Magíster en Educación en Escenarios Digitales, Especialista en Tecnologías Multimedia para Desarrollos Educativos, Licenciada en Comunicación Social, Locutora Nacional Universitaria. Profesora Adjunta de las asignaturas Tecnología de la Comunicación y Comunicación Multimedial para las Lics. En Comunicación Social, Periodismo y Producción de Radio y Televisión (UNSL). Co-directora del PROICO “Comunicación digital: aportes a la producción, circulación y consumo de contenidos y procesos comunicativos en escenarios educativos mediados por tecnologías”.
- Guillermo Alejandro Anzulovich: Técnico Universitario en Microprocesadores, Profesor en Tecnología Electrónica, maestrando en Educación en Escenarios Digitales. Coordinador de la carrera Tecnicatura Universitaria en Producción Musical. Ex Profesor Adjunto de las asignaturas Tecnología de la Comunicación y Comunicación Multimedial para las Lics. En Comunicación Social, Periodismo y Producción de Radio y Televisión (UNSL). Profesor Adjunto de las Asignaturas, Síntesis de Sonido, Grabación y Producción en Estudio e Informática y Producción Musical para la Tecnicatura Universitaria en Producción Musical y el Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana (UNSL). Investigador del PROICO “Comunicación Digital: aportes a la producción, circulación y consumo de contenidos y procesos comunicativos en escenarios educativos mediados por tecnologías”.

Prácticas no presenciales de asignaturas tecnológicas en educación superior y en tiempos “de” y “post” pandemia

El caso de Tecnología de la Comunicación I y II de las Licenciaturas en Comunicación Social y Periodismo

Por Viviana Mercedes Ponce, Luisina Andreoni y Francisco Vidal Sierra

vivianaponce@gmail.com

andreoniluisina@gmail.com

franvidal.prensa@gmail.com

Resumen

La crisis sanitaria originada por el virus del SARS-CoV-2 y sus múltiples variantes, derivó en una situación de emergencia mundial sin precedentes, en la que múltiples prácticas sociales, tecnológicas y económicas se vieron fuertemente atravesadas por el uso de las tecnologías de la información y comunicación.

En el ámbito educativo específicamente y en medio de una gran conmoción que trastocó las principales bases de nuestra existencia -el espacio y el tiempo- se acrecentó el uso de los sistemas de gestión de enseñanza y aprendizaje no presencial -con herramientas específicas para la comunicación, interacción, colaboración y evaluación- en un contexto de orden complejo, cambiante y hasta por momentos caótico.

Los clásicos procesos de educación presencial, desarrollados tradicionalmente en territorios reales y físicos, debieron mudarse y/o extenderse hacia territorios virtuales de realización, para los que era condición esencial disponer de la tecnología, las competencias digitales mínimas en su apropiación y manejo, y el acceso universal a la red.

Sin duda, se trató de un enorme y profundo desafío en tiempos de incertidumbre, ansiedad y miedo, por lo que en este trabajo deseamos reflexionar acerca de la experiencia acontecida durante la realización de las prácticas no presenciales de asignaturas con contenido tecnológico que se dictan para las Licenciaturas en Comunicación Social y Periodismo, de la Facultad de Ciencias Humanas, de la

Universidad Nacional de San Luis.

Describimos en principio cómo abordamos el proceso de virtualización en el marco de la educación en línea -como una modalidad de la educación no presencial- durante los años 2020 y 2021-de pandemia y post pandemia- desde la elección de las plataformas, dispositivos y comunicación online hasta la adopción de metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los aprendizajes. Finalizamos luego con un análisis de la experiencia y una propuesta de trabajo a futuro derivada de los resultados obtenidos.

Palabras clave: *crisis sanitaria mundial, educación no presencial, educación en línea, prácticas de virtualización en la educación superior*

Introducción

Han pasado más de 40 años desde que las tecnologías de la información y comunicación irrumpieron en nuestras vidas trayendo consigo importantes transformaciones que derivaron en una nueva estructura social: “la sociedad red”, una nueva economía: “la economía información global” y una nueva cultura: “la virtualidad real” (Castells, 2001).

El continuo cambio, la incertidumbre, la impredecibilidad, el riesgo y la fragilidad, entre otros aspectos (Barnett, 2002), fueron caracterizando a esta sociedad que exige de los individuos una gran flexibilidad, liquidez, volubilidad, y un cambio constante de tácticas, en cuanto a que las estructuras sociales ya no perduran el suficiente tiempo como para solidificarse y servir de marco de referencia para los actos humanos (Bauman, 2016).

Se trata de una era de la súper complejidad, en la que nuevos conocimientos, nuevas maneras de ver el mundo, nuevas técnicas, pautas de comportamiento y el uso de nuevos instrumentos y lenguajes, remodelan e inciden en todos los ámbitos de nuestra vida (Mena, 2021) ocasionando múltiples prácticas sociales, tecnológicas y económicas.

La interpelación originada en este contexto es aún mayor cuando nos alcanza la pandemia originada por el virus del SARS-CoV-2. Particularmente, en el campo educativo, se aceleró lo que hasta ahora había sido un lento camino hacia la virtualización y se acrecentó la preocupación de la comunidad universitaria por dominar herramientas tecnológicas que le permitieran ofrecer enseñanza remota a la vez que reconfigurar y adecuar sus estructuras y ofertas académicas a las actuales características distintivas de lo social (Mena, 2021).

En este sentido, y como parte de una institución educativa del nivel superior, describimos a continuación el proceso de virtualización desarrollado durante la

realización de las prácticas no presenciales de asignaturas con contenido tecnológico que se dictan en los primeros años de las Licenciaturas en Comunicación Social y Periodismo, de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de San Luis, durante los años 2020 y 2021, de pandemia y post pandemia. El foco se realiza en el marco de la educación en línea, considerando la elección de plataformas para la gestión de la educación no presencial, las herramientas específicas para la comunicación, interacción, colaboración y evaluación y las metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los aprendizajes.

El proceso de virtualización de asignaturas con contenido tecnológico: plataformas, herramientas y metodologías

En la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis y bajo la dependencia del Departamento de Comunicación, se dictan tres carreras para profesionales del campo: Licenciatura en Comunicación Social, Licenciatura en Periodismo y Licenciatura en Producción de Radio y Televisión.

Puntualmente, para las licenciaturas en Comunicación Social y Periodismo, se dispone de un tramo de asignaturas con contenido tecnológico que se dictan en el primer y segundo año respectivamente: Tecnología de la Comunicación I, con fuerte énfasis en los procesos de búsqueda, evaluación y selección de la información digital y Tecnología de la Comunicación II, orientada a la creación de contenidos digitales informativos en formatos multimediales diversos.

Son éstas, asignaturas, que se encuentran atravesadas por avances tecnológicos constantes, lo que determina una renovada actualización y secuenciación de contenidos y un abordaje de metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación concretas. Así, a lo largo de los años en los que se fue implementando el cursado de cada carrera, fueron constituyéndose espacios y prácticas de digitalización de contenido e interacciones virtuales grupales e individuales, con tecnología acorde a los dispositivos (cd, pendrives, almacenamiento en la nube...) y plataformas de almacenamiento, colaboración y socialización vigentes en cada momento (Blogger, correo electrónico, Facebook...). Situación que se evidenció desde sus inicios y hasta el año 2019 mayoritariamente en modalidad presencial, por constituirse en la metodología fundacional e intrínseca de nuestra universidad, y por ende, de nuestras carreras.

A partir del año 2020 y con el advenimiento de la pandemia, lo que hasta ahora había sido una implementación de enseñanza con uso de tecnología como complemento a la educación presencial, cambió rotundamente hacia el uso exclusivo de sistemas de gestión de enseñanza y aprendizaje no presencial. En nuestro

caso puntualmente, se orientó al marco de la educación en línea, mediada por tecnologías de la Web 2.0, que promueve situaciones de aprendizaje fundamentadas en la construcción social del conocimiento, en nuevos espacios o territorios virtuales con otras reglas de interacción y de intervención pedagógica (Tarasow en Tarasow, Schwartzman & Trech, 2014).

Esta adecuación del sistema de enseñanza estuvo signada bajo las políticas de nuestra institución, las que en el ámbito de un plan de contingencia, incluyeron, entre otras disposiciones, materiales y noticias sobre modalidades y protocolos, modificación del calendario académico, suspensión de las mesas de exámenes y otorgamiento de facultades complementarias y específicas a cada unidad académica (Navarrete & Ponce, 2020).

Las plataformas y herramientas seleccionadas entonces fueron algunas de las propuestas por la Dirección General de Tecnologías de la Información (DGTI) e incluyeron al sistema de gestión de enseñanza y aprendizaje virtual Google Classroom (el cual permitió alojar contenidos educativos digitalizados en presentación con diapositivas (.ppt), documentos de texto (.doc) y portables (.pdf), establecer comunicación privada y pública con los/as estudiantes, y gestionar el seguimiento de los aprendizajes) y los servicios de almacenamiento de archivos Google Drive (para la realización y seguimiento de actividades de estudiantes) y de videoconferencia Google Meet (para la emisión sincrónica y grabación de las clases teóricas, prácticas y de consulta, con la posibilidad de acceso en diferido); el sistema de correo electrónico para las comunicaciones asincrónicas previas o posteriores al cursado; y la posibilidad del acceso abierto y gratuito a la recopilación del material completo de las asignaturas en el sitio web educativo dispuesto para tal fin: <http://tec-comunicacion.unsl.edu.ar/Tecno> .

Las metodologías de enseñanza y aprendizaje se adecuaron al paradigma de la complejidad y el aprendizaje basado en proyectos. Paradigma de la complejidad, puesto que consideramos que el abordaje de la realidad debe hacerse desde todas las perspectivas posibles, o bien, desde una perspectiva particular, de forma compleja y global (Morín en Fried Schnitman, 1998), y Aprendizaje basado en proyectos, dado que entendemos el concepto desde una visión de racionalidad tecnológica o instrumental, y asimismo, como una práctica social. Racionalidad tecnológica e instrumental (Ander-Egg & Aguilar, 2005), en cuanto a que consiste en un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, con el fin de producir determinados bienes o servicios capaces de satisfacer necesidades o resolver problemas, dentro de los límites de un presupuesto y un período de tiempo dados. Práctica social (Morales Martín, 2011) puesto que

estas actividades son situadas, intersubjetivas, admiten componentes de incertidumbre y aperturan a la transformación de una situación existente a una nueva realidad, mediante la interacción y participación de los actores involucrados con interpretaciones, reflexiones y toma de decisión.

Acorde con estas perspectivas y la modalidad de cursado, el proceso evaluativo se caracterizó por su carácter continuo, global y personalizado, con instancias de seguimiento individuales y/o grupales facilitadas por la tecnología, que bajo nuestro posicionamiento, permite que la evaluación se desarrolle verdaderamente en forma continua, con devoluciones o retroalimentaciones que inciden en la enseñanza y el aprendizaje y promueven la reflexión y posibilidad de mejora (Lezcano & Vilanova, 2017). Así, se fueron realizando, interacciones e intervenciones mediante ediciones en comentarios y comunicaciones en línea entre docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes, tanto en las actividades del aula en Google Classroom como en los documentos compartidos en proyectos en Google Drive, en forma simultánea y fluida, a pesar de las distancias físicas y temporales. Se procuró en todo momento además, transparentar la condición de cada estudiante mediante planillas y grillas evaluativas en línea con las que podían obtener información de su asistencia, desempeño durante la realización de los trabajos prácticos y criterios de evaluación planteados en los exámenes parciales desarrollados mediante sistemas de videoconferencia sincrónicos.

Análisis del impacto de la propuesta planteada desde las asignaturas con contenido tecnológico

Mudar las prácticas educativas desarrolladas tradicionalmente en modalidad presencial, redirigiéndolas hacia contextos o territorios virtuales, exige atender a una serie de requerimientos vinculados a las condiciones tecnológicas, los conocimientos en su manejo, y la conectividad; en un contexto en que la modalidad de trabajo y estudio se modificó abruptamente, entremezclándose con la vida doméstica y las condiciones de existencia en el hogar (Moriño & Corti en Falcón, 2020).

Entendiendo además que nuestras asignaturas necesitan y se desarrollan con tecnología, y que el mayor inconveniente consistía en la imposibilidad de asistir a la universidad, y con ello, a las prácticas de laboratorio en sala de computadoras, iniciamos cada cuatrimestre de cada cursado con la realización de encuestas estudiantiles en las que se indagó acerca de los recursos tecnológicos con que los/as estudiantes contaban, las competencias digitales mínimas que poseían vinculado a estos recursos y las condiciones en el acceso universal a la red de

Internet. Asimismo y por tratarse de sujetos que al igual que nosotros/as experimentaban situaciones de miedo, ansiedad e incertidumbre por la situación de salud y lo vital, indagamos aspectos de índole personal y académico que pudieran incidir en el cursado, y solicitamos a voluntad, datos de contacto telefónico que nos posibilitaran otro tipo de comunicación ante la pérdida de conectividad en la realización de los exámenes parciales.

Una vez completadas y analizadas las encuestas se efectuaron modificaciones antes, durante y al finalizar el cursado, consistentes en la adopción de metodologías flexibles y/o modificaciones en los contenidos y/o actividades del programa de estudios.

De esta manera y ante inconvenientes ocasionados por imposibilidad de acceso a la red por problemas económicos, fallas y/o inestabilidad de conexión en horas pico o conectividad compartida por los/as estudiantes con otros miembros de la familia, se realizó (con el acuerdo de los estudiantes) el desarrollo de las teorías en diferido a partir de la grabación de estas instancias de enseñanza en archivos audiovisuales que fueron subidos a las plataformas de Blogger (2020), Youtube (2020), Google Classroom (2021) y el sitio web educativo con acceso gratuito de la asignatura (2020-2021). Como método de acreditación de asistencia además, los/as estudiantes debían enviar una breve síntesis de los principales contenidos trabajados en cada una de las clases teóricas (2020) o bien completar una autoevaluación en línea (con la posibilidad de dos intentos de realización) a fin de repasar/revisar sus principales conceptos (2021).

Respecto de las clases de práctica y al tratarse de las primeras asignaturas tecnológicas en los primeros años de la carrera, no se evidenció un problema mayor vinculado al conocimiento tecnológico previo. Se acordó en que serían desarrolladas con videoconferencia mediante consultas sincrónicas (I cuatrimestre del año 2020) o prácticas de estilo taller con acompañamiento continuo (II cuatrimestre del año 2020 y 2021). Dada la necesidad de los/as estudiantes por acceder a esta instancia independientemente del tiempo y el espacio además, se comenzó a grabar los encuentros y se alojó el material audiovisual en la plataforma de Google Classroom y el sitio web educativo con acceso gratuito de la asignatura (desde el segundo cuatrimestre del 2020 y 2021). En caso que un/a o más estudiante/s no contara/n con uno o más recursos tecnológicos (computadora y/o software específico) para hacer frente a las prácticas, se brindó la posibilidad de trabajar con dispositivos celulares y aplicaciones para móviles similares a las propuestas en el programa de estudios. En todo momento se individualizó el material educativo explicativo según el recurso o dispositivo

utilizado y se reforzaron sus potencialidades y limitaciones mediante tutoriales elaborados en formatos textuales y audiovisuales.

La evaluación del aprendizaje se desarrolló mediante sistema de videoconferencia, respetando los horarios de factibilidad de asistencia y disponibilidad de conexión a la red por parte de los/as estudiantes y equipo docente. Ante casos de pérdida de conectividad permanente/extrema se continuó la defensa del parcial mediante llamadas telefónicas con consultas evaluativas orales de orden formativo y reflexivo.

La evaluación de la enseñanza, recursos y metodologías empleadas se realizó al finalizar cada cursado, mediante encuestas anónimas, o bien, durante la marcha, a través de la recepción de comentarios o correos electrónicos personales, puesto que en las circunstancias que nos tocó atravesar, el establecimiento de vínculos, comunicación y retroalimentación se hacía cada vez más necesario. Como principales comentarios que pudimos recepcionar de los/as estudiantes se destacan en líneas generales el nivel de satisfacción al evaluar el cursado (más del 85% lo calificaron como Excelente y Muy Bueno en cuanto a su nivel de organización comunicación y articulación entre contenidos), la posibilidad de acceso en diferido al material educativo teórico y práctico, el acompañamiento de los/as docentes en su proceso de aprendizaje y las metodologías para el abordaje del cursado virtual. Los inconvenientes más mencionados estuvieron vinculados a la problemática de la conectividad y la carencia de componentes tecnológicos y softwares específicos para el desarrollo de las prácticas.

Conclusiones y propuesta a futuro

Más allá de los procesos de transformación tecnológicos y económicos (Castells, 1996) que vivenciamos desde hace algunos años y las actividades informacionales y comunicacionales que hablan cada vez más un lenguaje digital universal, la crisis sanitaria acontecida a nivel mundial colocó a las instituciones educativas ante un desafío difícil de enfrentar.

Los mayores cambios se presentaron en el caso de aquellos establecimientos que por su naturaleza presencial, no fueron preparados en los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando éstos se desarrollan en el ámbito de la virtualidad. La situación es compleja dado que como lo afirma Mena (2021) no se trata solo de integrar tecnologías, sino también de implementar su inclusión mediante la adaptación del currículo y las metodologías a la luz de la nueva estructura académica, las demandas emergentes y los múltiples condicionantes (de infraestructura, económicos, de acceso, alfabetización...) asociados a la brecha digital (Pimienta, 2008).

Consideramos, sin embargo, que desde nuestras asignaturas pudimos hacer frente a esta situación puntual, no sin vivenciar los mismos temores, angustiarse incertidumbres que ocasionó la pandemia y que derivaron en múltiples interrogantes y problemáticas diversas. Incorporamos herramientas específicas para la comunicación, interacción, colaboración y evaluación del proceso educativo, propiciamos la adquisición de competencias digitales tanto, de nuestra parte como de nuestros/as estudiantes, capitalizamos recursos y metodologías y nos formamos en cursos de posgrado con temáticas vinculadas al tránsito de la presencialidad a la virtualidad, la formación de tutores para la virtualidad y la evaluación educativa en entornos virtuales. Aún en un contexto de orden complejo, cambiante y hasta por momentos caótico, obtuvimos buenos resultados de aprendizaje y nos llevamos un importante y profundo crecimiento a nivel personal, como un antes y un después en nuestras vidas que no vamos a olvidar. En este sentido y como aspiración a futuro, en momentos en que las universidades de nuestro país comienzan a pensarse después de la pandemia frente a la disyuntiva crisis/oportunidad, nos proponemos seguir trabajando en la conjunción presencialidad/virtualidad, considerando las oportunidades y limitaciones que se desprenden de cada modalidad de enseñanza. Imaginamos y aspiramos al desarrollo de una clase situada en un aula híbrida, entendiendo al concepto de hibridez (Aula Híbrida, 2021) como un entorno de aprendizaje que incluye tecnología adecuada de audio, video y colaboración y combina estudiantes que están presentes en el aula física y también participantes que se incorporan a la clase de forma virtual, generando una experiencia única.

Para el desarrollo de este deseo el rol de nuestra universidad será crucial, puesto que será la encargada de repensar su infraestructura tecnológica actual y generar nuevos espacios complementarios que propicien su realización, sustentando el aprendizaje desde una perspectiva acorde a los tiempos actuales. Desde esta mirada las didácticas socio constructivistas deberán centrarse en las actividades de los estudiantes, garantizando una fuerte presencia docente y apostando al diálogo y construcción horizontal de los conocimientos. Todo ello, bajo la creación de entornos que congreguen a todos los actores del proceso educativo (docentes, alumnos, recursos) para generar interacciones, decisiones y tomas de acción.

Referencias bibliográficas

- Ander Egg & Aguilar (2005). *Cómo elaborar un proyecto: Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires: Lumens.
- Aula Híbrida (2021). *¿Qué es un aula híbrida? Innovación en el aula*. Disponible en: <https://aulahibrida.com.ar/aulahibrida/index.html>

- Bauman, Z. (2016). Sobre la Educación en un Mundo Líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Barnett, R. (2002). Claves para entender la universidad en una era de super-complejidad. Barcelona: España: Pomares.
- Castells, M. (1996). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Madrid, España: Alianza.
- Castells, M. (2001). La Galaxia Internet. Barcelona, España: Plaza & Janés.
- Fried Schnitman, D. (ed.) (1998). Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Cap.: Epistemología de la complejidad (Morin). Buenos Aires: Paidós.
- Lezcano, L. y Vilanova, G. (2017): “Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes”, ICT-UNPA-157, ISSN 1852-4516, pág. 1 a 36.
- Mena, M. (2021). Apuntes del curso de posgrado: Gestionar la virtualidad. El tránsito de la presencialidad a la virtualidad. Disponible en: <https://moodle4vz.unsl.edu.ar/moodle>
- Morales Martín, F. J. (2011). Concepto de proyecto: Lecciones de experiencia. XV Congreso Internacional de Ingeniería de Proyectos Huesca. Disponible en el archivo digital UPM, Biblioteca Universitaria Politécnica: http://oa.upm.es/12747/1/INVE_MEM_2011_107174.pdf
- Falcón, P. (2020). Acciones y desafíos de la UNSL durante el periodo de aislamiento social preventivo y obligatorio. Cap.: La universidad entre la crisis y la oportunidad: Reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia (Moriñigo & Corti). Buenos Aires: Eudeba. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Navarrete, M. & Ponce, V. (2020): “Enseñar en tiempos de pandemia. Experiencias y vivencias desde carreras del campo de la comunicación en la UNSL”. Rev-com, N° 11, E043, pp-66-70. ISSN 2451-7836. Red de Carreras de Comunicación en Argentina.
- Pimienta, D. (2008). Brecha digital, brecha social, brecha paradigmática. En Gómez Hernández, J. A., Calderón Rehecho, A. y Magán Wals, J. A. (Coords.). Brecha digital y nuevas alfabetizaciones. El papel de las bibliotecas (pp. 11-21). Madrid, España: Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: https://eprints.ucm.es/id/eprint/8224/3/Brecha_digital_y_nuevas_alfabetizaciones.pdf
- Tarasow, F. Schwartzman, G. & Trech, M. (comps.) (2014). De la educación a distancia a la educación en línea. Aportes a un campo en construcción. Cap.: La educación en línea ya está en edad de merecer (Tarasow). Buenos Aires: Pensar la educación.

Breve reseña curricular:

- Viviana Mercedes Ponce. Profesora responsable de las asignaturas Tecnología de la Comunicación I y II de las Licenciaturas en Comunicación Social y Periodismo de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Especialista en Educación Superior, Profesora en Enseñanza Media y Superior en Computación y Programador Superior. Doctoranda en la carrera de Comunicación Social en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y maestranda en Educación Superior en la UNSL. Subdirectora del Departamento de Comunicación en el periodo 2019-2022. Directora del PROICO Comunicación digital: aportes a la producción, circulación y consumo de contenidos y procesos comunicativos en escenarios educativos mediados por tecnologías y del Centro de Prácticas y Capacitación en Comunicación Digital. Ha dictado cursos y capacitaciones relacionadas con las tecnologías y su aplicación en la enseñanza presencial, virtual y mixta y es autora de publicaciones que vinculan la tecnología con la educación, el periodismo y la comunicación social.
- Luisina Andreoni. Diseñadora Industrial Gráfica Senior. Docente de las asignaturas Tecnología de la Comunicación I y II de la Licenciatura en Periodismo, FCH de la UNSL. Investigadora en el PROICO Comunicación digital: aportes a la producción, circulación y consumo de contenidos y procesos comunicativos en escenarios educativos mediados por tecnología y en el proyecto Visibilización y puesta en valor de los actores claves que facilitaron la creación de la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional de Cuyo. Maestranda en Educación Superior en la FCH de la UNSL. Autora y coautora de múltiples artículos, capítulos de libros y publicaciones en revistas específicas que abordan la comunicación estratégica para el desarrollo local y el diseño abordado como herramienta estratégica y política pública.
- Francisco Vidal Sierra. Licenciado en Comunicación Social y Especialista en Gestión y Vinculación. Docente de las asignaturas Tecnología de la Comunicación I y II de la Licenciatura en Periodismo, FCH de la UNSL. Periodista en prensa institucional de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas y Naturales. Ha brindado charlas y talleres sobre herramientas de comunicación y ha publicado un libro de su autoría de divulgación científica por la Nueva Editorial Universitaria de la UNSL. Desde hace más de una década se especializa en el periodismo de cultura y espectáculos. En el 2022 fue becado por el Ministerio de Cultura de la Nación como representante de la UNSL para capacitaciones de actualización y asistencia en congresos en la ciudad de Buenos Aires.

Desafíos y oportunidades de enseñar tecnología en contexto de pandemia

Transiciones entre la presencialidad, la virtualidad y la bimodalidad en la asignatura Tecnología de la Comunicación para la Licenciatura en Producción de Radio y Televisión

Por Ana Silvina Maldonado, Gisella Sabrina Ortiz, Rodrigo Chiarani y Franco Leandro Aguiar Sormani

asilvinamaldonado@gmail.com

gisellasabrina.unsl@gmail.com

rdchiarani@gmail.com

franco.aguiar.sor@gmail.com

Resumen

Desde hace unos años, pensar la virtualidad relacionada al proceso educativo se convirtió en un tema de agenda institucional que se ha instalado paulatinamente. Desde marzo del año 2020, con el advenimiento de la pandemia mundial por Covid-19, los tiempos se convirtieron en urgencia y muchos aspectos de la vida cultural humana tales como los conocíamos se vieron trastocados. En este contexto, el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje se vio profundamente afectado debido a la migración -causada por la emergencia sanitaria- desde un sistema educativo mayoritariamente presencial hacia el entorno virtual. Si bien atravesamos una serie de aislamientos obligatorios, con el desarrollo de diversas vacunas y la implementación de campañas de vacunación, comenzaron a instalarse estrategias de distanciamiento y flexibilizaciones sociales que nos han permitido acercarnos a una nueva normalidad. Esta, en muchos casos, resulta ser un híbrido entre lo presencial y lo virtual: la ahora llamada bimodalidad.

En este orden de ideas, el contexto de pandemia dejó en descubierto la complejidad de las prácticas sociales y, en particular, la transformación de las prácticas educativas. Específicamente la complejidad que implica el paso de una modalidad presencial a una en línea, deja en evidencia situaciones que Selwyn (2020) en su artículo “Aprendizaje en línea: repensar la “competencia digital” de los docentes

a la luz de COVID-19” explica con claridad, entre ellas: las desigualdades que el sistema en línea tiene implícito (no sólo hay brecha digital sino cognitiva, social, económica, tecnológica, de tareas), la necesidad de enfoques pedagógicos flexibles considerando los contextos de los estudiantes y los docentes, la improvisación digital a la hora de tomar decisiones pedagógicas y tal vez la situación más compleja como lo son las diferentes problemáticas emocionales que esta pandemia ha generado en cada rincón del mundo y ha impactado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por ello, nos proponemos presentar la experiencia pedagógica y los resultados de la cursada de la asignatura Tecnología de la Comunicación que se dicta para 3° año de la Licenciatura en Producción de Radio y Televisión del Departamento de Comunicación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

Palabras clave: *enseñanza-aprendizaje, tecnología, pandemia*

Introducción

En Argentina, a partir de marzo de 2020, el Gobierno Nacional dispuso el inicio del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) en la totalidad de nuestro territorio. De manera general, la situación de nuestro país se inscribía en un contexto global de gran incertidumbre debido al aumento exponencial de casos por COVID-19 que dió origen a la segunda pandemia del s.XXI. Ahora bien, esta drástica decisión de confinamiento obligatorio replicado alrededor del mundo, fue una de las primeras medidas ante el desconocimiento y, aún más, ante la ausencia de una cura para este nuevo virus. De igual manera, junto a las decisiones drásticas llegaron innumerables y profundos cambios que trastocaron las bases de nuestra cultura tal como la conocíamos en la etapa pre-pandémica.

De manera específica, el ámbito de la educación, desde aquel día hasta la actualidad, atravesó de forma repentina y urgente, una serie de transformaciones a gran escala que hemos decidido categorizar a partir de la detección de dos transiciones, a saber: el paso de la presencialidad a la virtualidad y el paso de la virtualidad a la bimodalidad. Es importante mencionar que estos cambios estuvieron avalados por un sinnúmero de decisiones políticas que las universidades en su conjunto llamamos Plan de Continuidad Pedagógica y que se implementó en todos los niveles educativos de nuestro país.

No obstante, según Florio et al. (2016), los procesos de innovación e incorporación a gran escala de las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) en el ámbito educativo deberían instalarse progresivamente y de manera planificada. En este orden de ideas, es fundamental situar en el centro de estos procesos a

las y los docentes, “en tanto son los profesores quienes pueden habilitar la inclusión genuina de las TIC en cada campo para promover la formación disciplinada, el desarrollo del pensamiento complejo y la intervención en contextos de incertidumbre y cambio” (Florio et al., 2016).

Ahora bien, según Fanelli et al. (2020), Argentina cuenta con un antecedente muy importante respecto a otros países latinoamericanos ya que desde inicios del 2017 comenzó a instalarse un marco legal para garantizar calidad en el desarrollo de la enseñanza virtual. Este marco legal, además de regular los procesos de acreditación usuales para la modalidad presencial o virtual, se fortaleció con el hecho de que cada universidad debía crear su Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) con respaldo de la Secretaría de Políticas Universitarias. A pesar de ello, tanto docentes como autoridades, administrativos, personal no docente y estudiantes debieron adaptar, con más o menos experiencia y recursos económicos, todas sus actividades a entornos virtuales. La urgencia de la pandemia impidió que el paso a la virtualidad se llevara a cabo de manera planificada y progresiva, por consiguiente hubo que capitalizar conocimientos adquiridos con anterioridad y aprender sobre la marcha en un constante proceso de vigilancia epistemológica.

De esta manera nos proponemos analizar aquí los siguientes ejes:

1. Las dos transiciones más importantes que, a nuestro entender, atravesaron el sistema educativo argentino desde el comienzo de la pandemia: la transición presencialidad-virtualidad y la transición virtualidad-bimodalidad;
2. Las estrategias digitales de enseñanza implementadas en el ámbito específico de la cátedra de Tecnología de la Comunicación dictada para la Licenciatura en Producción de Radio y Televisión de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.
3. Las producciones multimediales producto de la labor de estudiantes durante el 2º cuatrimestre del año 2021 de la cátedra citada anteriormente;
4. Por último, reflexionaremos acerca de la experiencia vivida en término de desafíos y oportunidades.

Proceso de enseñanza y aprendizaje: transiciones

En el marco del contexto antes descrito y en base a nuestra experiencia reciente consignamos, de manera cronológica, las dos transiciones que el sistema educativo argentino ha experimentado durante el desarrollo de la actual pandemia

por Covid-19, a saber: el paso de la presencialidad a la virtualidad y el paso de la virtualidad hacia la bimodalidad.

A. El paso de la presencialidad a la virtualidad: aquí recuperamos los aportes de un artículo publicado por la UNSAM, redactado por Grieco (2021), que evidencian esta primera transición, la describen de manera más rigurosa. Allí, Jorge Steiman, asesor de la Secretaría de Políticas Universitarias, afirma identificar tres momentos que atravesaron a la universidad pública en contexto de pandemia: el primero en el primer semestre de 2020, cuando hubo que adaptarse a la virtualidad de manera insoslayable; el segundo en el segundo semestre, cuando nos percatamos de que la situación perduraría y se empezaron a pensar contenidos específicos para la virtualidad; y el tercero en el primer semestre de 2021, cuando se presentaron todas las materias con la lógica de la virtualidad.

B. El paso de la virtualidad a la bimodalidad: ahora bien, conforme la situación epidemiológica cambió con el desarrollo de diversas vacunas y el acceso por parte de nuestra población a la inoculación, entre el primer y segundo semestre de 2021 se fueron instalando formas de flexibilización social que permitieron la instalación de una nueva normalidad en las instituciones educativas del nivel superior: la bimodalidad, un híbrido entre la presencialidad y la virtualidad.

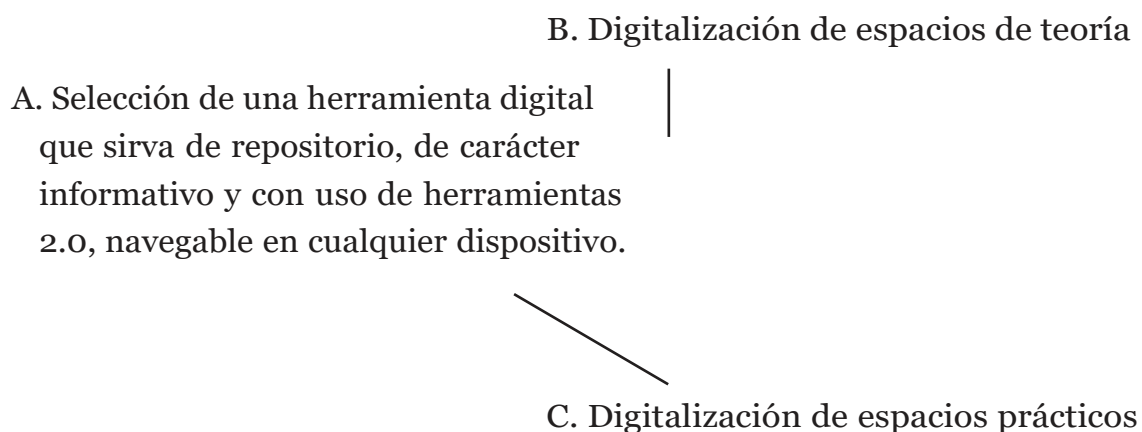
De hecho, según el mismo Steimann (Griego, 2021), la bimodalidad se estaría instalando para siempre. En el mismo artículo, Silvia Bernatené resalta que la formación bimodal tiene un gran potencial pero que, sin embargo, ello dependerá de cada disciplina académica dado que no se trata de la aplicación de un modelo estandarizado.

Así, resulta sumamente interesante sistematizar y reflexionar sobre las diferentes estrategias docentes, los diversos materiales elaborados y las nuevas formas en que docentes y estudiantes han utilizado para interactuar a partir del advenimiento de la pandemia. Esto resultará, de manera prospectiva, fundamental a la hora de evaluar el grado y la calidad de los conocimientos adquiridos. En particular, nos ocuparemos de la cátedra de Tecnología de la Comunicación perteneciente al Plan de estudios 12/09 de la Licenciatura en Producción de Radio y Televisión de nuestra universidad.

Herramientas digitales aplicadas a la cursada

Para entender la decisión de utilizar una u otra herramienta digital para la cursada de la asignatura en cuestión, se tuvo en cuenta, por un lado, el contexto de la Universidad Nacional de San Luis en relación con el Decreto Nacional de Necesidad y Urgencia (260/2020) y la resolución del Consejo Superior de dicha institución (39/20) que aprueba la adecuación de actividades académicas avallando la modalidad no presencial en donde se incorporan las TIC al proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, se contempló la situación particular de los y las estudiantes que cursaron Tecnología de la Comunicación en relación a dispositivos y conocimientos tecnológicos.

Si bien la situación sanitaria en agosto de 2021 (inicio del 2º cuatrimestre) permitió que algunas actividades se pudieran desarrollar en una ‘presencialidad cuidada’, era necesario generar estrategias que implicaron, a nivel general, pensar y ofrecer el contenido teórico y práctico de la asignatura en múltiples formatos adaptables a diversos dispositivos, de manera tal que se ampliaran los canales y herramientas de comunicación para lograr la fluidez y la interacción entre las partes implicadas: docentes-estudiantes. Por ello, se presenta la propuesta aplicada que promovió el uso de múltiples formatos de interacción, (...) en donde se permita la construcción de espacios de conocimiento compartido (...), la fluidez y confrontación de ideas (Edelstein, 2000 p.6). Innovadora, bajo nuestra concepción, ya que su implementación implicó pensar la educación superior desde una mirada diferente, flexible, que implica un cambio en pos de la calidad educativa (Palomo, Ruiz, Sánchez. 2006, p70). Teniendo en cuenta las características de las ‘buenas prácticas’ que plantean Epper y Bates (2004), el siguiente gráfico refleja las diferentes etapas que se desarrollaron:



- COMUNICACIÓN: espacios de interacción y retroalimentación entre docentes y estudiantes con pautas y tiempos de uso.
- APRENDIZAJE: espacios públicos y privados para presentar, consultar y debatir sobre el contenido de la asignatura.
- ORGANIZACIÓN: pautas de uso de las herramientas, del trabajo y la evaluación.
- EVALUACIÓN: de tipo individual y/o grupal, sobre el contenido y sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje (E-A).

A. Selección de una herramienta virtual: la misma debía resultar amigable y compatible con diversos dispositivos. Si bien se tuvo en cuenta una de las primeras medidas abordadas por la UNSL ante la pandemia mundial en donde, la Casa de altos estudios, realizó la tramitación pertinente para el uso de los servicios de Gsuite con dominio propio y con fines educativos. No obstante, el contexto sanitario existente durante el dictado de nuestra asignatura (1° cuatrimestre de 2021) posibilitó pensar una bimodalidad de cursada por lo que decidimos unificar espacios y utilizar los ya conocidos por las y los estudiantes. En este sentido, continuamos utilizando el blog de la materia (<https://tecnologiadelacomunicacionproduccion.blogspot.com>) como espacio de repositorio de contenido teórico, práctico y con información general de la asignatura. Como complemento y teniendo en cuenta que debemos mantener la comunicación de manera dinámica, se implementó el uso del correo electrónico y de un grupo de Facebook. De esta manera, ofrecimos espacios públicos y privados para continuar la comunicación de manera asincrónica.

B. Digitalización de espacios de teoría: teniendo en cuenta que no todo el estudiantado podía asistir a cursar por razones laborales, familiares, de salud o de distancia geográfica, las clases de teoría se realizaron de manera virtual utilizando el servicio de Google Meet para lograr la comunicación sincrónica. Quienes tampoco podían conectarse, ya por cuestiones de acceso y conexión, contaban con el material, en formato .pdf y .mp3, en el blog con el material para leer y escuchar las diversas explicaciones de manera asincrónica. A ello se sumó, material de lectura complementario.

Teniendo en cuenta que no podíamos conocer de primera mano, la relación estudiantes-tecnologías y estudiantes-vida universitaria, se generaron, por un lado, un video tutorial para explicar el funcionamiento de Google Meet y una presentación (en formato .ppt) para contextualizar la asignatura y el contenido dentro del plan de estudio de la carrera y unificar criterios para llevar a cabo la teoría, la práctica, las consultas y evaluaciones.

C. Digitalización de espacios prácticos: esta instancia se ofreció de manera bimodal para quienes podían y necesitaban asistir a la Sala de Tecnología o quienes decidían continuar desde la virtualidad. Siguiendo con la idea de no confundir sino unificar espacios virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA), en el blog de la materia se encontraban los trabajos prácticos en formato .pdf y material de ayuda para realizarlo de manera autónoma. La explicación de los mismos, se realizó de manera sincrónica y se tuvo en cuenta para generar propuestas factibles y profesionales, la utilización de programas (libres o comerciales en su versión de prueba) y/o aplicaciones para dispositivos móviles que les permitieran producir y generar contenido multimedial para la web. Las consultas se realizaban en clase de manera sincrónica y por correo y/o por el grupo de Facebook de manera asincrónica. En este último espacio, se generaban mensajes recordatorios tanto de la organización de la asignatura, de los puntos más importantes abordados en teoría y/o de cuestiones específicas en torno a la realización de trabajos prácticos. Todo el proceso de teoría y práctica, concluyó con una instancia evaluativa puntual que buscaba integrar todo el proceso de E-A realizado en el cuatrimestre con posibilidades de generar una propuesta de intervención real y digital en espacios públicos y/o privados que lo necesitaran. Así, aplicando los cuatro ejes propuestos por Epper y Bates (2004) a nuestra asignatura, el panorama general sería el siguiente:

- **COMUNICACIÓN:** se recurrió, de manera sincrónica, a Google Meet tanto para la realización de las clases teóricas o de consulta. Además, se habilitaron consultas presenciales en la Sala de Tecnología. Para ello, seguimos rigurosamente el tiempo recomendado para trabajar tanto de manera virtual como las recomendaciones sanitarias para compartir espacios presenciales. De manera asincrónica, trabajamos a través del correo electrónico y el grupo de Facebook de la materia.
- **APRENDIZAJE:** espacios públicos y privados para presentar, consultar y debatir sobre el contenido de la asignatura: blog, videollamada, correo electrónico, red social.
- **ORGANIZACIÓN:** las pautas de uso de las herramientas, del trabajo y la evaluación se presentaron el primer día de clases y luego quedaron disponibles en el blog de la materia. Se presentaron los espacios de trabajo, el programa (por medio de vínculos a la página de la FCH), condiciones de

cursado e importancia de la materia en el plan de estudio y contenido de cada unidad (teórico-práctico).

- **EVALUACIÓN:** de tipo procesual y considerando el contexto particular de cada estudiante. Se evaluó el contenido producido, el tiempo y forma de participación, la posibilidad de aplicar lo aprendido en campo. Cada práctico y el Integrador, consideraba una explicación breve donde cada estudiante podía conocer el objetivo de la actividad, lo que se buscaba lograr en cuanto a aprendizaje y las posibilidades de lograr y aplicar lo aprendido. Los tiempos si bien estuvieron ordenados por lo académico (fin y cierre de cuatrimestre), se flexibilizaron en ocasiones de acuerdo a las dificultades propias a un contexto de pandemia.

Para dar cierre a este apartado, resumir los recursos educativos digitales utilizados en este cuatrimestre y pensar las posibilidades de la bimodalidad, se presentan dos imágenes comparativas que reflejan la impronta digital como estrategia central, los recursos pensados y elaborados a partir de decisiones que se entienden innovadoras y creativas ya que contemplan el proceso de E-A de manera particular. De hecho, la modalidad virtual ofrece variadas posibilidades y a su vez, puede funcionar y/o adaptarse a la modalidad presencial cuando sea necesario, enriqueciendo la misma.





Producciones multimediales para la web

La asignatura en cuestión hace un fuerte hincapié en producciones multimediales para la web que impliquen al futuro/a productor/a y/o locutor/a, una instancia teórica y práctica de conocimiento. En este sentido, teniendo en cuenta la posibilidad de trabajar con herramientas digitales en la producción de imagen, audio y video para la web, es que se trabajó de manera conjunta al interior de la cátedra para pensar las actividades prácticas establecidas en el programa que se daban en el aula, bajo modalidad presencial y asistida para convertirlas en instancias de aprendizaje individual y/o colectiva y guiadas por las docentes desde la virtualidad. Esto implicó no sólo pensar los canales de comunicación sincrónicos sino las posibilidades tecnológicas de las y los estudiantes para montar en sus lugares de residencia, un espacio para producir contenido digital.

Por ende, se realizaron recursos educativos digitales en múltiples formatos, livianos en su peso, creativos y claros en su presentación y que permitieran a las y los estudiantes, comprender las consignas para desarrollarlas de manera asincrónica de acuerdo a plazos establecidos desde el equipo docente. Por otro lado, se seleccionaron programas, aplicaciones y servicios en línea, gratuitos/libres y/o comerciales en su versión de prueba para distintos sistemas operativos para que cada estudiante tuviera la posibilidad de seleccionar las opciones que se adaptaran mejor a sus preferencias y recursos materiales.

Todo ello, se organizó de tal manera que estuvieran siempre disponibles en nuestro blog para su descarga y/o visualización. Además, otro criterio a tener en cuenta

consistió en la elaboración de contenidos en formatos que fueran livianos y aptos para enviar por correo electrónico o mensajería instantánea de manera rápida en contextos signados por limitaciones variadas respecto al acceso a internet y/o respecto a las especificidades técnicas de los diversos dispositivos tecnológicos que forman parte de nuestras vidas.

Estas consideraciones, fortalecen y fomentan la posibilidad de pensar al estudiantado como sujeto educativo activo, autónomo y con capacidad de creación de conocimientos tanto en espacios físicos tradicionales como en espacios virtuales pero teniendo en cuenta los contextos diversos que las y los atraviesan. De esta manera, garantizamos el efectivo ejercicio del Derecho a la Educación.

Por otro lado, cada una de las instancias prácticas de producción de contenido digital propuso un esquema de aprendizaje y evaluación particular que concibe la apropiación del conocimiento como un proceso. En otras palabras, las y los estudiantes transitaron por cada una de ellas adquiriendo conocimientos, habilidades y capacidades que les permitiera avanzar a las siguientes etapas. Cada actividad se organizó con objetivos específicos, pero con una lógica de relación entre ellas para cumplir con el objetivo central de la asignatura: la producción de un Trabajo Multimedial Integrador. Todo ello, principalmente, en modalidad no presencial identificando los recursos digitales pertinentes tanto para el acompañamiento y aprendizaje de las y los estudiantes como para las instancias de evaluación por parte de las y los docentes.

Las etapas de preproducción, producción, realización y distribución de productos digitales multimediales para la web fueron adaptadas a la lógica de los consumos actuales en la web, al contexto del estudiantado y al perfil de la asignatura. En los espacios digitales de la asignatura, se puede acceder a las producciones multimediales sonoras, gráficas y audiovisuales realizadas como así también los espacios digitales producidos y realizados con clientes reales. En la siguiente tabla, consignamos algunas de las creaciones de nuestras y nuestros estudiantes:

	Objetivo del trabajo	Enlace para acceder al Canal
Producciones sonoras	Aprender el manejo básico de edición de audios en unipista y multipista utilizando diferentes softwares de edición para PC o dispositivo móvil.	https://soundcloud.com/tecnologia-comunicacion-produccion

Producciones gráficas	Aprender el manejo básico de edición de imágenes de mapa de bits utilizando utilizando diferentes softwares de edición para PC o dispositivo móvil.	https://drive.google.com/drive/folder-s/1-hXMe9fbc57APu-bxM6izCHuWGcB5tU-of?usp=sharing
Producciones audiovisuales	Aprender el manejo básico de edición de video utilizando utilizando diferentes softwares de edición para PC o dispositivo móvil.	https://www.youtube.com/channel/UCm-VIoi8JbeKYdX9bAL-P4riQ/videos
Espacios digitales simulados con contenido real	Hacer visible en las redessociales, la puesta en marcha de una productora audiovisual.	<ul style="list-style-type: none"> • Jota Sam Producciones • Mesozoico • Santoro Studio • Productora Hogar Práctico • Oda Producciones

A modo de reflexión

Presentar una propuesta bimodal involucra comenzar un camino hacia la innovación repensando estrategias, habilidades y recursos que permitan potenciar y reflexionar acerca de la práctica de enseñanza educativa. El plantear este tipo de propuesta tiene como propósito distinguir y reconocer la riqueza de trabajar con las nuevas herramientas tecnológicas para potenciar el acceso y gestión de la información, así como también generar espacios de construcción del pensamiento crítico. En este sentido, resulta fundamental hacer hincapié en el rol y la formación profesional de los equipos docentes, ya que:

(...) poner el foco en estas circunstancias implica también comprender que la utilización e inclusión de la tecnología sin un objetivo pedagógico claro, es decir, sin prestar atención a los componentes inherentes a una situación de aprendizaje tales como los contenidos, tareas, estructuración simbólica, interacción, diálogo mediado, obtendrá como correlato efectos en el aprendizaje no exitosos. (Duch, A. y Núñez S., 2016)

Así la bimodalidad, este híbrido entre lo presencial y lo virtual, tiene el potencial de “(...) ampliar la cobertura educativa y democratizar el acceso a los conocimientos y a la formación universitaria, propone otra línea de enriquecimiento que aprovecha las propiedades de lo virtual para potenciar el intercambio entre docentes y estudiantes” (Luna, Steiman y Lastra; 2019).

En consecuencia, trabajar desde una modalidad presencial y virtual, implica que los estudiantes adquieran experiencias enriquecedoras desde ambos espacios, permitiéndoles desarrollar capacidades únicas y de calidad para su formación profesional en contexto de globalización y digitalización.

Referencias bibliográficas

- Ayelén Luna, Belén Steiman y Karina Lastra (2019). La educación bimodal como propuesta de democratización universitaria. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.
- Duch, A. y Núñez S. (2016). Aulas presenciales y aulas virtuales: estrategias docentes compartidas, diferenciables y transferibles en Alejandro Villar (Ed.), Bimodalidad. Articulación y Convergencia en la Educación Superior (1a ed.). Bernal: Universidad Virtual de Quilmes. Disponible en: http://libros.uvq.edu.ar/assets/libro3/aulas_presenciales_y_aulas_virtuales_estrategias_docentes_compartidas_diferenciables_y_transferibles.html
- Epper, R. M. & Bates, A. W. (2004). Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes. Barcelona: Editorial UOC.
- Florio et al. (2016). Formar docentes para la Bimodalidad en Alejandro Villar (Ed.), Bimodalidad. Articulación y Convergencia en la Educación Superior (1a ed.). Bernal: Universidad Virtual de Quilmes. Disponible en: http://libros.uvq.edu.ar/assets/libro3/formar_docentes_para_la_bimodalidad.html
- Grieco, G. (7 de junio de 2021). Noticias UNSAM. Web UNSAM. Disponible en: <http://noticias.unsam.edu.ar/2021/06/07/universidad-y-pandemia-un-futuro-bimodal-para-todxs/>
- Palomo, R., Ruiz, J y Sánchez, J. (2006). Las TIC como agente de innovación educativa. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/nntt/TIC_como_agentes_innovacion.pdf
- Edelstein (2002) Problematizar las prácticas de la enseñanza. Perspectiva, Vol. 20, 02; 467-482

- Selwyn, N. (2020) Aprendizaje en línea: repensar la “competencia digital” de los docentes a la luz de COVID-19. Online learning: Rethinking teachers’ ‘digital competence’ in light of COVID-19. Disponible en https://lens.monash.edu/2020/04/30/1380217/online-learning-rethinking-teachers-digital-competence-in-light-of-covid-19?amp=1&__twitter_impression=true
Traducción de Silvia Coicaud.

Breve reseña curricular:

- Ana Silvina Maldonado: Magíster en Educación en Escenarios Digitales, Especialista en Tecnologías Multimedia para Desarrollos Educativos, Licenciada en Comunicación Social, Locutora Nacional Universitaria. Profesora Adjunta de las asignaturas Tecnología de la Comunicación y Comunicación Multimedial para las Lics. En Comunicación Social, Periodismo y Producción de Radio y Televisión (UNSL). Co-directora del PROICO Comunicación digital: aportes a la producción, circulación y consumo de contenidos y procesos comunicativos en escenarios educativos mediados por tecnologías.
- Gisella Sabrina Ortiz: Licenciada en Producción de Radio y Televisión. Locutora Nacional. Jefe de Trabajos Prácticos de las asignaturas Tecnología de la Comunicación y Comunicación Multimedial para las Lics. En Comunicación Social, Periodismo y Producción de Radio y Televisión (UNSL). Docente investigadora del PROICO Comunicación digital: aportes a la producción, circulación y consumo de contenidos y procesos comunicativos en escenarios educativos mediados por tecnologías.
- Rodrigo Chiarani: Licenciado en Comunicación Social. Auxiliar de Primera de las asignaturas Tecnología de la Comunicación y Comunicación Multimedial para las Lics. En Comunicación Social, Periodismo y Producción de Radio y Televisión (UNSL). Docente investigador del PROICO Comunicación digital: aportes a la producción, circulación y consumo de contenidos y procesos comunicativos en escenarios educativos mediados por tecnologías.
- Franco L. Aguiar Sormani: Auxiliar de segunda alumno de las asignaturas Tecnología de la Comunicación, Comunicación Multimedial y Semiótica de los Medios para las Lics. En Comunicación Social, Periodismo y Producción de Radio y Televisión (UNSL). Estudiante avanzado de la Licenciatura en Comunicación Social.

EJE: EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES EN PANDEMIA: PROCESOS, PRÁCTICAS Y EVALUACIONES

Análisis descriptivo en contexto de pandemia de las prácticas evaluativas del Integrador Final del año 2020 de la asignatura Taller de Periodismo Radiofónico de la Licenciatura en Periodismo de la UNSL

Por Analía Ivana Orozco
analiaorozco@gmail.com

Resumen

El presente trabajo es un análisis descriptivo del proceso evaluativo que se realizó en la no presencialidad de la asignatura Taller de Periodismo Radiofónico que se dicta en 2º año de la Licenciatura en Periodismo; la materia tiene un crédito horario de 120 horas en un período anual y está tipificada como teoría con práctica en aula.

Para fundamentar este análisis, se hará en primer lugar, un recorrido por los períodos históricos donde se inscriben los distintos tipos de evaluación, para encontrar el tipo de evaluación empleada en ese instrumento evaluativo, y en segundo lugar, relacionar el instrumento evaluativo empleado, con los distintos métodos de evaluación vigentes en la Educación Superior.

Como eje central del trabajo se planteará el cómo se evaluó en un año académico que fue particular, debido a la pandemia en todo el mundo, a partir de la presentación de los instrumentos plasmados en las prácticas evaluativas del Integrador Final del año académico 2020, que consistió en la realización de un podcast de 15 - 20 minutos de duración, cuya temática está relacionada al COVID 19, que se realizó durante el dictado en modalidad virtual de la materia.

El objetivo general del trabajo es analizar, reflexionar y revisar las prácticas eva-

luativas en contexto de pandemia, empleadas en la asignatura Taller de Periodismo Radiofónico, a la luz de conceptos como Funciones y Tipos de Evaluación, Modelos Evaluadores en la Educación Superior (Herramientas) que permitirían posteriormente realizar una mejora en el desarrollo de los métodos utilizados en el proceso evaluativo del estudiante en la materia.

Palabras clave: *Periodismo – radio – podcast – evaluación*

Contexto de estudio

La asignatura Taller de Periodismo Radiofónico pertenece al 2º año de la Licenciatura en Periodismo (Plan 13/09), con un título intermedio de Periodista Universitario y para acceder a este título se deben aprobar 25 materias con un total de 2010 horas.

En el caso de continuar la Licenciatura en Periodismo, se deberá cumplimentar hasta el cuarto año, aprobando 35 materias, con un total de 2700 horas (Plan de Estudios 13/09 de la Licenciatura en Periodismo).

El Taller de Periodismo Radiofónico es una de las 25 materias del Área 7 “Estrategias de Producción” perteneciente al Departamento de Comunicación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

Esta asignatura tiene un crédito horario de 120 horas para un período anual, que semanalmente suman 4 horas en aula y Estudio de Radio para las prácticas de los alumnos. Las clases se caracterizan por ser de Teoría con prácticas de aula y campo.

El régimen de aprobación es de promoción, encuadrado en la Ord. 13/03 CS.

En el año académico 2020 – y aún se continúa - en la modalidad virtual, el régimen de aprobación se vio modificado en la exigencia de la asistencia de los alumnos, a partir de la situación de pandemia en el contexto sanitario nacional - provincial.

En relación a los objetivos de la asignatura mencionados en el Programa del año 2020, se pretende que los alumno/as logren:

- Proponer el acercamiento de los estudiantes a los principales abordajes teóricos sobre periodismo en radio.
- Destacar la centralidad de la responsabilidad de la tarea periodística en la sociedad actual y su rol en la construcción de ciudadanía.
- Motivar la reflexión acerca de la actitud del periodista frente a las necesidades, expectativas y gustos de las audiencias.
- Desarrollar habilidades y destrezas técnicas y estéticas para crear y producir mensajes periodísticos para la radio.

- Analizar críticamente diversos discursos radiofónicos y reflexionar sobre los intereses que atraviesan a las empresas periodísticas.
- Profundizar el conocimiento sobre el lenguaje sonoro, su potencialidad expresiva y su rol en el proceso de convergencia digital. (Programa asignatura Taller de Periodismo Radiofónico 2020)

Durante el mes de marzo del año 2020, se logró concretar una clase presencial con los alumnos, lo que permitió tener una aproximación de la cantidad y de sus contactos. Luego, y por el COVID 19, se continuó la cursada en modalidad virtual. Comenzamos con quince alumnos y finalizamos la materia con catorce.

Perspectiva teórica

En primer lugar, abordaremos el concepto de Evaluación y lo definiremos en sus variados significados, dependiendo del contexto donde se enuncie, teniendo en cuenta también la concepción del evaluador, tendrá relación con el contexto histórico, político, social y cultural donde desempeñe su profesión y su vida personal.

Sanmartí (2007), considera a la evaluación como un proceso basado en recoger información, sea por medio de instrumentos escritos o no escritos; analizar esa información y emitir un juicio sobre ella, tomando decisiones de acuerdo con el juicio emitido. Para Santos Guerra (1993) “evaluar es atribuir valor a las cosas, es afirmar algo sobre su mérito”. (Santos Guerra, 1993, pp. 63, 64)

Para Álvarez Méndez (2005), “la evaluación educativa es esencialmente una actividad práctica que mira a la formación integral de las personas que participan en los procesos educativos”. (Álvarez Méndez, 2005, p.4). Por consiguiente, es sobre todo una cuestión ética, no sólo es académica, de técnica, y de saber.

La conceptualización de evaluación explicada en la clase virtual 4b, del Módulo Problemática de la Evaluación Áulica de la carrera de postgrado Maestría en Educación Superior, se la define como un proceso sistemático y deliberado de búsqueda de datos/ información acerca de algún aspecto/objeto, para emitir un juicio de valor sobre el mismo que permita tomar decisiones tendientes a su mejora. (Perassi, 2020, Clase virtual 4b)

Según el diccionario de la RAE, la palabra evaluación, muestra dos significados: 1- Acción y efecto de evaluar. 2- Examen escolar. Por lo tanto, debemos definir evaluar para cerrar la idea de estas acepciones. Evaluar: 1- Señalar el valor de algo. 2- Estimar, apreciar, calcular el valor de algo. 3- Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos. (<http://www.dle.rae.es>)

Como señala Perassi (2020), evaluación es una palabra polisémica y podemos

asimilar a ella otros términos, como: verificación, medición, estimación, comparación, valoración, interpretación, entre otros, acorde a como lo señala la RAE en sus diversos significados. Algunos de ellos aluden a las mediciones, cuantitativas (medir, verificar), mientras que otras, se acercan a lo cualitativo (valorar, estimar, apreciar).

Partiendo de estas acepciones, es conveniente llegar a la conceptualización de Evaluación desde el ámbito que nos interesa para este trabajo, que es el Educativo, en el cual, la evaluación forma parte del proceso Enseñanza - Aprendizaje y que tiene un fin que es verificar en términos cuantificables, o estimar, valorar desde lo cualitativo, si se cumplieron los objetivos especificados con anterioridad.

De esta manera Ralph Tyler (1969), conocido como el padre de la *evaluación educativa*, que comprendió el periodo desde 1930 hasta 1945, cuando se prioriza el concepto de evaluación y lo secunda el término medición. Tyler se encarga de sistematizar el uso del término evaluación en el ámbito educativo con la propuesta de formular objetivos curriculares muy precisos y enunciar la comprobación de que dichos objetivos sean o no alcanzados, se busca determinar el cambio ocurrido y su eficacia en el programa educacional.

Estas características de Evaluación Educativa se enmarcan en el *período tyleriano*, que se inscribe desde 1930 a 1957 y consisten en un avance en torno al primer período que llega hasta 1930 y que está relacionado directamente con las ciencias físico - naturales, donde hay un interés por la medición científica de las conductas humanas, se aplican instrumentos como los tests de inteligencia y personalidad encuestas, acreditaciones y comparaciones experimentales, para valorar el resultado de los programas educativos. Medición es igual a evaluación, y está sujeta a una norma, además el rendimiento individual está sujeto a un grupo.

En los siguientes períodos o Generaciones para Alcaraz Salarirche (2015), nos encontramos con una generación que va desde 1957 a 1972, que se caracteriza por una evaluación asociada a la toma de decisiones. Figuras importantes de la evaluación curricular moderna se consideran a Cronbach (1967) y Scriven (1963). En el caso de Cronbach sostuvo que la evaluación no es la mera aplicación de instrumentos estandarizados o test, sino que reconoce que la evaluación es un procedimiento que reviste complejidad. Se lo considera también como uno de los primeros en asociar la evaluación educativa a la toma de decisiones e introduce otras técnicas en el proceso de evaluación, tales como la observación, entrevistas, usos de cuestionarios, etc. (Perassi, 2020, Clase virtual 4b)

Aparece la evaluación criterial y Scriven (1963), por su parte, aporta términos tales como evaluación formativa y sumativa, o evaluación intrínseca y extrínseca,

construyendo las bases para la generación de los modelos de evaluación, que en la década de los años '70 y '80, llamada "la generación sensible" crecen con rápida proliferación que marcaron el comienzo de una "época de profesionalización" desde 1973 en adelante según Stufflebean y Shinkfield (2005). (Alcaraz Salarirche, 2015)

Este período se caracteriza por una marcada pluralidad conceptual y metodológica que dan lugar a dos grandes divisiones: los modelos cualitativos y cuantitativos. Guba y Lincoln (1982) se refieren a la "eclosión de modelos", con pretendido objetivo de alejarse del modelo positivista e incorporar el modelo naturalista. (Perassi, 2020, Clase virtual 4b)

La Evaluación es una herramienta que empondera y emancipa al individuo, se deja de hablar de medición y progresa el concepto de Evaluación Educativa; además aparecen modelos alternativos como Evaluación responsable de Stake (1975, 1976), democrática de MacDonald (1976), iluminativa de Parlett y Hamilton (1977) y Evaluación como crítica artística de Eisner (1985), entre otros. (Alcaraz Salarirche, 2015)

Para concluir, podemos agregar, que nos encontramos frente a un nuevo paradigma, un modelo naturalista que pretende ser una nueva forma de entender el proceso de Enseñanza - Aprendizaje.

Este paradigma naturalista, propone un "cambio epistemológico en la relación evaluador - realidad, relación que establece que las interferencias entre ambos deben ser mínimas; y un cambio metodológico, donde se apuesta a técnicas hermenéuticas y al intercambio dialéctico, cuyo objetivo es la reconstrucción de construcciones previas". (Guba y Lincoln, 2002; citado por Alcaraz Salarirche, 2015).

Este modelo, en lo que sería el desarrollo de la evolución de la evaluación, considera de mayor importancia, otros procedimientos, como: intercambio de opiniones, valores y experiencias de las personas que intervienen en la evaluación, a través de métodos participativos. También se describe el fenómeno de la vinculación de la evaluación al examen, para comprender el cómo y por qué aprenden y ya no centrar la evaluación en cuánto rinden o logran los estudiantes.

Actualmente, nos encontramos en el período o quinta generación, llamada ecléctica, donde la escuela es considerada el centro de actividad educativa formal a la hora de evaluar y comprobar el logro en el proceso evaluativo.

Existen una variedad de prácticas en las que resulta difícil encontrar un elemento común que pueda caracterizar a la evaluación actual. En este proceso de evaluación se ha ido enfatizando del polo de la enseñanza al polo del aprendizaje,

y en el momento de evaluar, se realiza con una pluralidad de enfoques, métodos y agentes. Es por esto que se pretende una evaluación que suponga una comprensión y mejora, pero a la vez que sirva para seleccionar y acreditar (Alcaraz Salarirche, 2015).

Borrell Felip (2002) señala cuatro propósitos posibles a la evaluación educativa: diagnosticar, optimizar, controlar y acreditar. Al evaluarse con fines diagnósticos, se pretende conocer el estado de situación de aquello que se indaga. La mejora u optimización implica recuperar indicios que den cuenta de la marcha del proceso para reajustar o corregir el rumbo. El control, se refiere a la verificación de los resultados alcanzados y la acreditación, está vinculada con el hecho de certificar la presencia de ciertas condiciones en el objeto evaluado, interviene una entidad externa (Perassi y Macchiarola, 2015).

En segundo lugar, mencionamos, según los autores Serrano González, Tejero y Pons Parra (2012), cuáles son las funciones y los tipos de evaluación, para luego, circunscribir nuestra práctica al tipo correspondiente a fines de nuestro análisis y revisión.

Con respecto a las funciones de la evaluación, existe actualmente un cambio marcado en relación a la evaluación tradicional y a los instrumentos empleados para llevarla a cabo.

Estas funciones se desprenden desde dos perspectivas fundamentales, *la escolarización*, que cumple la función de colaborar en la potenciación del desarrollo personal y de la socialización de los alumnos y *la acreditación* de los logros académicos de los alumnos por parte de la institución. En el primer caso, la función es comprobar si los procesos de enseñanza están resultando eficaces, eficientes y satisfactorios para promover los aprendizajes de los alumnos en la dirección adecuada, y si no lo son, tomar decisiones de reajuste (Función Pedagógica). En el segundo caso, informar qué alumnos han alcanzado los criterios necesarios a las diversas acreditaciones y abrirles o cerrarles futuras vías académicas (Función social- acreditativa). Por lo tanto:

La evaluación de los aprendizajes, puede estar o ponerse al servicio de un proceso de toma de decisiones pedagógicas o didácticas, con el fin de conseguir que los aprendizajes que llevan a cabo los alumnos sobre los contenidos escolares sean los más amplios, profundos y significativos posibles. Además de que los resultados de la evaluación están vinculados a un proceso de toma de decisiones sobre el posterior desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje a los que se refieren estos resultados (Pons y Serrano, 2012 sección funciones y tipos de evaluación).

En cuanto a los Tipos de Evaluación, que devienen de la coexistencia de las funciones pedagógicas y acreditativas de la evaluación, y que nos permiten alcanzar las metas que se proponen, nos llevan a la siguiente clasificación:

- 1- Según Finalidad y Función: Formativa y Sumativa.
- 2- Según la Extensión: Global y Parcial.
- 3- Según el Agente evaluador: (Auto- Hétero y Co-evaluación)
- 4- Según el momento de Aplicación: (Inicial, Procesual y Final)
- 5- Según el criterio de comparación: Auto-referencial y Hétero-referencial (Criterial y Normativa).

A continuación se describen brevemente las características de los distintos tipos:

- **Formativa:** podemos decir que es continua y reguladora y que tiene como finalidad poner en relación las informaciones relativas a la evolución del proceso de aprendizaje de los alumnos con las características de la acción didáctica a medida que se despliegan y avanzan las actividades de enseñanza y aprendizaje; y tiene como resultante un juicio de valor sobre el desarrollo mismo del proceso educativo y su utilidad. De este modo el profesor/a puede tomar decisiones que le permitan mejorar la actividad docente para ayudar a los alumnos y al aprendizaje.
- **Sumativa:** es aquella que desarrollamos para ver hacia el final de una unidad, de un camino, de una ejecución, de un proyecto para ver cuánto y cómo lo he previsto. Se vincula con el propósito de control, de verificación. (Perassi, 2020, Clase 4b)
- **Global:** se pretende abarcar todos los componentes o dimensiones del alumno, del centro educativo, del programa, etc. El objeto de evaluación se considera, como una totalidad que interactúa, cualquier modificación en uno de sus componentes tiene consecuencias en el resto. En este tipo, la comprensión de la realidad evaluada aumenta, pero a veces no es necesaria ni posible.
- **Parcial:** se estudia o valora determinados componentes o dimensiones de un centro, programa o rendimiento del estudiante.
- **Interna:** realizada y promovida por los integrantes de un centro o programa educativo. Evaluador y evaluado coinciden en las mismas personas. La Evaluación interna, incluye: la auto-evaluación, la hétero- evaluación y la co- evaluación.
 - Autoevaluación: El sujeto – individual o colectivo – se asume “objeto” de esa evaluación, se enfrentan a la compleja tarea del desdoblamiento simultáneo: ser a la vez evaluador y evaluado.
 - Hétero- evaluación: es la evaluación que se da entre distintas jerarquías, aunque se visualiza claramente la jerarquía superior inmediatamente inferior,

es decir, en sentido descendente y por eso la primera evaluación que aparece es la evaluación del docente al estudiante, pero también es heteroevaluación la del estudiante al docente.

- Co- evaluación: es la evaluación entre pares, por eso se llama co-evaluación. También se da entre pares jerárquicos, por ejemplo, entre estudiantes, entre docentes, pero no entre el docente y el director y viceversa.

- Externa: cuando agentes no integrantes de un centro escolar o de un programa evalúan su funcionamiento.
- Inicial: hace referencia a evaluar al comienzo de un proceso de enseñanza, de un trabajo. Tiene como propósito el diagnóstico, la mejora para poder conocer el estado de situación.
- Procesual: evaluamos en el proceso. Generalmente tiene función formativa. Me permite ir corrigiendo rumbos, ajustando el objeto que esté trabajando.
- Final: se refiere a cuando se concluye el desempeño, el proyecto. Tiene como función la evaluación sumativa. Suele tener el propósito de acreditación o de control. A veces es una evaluación final parcial que se constituye en inicio para una próxima fase por tanto puede tomar una función formativa si se vincula con la temporalidad de ese objeto que se va a evaluar.
- Criterial: consiste en aquellos mínimos exigibles en un examen final que deben dominar los estudiantes para poder aprobar la materia y que definimos previamente con el equipo de cátedra, que tenga cada uno de los estudiantes que va a rendir el examen. Esos mínimos son los que marcan la línea de corte entre el aprobado y no aprobado y lo que está definido previamente a la manera de expresarse del estudiante, a qué dice, cuánto dice (Perassi, 2020, Clase virtual 4).
- Normativa: el referente de comparación es el nivel general de un grupo normativo determinado (alumnos, centros, programas, profesores). Se ordenan los resultados en función de aquel que más se acerca a lo que se tenía pensado. (Pons y Serrano, 2012).

Para finalizar con el marco teórico en el que se ha realizado un recorrido por conceptos básicos y autores que sustentan este trabajo, mencionaremos las técnicas, métodos o instrumentos de evaluación más utilizados en Educación Superior, específicamente, los que prevalecen en la expresión escrita y oral, por ser una materia en la que predomina un único sentido, el oído.

Hamodi, López Pastor y López (2015) en Medios, técnicas e instrumentos de Evaluación Formativa y compartida del aprendizaje en Educación Superior, citan a Castejón et al. (2009) en el que esquematiza estos instrumentos en el siguiente orden:

- Instrumentos habituales con predominio de la expresión escrita: examen, trabajo escrito, ensayo, póster, informe, recensión, proyectos, cuaderno de campo, fichas de práctica, diario, carpeta o dossier, portfolio y memoria.
- Instrumentos habituales con predominio de la expresión oral: exposición, debate, entrevista, entrevista en grupo, grupo de discusión, mesa redonda, panel de expertos, ponencia y comunicación.

También se considera que los *instrumentos* se pueden agrupar en orales con base estructurada (defensa frente a preguntas orientadas, un ensayo, una presentación específica ordenada con antelación) y no estructurada (debates, la respuesta ocasional, etc.).

A continuación, describiremos el caso del examen, la exposición y presentación específica ordenada con antelación, la entrevista en sus distintas modalidades, y la comunicación por ser los instrumentos más usados como prácticas evaluativas habituales en nuestra asignatura.

1- El examen: es un conjunto de preguntas a las que hay que contestar con la precisión suficiente. Las presentaciones de éstas van desde, los que ya tienen las respuestas y hay que señalar la correcta y otros, cuyas preguntas pueden responderse de manera abierta. Se desarrollan en un tiempo determinado fijado con anterioridad. Se puede realizar una autoevaluación o una evaluación compartida, definiendo los criterios para valorar las respuestas. Este tipo de instrumento, aumenta el grado formativo la evaluación.

2- Exposición y presentación específica ordenada con antelación: se refiere a la explicación de un tema por escrito u oral. Se pueden utilizar programas para presentaciones, tales como: power point, prezzi, entre otros.

3- Entrevista: es uno de los recursos más utilizados en la radiofonía para conseguir información, indagar sobre múltiples aspectos de la vida, forma parte de la labor diaria de periodistas y locutores. Se clasifican de acuerdo con el contenido en: *Actualidad noticiosa*: considerada un intercambio de preguntas y respuestas breves de utilización inmediata dado que su principal virtud es la oportunidad; *de Opinión o Interpretativa*: se realiza en un ambiente reposado, la noticia ya la conocemos, ahora interesa ahondar en los pormenores, indagar sobre sus repercusiones, saber qué otras personas puedan tener relación con la información, para ello puede ser preciso recoger una o más opiniones; *de Semblanza*: se requiere conocer al ser humano, qué piensa, por qué razona de esa manera, abundan las anécdotas.

4- Comunicación: a partir de los diversos desarrollos tecnológicos, tanto los periodistas como la radio fueron mutando, enriqueciéndose y creciendo. Es por

esto que hoy podemos hablar del podcast como una herramienta de comunicación y un nuevo recurso que poseen los periodistas y comunicadores para compartir diversas temáticas.

Luego de este recorrido por los autores y conceptos elegidos, pasaremos al análisis de la problemática a la luz de las teorías seleccionadas.

Análisis

En este apartado se hará el análisis de la etapa final del proceso evaluativo de la asignatura Taller de Periodismo Radiofónico, para el cual se utilizará, el Integrador Final de la materia correspondiente al año académico 2020.

Comenzaremos por la Parte A del Integrador Final. El examen completo fue subido al Classroom de la asignatura, con fecha 26/11/2020. Como objetivo tuvo la realización de un Podcast de 15-20 minutos de duración, cuya temática esté relacionada con el COVID 19. En primer lugar, se comunicó a los alumnos que todos los podcast serían incluidos en el canal de SoundCloud de la asignatura, es por eso que fue necesario un nombre común para el ciclo de podcast, así tienen continuidad.

Este nombre debía ser utilizado en el inicio y cierre del programa. El nombre fue elegido por los estudiantes con asesoramiento de las profesoras y se compartió un enlace de drive para debatir el nombre del ciclo con tiempo hasta el lunes 30/11/20.

Seguidamente, entre todos los estudiantes y con asesoramiento de las profesoras, eligieron una cortina musical, que fue utilizada principalmente en el inicio y cierre de todos los podcast. También se compartió un enlace de drive para debatir la cortina que mejor se adecuara a la temática. Luego cada podcast constituyó un capítulo con su respectivo nombre y número de capítulo. Se compartió en un enlace de drive el nombre y número del capítulo.

A la hora de la realización del podcast se debía respetar la siguiente estructura:

- Inicio: cortina musical, nombre del ciclo de podcast, número y nombre de capítulo, integrantes del grupo, asignatura, institución (FCH- UNSL).
- Desarrollo: elección del estudiante, entrevistas, voz en off, material de archivo, entre otros.
- Cierre: cortina musical, nombre del ciclo de podcast, número y nombre de capítulo, integrantes del grupo, asignatura, institución (FCH- UNSL).

También debían realizar el guión radiofónico del podcast. Esta Parte A se corresponde con las prácticas de la asignatura.

En esta primera parte, mencionamos como instrumentos de evaluación al Integrador Final (examen), entrevistas, y el podcast como herramienta de comunicación. Un podcast es “un archivo digital de audio, distribuido por Internet. El contenido del podcast es variado, pero normalmente incluye conversaciones entre distintas personas y música” (Solano Fernández y Sánchez Vera, 2010, p. 23).

En la Parte B, los alumnos debían realizar un Power Point entre 10 y 15 diapositivas, donde explique el proceso de producción del podcast. El mismo debía contener teoría de las diferentes clases. Posteriormente, realizar un audio explicativo que acompañe la presentación. Aquí observamos, como instrumentos de evaluación, una Exposición y presentación específica ordenada con antelación. Para la entrega, los alumnos debían subir al Classroom de la materia todo el material: el audio en formato .wav del podcast, la presentación del power point, el audio explicativo del mismo y el guión. Además, incorporar al Glosario aquellas palabras nuevas que les resultaren desconocidas.

Como aspectos evaluables, se tuvo en cuenta el desempeño de cada alumno en la elaboración del guión y el aporte de sus ideas para el armado definitivo del podcast; una adecuada realización de la edición desde el punto de vista conceptual y técnico.

Cabe aclarar que se dispusieron varias clases de consultas para que los alumnos presentaran los borradores ya sean del guión (podcast), las guías de preguntas para las entrevistas, como el material de archivo seleccionado para el trabajo final.

Desde el punto de vista de “tipo de evaluación”, según la finalidad y función, corresponde a la Evaluación Formativa, ya que podemos decir que tiene como finalidad poner en relación las informaciones relativas a la evolución del proceso de aprendizaje de los alumnos con las características de la acción didáctica a medida que se despliegan y avanzan las actividades de enseñanza y aprendizaje. Desde la cátedra se pueden tomar decisiones que permitan mejorar la actividad docente para ayudar a los alumnos y al aprendizaje. Se considera que también se da la Evaluación Sumativa porque un Integrador Final de una materia es lo que se fue desarrollando a lo largo del año, para ver el final de un camino y vincularlo con el propósito de control.

Podemos decir que corresponde al tipo de Evaluación Parcial en cuanto a su extensión, “ya que valora determinados componentes o dimensiones del rendimiento del estudiante” (Pons y Serrano 2012), es decir, si en ese rendimiento, el alumno ha sido capaz de incorporar los conceptos y comprenderlos para aplicarlos en la práctica, por ejemplo, se puede mencionar la etapa de preproducción para la realización del podcast.

Según el momento de Aplicación, se considera la Evaluación Procesual, porque evaluamos al alumno en el proceso. El equipo docente corrige y ajusta lo que

considere necesario para una mejora en el objeto que esté trabajando, en este caso, el producto comunicacional final (podcast, guiones y presentaciones); y Evaluación Final, porque a partir de determinadas etapas (pre-producción, producción y postproducción), se concluye el proyecto final con el propósito de alcanzar una acreditación.

Además, corresponde al tipo Criterial, desde un orden de comparación en tanto, “se comparan los resultados de un proceso educativo con los objetivos fijados previamente. Comparamos el rendimiento de un alumno con los objetivos que debe alcanzar en un determinado lapso de tiempo.” (Pons y Serrano, 2012, s/d) Podríamos preguntarnos, si ante lo presentado y analizado desde estas tipologías y sus características, se cumple con las funciones pedagógica y acreditativa social de la evaluación, ya que una de las propuestas, también era la reflexión, y a partir de lo que enuncian Pons y Serrano (2012), la función pedagógica “es comprobar si los procesos de enseñanza están resultando eficaces, eficientes y satisfactorios para promover los aprendizajes de los alumnos en la dirección adecuada, y si no lo son, tomar decisiones de reajuste”, en tanto que la función social - acreditativa “es informar qué alumnos han alcanzado los criterios necesarios a las diversas acreditaciones y abrirles o cerrarles futuras vías académicas”, podemos decir que se contempla la posibilidad de reevaluar, modificar y buscar las alternativas para mejorar y guiar a los alumnos al aprendizaje adecuado, para la cual hay decisiones de ajuste, que consideramos se logró, aunque también se complejizó un poco ya que las prácticas de la materia se suelen llevar a cabo en el Estudio de Radio y el año pasado como gran parte de este año, la materia continuó el dictado en modalidad virtual.

Particularmente el año 2020 fue difícil por la situación que nos tocó atravesar a todos, pero hemos podido ver que en general, las producciones comunicacionales realizadas por los alumnos, presentaron una mejora notable, en particular lo referido a lo pedagógico y en relación a lo acreditativo – social. Además, hemos observado que el alumno se autoevalúa y reflexiona acerca de sus propias prácticas, lo demuestran en la participación en clases virtuales, y en sus producciones. También desde la cátedra al inicio y antes de finalizar el ciclo académico 2020 se realizaron dos encuestas: la primera para conocer a los estudiantes, de los contenidos de la asignatura (cuáles eran sus expectativas en relación a la materia), y de la educación virtual; y la segunda profundizando en los contenidos de la asignatura, el desempeño docente, los trabajos prácticos y la evaluación, por lo que se observa también la presencia de Hétéro- evaluación en la que se visualiza la evaluación del docente al estudiante, pero también la del estudiante al docente.

Conclusiones

En este apartado, se señalan los puntos más destacados del presente trabajo. En primer lugar, poder revisar a luz de la teoría, las prácticas evaluativas que implementamos dentro del proceso educativo, en contexto de pandemia, en particular de la asignatura Taller de Periodismo Radiofónico, entendiendo a la evaluación como un proceso sistemático y deliberado de búsqueda de datos/información acerca de algún aspecto/objeto, para emitir un juicio de valor sobre el mismo que permita tomar decisiones tendientes a su mejora (Perassi, 2020, Clase virtual 4b) Ya no tanto un método de medición, cuantificable, a partir de una nota que aprueba o desaprueba, sino un instrumento que se acerque más a la valoración, al conocimiento, a los logros del alumno, tener en cuenta su experiencia. Un instrumento que nos lleve a la reflexión, revisión de las propias prácticas, formas del cómo evaluamos y tomar nuevas decisiones para reajustar nuestro trabajo.

El Examen Integrador Final seleccionado fue un reto a evaluar para el equipo de cátedra, por ser la primera vez que se pensó que los estudiantes llevaran a cabo desde la virtualidad y en sus hogares, un producto comunicacional – Podcast - que puede resultar complejo por las características técnicas - prácticas que se requiere al no poder hacer uso del Estudio de Radio. Es por eso que se valoró mucho el esfuerzo, el trabajo y la dedicación de cada alumno al finalizar la materia. Pudimos conocer las funciones y los tipos de evaluación y según éstos, de acuerdo a las características observadas, poder identificar y clasificar nuestras propias prácticas evaluativas.

Finalmente, se describen los instrumentos evaluativos utilizados en el Taller de Periodismo Radiofónico, como el examen, la exposición y presentación específica ordenada con antelación, la entrevista en sus distintas modalidades, y la comunicación profundizando en la finalidad, propósito, utilidad y características específicas de los mismos.

Referencias bibliográficas

- Alcaraz Salarirche, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (1), 11 – 25. Universidad de Cádiz.
- Álvarez Méndez, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Colección Pedagogía. Razones y propuestas educativas. Ediciones Morata. Primera edición.
- López Pastor, V. M. y López Pastor, A. T. y Hamodi, C. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos* | vol. XXXVII, núm. 147| IISUE-UNAM.

- Perassi, Z. y Macchiarola, V. (2015). Trazos claves para la evaluación democrática de las carreras de profesorado en Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*. RAES ISSN 1852 – 8171 – Año 7 – Número 11 – Noviembre.
- Perassi, Z. (2020) Clases virtuales. Bloque II y III. Módulo: La problemática de la Evaluación Áulica.
- Pons, R., Serrano, J. (2012). Hacia una evaluación constructivista de los aprendizajes escolares. *Revista de evaluación educativa*, 1 (1). Disponible en: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Programa de la asignatura Taller de Periodismo Radiofónico 2020. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.
- Plan de Estudios 13/09 de la Licenciatura en Periodismo, con título intermedio de Periodista Universitario. Octubre de 2009 CD.
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed. Disponible en: <https://dle.rae.es>
- Solano Fernández, I. y Sánchez Vera, M. M (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el Podcast Educativo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 36, enero, pp. 125-139. Universidad de Sevilla. España
- Taller de Periodismo Radiofónico. Resumen de cátedra - Unidad N°3 (2020) – Licenciatura en Periodismo.

Breve reseña curricular:

- Analía Ivana Orozco. Periodista y Licenciada en Comunicación Social. Maestranda en Educación Superior en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Profesora Adjunta Semiexclusiva Interina de la asignatura Taller de Periodismo Radiofónico de la carrera Licenciatura en Periodismo. Docente del Nivel de Educación Secundaria en el ciclo orientado en Informática, en la Escuela N° 7 Constancio C. Vigil. Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de San Luis. Investigadora en el PROICO *La comunicación en las sociedades mediatizadas: discurso, cultura y poder*.

Consumo de contenidos audiovisuales en alumnos de la carrera Licenciatura en Producción de Radio y Televisión de la UNSL

Por María Isabel Sánchez Bousquet y Raúl Andrés Noir Falcon
misanchezb@email.unsl.edu.ar
ranoir@unsl.edu.ar

Resumen

Desde hace más de 7 años somos los responsables del dictado de la asignatura Práctica Integral de Televisión I, una de las materias troncales de la Licenciatura en Producción de Radio y Televisión, carrera que se dicta en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Esta asignatura como parte de su programa introduce a los estudiantes en la historia de la televisión argentina, además de comenzar a decodificar el lenguaje audiovisual y trabajar en forma práctica con elementos del género informativo.

La carrera en Producción de Radio y Televisión, posee un título intermedio de Locutor Nacional. Esto hace que tengamos que trabajar desde la asignatura durante un cuatrimestre en un taller intensivo donde los estudiantes realizan además de la producción, prácticas frente a cámara, ya sea en un formato de presentación de noticias, móvil o entrevistas en piso.

Es por este último punto que nos pareció relevante comenzar a indagar sobre los consumos de los estudiantes en relación a la televisión y sobre todo al consumo de géneros informativos.

En los últimos años notamos una pérdida de interés en los estudiantes que circulaban por nuestra clase, en ver la “televisión” como un dispositivo de entretenimiento e información que pudiera complacer sus gustos la hora de consumir sus contenidos audiovisuales preferidos y en muchos casos una ausencia casi absoluta de visualizar formatos que tuvieran que ver con el género informativo. Es por lo anteriormente señalado es que queremos compartir el estudio que realizamos con estudiantes que cursan actualmente (año 2021) de manera virtual la asignatura Práctica Integral de Televisión I de la carrera Producción de Radio y Televisión. Este relevamiento sólo tiene la pretensión de mostrar una fotografía de los contenidos que consumen y a través de qué dispositivos observan, en su mayoría jóvenes, en este momento tan particular de aislamiento como el que

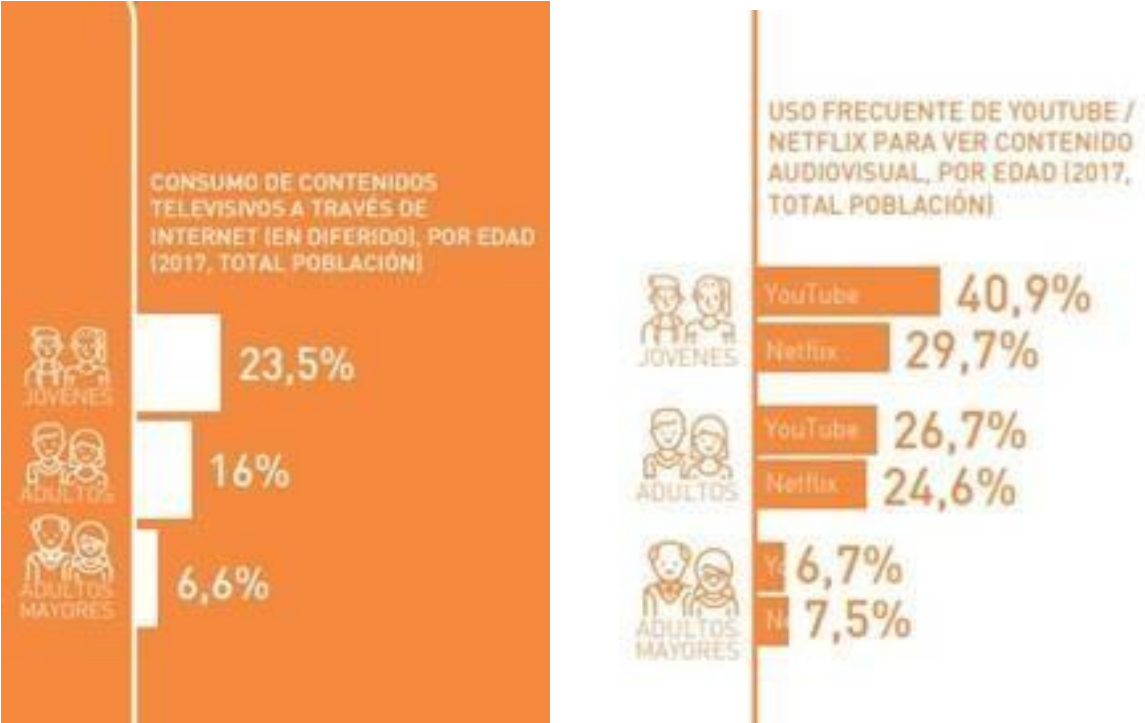
estamos atravesando en medio de una pandemia de Covid-19.
Palabras clave: *televisión – consumos audiovisuales – formatos – jóvenes*

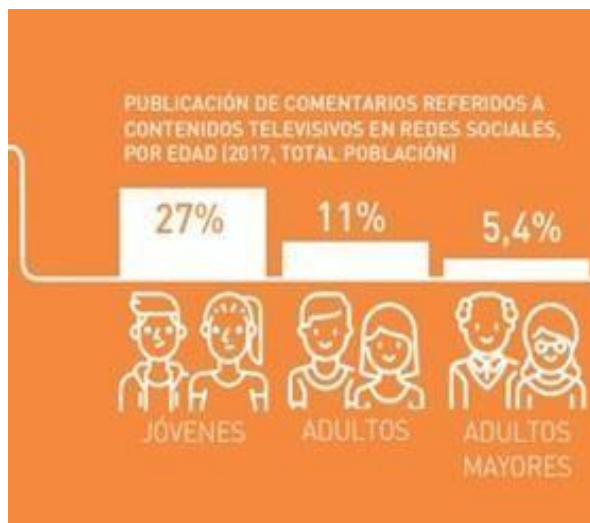
Desarrollo

La encuesta nacional de consumos culturales que se publicó en el año 2017 y que realiza la Secretaría de Cultura de la Nación cada 4 años. Señala que las diferencias intergeneracionales comienzan a aparecer en la relativamente nueva costumbre de mirar contenidos que provienen de la televisión a través de sitios como YouTube. Esta actividad se desarrolla más en gente joven.

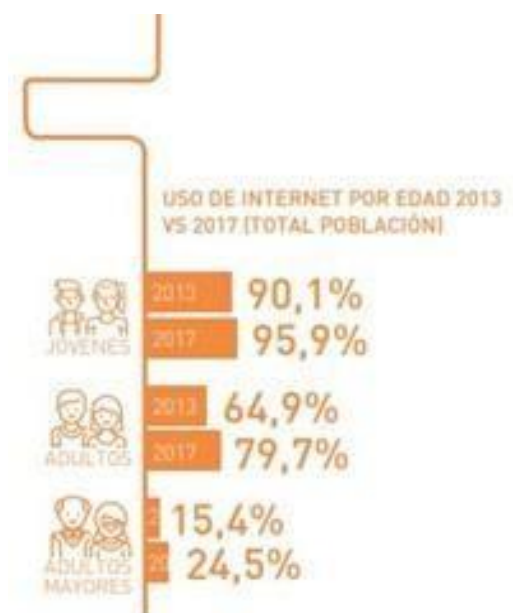
Los jóvenes dominan las prácticas que vinculan la televisión con la Internet: El 23 % de ellos mira los programas de televisión en un momento distinto al que son transmitidos, ya sea a través de YouTube u otras plataformas y son los que más publican comentarios en redes sociales en temas que aparecieron en televisión. Los jóvenes son también el grupo poblacional que más mira contenido audio-visual (series, películas o videos) online a través de aplicaciones pagas, como Netflix y de plataformas gratuitas como YouTube. En el caso de esta última plataforma, la brecha intergeneracional de uso es muy marcada.

(*)





Es interesante recalcar que esta encuesta ya arrojaba en el año 2017 que el 90% de la población tenía celular y el 75% lo utilizaba como un dispositivo multi-función de consumo cultural: escucha música, ve películas y series, lee y juega videojuegos. Prácticamente todos los jóvenes, casi todos los adultos y dos tercios de los adultos mayores, tienen celular. Sin embargo, todavía existen grandes brechas intergeneracionales, ya que el consumo de contenidos culturales vinculados a Internet está muy difundido entre los jóvenes, pero muy poco extendido entre los adultos mayores.



(*) https://www.cultura.gob.ar/media/uploads/jovenes_y_consumos_culturales_1.pdf

Estos números que arroja la encuesta de consumos culturales del año 2017 es un primer indicio de lo que venimos observando en nuestros estudiantes en referencia al consumo de contenidos audiovisuales en su dispositivo móvil.

Si pensamos en autores que definan el consumo cultural, debemos mencionar a Bourdieu (2013), quien considera que hablar de consumo cultural equivale a decir que existe una economía de los bienes culturales, pero que esta economía tiene una lógica específica. El papel de la sociología sería, trabajar para establecer las condiciones en las cuales se producen los consumidores de bienes culturales y su gusto, para describir las distintas maneras de apropiarse de los bienes culturales que, en un momento determinado, son considerados obras de arte, y las condiciones sociales de apropiación que se consideran legítimas.

Por su parte, la definición de García Canclini (1999), sobre consumos culturales utilizada en los trabajos de investigación los considera como un “conjunto de procesos de apropiación y usos de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio o donde estos últimos están subordinados a la dimensión simbólica”.

Durante los últimos meses, el consumo de contenidos digitales aumentó. El hecho de haber estado aislados en casa y disponer de más tiempo, también llevó a utilizar mucho más los dispositivos a un ritmo inimaginable.

Para escribir este trabajo, contamos con la participación de 50 estudiantes que accedieron a completar el relevamiento que habíamos propuesto. Quienes completaron nuestras preguntas tienen una edad promedio entre 18 y 25 años, el cuestionario se llevó adelante durante el mes de mayo del año 2021, durante el desarrollo de este trabajo mostraremos los resultados en gráficos y placas, a fin de visualizar de manera clara y sencilla cada uno de los datos que obtuvimos.

Los hábitos de consumo se transformaron con la llegada del Covid-19. Los consumidores tuvieron que adaptarse y cambiar su comportamiento, dependiendo así de la conectividad digital para realizar prácticamente cualquier actividad. Estos cambios fueron muy notorios para los adolescentes que modificaron su consumo de contenidos sociales y digitales. El hecho de estar en casa y disponer de tiempo, incrementó el uso de dispositivos a un ritmo inimaginable. Lo que superó todas las expectativas ha sido el consumo y la creación de contenidos en redes sociales como Facebook e Instagram. Un incremento por buscar información y espacios de entretenimiento, como así también, la participación en videos de streaming.

Es muy llamativo poder observar cada uno de los resultados que se obtuvieron a partir de este relevamiento. Sin embargo, no debe sorprendernos ya que los

cambios en los hábitos y consumos de los espectadores se ha modificado desde hace mucho tiempo.

Mario Carlón (2020), en su publicación *El gigante del streaming hogareño*, nos muestra un panorama actual de lo que sucede con la plataforma Netflix. En la historia del consumo audiovisual, da cuenta que dicha plataforma tiene vínculos con dos fenómenos característicos de los ochenta y los noventa, la crisis de la televisión abierta tradicional y del cine. Con el cine de cable, que podía verse sin salir de casa en régimen 24/7, y con el video club. Uno de los principales propulsores del consumo hogareño, que se caracteriza por la lógica on demand. Es importante destacar que ninguno de los alumnos tuvo una respuesta negativa ante las plataformas. Todos tienen Netflix, y en varios casos, más de una plataforma. Podemos afirmar que llegaron para quedarse, pero cómo dice M. Carlón, no se sabe hasta cuándo durará.

Por su parte, otro aspecto analizado fueron las redes sociales. Preguntas focalizadas en el uso de Instagram y su utilización para llevar a cabo Reels o Vivos de Instagram. Los Vivos de Instagram existen desde el 2016 pero recién en el año 2020, llegaron a su grado de esplendor. Argentina es el segundo país de Latinoamérica con más influencers: hay 1,1 millones en Instagram, según el estudio realizado por Influencity, consultora especializada en redes sociales. Así afirman, Heram y Gorodischer (2020), en su publicación denominada *Vivo en Instagram. El nuevo prime time*.

En los diferentes encuentros virtuales que hemos tenido con nuestros alumnos y alumnas, fuimos conociendo su constante actividad atravesada por el uso de las plataformas y el consumo activo en redes sociales. Todos manejan el mismo lenguaje, conocen a la perfección el término streaming, reels, vivos o live. Somos nosotros los que vamos adaptándonos a este ritmo constante, que mantienen los futuros productores audiovisuales.

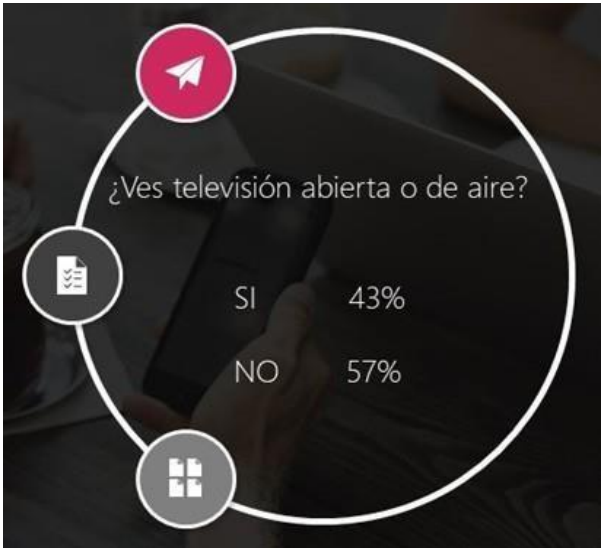
“Después de Facebook –con 2498 millones de usuarios activos por mes-, Instagram es la red con más interacciones, y el 71% de los usuarios de esta red social son menores de 35 años. En ese marco, el secreto de la expansión ilimitada del Vivo es su condición de puro presente: vibración de acompañamiento y diálogos en los que a sus protagonistas sólo se les pide parecer conectados entre ellos”, así lo confirma Yamila Heram y Julián Gorodischer que durante el año de pandemia 2020 analizaron los vivos más taquilleros de Instagram. IG como se lo identifica entre los adolescentes, sigue liderando en este 2021 en el uso de reels y sus Vivos de IG (Instagram).

Los números marcan una tendencia que llegó para quedarse. El desafío que tienen por delante nuestros estudiantes futuros productores audiovisuales, será pensar y crear contenidos atractivos para nuevas plataformas y redes sociales.

Datos obtenidos

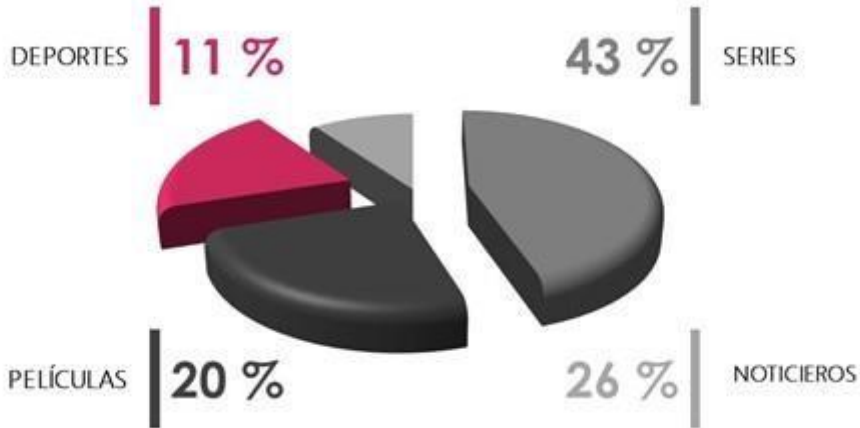


(*) Fuente de elaboración propia

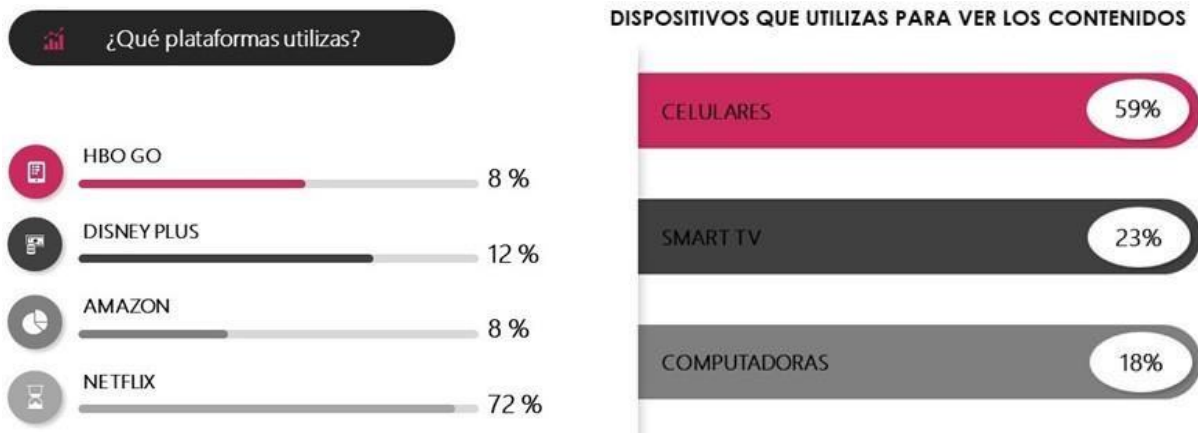


(*) Fuente de elaboración propia

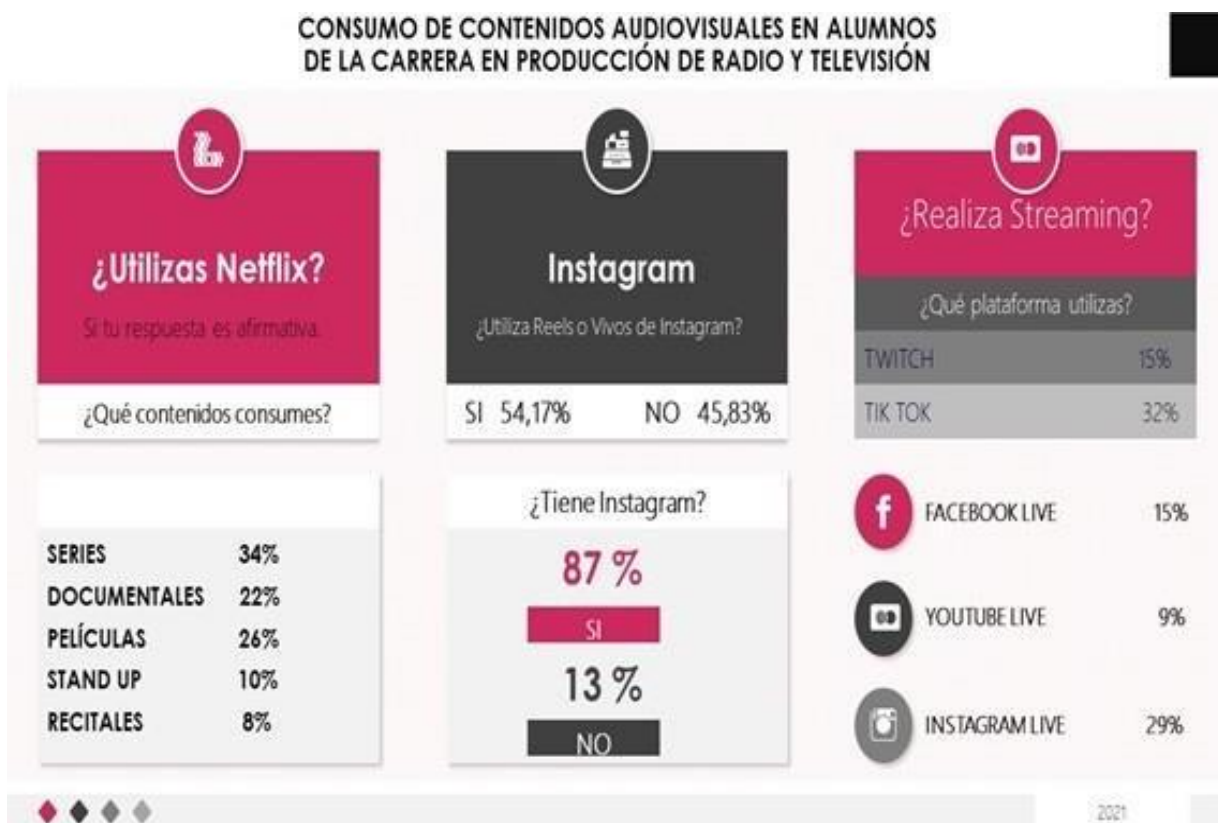
¿QUÉ CONTENIDOS CONSUME?



(1) Contenidos que los y las alumnas ven en Televisión



(*) Fuente de elaboración propia



(*) Gráficos y porcentajes obtenidos a partir de encuestas realizadas a alumnos y alumnas que cursan la Lic. en Producción de Radio y TV.

Conclusiones

Durante el proceso de elaboración de este trabajo nos interesó observar el consumo de contenidos audiovisuales de estos estudiantes que serán futuros productores de radio y televisión. Partimos de la base de entender que, durante esta etapa tan particular de emergencia sanitaria y aislamiento social, los medios de comunicación juegan un papel muy importante pero no podemos dejar de señalar la penetración que tiene en nuestros jóvenes y no tan jóvenes las redes sociales, y cómo estas han crecido exponencialmente al ritmo de nuevos consumidores y de nuevos creadores de contenidos (prosumidores).

De los resultados obtenidos, podemos observar que el 59% de los jóvenes miran televisión por cable, el 39% no lo hace y tan sólo el 2% respondió que mira muy poco. También fueron consultados por la televisión de aire, el 57% contestó que no mira y el 43% que sí lo hace. Es importante señalar que la televisión de aire en el caso de la provincia de San Luis está solo conformada por el canal provincial LV 90 Canal 13 San Luis, esto hace que la oferta de contenidos sea limitada para aquellos que solo ven televisión abierta.

Como se puede apreciar en el gráfico (1), de la totalidad de los encuestados solo el 26% manifiesta tener interés por los noticieros, mayor es la sorpresa cuando tan solo un 11% manifiesta consumir programas de deportes.

Todos utilizan Internet para ver series, películas, programas deportivos y varios utilizan las aplicaciones de Smarts TVs como Netflix, Disney Plus, HBO Go o por búsquedas, directamente desde la computadora. Una tendencia que se acentúa en las personas más jóvenes.

Los claros ganadores: Netflix se posiciona como la plataforma más vista entre los estudiantes con un 72% de consumidores totales. Dentro de las categorías que ofrece esta plataforma a sus clientes, la preferencia de estos encuestados se posiciona como más proactivo al ver las series con un 34% contra un 26 % de los que prefieren ver películas, y un 22% que consumen algún tipo de documentales. A la hora de elegir redes sociales Instagram gana por varios cuerpos, el 87% señala a esta red como la más utilizada. Cuando se indaga sobre la utilización de reels o vivos en esta plataforma el 54.17% dice que consume algún tipo de contenido en vivo, un 45.83% señala que no lo utiliza y cuando se trata de generar algún contenido un 29% elige esta plataforma para hacer streaming.

Otra clara ganadora a la hora de preferencias en redes sociales es Tik Tok, un 32% la elige entre las diferentes opciones (Twitch 15%, Facebook 15%, YouTube 9%).

El Smartphone es el dispositivo que utilizan mayoritariamente para ver sus contenidos con un 59%, frente al 23% de los Smart TV, y la computadora queda

rezagada con tan solo un 18%.

Finalmente nos interesa señalar que el dato más significativo que tiene que ver directamente con los contenidos que se dictan en esta asignatura, es que solo el 26% de los encuestados consume algún tipo noticiero, esto nos abre un nuevo desafío a la hora de acercar a estos estudiantes a este género informativo que será parte de su formación como futuros locutores y productores de radio y televisión.

La solución podría estar según nuestra humilde mirada en producir un noticiero, desde la asignatura creemos que es un desafío estimulante para nuestros estudiantes ya que implica el estar en la cocina del producto y permite un pasaje más lúdico que el solo hecho de ser un mero espectador.

Vamos a continuar realizando este tipo de investigaciones que nos permitan visualizar y comprender la manera en que los jóvenes se acercan a estos contenidos y por qué resultan tan atractivos para ellos. Sin olvidarnos de mencionar el gran impacto que causan las redes sociales con sus algoritmos hechos a medida de cada consumidor y que pasan desapercibidos en la cotidianidad del observador desprevenido.

Referencia bibliográfica

- Aliano, N. et al. (2016). Consumos culturales: modos, formatos y repertorios emergentes. IX Jornadas de Sociología de la UNLP. Ensenada, Argentina.
- Bourdieu, P. (2010) “Consumo cultural”, en: El sentido social del gusto: Elementos para una sociología de la cultura, Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Canclini, N. (1985) “Cultura y sociedad. Una Introducción”, en: Secretaría de Educación Pública, México.
- Kunst, M. et al. (2017). Los jóvenes y los consumos culturales. Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.
- Grillo, M., Papalini, V. y Benítez Largui, S. (2016). Los estudios sobre consumos culturales en Argentina. Estudios sobre consumos culturales en la Argentina contemporánea. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Heram, Y. y Gorodischer, J. (2020). Vivo en Instagram. El nuevo prime time. Revista Anfibia.
- Carlón, M. (2020). El gigante del streaming hogareño. Pasado, presente y futuro de Netflix. Revista digital UBA FADU.

Breve reseña curricular:

- María Isabel Sánchez Bousquet. Locutora Nacional (2010) Carnet N° 10093. Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual (AFSCA) – Licenciada en Producción de Radio y Televisión (2016). Docente en las asignaturas: Práctica Integral de TV I y Realización Integral de Televisión, de la carrera Licenciatura en Producción de Radio y TV. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Integrante de la Comisión de Carrera de la Lic. En Producción de Radio y Televisión. Antecedentes en la práctica profesional: Redacción de noticias y publicación de contenidos periodísticos en páginas web. Locutora y productora en medios radiales y televisivos. Actualmente locutora en FM Radio Popular San Luis 98.5Mhz.
- Raúl Andrés Noir Falcon. Locutor Nacional (1994). Carnet N° 4.610. Expedido por el Comité Federal de Radiodifusión - Licenciado en Comunicación Social (2006). Maestría en Comunicación Institucional. Plan 003/13 CD, Facultad de Ciencias Humanas. En proceso de finalización de Tesis. Profesor Adjunto Exclusivo en la materia: Práctica Integral de Televisión I, de la carrera Licenciatura en Producción de Radio y Televisión. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Antecedentes en la práctica profesional: Grabación de Publicidades, Artística de Programas y Promociones Radiales. Conductor y Productor general. Locutor en Off- Serie de documentales. Grabación, edición y asesoramiento para la productora IWANNA.

Periodismo 500 metros a la redonda: Una propuesta pedagógica en tiempos de pandemia

Por Marcela Haydeé Navarrete, Juan Manuel Reinoso, Jorge Ignacio Rosales y María Belén Dávila Belzunce

navarrete.h.marcela@gmail.com

jmanuelreinoso@gmail.com

altopencoso.ideas@gmail.com

davilabelzunce@gmail.com

Resumen

Los cambios en la vida cotidiana surgidos durante el 2020, en un contexto de pandemia COVID-19, representaron también un gran desafío para la educación universitaria, donde frente a las medidas de aislamiento preventivo hubo que replantearse las prácticas pedagógicas.

En la asignatura Fundamentos del Periodismo, la virtualidad se convirtió en el aula de clases. Las actividades planificadas para la presencialidad debieron reformularse. Si bien el desplazamiento era restringido, no era deseable exponer a los/as estudiantes al riesgo de contagio.

No obstante, la autorización de las autoridades sanitarias provinciales para circular 500 metros a la redonda, nos permitió desarrollar prácticas periodísticas, con buenos resultados. Una de las tareas propuestas para los/as estudiantes fue enfocarse en la realidad local, y que cada grupo identificara hechos noticiables, en su barrio, que no estuvieran en la agenda mediática. Esta actividad tuvo también un carácter reflexivo, desde nuestra mirada como docentes, en el trabajo colectivo, así como la experiencia a nivel profesional, pedagógico y humano.

Este trabajo práctico de campo cobró gran importancia para el desarrollo de la materia. El mismo consistió en realizar un producto informativo (noticia, crónica y/o entrevista) en contexto de pandemia y con la restricción de circulación provincial.

El objetivo era lograr un primer acercamiento al campo profesional, poniendo en relación contenidos vinculados a las fases del trabajo periodístico, fuentes de información y géneros.

Palabras clave: *periodismo– pandemia – agenda periodística*

Puntos de partida: concepciones y posicionamiento sobre el periodismo

La asignatura Fundamentos del Periodismo, de primer año de la Licenciatura en Periodismo, introduce al/la estudiante al universo de la actividad periodística y le propone aproximarse a una comprensión de esta esfera del desempeño profesional desde sus fundamentos sociales, éticos, culturales y políticos.

Para esta formación es menester conocer sobre los procesos productivos de un discurso particular: la noticia. Este tipo discursivo es deudor de la concepción que subyace en el recorrido de la materia acerca del periodismo como una práctica profesional específica que se realiza en los medios de comunicación a los que, junto con Eliseo Verón (1988), consideramos que no son meros dispositivos tecnológicos, sino instituciones sociales. En este sentido, los medios de comunicación producen la realidad social en las sociedades contemporáneas (Verón, 1987). La actividad periodística cumple un papel fundamental en estos procesos debido a que “...los [y las] periodistas tienen un rol socialmente legitimado institucionalizado para construir la realidad social como realidad pública y socialmente relevante” (Alsina, 1996, p.30).

Por estas implicancias, es que la formación en periodismo requiere de un bagaje conceptual que dé sustento a la práctica profesional. Y a la vez ésta nutre la capacidad reflexiva y crítica revitalizando y actualizando los marcos conceptuales. Teoría y práctica son indisociables en este ámbito profesional. Nos parece importante, abordar la complejidad que supone interpretar la realidad social y su comunicación hacia la ciudadanía. Es nuestro propósito fundamental propiciar una actitud crítica y una posición ética sólida comprometida con los valores democráticos, sobre todo con el derecho a la información, la pluralidad, el respeto de la diversidad, la libertad de expresión y la defensa de los derechos humanos. Pensamos al periodismo como una actividad central en la significación de los acontecimientos sociales, que implica una actitud profesional de gran responsabilidad y compromiso con las problemáticas de la sociedad contemporánea.

Lejos de una visión instrumental, la formación del comunicador/a-periodista es entendida de manera integral. Partimos de una concepción de la comunicación como dimensión constitutiva de las relaciones sociales y, como un proceso complejo de producción, circulación y reconocimiento bajo determinadas condiciones históricas. Por eso creemos que la reflexión sobre el papel social del periodismo, con perspectiva histórica, es fundamental por la relevancia que posee en la construcción de la democracia en la sociedad contemporánea.

El contexto de pandemia puso a este equipo ante el gran desafío de mantener

esta dinámica interrelación entre teoría y práctica en un momento dramático y con restricciones de circulación. Del trabajo conjunto del equipo, su compromiso y creatividad, y sobre todo el deseo de estar comunicados/as con nuestros/as estudiantes, es que surgió esta propuesta pedagógica.

El trabajo de campo: abordaje de las problemáticas locales desde el periodismo en tiempos de ASPO

El comienzo de la cursada de la asignatura en 2020, presentó un escenario de incertidumbres compartidas, tanto para estudiantes como para docentes. Las medidas sanitarias dispuestas a través del decreto presidencial N° 297/20 de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) determinaron que no se iban a permitir las clases presenciales en ninguna institución educativa del País. La universidad, como casi todas las instituciones educativas, acostumbrada a una dinámica de trabajo con plena presencialidad tuvo que cambiar repentinamente. Como dijo el poeta uruguayo Mario Benedetti: “y cuando creíamos que teníamos todas las respuestas nos cambiaron las preguntas”.

El inicio del primer cuatrimestre se trasladó de marzo a principios de abril, y esas semanas de retraso fueron claves para repensar algunas estrategias del nuevo contexto. En este sentido, Gabriela Dicker, rectora de la Universidad de General Sarmiento, sostuvo en un conversatorio de ingreso universitario en 2021: “La pandemia provocó reflexiones sobre algo que se venía haciendo de la misma forma en las universidades hace un largo rato”. (UNICEN, Facultad de Ciencias Humanas, 24 de agosto de 2021)¹.

En el trabajo en equipo a distancia, asumimos el desafío de replantearnos las prácticas pedagógicas con múltiples actividades y reuniones, que incluyeron la creación de material para la cursada, el intercambio para la planificación y el seguimiento en las plataformas Meet, Classroom y Whatsapp.

Uno de los desafíos del nuevo contexto para el equipo de trabajo fue la necesidad repentina de transformar las prácticas presenciales en virtuales. Nos parecía que forzar esas planificaciones pensadas con un objetivo puntual, la presencialidad, nos podría frustrar rápidamente. A veces las buenas intenciones no son suficientes. En ese sentido, Sonia Araujo, docente de la Universidad Nacional de Quilmes afirma: “Para realidades heterogéneas y complejas no pueden haber respuestas homogéneas”².

¹ Conversatorio: Ingreso y derecho a la educación superior [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=O-YR2jwIhjiY&t=4208s>

² UNICEN, Facultad de Ciencias Humanas, 24 de agosto de 2021. Conversatorio: Ingreso y derecho a la educación superior [Video].

Se hizo necesario trabajar con herramientas específicas para la virtualidad, lo que complejizó la tarea docente y a la vez se transformó en una oportunidad para revitalizar a la academia. La educación, como muchas otras prácticas sociales, no debe seguir pensándose para estudiantes que ya no existen; al igual que el periodismo, tampoco puede ser ajeno a los cambios de una época.

Nuestra propuesta evitó replicar en la virtualidad una práctica pedagógica presencial. Por eso pensamos específicamente en entornos virtuales, priorizándolas necesidades de quienes cursan bajo esa modalidad: “Las tecnologías digitales son un hecho inescapable de la vida moderna. No podemos abandonar los medios y las tecnologías digitales en educación y volver a un tiempo más simple y más “natural”. Los docentes deben usar la tecnología de una forma u otra; y vale la pena recordar que el libro es también una tecnología o medio, tanto como loes internet” (Buckingham, 2008, p.30).

“Periodismo: 500 metros a la redonda” nació como una propuesta pedagógica concreta para vincular la realidad social local en tiempos de pandemia, con una práctica periodística restringida por el aislamiento, pero no por eso menos interesante. Las consignas, en coherencia con la propuesta de la cursada, se compartieron de forma virtual. El trabajo de campo contó con consultas obligatorias para acompañar los avances antes de la entrega final.

En relación a los objetivos específicos que se propusieron en el trabajo de cobertura, pueden destacarse: vincular las lecturas sobre las fases del trabajo periodístico, géneros y fuentes de información con una práctica concreta en territorio. Promover, además, procesos creativos en la elección y tratamiento de temas que no están en la agenda mediática y realizar un primer acercamiento al campo profesional del periodismo.

A partir de la limitante del desplazamiento 500 metros a la redonda, encontramos la oportunidad de generar una actividad de campo, que permitiera a los/as estudiantes reconocer en el barrio o lugar de residencia temas noticiables, por fuera de la agenda que marcan los grandes medios informativos.

Como actividad inicial propusimos ejercitar la observación como técnica básica de la investigación periodística: mirar con atención lo que acontece en la vida cotidiana del lugar de residencia. La consigna era descubrir hechos y protagonistas para desarrollar un abordaje periodístico. Para ello, podían elegir entre los siguientes temas y producir un material periodístico:

- 1- La situación que atraviesan las personas, los comercios o las pequeñas empresas desde la implementación del Decreto Nacional Único (DNU)

297/2020, de aislamiento social, preventivo y obligatorio, como así también las medidas adoptadas por el Gobierno provincial, a través del Comité de Crisis.

2- Violencia de género y femicidios ocurridos durante la cuarentena o aislamiento social, preventivo y obligatorio.

Al principio, a los/as estudiantes no les resultó sencilla la selección de temas. No obstante, de a poco comenzaron a surgir: la crisis en las peluquerías, la historia de una mujer que elaboraba y vendía pan casero para subsistir, el primer paciente recuperado de Covid en Villa Mercedes; el incremento en las denuncias por los casos de violencia de género, la situación del sector gastronómico en Potrero de los Funes, y las facilidades que les brindó el delivery para sostener la actividad, entre otros.

El práctico se dividió en dos etapas. La primera con la planificación de posibles fuentes de información a consultar, para que el tratamiento tuviera equilibrio y diversidad de voces. Esta instancia contemplaba además la tarea de recopilación de información, a través de audios, fotografías, videos y el registro escrito.

En la segunda, debían seleccionar y jerarquizar el material recolectado para la producción final de la nota periodística que, de acuerdo a la consigna, podían optar entre noticia, crónica o entrevista.

En ambas etapas observamos que los/as estudiantes avanzaron en el práctico, siguiendo las fases del trabajo periodístico, con la planificación de la cobertura periodística, la recopilación de las primeras informaciones, la selección de datos y por último, la redacción del texto periodístico.

La identificación de las posibles fuentes a consultar y la diversidad, fue también otro aspecto que consideraron. Por ejemplo, para la cobertura de la incidencia de la pandemia en los comercios de Potrero de los Funes, el estudiante consultó a sus propietarios, al presidente de la Cámara de Turismo de esa localidad y decidió que el género adecuado era la noticia.

Por su parte, la estudiante que decidió narrar la historia de la vendedora de pan a domicilio, prefirió –también con acertado criterio periodístico– el género de la crónica, a través del cual toda la información obtenida de una fuente de primera mano, permite al/la periodista representar ese hecho noticioso.

En cuanto a la redacción, destacamos el criterio periodístico que los/as estudiantes desplegaron en esta primera aproximación al campo profesional, prefiriendo el género de la crónica para los acontecimientos noticiables, donde lo central era la historia de vida de las personas, como los casos del primer paciente recuperado de COVID-19 o la vendedora ambulante de pan.

Mientras que para los hechos noticiables donde querían destacar las opiniones

de los/as protagonistas, prefirieron el género de la entrevista. En tanto, el género noticia interesó para contar cómo la modalidad de venta denominada “delivery” cobró protagonismo en este periodo o para informar sobre el aumento de casos de violencia de género en la Provincia.

Por último es importante destacar el empleo de imágenes que hicieron los/as estudiantes, para aportar más información al texto noticioso. Por ejemplo, en el trabajo sobre los locales gastronómicos de Potrero de los Funes, registraron fotografías de locales vacíos. Mientras que para la crónica de la panadera, retrataron a la protagonista cargando sus bolsas con el producto a la venta.

Reflexiones finales

La propuesta de la actividad resultó estimulante y desafiante, como ejercicio para agudizar la mirada con criterio periodístico, sobre aquello que se naturaliza en el quehacer cotidiano. Si bien observamos dificultades inicialmente para identificar hechos noticiosos por fuera de la agenda informativa de los medios los/las estudiantes lograron hacerlo.

Luego de un tiempo transcurrido, como docentes, reconocemos que las limitaciones que impuso la pandemia se convirtieron en una oportunidad para repensar las estrategias pedagógicas desarrolladas regularmente en la asignatura. Al mismo tiempo, este aprendizaje nos impulsa a propiciar una actitud reflexiva y creativa en tiempos de post pandemia.

Referencias bibliográficas

- Alsina, Rodrigo (1996) La construcción de la noticia, Ed. Paidós, Barcelona.
- Buckingham, D. (2008) Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial.
- Verón, Eliseo (1987) Construir el Acontecimiento, Buenos Aires, Gedisa.
- (1988) “Prensa escrita y teoría de los discursos sociales: producción, recepción, regulación” [Título original: “Presse écrite et théorie des discours sociaux: production, réception, régulation”, en: La presse. Produit, production, réception, Paris, Didier Erudition, 1988]
- (UNICEN, Facultad de Ciencias Humanas. (24 de agosto de 2021). Conversatorio: Ingreso y derecho a la educación superior [Archivo de Video]. YouTube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=OYR2jwIhj1Y&t=4208s>

Breve reseña curricular:

- Marcela Haydeé Navarrete: Profesora responsable de la asignatura “Fundamentos del Periodismo” de la Licenciatura en Periodismo desde el año 1999 y desde 2006 de la materia “Comunicación Cultural” de la Licenciatura en Comunicación Social, de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Directora del Departamento de Comunicación por elecciones abiertas del claustro estudiantil y docente en el periodo 2019-2022. Egresada como Licenciada en Ciencias de la Comunicación en la Universidad Nacional de Río Cuarto y Magíster en Comunicación y Cultura Contemporánea en la Universidad Nacional de Córdoba. Doctora en Comunicación en la Universidad Nacional de La Plata. Se ha desempeñado en periodismo radiofónico y fotoperiodismo en diversos medios radiofónicos de Río Cuarto y San Luis y en ámbitos institucionales. Produjo un programa de televisión propio en un canal local de San Luis. Originaria de Mendoza ha vivido en distintas localidades del país como Río Cuarto (Córdoba), General Pico (La Pampa) y La Plata (Buenos Aires), residiendo desde hace poco más de veinte años en la ciudad de San Luis, Argentina.
- Juan Manuel Reinoso: Nacido en el barrio porteño de Belgrano y criado en la Villa de Merlo. Es Periodista Universitario y Licenciado en Comunicación Social (UNSL). Es docente-investigador de la Universidad Nacional de San Luis desde noviembre de 2010. Ha trabajado en distintos medios de comunicación digitales, radiales y televisivos. Entre 2014 y 2017 codirigió Revista Equis, un laboratorio de Periodismo narrativo en Cuyo. Actualmente investiga la construcción de verdad y verosimilitud en el Nuevo Periodismo y las relaciones entre discurso mediático y poder en los medios locales. Le gusta el cine, la literatura y River Plate.
- Jorge Ignacio Rosales: Periodista Universitario, nacido en la ciudad de San Luis. Ingresó a trabajar en organizaciones y empresas de comunicación en 1989. Y desde entonces se ha desempeñado tanto en medios gráficos como radiofónicos locales. Desarrolló e integró emprendimientos periodísticos gestados de manera independiente, entre ellos “Retrovisor”, “El Chasqui”, “El Decamerón” y actualmente el blog “In.bici.ble”. En el ámbito de la divulgación científica, participó en la edición de las publicaciones “Eureka” (Facultad de Ciencias Físico, Matemáticas y Naturales) y “3 Elementos” (Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNSL). También organizó las áreas de comunicación institucional de Sociedad Rural de San Luis y Dirección Provincial de

Estadística y Censos. Entre 2009 y 2016 se desempeñó como docente de Lengua y Literatura del nivel secundario, en establecimientos educativos urbanos y rurales de la provincia. En 2018 se sumó al grupo docente en la materia de Fundamentos del Periodismo. Y en 2019 al equipo del Taller de Fotoperiodismo. Anteriormente, entre 2006 y 2008, integró además la cátedra de Producción Radiofónica.

- María Belén Dávila Belzunce: Es periodista egresada de la Universidad Nacional de San Luis (1997). Realiza diversos trabajos relacionados con el periodismo, siempre desde una perspectiva que atiende las violaciones a los Derechos Humanos ocurridas en la provincia de San Luis, durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983). Es coautora del libro “Como asesinaron a Cobos. Del engaño a la verdad” (2021), Nueva Editorial Universitaria (NEU).

EJE: EXPERIENCIAS DOCENTES EN PANDEMIA: ESTRATEGIAS, DESAFÍOS Y OBSTÁCULOS

La Semiótica abrazará la recepción estudiantil en pandemia y post o no contendrá. La importancia de leer los estados de pathos

Por Claudio Tomás Lobo, Julian Robles Ridi, Natalia Elizabeth Vera, Jorge Duperré y Franco Aguiar Sormani
claudio.t.lobo@gmail.com
jrobles@unsl.edu.ar
nataliaelizabethvera40@gmail.com
jlduperre@gmail.com
franco.aguiar.sor@gmail.com

Resumen

La pandemia provocada por el Covid-19 irrumpió en todas las esferas de la praxis de nuestras vidas cotidianas, nos trastocó y nos interpeló fuertemente en numerosos aspectos. En ese sentido, la emergencia sanitaria global, nos obligó a (dis)continuar las experiencias instituidas por la 'vida académica' en la presencialidad de las aulas con estudiantes. De esta manera, tuvimos que repensarnos, desplazarnos, desacomodarnos y reacomodarnos, en un proceso dialógico permanente entre quienes integramos la cátedra de las Semióticas, otros/as docentes de diversas asignaturas y carreras y, fundamentalmente, recuperando las voces de nuestras/os estudiantes.

Tal fue la magnitud de las transformaciones que trajo aparejado este acontecimiento, que hasta el propio lenguaje verbal es testimonio tangible de ello. Basten dos ejemplos al respecto: por un lado, en este tiempo aparecieron un sinnúmero de neologismos vinculados con la enfermedad; por citar sólo algunos casos:

el “zoompleaño” es una forma de celebración mediada por dispositivos tecnológicos, que se ha popularizado durante el confinamiento; “infodemia” es el término con que la Organización Mundial de la Salud (OMS) designa a la masificación de noticias falsas o imprecisas que circulan por medios y redes sociales; el verbo “cuarentenear” tiene que ver con la acción voluntaria de permanecer aislado; “coronials” que refiere a la generación nacida durante la pandemia.

Por otro lado, aquella función descuidada del esquema de Roman Jakobson (1984) que designa con el término “fática” o “relacional”, cobró una centralidad inédita en estas circunstancias de comunicación remota. Y es que las dificultades de conectividad, delay, pasividad de los y las interlocutores/as, etc, nos instaba a constatar que continuaba el diálogo entre docentes y estudiantes. En efecto, eran reiteradas las ocasiones en las que debíamos preguntar: ¿se escucha bien?, ¿pueden ver lo que comparto en pantalla? y unos cuantos etcéteras. A las dificultades propias de la dinámica áulica “in situ”, vinieron a sumarse estos nuevos obstáculos comunicativos.

Dichos obstáculos emergieron en un escenario en el que la pandemia había logrado modificar sustancialmente nuestras vidas y, por lo tanto, las prácticas que llevábamos a cabo hasta ese momento. La particularidad de esta pandemia es que en una de sus aristas, fue y es una pandemia hipermediatizada, y eso conlleva ciertas características que han cambiado casi de manera absoluta nuestra experiencia de vida y la reorganización circunstancial de nuestras interacciones sociales. Una de las consecuencias más evidentes de las medidas de confinamiento fue que nos obligó, bajo el lema “Quedate en casa”, a evitar todo contacto directo y físico con nuestros semejantes y, a su vez, a encontrar los medios para no perder ese lazo fundante de nuestras identidades subjetivas que es efectivamente la del contacto. No estábamos acostumbrados a esa suspensión del contacto y a ciertas ausencias. El virus perforó nuestra ‘realidad’, en tanto y en cuanto vivíamos en una interacción fluida y dinámica, donde dábamos por sentado el mundo y de repente, ese mundo que estaba ahí, quedó en suspenso. Quedaron en suspenso las actividades en masa, el tiempo, los cuerpos que se encontraron limitados en su desplazamiento y quedó en suspenso la presencia, entendida como esa dimensión que supone lo relacional con el cuerpo, los otros, el espacio y la cultura material. Esta dislocación obligada y circunstancial, implicó numerosos desafíos para nuestro equipo de cátedra que debía garantizar el desarrollo de la asignatura en un escenario atravesado por estados pathemicos de incertidumbre, angustia, tristeza y miedo generalizado a partir de la centralidad que adquirieron en diversas

zonas del discurso social, enunciados vinculados a la enfermedad y la muerte cotidiana que cada vez se hacía más cercana. Esto se conjugaba, además, con un proceso de aceleración de la mediatización en el ámbito educativo que nos tomó desprevenidos y que tuvo como consecuencia inmediata la comprensión acerca del uso de nuevas plataformas, lenguajes y modos virtuales de relacionarnos que nos permitieran garantizar el derecho a la educación y, de manera específica, el desarrollo de los contenidos de la asignatura en la no presencialidad. Este estado de situación implicó la revisión permanente de bibliografía, de metodologías y, fundamentalmente, el desarrollo de estrategias de contención para la no deserción estudiantil.

En el transcurso de un año académico transitado de manera ‘remota’, fuimos protagonistas de dos procesos distintos pero estrechamente vinculados: la virtualización de la vida cotidiana y la viralización de la comunicación. En particular, pudimos observar un fenómeno que emergía cada vez con mayor fuerza: los i-memes. Memes que comenzaron a acompañar la recreación de situaciones de la vida cotidiana y también de los nuevos espacios educativos atravesados por un alto grado de mediatización. En otras palabras, se trató de poderosos replicadores culturales de alcance viral que se utilizaron como vehículo a las redes sociales y como soporte en los materiales provenientes de la cultura y los medios de comunicación. En este contexto, el equipo de cátedra relevó, en un trabajo de auténtico diálogo con las y los estudiantes, información acerca del modo de funcionamiento discursivo de los medios de comunicación en un escenario pandémico y advertimos que, a través de los i-memes, se dotó de humor y sentido la vida en pandemia. Y no solo eso, sino que a través de las cadenas meméticas que significaron y re-significaron aspectos de la vida social durante los primeros meses de confinamiento donde la presencia se vio interrumpida en pos de contribuir al bien común de aplanar la curva de contagios. Así pues, se realizaron producciones que constituyeron una aproximación inicial al fenómeno mencionado teniendo en cuenta las múltiples características del i-meme a la luz de los planteos de Oscar Steimberg y también examinamos la construcción de tópicos que definieron la relación del día a día del comienzo de pandemia y el modo en que fue configurado y re-significado en i-memes (García, Lobo, Vera, 2021) La pandemia no fue, por lo tanto, ajena a esa producción memética por lo que los i-meme nos brindaron claves de interlegibilidad de lo social y de un estado del discurso social en particular atravesado por una condición pandémica. Semiosis de lo cotidiano que se pusieron en funcionamiento desde la dimensión icónica, indicial y simbólica, en tanto los i-memes dan cuenta de la dimensión temática

de la vida social, política y cultural (Vera, 2021).

Así fue que lo “risible” (Fratlicelli, 2020), se constituyó en una categoría que nos permitió englobar el humor y lo cómico ya que entre ambos hay diferencias que nos permiten analizar los procedimientos de la risa. Cuando te reís con humor, te reís de vos mismo, te permitís ser objeto de la burla”. En cambio lo cómico genera una risa “desde arriba”, sin ninguna identificación con el otro. En los últimos años lo cómico fue lo que primó en el terreno de lo risible, el reírse del otro. Y lo que pasamos a ver fue que en este tiempo de pandemia volvió a explotar el humor. Primero te reís del otro, que sería el terreno de lo cómico y cuando llega a vos y te reís de vos mismo, se transforma en humor.

En efecto, como docentes de las asignaturas Semiótica I y Semiótica III de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de San Luis, nos pareció oportuno recuperar por escrito las experiencias y reflexiones compartidas a través de la oralidad, en el *Panel docente: reflexiones y experiencias de las prácticas docentes durante la pandemia y en la post pandemia*, realizado de manera virtual en el marco de las *III Jornadas Mostramos Todo*. Este encuentro, que aglutinó a numerosos docentes y estudiantes de diversas universidades sudamericanas, se realizó en diciembre de 2021 y estuvo organizado por el Departamento de Comunicación de la Facultad de Ciencias Humanas.

El desafío de la recuperación mencionada no es una simple tautología de lo ya dicho ni repetición a modo de relatoría de lo ya transitado, sino pensar cómo asumimos, más consciente o inconscientemente, nuestras prácticas docentes y de investigación en esos dos años (2020 - 2021) desde un atravesamiento epistemológico asociado al recorte de miradas y concepciones de autores/as que estudiamos en nuestras asignaturas y desde los cuales, muchas veces nos posicionamos para comprender, interpretar, cuestionar, y reflexionar sobre aquello que entendemos por ‘lo real’ en nuestras sociedades.

Para ello, y posicionándonos en clave bajtiniana, establecimos un proceso dialógico permanente entre las palabras de nuestras/os estudiantes, las nuestras como docentes y las de otras/os colegas. Ante ese escenario, asumir la otredad como constitutiva del yo, fue clave para instituir un dialogismo permanente y responsable. Estuvimos muy atentos no sólo a lectura de indicios que nos permitían reflexionar sobre el suceso en su sucederse, sino que fuimos siempre a recepción. En otras palabras, se trató de una escucha amplia de los enunciados de nuestras/os estudiantes y docentes de la asignatura, como principales enunciadore legitimados para tomar la palabra, quienes se convirtieron en actores claves para atravesar y vivir el profundo proceso de hipermediatización de la esfera educativa.

Al respecto, recordemos que, como afirman Carlón et al. (2016), actualmente nos encontramos en una sociedad hipermediatizada donde se conjugan el tradicional sistema de medios masivos con un nuevo sistema mediático basado en internet cuya existencia ha sido posible gracias a la digitalización, la convergencia y la interactividad. Asimismo, de lo expuesto, se desprende además el concepto de hipermediación que nos ayuda a entender un poco más acerca de la época que atraviesa nuestra experiencia cotidiana:

Al hablar de hipermediación no nos referimos tanto a un producto o un medio sino a procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí. (Scolari, 2008, pp. 113-114).

En este orden de ideas, podemos afirmar que durante los años 2020 y 2021 experimentamos una inusitada, progresiva y profunda hipermediatización del ámbito educativo universitario que se caracterizó principalmente por: el uso intensivo de plataformas que ofrecían servicios de videollamadas gratuitos como Zoom y Google Meet, el uso sostenido de plataformas ya conocidas como correos electrónicos, grupos de Facebook y grupos de WhatsApp y la incorporación generalizada de aulas virtuales como Google Classroom. De esta manera, se fueron instalando nuevas y diversas formas de relacionarnos -tanto al interior del equipo de cátedra como con nuestros/as estudiantes- que marcaron un antes y un después en nuestras experiencias académicas usuales basadas en una presencialidad plena de contacto cara a cara.

Además, como equipo de Cátedra, la pandemia amplió nuestros senderos de investigación y nos permitió hacerle preguntas a nuevos objetos. Entendemos que la Semiótica supone siempre aproximarnos de manera crítica y reflexiva a los procesos de construcción, de representación del mundo y la manera en que significamos ese mundo y nos relacionamos con él. En este sentido, entendemos que nos brinda andamiajes fundamentales para la reflexión y la crítica del funcionamiento de los discursos sociales y se posiciona como un lugar privilegiado para el análisis de la producción social del sentido.

Comenzamos a interesarnos por diversos objetos que nos interpelaban a cada instante. En consiguiente, analizamos e interpretamos procesos de producción de sentido en múltiples discursividades políticas y en escenarios sociales mediatizados. En todos los casos, partimos de premisas claras: la centralidad del discurso, la materialidad del lenguaje, y los procesos de multiaccidentalidad y refracción vertebradas en el pensamiento del Círculo Bajtiniano. De esta manera,

establecimos lo que consideramos como ‘Diálogos semióticos en acto’ con otras cátedras de universidades argentinas en el marco de la Red de Investigadores en Comunicación, participamos en congresos internacionales como el organizado por la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS) en Uruguay y Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED) en México.

Más allá de lo anecdótico de la implicancia de este tipo de congresos y nuestra participación, intentamos la muy compleja tarea, a modo de peces que tienen la capacidad de salir del agua (Angenot, 2010) para poder observar el momento histórico que están viviendo, de analizar discursividades en relación a la configuración y reconfiguración de la pandemia, la cuarentena y la muerte en enunciados provenientes, por ejemplo, del presidente de Argentina, Alberto Fernández (Robles Ridi y Lobo, 2021). Estas primeras indagaciones, nos permitieron luego hacer cruces de miradas con colegas de la Universidad de Brasilia, problematizar discursos del presidente Jair Bolsonaro, y comparar los dispositivos de enunciación puestos en circulación, lo que nos llevó a continuar la profundización y el fortalecimiento de los procesos de intertextualidad entre cátedras de Argentina y Brasil. Partimos de la pregunta por las identidades políticas construidas, entendidas como nunca esenciales, sino siempre precarias y contingentes, producto de una configuración discursiva, histórica y social, y de procesos de naturalización y repetición (Lobo, 2015). También, nos detuvimos en un fenómeno singular que nos remonta a los acontecimientos bélicos más luctuosos de nuestra historia moderna: la publicidad periódica de la cifras de fallecidos por Covid-19 en los medios de comunicación de mayor incidencia en la opinión pública; fenómeno que designamos con el término “tanatometría” (Duperré, 2021 ineditus). El análisis subsiguiente nos permitió colegir que el interés editorial por destacar el “volumen de muerte” colectiva (esto es, una alusión despersonalizada de las víctimas) se conjugaba, a modo de compensación, con la preocupación por dotar de identidad a los y las fallecidos/as que engrosaban las cifras en cuestión.

Para concluir, y luego de esta narración que, cuando sea contada en unos años, parecerá tener vínculos porosos con el campo fantástico ficcional, entendemos que como desafío urgente nos toca un debate, que es mundial, sobre la convivencia y las tensiones de la bimodalidad en nuestras universidades, sobre las continuidades y desplazamientos de la presencialidad. Sin dudas que la discusión trasciende a los próximos seis meses, tiempo en el que nos reincorporaremos y habitaremos nuevamente las aulas.

Con los lentes semióticos puestos, nos podemos preguntar si el actual escenario

de la virtualidad en nuestras universidades nacionales vino a trastocar una concepción periférica, cuestionada antes de la pandemia, asociada al mito o al saber dóxico de la “mala educación”. En este sentido, ante la emergencia de nuevas condiciones de producción, creemos que la virtualidad, emerge como un nuevo régimen de verdad respecto de la educación universitaria y su calidad, que vino a sacudir y cuestionar los sentidos instituidos. Este escenario inédito nos obliga a debatir y a la vez a ser pragmáticos para pensarnos de manera estratégica a diez y veinte años en relación a nuestras asignaturas, carreras y planes de estudio.

Referencias bibliográficas

- Angenot, M. (2010) *El Discurso Social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- Barthes, R. (1980) *Mitologías*. México: Siglo XXI.
- Carlón, M., Fraticelli, D., Slimovich, A. y Jiménez, M. (2016). Documento teórico metodológico de la Cátedra Semiótica de las Redes de la UBA. Disponible en: <https://semioticaderedes-carlon.com/>
- Dalmasso, M. T. (2005) “Reflexiones semióticas”. *Revista Estudios* 17, 13-20. Universidad Nacional de Córdoba.
- Duperré, J. (2021) *La cobertura de la muerte en pandemia: un abordaje cualitativo de la tanatometría en portada* (inédito).
- Foucault, M. (1982) *El orden del discurso*. Ed. Populares. México.
- Fraticelli, D. (4 de mayo del 2020) ¿Por qué la pandemia es terreno tan fértil para el humor? Página 12. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/263593-porque-la-pandemia-es-terreno-tan-fertil-para-el-humor>
- Garcia, C. Lobo, C. y Vera, N. (2021) “Una aproximación temática, retórica y enunciativa del i-meme en internet. El caso de la Pandemia” en *Red Nacional de Investigadoras y de Investigadores en Comunicación*. (en prensa)
- Jakobson, R. (1984). *Lingüística y poética. Ensayos de lingüística general*. Barcelona, Ariel.
- Lobo, C y Robles Ridi, J. “Construcciones discursivas sobre el Covid-19: Un análisis sociosemiótico y sociocrítico de los enunciados del presidente argentino Alberto Fernández” en XIV Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso ALED 2021 “Discursos en tiempos de pandemia”, México, UNAM. (En prensa)
- Lobo, C. (2105) “La (in)visibilidad de las culturas originarias. Ni homeostásis carcelaria ni puntanidad interpelada. Mapas teóricos para una lectura de las configuraciones identitarias en la discursividad política sanluisense contemporánea”.

En: Marta Moyano (comp.) La trama compleja del Arte, la Educación y los Discursos Latinoamericanos. LAE-UNSL. 2015.

- Martínez, F. (Comp.) (2011) Lecturas del presente. Discurso, política y sociedad. Eduvim. Villa María, Córdoba.

- Narvaña de Arnoux, E. (2009) Análisis de Discurso. Modos de abordar materiales de archivo. Santiago Arcos Editor. Buenos Aires.

- Verón, E. (1987a) La Semiosis Social. Gedisa Editorial, Buenos Aires.

- Voloshinov, V. (2009) El Marxismo y la filosofía del lenguaje. Ediciones Godot. Buenos Aires.

Breve reseña curricular:

- Claudio Tomás Lobo. Doctor en Semiótica (UNC) con formación posdoctoral en análisis del discurso político y mediático (UCG, Guayaquil, Ecuador). Especialista en Investigación de la Comunicación (UNC). Licenciado en Comunicación Social y Periodista Universitario (UNSL). Profesor Asociado de la Licenciatura en Comunicación Social (UNSL) en las asignaturas Semiótica I y Semiótica III. Profesor de la Maestría en Comunicación Institucional (UNSL) y de seminarios de posgrado dictados en la Argentina, Ecuador y Clacso. Director de varios proyectos de investigación y asesor temático externo del Centro de Investigaciones de la UCG. Autor de publicaciones nacionales e internacionales en formato de libros, capítulo en libros, artículos de revistas y conferencias vinculados al campo del análisis del discurso, la comunicación y el lenguaje.
- Julián Agustín Robles Ridi. Doctor en Comunicación Social y Especialista en Investigación de la Comunicación por la Universidad Nacional de Córdoba. Profesor adjunto de las asignaturas Semiótica I y Semiótica III del Departamento de Comunicación de la Universidad Nacional de San Luis. Integrante del proyecto de investigación PROICO 04-1820 “La comunicación en las sociedades mediatizadas: discurso, cultura y poder”. Autor de diversas producciones científicas que tienen como ejes vertebradores análisis de discursos políticos desde miradas sociosemiótica y sociocrítica. Desde el año 2007, ha presentado numerosas publicaciones especializadas y exposiciones en congresos. Ha dictado seminarios de Posgrado en Colombia y en Argentina.

- Natalia Elizabeth Vera. Es Licenciada en Comunicación Social, tesista en la Especialidad en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de San Luis y Doctoranda en Semiótica por la Universidad Nacional de Córdoba. Es Jefa de Trabajo Prácticos de las asignaturas Semiótica I y Semiótica III del Departamento de Comunicación de la Universidad Nacional de San Luis. Integra el proyecto de investigación PROICO 04-1820 “La comunicación en las sociedades mediatizadas: discurso, cultura y poder”. Sus producciones científicas se abordan desde el eje de las mediatizaciones desde miradas socio semiótica, sociocrítica y semiótica de las redes.
- Jorge Luis Duperré. Docente e investigador de la Universidad de San Luis e integrante del proyecto de investigación PROICO 04-1820 “La comunicación en las sociedades mediatizadas: discurso, cultura y poder”. En la actualidad se desempeña como auxiliar en la asignatura Semiótica I, de la Carrera Licenciatura en Comunicación Social (Departamento de Comunicación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis).
- Franco Leandro Aguiar Sormani. Es Licenciado en Comunicación Social y desempeña actividades docentes como auxiliar en las asignaturas de Semiótica I y Comunicación Multimedial del Departamento de Comunicación de la Universidad Nacional de San Luis. Es ex-becario del Programa Friends of Fulbright y del Programa Jóvenes de Intercambio México-Argentina. Integra dos proyectos de investigación: el PROICO 04-1820: “La comunicación en las sociedades mediatizadas: discurso, cultura y poder” relacionado al campo de la semiótica y el análisis del discurso; y el PROICO 02-2818: “Ecología de los mamíferos de San Luis. Procesos ecológicos y valoración de la fauna autóctona” relacionado a la comunicación de la ciencia.

Enseñar a producir contenidos para televisión en pandemia: Estudio sobre la práctica docente

Por Mariela Quiroga Gil, Fernando Andrés Saad y Andrea de la Nava
maquirogagil@gmail.com
saadfernando@gmail.com
andreadelanava@yahoo.com

Resumen

La situación de pandemia por el coronavirus COVID- 19 generó cambios mundiales. En el año 2020 se modificaron las formas de trabajo, de socializar, los hábitos de consumo en Internet y la modalidad de educación, lo que se reflejó en la transformación de las prácticas docentes y estrategias didácticas.

El sistema educativo, al igual que otros sistemas sociales tuvo que repensar sus prácticas y modalidades de enseñanza incursionando velozmente en un nuevo campo de transformaciones. El cierre de los establecimientos educativos, la interrupción del encuentro entre docentes, estudiantes y el resto de la comunidad educativa, dieron paso obligado al desarrollo de la educación a distancia. Docentes de todos los niveles debieron adaptar sus ritmos de trabajo y estrategias pedagógicas a un nuevo contexto. La virtualidad, el uso de TICs y los escenarios digitales pasaron a dominar los procesos educativos.

En consecuencia, y como trabajo de análisis y exploración del contexto generado, se presenta un estudio descriptivo sobre la práctica docente de las carreras de comunicación, periodismo y producción de radio y televisión de la FCH UNSL durante el ciclo lectivo 2020. Además, explora las experiencias áulicas virtuales a partir de los recursos digitales utilizados con las diferentes cátedras de televisión, con el propósito de reflexionar sobre las mismas desde la mirada del docente y del alumno.

En un estado general, desarrollamos el análisis sobre un año donde la emergencia de las desigualdades económicas, socioculturales-educativas y digitales afloraron a partir de nuevas problemáticas y nuevas prácticas docentes, surgidas en un espacio de experimentación y aprendizaje. Esta situación propició un tiempo para la construcción de caminos experimentales sobre los hechos y situaciones de la pandemia de COVID- 19.

Palabras clave: *práctica docente -televisión -COVID-19- virtual - EVA*

Introducción

La situación de pandemia por el COVID- 19 generó cambios en todas las sociedades mundiales. En el año 2020 se modificaron las formas de trabajo, las formas de socializar, los hábitos de consumo en Internet y la modalidad de educación lo que reflejó la transformación de prácticas docentes y estrategias didácticas. El sistema educativo, al igual que otros sistemas sociales, tuvo que repensar sus prácticas y modalidades de enseñanza, incursionando rápidamente en un nuevo campo de transformaciones mundiales. El cierre de los establecimientos educativos de todos los niveles (primaria, secundaria y universitaria), la interrupción del encuentro entre docentes, estudiantes y el resto de la comunidad educativa dio paso obligado al desarrollo de la educación a distancia. Los docentes debieron adaptar sus ritmos de trabajo y estrategias pedagógicas a un nuevo contexto. La virtualidad, el uso de TICs, y los escenarios digitales pasaron a dominar los procesos educativos.

En ese sentido, Baldivieso (2020) contextualiza la situación señalando que

“el confinamiento obligó a docentes e investigadores a situarse en el contexto de modo diferente, a buscar sentido a sus investigaciones, a leer la realidad y problematizarla, asumiendo la existencia de lo digital -no muy considerado hasta entonces -, obligó a atender lo develado por la pandemia, en toda su particularidad y complejidad, con el gran desafío de leerlo, desnaturalizando situaciones, interpelando acerca de lo obvio, despojados de interpretaciones y respuestas previas”.

Mientras que las carreras de grado universitario vinculadas al campo de la comunicación tal como señala Carlos Scolari (2008:202) iniciaron hace tiempo un proceso de “digitalización” en los planes de estudio; anticipándose de alguna manera a este momento:

”La llegada de estas tecnologías —y el consecuente impacto sobre el sector de las comunicaciones y el imaginario social— han incrementado aún más el interés por las carreras de comunicación en todos los países, más allá de la presencia efectiva de esas tecnologías en las respectivas sociedades. Si los estudios universitarios de comunicación de por sí atraen a los jóvenes, el nuevo clima digital en el que vivimos consolida esa tendencia”.

A un año de la experiencia acelerada de una enseñanza virtual, encontramos la

oportunidad para repensar las prácticas educativas sobre materias de formación de estudiantes universitarios en el campo de la producción y realización televisiva. A través de las instancias de análisis, reflexión y evaluación de las prácticas pedagógicas, se busca descubrir no sólo las debilidades y fortalezas de las mismas sino también detectar las oportunidades de mejoras.

Este no es un tema menor dado que junto significa un cambio transversal que impacta en todas las esferas de la vida cotidiana. En ese sentido, Baldivieso sostiene que:

“la presunción de estar ante una crisis civilizatoria cuestionó también las prácticas investigativas más allá de las tecnologías, y que hacer histórico de la ciencia y la impronta de la modernidad; y anima a investigadoras/es comprometidas/os a ensayar prácticas para replantear la investigación desde lo ¿ontológico? ¿tecnológico? ¿tecnológico? (si es que estas expresiones tienen cabida) y sin dudas desde lo metodológico que aquí sí podemos afirmar incluye lo técnico y la tecnología”.

Por ello, en este trabajo el objetivo de indagar sobre las prácticas educativas en torno a la televisión y el uso de la virtualidad es una oportunidad única, en esta experiencia social mundial. La realidad de muchos estudiantes y docentes, por diferentes causas (problemas de conectividad, falta de dispositivos móviles o uso compartido de estos, entre otros) es ajena a este proceso. Y, sin embargo, han generado recursos y herramientas para seguir elaborando y acompañando a estudiantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Bajo la premisa que la docencia no puede ni debe ser un trabajo en soledad, este estudio busca analizar los actores sociales que intervienen en este proceso educativo: docentes y alumnos. Por un lado, buscamos recuperar prácticas pedagógicas con el objetivo de identificar experiencias educativas valiosas y significativas desarrolladas entre docentes y alumnos. En un segundo orden, queremos contribuir a la reflexión crítica de las prácticas docentes.

Creemos que la socialización de las experiencias desarrolladas por otros/as docentes contribuiría, a su vez, al enriquecimiento de otras prácticas áulicas en el contexto actual de pandemia.

Desarrollo

La sociedad del conocimiento frente a la pandemia de COVID-19 muestra las desigualdades de la región latinoamericana y de las regiones al interior de los

países. Según el informe de CEPAL-UNESCO del año 2020, la información recolectada sobre los 33 países de América Latina y el Caribe refleja que en el ámbito educativo gran parte de las medidas tomadas se relacionan con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles educativos. De los cuales 26 países implementaron formas de continuidad de los estudios en diversas modalidades a distancia. Entre ellos, por Internet y 24 establecieron estrategias de aprendizaje a distancia en modalidades fuera de línea, incluidos 22 países en que se ofrece aprendizaje a distancia en ambas modalidades (fuera de línea y en línea), 4 que cuentan con modalidades exclusivamente en línea y 2 con modalidades solo fuera de línea.

Entre las modalidades de aprendizaje a distancia en línea destaca el uso de plataformas virtuales de aprendizaje asincrónico, utilizadas en 18 países, en tanto que solo cuatro países ofrecen clases en vivo (Bahamas, Costa Rica, Ecuador y Panamá).

Por otra parte, entre las formas de aprendizaje a la distancia fuera de línea, 23 países realizan transmisiones de programas educativos por medios de comunicación tradicionales como la radio o la televisión.

CEPAL - UNESCO señalan que “sólo 8 de los 33 países contemplan entre las medidas adoptadas para implementar las actividades de aprendizaje a distancia la entrega de dispositivos tecnológicos (Argentina, Chile, Colombia, El Salvador, Jamaica, Perú, San Vicente y las Granadinas y Uruguay)”.

Además, para llevar a cabo las actividades de aprendizaje a distancia, 14 países consideran entre sus estrategias la provisión de recursos para la capacitación de docentes, especialmente en lo referente a herramientas para el uso y manejo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC).

En el 2020, el Ministerio de Educación de la Nación Argentina, a través de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa realizó la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica para analizar la información detallada sobre la respuesta del sistema educativo argentino en el contexto del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) por COVID- 19.

El estudio fue realizado mediante una encuesta en línea, de múltiple opción, a la cual respondieron más de 21 mil docentes del nivel educativo inicial, primario y secundario del ámbito público y privado y solo 760 mil encuestados son representativos de la educación obligatoria. Uno de los resultados más pertinentes consiste en que el 7 % de los profesionales de la educación, no pudieron adecuar sus propuestas de enseñanza.

Asimismo, es relevante destacar los siguientes datos, el teléfono celular fue el

medio de comunicación más empleado para establecer la continuidad pedagógica y el 59 % de los encuestados indicó el uso de plataformas educativas Google Classroom o Moodle. También, un tercio de los docentes declaró haber empleado plataformas para reuniones virtuales.

En Argentina, la provincia de San Luis al igual que en el país de Uruguay cuenta desde hace varios años con una política de Estado que incluye la entrega de dispositivos (computadoras portátiles o tabletas) a la población escolar. Además, a través de la infraestructura denominada *Autopista de la Información* ofrece servicio de Wifi libre y gratuito en 120 localidades que generan una penetración que supera el 95% si se tienen en cuenta los usuarios que se conectan a ISP privados (de la Nava; Alfaro 2020). Por otra parte, durante los primeros meses del ASPO, el Gobierno de la Nación Argentina implementó un sistema de préstamo bancario para que los docentes de nivel inicial, medio y secundario pudieran adquirir en cuotas una computadora o notebook. En julio de 2020, este programa se amplió a los docentes universitarios de todo el país. En el ámbito de la Universidad Nacional de San Luis, específicamente la institución adhirió a la decisión tanto del Poder Ejecutivo Nacional como Provincial y las clases presenciales fueron suspendidas. Esta medida promueve el uso de la tecnología y de los recursos didácticos virtuales para el dictado de clases. Por ello, al suspender la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) las clases presenciales, los 2000 equipos docentes de la institución implementaron materias en formatos no presenciales; a través de diversas plataformas. En esa situación, 16.000 estudiantes cursaron sus carreras, según reporta el anuario de la institución.

Desde la UNSL, durante el año 2020, se propició que el 100 % de los estudiantes y docentes logren comunicación en línea en el cursado de las diferentes asignaturas a través de las aulas virtuales de las plataformas propias de la UNSL o en entornos de aula web en otras plataformas y /o formatos en red. Según relevamientos, a través de las direcciones de correo institucionales, comenzaron a funcionar más de 600 aulas virtuales, además de las 260 ya existentes en la plataforma Moodle.

En una encuesta de esta Universidad realizada a los alumnos al finalizar el primer cuatrimestre de 2020, arrojó que el 71 % de los censados cree que la UNSL debe continuar implementando la educación virtual, el 76 % que la mejor combinación presencial y virtual es con hasta cuatro encuentros presenciales por mes. Esta tendencia refleja la posición de 10.300 alumnos. En el ciclo lectivo 2020, en la Facultad de Ciencias Humanas se dictaron 220 materias desde los diversos formatos virtuales. Google Classroom fue la plataforma más utilizada, luego, las aulas virtuales que se complementan con el uso de Skype, Facebook,

blogs y redes de WhatsApp. Desde la institución se trabajó con encuestas a docentes y estudiantes y, en función de ese diagnóstico, se ajustaron los acompañamientos a docentes para sostener a los estudiantes. Quedaron reprogramadas las prácticas que requerían laboratorio y prácticas presenciales, las que se dictaron al final del cuatrimestre, según indica el anuario de la Universidad Nacional de San Luis.

Sobre alfabetización mediática

UNESCO (2011:28) “La producción y el uso de los medios deberían fomentar una pedagogía centrada en el alumno que incentive la investigación para que los alumnos utilicen el pensamiento reflexivo”.

A partir de las diversas modificaciones que implicó la pandemia, y en este caso, puntualmente, la modalidad virtual y las estrategias didácticas, urge resignificar las prácticas docentes y el vínculo que se establece entre profesores y estudiantes. Para avanzar sobre las características de esta modalidad virtual, María Beatriz Taboada y Guadalupe Álvarez (2021:13) explican que “entenderemos que se enseña de manera virtual cuando, usando el entorno tecnológico que brindan las TICs, se planifican e implementan acciones educativas que buscan generar oportunidades de aprendizaje en situaciones en que los participantes no comparten un mismo espacio físico ni en ocasiones las mismas coordenadas temporales”.

Esta modalidad que actualmente se encuentra desplegada en todo tipo de instituciones, tanto de nivel universitario como en cursos formales e informales, y en niveles educativos primario y secundario; había tenido su desarrollo y estudios desde diferentes áreas, tanto pedagógicas como desde la tecnología de la información y comunicación. Kuklinski y Cobo (2020:9) explican que “llevamos tres décadas observando y ejecutando prácticas de cultura digital en la educación formal. Y aunque la cultura digital forma parte de nuestra vida en la mayoría de las interacciones sociales, hasta ahora dichas prácticas han emergido más en las periferias de la institucionalidad universitaria que desde los tomadores de decisión”. De todos modos, siempre el resultado del debate permitía intuir que el cambio en la presencialidad iba a resultar finalmente un cambio que tendría lugar con el transcurso de los años. La situación generada por la pandemia ubicó a las instituciones educativas en otra situación, la de tener que hacer todas las tareas pedagógicas en modalidad a distancia, ya que no existía otra posibilidad a partir del teletrabajo de los docentes.

El hecho de pasar a una nueva normalidad, que antes no estaba permitida en sus formas y normas regulatorias, supuso la discusión de los mecanismos para articular la educación a distancia. Se puso en diálogo la selección de aquellas disciplinas que

podrían adaptarse a una modalidad virtual, y aquellas que necesitaban formas diferentes. Terminando el 2020, lo que resulta en revisión por parte de las instituciones es un sostenimiento de las modalidades a distancia, o la recurrencia a modelos mixtos.

En el análisis del modelo cultural debemos comprender el estado de situación de consumo y acceso a contenidos digitales. Como indica Carlos Scolari (2018:2) “desde la expansión de la computación personal en los años 1980, el desarrollo de la World Wide Web en la década siguiente y la explosión de las redes sociales y los dispositivos móviles en la década de 2020, la tecnología digital ha sido un catalizador del cambio social en las sociedades contemporáneas”.

En el caso de las carreras universitarias, uno de los aspectos definitorios para la adaptación a la virtualidad suponía entender qué espacios son pasibles de ser adaptados al modelo y cuáles no, evitando caer en facilismos. Es decir, la creencia general está orientada a pensar que los contenidos teóricos pueden dictarse de manera online, y los prácticos deberían ser realizados de manera presencial. Pero no siempre ha sido así, aunque no deja de ser una propuesta base teniendo en cuenta que los trabajos prácticos siempre fueron una instancia más física (trabajos de laboratorio, prácticas de campo, desarrollos en equipo, etc.), mientras que los contenidos teóricos han estado destinados a los textos y material de consulta de las materias.

Actualmente, las autoridades universitarias están revisando que, mientras una carrera pueda contemplar un cincuenta por ciento de modalidad presencial, el resto de los contenidos podrán dictarse a distancia, o en entornos virtuales de aprendizaje. Este cambio de avanzar sobre la modalidad no sólo está ligado a la educación sino también a que el mundo ha cambiado para todos los sectores de la sociedad civil.

Para definir las instancias de presencialidad o virtualidad se deberá tener en cuenta el carácter del dictado de las clases y las instancias de evaluación. Aquellas disciplinas que necesitan el contacto con el equipamiento de trabajo, o con el docente para manipular elementos y herramientas técnicas, se orientarán en la impronta del aula o taller. Esto se debe a que para algunas asignaturas prácticas, como dirección de actores, dirección de televisión, producción en piso, es necesario el contacto y la práctica en el set, generando el contacto entre pares para el desarrollo de un proceso de aprendizaje compartido.

En todos los casos, la adaptación de las currículas, y las diferentes áreas disciplinares es un proceso paulatino, precisa de estudio e inversión en la infraestructura, tanto para el desarrollo de plataformas educativas como para las interfaces de interacción con estudiantes. Como advierten Kuklinski y Cobo (2020:23) “la transición no es automática ni tiene que ver con inyectar más tecnología, sino

con un proceso ambicioso capaz de integrar lo tecnológico, lo cognitivo, lo relacional y lo pedagógico”.

En la situación actual, quienes se desempeñan como docentes universitarios en los modelos de enseñanza a distancia vigentes, se convierten en productores de sus contenidos. Estos materiales no sólo se disponen en el aula, sino que precisan de la interacción entre docentes y estudiantes, a los fines de desarrollar el proceso didáctico planteado. Taboada y Álvarez (2021:123) explican que “los materiales didácticos siempre demandan mediación docente, no sólo en los procesos de selección o producción o en las interacciones entre materiales y participantes que proponemos, sino también en el modo en que los incorporamos al diseñar recorridos virtuales”

Respecto a este cambio de paradigma, numerosos estudios en materia de TICs vienen proponiendo nuevas formas de interacción en el proceso de aprendizaje, generando un cambio de paradigma donde la formación en diferentes áreas y niveles educativos deben modificarse para adaptarse a las nuevas necesidades y habilidades de los estudiantes. Cecilia Frontera, en el texto La Narrativa transmedia (2019:71) indica que “actualmente, el cambio de paradigma presenta la multialfabetización y la multimodalidad como dos ejes de vital importancia para la formación integral de los alumnos, ya que los referentes audiovisuales de la cultura son esenciales para comprender la visión del mundo en el que vivimos”.

Análisis de información

Para este estudio fue preciso desarrollar dos cuestionarios: uno para los docentes y otro para los alumnos. El cuestionario para los docentes incluyó 10 preguntas con tres ejes principales: planificación y organización del ciclo 2020; recursos didácticos de clases on line (recursos etc) y sobre rutinas de prácticas televisivas.

En el siguiente cuadro se evidencia el universo de estudio de las asignaturas de televisión en las carreras de Licenciatura en Comunicación, Periodismo y Producción de Radio Televisión de la Facultad de ciencias Humanas de la UNSL

Cuadro N° 1 Asignaturas de Televisión

MATERIA	CARRERA	RÉGIMEN	ALUMNOS
Producción y Realización Televisiva	Lic. en Comunicación Social	Anual	11

Comunicación Audiovisual	Lic. en Comunicación Social	Anual	9
Realización Integral de Televisión	Lic. en Producción de Radio y TV	Cuatrimestral	12
Práctica Integral de TV I	Lic. en Producción de Radio y TV	Anual	50
Práctica Integral de TV II	Lic. en Producción de Radio y TV	Anual	21
Práctica Integral de TV III	Lic. en Producción de Radio y TV	Anual	15
Taller de Periodismo Televisivo	Lic. en Periodismo	Anual	10

En el cuestionario aplicado a los docentes responsables de las siete asignaturas al consultarles sobre su rol y función como docente en el ciclo lectivo 2020 y cómo afectó el desarrollo de los contenidos y las prácticas respecto a lo planificado antes de la Pandemia, en su totalidad, los encuestados coinciden en que la virtualidad cambió métodos de enseñanza de los contenidos, y no se pudieron realizar las prácticas televisivas de producción ni de rodajes con la modalidad en las que se desarrollaban previo al contexto de pandemia.

En principio, los equipos docentes seleccionaron contenidos teóricos y prácticas que se pudieran realizar en una situación de confinamiento en el hogar del estudiante. Manifiestan una reestructuración casi total de las asignaturas para suplir las prácticas. En la mayoría de las materias, las prácticas que requerían desplazamientos o infraestructura tecnológica, tales como: cámaras semi-profesionales, iluminación o estudio de televisión, no fueron abordadas en el desarrollo del ciclo 2020. Excepcionalmente, en la licenciatura en periodismo, en que desde años anteriores plantearon la temática del periodismo móvil y el uso del celular en las prácticas ratifican continuamente que hubo cambios, “no pudimos hacer prácticas en el estudio de televisión, y las teorías se extendieron en el tiempo” sostienen la mayoría de ellos. Aunque aclaran que desde años anteriores el estudio de televisión de la institución está en refacción y no se ha podido utilizar, sólo han hecho uso

de equipos portátiles en grabaciones de exteriores.

“El desarrollo del ciclo 2020 fue complejo, variado, y replanteado en función del desarrollo de los meses de transición de la pandemia. Los contenidos fueron planteados como esenciales, mientras que las prácticas se fueron modificando en la medida de las posibilidades de los estudiantes”, expone una de las cátedras consultadas en la encuesta.

Una de las complejidades constantes fue mantener la relación con el curso, dado que muchos y muchas estudiantes tenían problemas de acceso a dispositivos, redes, para tomar contacto con los contenidos y publicaciones. Finalmente, se adecuaron las prácticas a las posibilidades reales, haciendo foco en lo conceptual y crítico de los contenidos establecidos.

Por otra parte, la dinámica de desarrollo teórico fue modificada, con lo que la profundidad de ciertas temáticas fue acotada en función de las posibilidades que daban un encuentro virtual de 40 minutos, o ciertos videos teóricos realizados en formatos de duración de 10 a 20 minutos.

La reestructuración no solo fue de contenido, sino también de carga horaria de cada asignatura. “Uno de los grandes cambios fue la cantidad de horas de cursada. Debido a la alta carga horaria, sabiendo que el cuatrimestre se había reducido por cambios en el calendario académico y entendiendo que en la virtualidad no íbamos a poder realizar en simultáneo el proyecto audiovisual se les propuso a los estudiantes pedir la prórroga de la cursada al 2021 dándole la posibilidad de rodar en febrero 2021” señaló un docente. Al tiempo que otro agregó que “igualmente se redujeron algunos contenidos y sobre todo el trabajo final de la materia”.

Sobre las clases sincrónicas señalan que la mayoría implicó dos horas por encuentro grupal con los estudiantes y que “a veces menos, por la participación e interés de los estudiantes”. Terminada la clase se corrigen los trabajos por grupos más reducidos los cuales eran citados cada media hora.

También fue necesario planificar ejercicios cortos, a través del classroom, para acompañar el proceso de aprendizaje. La mayoría de estos ejercicios no tenían nota, solo devoluciones individuales, pero servían para poder identificar algunos conceptos que no fueron comprendidos para retomarlos en las clases sincrónicas. El trabajo final de las siete materias tuvo cambios, motivados por las restricciones tecnológicas y por el traslado de estudiantes a sitios públicos. En algunos casos los docentes señalan que pasaron de un formato de 24 minutos a uno de cinco minutos, y en otras materias el tiempo de duración de la producción también se redujo a microformatos. El tamaño de los grupos de alumnos fue menor en algunos casos para facilitar la corrección y seguimiento personalizado de la producción, y de grupos que en el año 2019 eran de 7 estudiantes, en el 2020 fueron de 4

integrantes.

Otro docente señala que “reestructuramos las clases. En un principio enviamos algunos ejercicios cortos por email con textos para leer de autores, cada 15 días. Posteriormente, se repasaron algunos contenidos y desarrollamos power point con resúmenes de textos”.

Al solicitarle a los docentes un balance general sobre la relación con los alumnos durante 2020, manifestaron un resultado positivo. En algunos casos resaltaron que se dio un vínculo más personalizado y directo entre estudiantes y profesores, mientras que otros destacan que el trabajo mancomunado y la buena predisposición de los alumnos permitieron sobreponerse a las dificultades que presentaba el contexto.

Con respecto a la cantidad de estudiantes que comenzaron a cursar las materias, en todos los casos se redujo al finalizar la cursada. La asignatura que tuvo mayor cantidad de estudiantes registró 50 inscriptos de los cuales terminaron 44.

Mientras que la materia en la que se determinó un mayor número de deserción tuvo 25 inscriptos, de los cuales comenzaron 20 estudiantes y 12 concluyeron el cursado en tiempo y forma.

Con respecto a las vías de comunicación establecidas para facilitar el contacto y las consultas por parte de los estudiantes, todos los docentes respondieron que utilizaron el correo electrónico de la cátedra y en segunda instancia, un grupo de WhatsApp. Aunque en menor medida también nombraron el campus virtual de la UNSL, mails de los profesores, la plataforma Classroom, YouTube y Hangouts. Con respecto a la cantidad de personas que conforman los equipos de cátedra difiere en cada una de las materias vinculadas a la enseñanza de la televisión. Si bien en todos los casos hay un profesor/a adjunto/a, en cuatro cátedras solo están acompañados por una auxiliar de primera, mientras que en una materia, el equipo de cátedra que acompaña al profesor adjunto está integrado por dos adjuntos colaboradores y un jefe de Trabajos Prácticos. En otro caso al profesor adjunto se suma un jefe de Trabajos Prácticos y en otro, también integran el equipo de trabajo, un auxiliar de primera y un pasante.

Al consultar sobre los aciertos, los docentes rescatan que más allá de las particularidades del ciclo lectivo 2020 lograron organizarse a partir del trabajo en equipo, que en todas las cátedras se caracterizó por ser a través de reuniones virtuales semanales y el contacto permanente a través de WhatsApp. Mientras que los desaciertos más nombrados fueron las dificultades para trabajar desde el hogar (por la falta de un espacio adecuado, la superposición de actividades similares dentro del grupo familiar, etc) y los problemas de conectividad. Además, manifiestan que no se pudieron desarrollar o profundizar en los contenidos

establecidos por el programa teniendo en cuenta que se extendieron todos los plazos de presentación de trabajos.

Sobre la vinculación de la cátedra con otras de la misma carrera u otras carreras del Departamento de Comunicación, solo dos manifestaron haber trabajado relacionándose con otros espacios de trabajo. Las cinco cátedras restantes consultadas afirmaron no haber generado vínculos con docentes de otras materias para desarrollar tareas conjuntas. Aspecto que merece un estudio más detallado sobre la necesidad de articulación de materias, contenidos y ejes transversales de conocimiento para fomentar el trabajo de intercátedras.

En el siguiente cuadro, podemos analizar las estrategias didácticas comunes en todas las cátedras consultadas en esta indagación, y el grado de empleo en las clases.

Gráfico N°1 Estrategias didácticas



Estrategias didácticas utilizadas por las cátedras de televisión de las licenciaturas en Periodismo; Producción de Radio y Tv; y Comunicación Social de la FCH de la UNSL.

Como se puede apreciar en el gráfico, las estrategias didácticas más utilizadas fueron los encuentros por videoconferencia, las videoclases y la difusión de contenidos a través de documentos en formato PDF.

Las actividades prácticas son esenciales en las materias vinculadas a la enseñan-

za de contenidos sobre televisión, por lo tanto, teniendo en cuenta el contexto de pandemia, seis de los siete docentes encuestados afirmaron que diseñaron una metodología de trabajo alternativa para desarrollar dichas prácticas. Dentro de las metodologías aplicadas para poder realizar las prácticas, estas se planifican teniendo en cuenta el contexto de confinamiento en el que los estudiantes pudieran desarrollar tareas de producción y de realización desde sus hogares, mientras que, se redujeron la cantidad de trabajos y la extensión de los mismos. Por otra parte, los profesores expresan que se contempló la escasez de recursos tecnológicos con los que contaban los estudiantes al momento de desarrollar las prácticas audiovisuales.

Con respecto a los recursos pedagógicos utilizados para el dictado de clases virtuales los docentes destacaron la utilización de vídeos para ser visualizados de manera asincrónica, presentaciones con Power Point y documentos en formato PDF, mientras desde todas las cátedras se afirma que todo el dictado de clases y consultas fueron virtuales, en las que además de desarrollar aspectos teóricos fueron espacios que permitieron dar respuestas a las dudas o consultas planteadas por los estudiantes.

Los equipos de trabajo de cinco cátedras afirmaron haber realizado capacitaciones que les permitieron obtener recursos y herramientas para virtualizar los contenidos desarrollados en cada materia. Mientras que solo un docente responsable de una de las cátedras afirmó haber brindado capacitaciones a docentes de otra institución sobre el dictado de contenidos de televisión a través de la virtualidad.

Sobre la trayectoria docente del grupo en estudio, cinco profesores de televisión (71,4 %) tienen 10 años de experiencia en el ámbito educativo, mientras que dos docentes (28,6 %) cuentan con más de 5 años de trayectoria docente.

Reflexión final

En el año 2020, en el contexto de la pandemia de COVID- 19, la transformación de las prácticas docentes y estrategias didácticas caracterizaron ese ciclo lectivo. El sistema educativo, al igual que otros sistemas sociales tuvo que repensar sus prácticas y modalidades de enseñanza incursionando velozmente en un nuevo campo de transformaciones. La virtualidad, el uso de TICs y los escenarios digitales pasaron a dominar los procesos educativos.

Este trabajo pone el foco sobre la práctica docente de las carreras Licenciatura en Comunicación; Licenciatura en Periodismo; y Licenciatura en Producción de Radio y Televisión de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) durante el ciclo lectivo 2020. Además, explora las experiencias áulicas y las prácticas docentes surgidas en un espacio de experi-

mentación y aprendizaje. Esta situación propició un tiempo para la construcción de caminos experimentales sobre los hechos y situaciones de la pandemia de COVID- 19. En consecuencia, expone de manera global un estudio descriptivo

en carreras universitarias de la UNSL el desafío de enseñar a producir televisión a partir de los recursos digitales utilizados con las diferentes cátedras de televisión. Las condiciones y necesidades de los estudiantes fueron protagonistas al momento de repensar los contenidos y las prácticas a desarrollar por parte de los docentes en el nuevo entorno que se transformó en un claro y característico ejemplo del mundo VUCA, (cuya sigla en inglés refiere a un mundo volátil, incierto, complejo y ambiguo). Las modificaciones del programa que había sido establecido con antelación al Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, fueron una característica común en todas las cátedras: el incremento del desarrollo de contenidos teóricos en una primera etapa, y luego, la adaptación de las prácticas a las medidas establecidas en los protocolos sanitarios vigentes, lo que también determinó cambios en las características de las producciones que involucraban el trabajo presencial de varias personas.

Todos los contenidos que debían ser producidos y generados por los estudiantes se redujeron en tiempo de extensión y en la calidad del equipamiento utilizado para realización, ya que mayoritariamente se utilizaron celulares para grabar las producciones audiovisuales solicitadas. Una de las materias concretó las grabaciones de audiovisuales en febrero de 2021, acercando así la práctica presencial que se vio interrumpida en el año 2020.

Por lo tanto, luego de este trabajo podemos afirmar que ninguna nueva decisión en cuanto a modalidad/es educativa/s debería tomarse sin tener en cuenta las posibilidades, necesidades e intereses de los estudiantes. Porque sin estudiantes no hay docentes, no hay materias, ni carreras posibles. Y como plantean Kuklinski y Cobo (2020), el proceso que se desarrolle debe buscar la equilibrada vinculación entre las necesidades detectadas a nivel tecnológico, cognitivo, relacional y pedagógico para que el cambio y las inversiones que se realicen faciliten y permitan cumplir los objetivos institucionales.

Referencias bibliográficas

- Baldivieso, S; Di Lorenzo L. (2020) Cambios en los Modos de Investigar y Generar Conocimiento “De estrategia de confinamiento a conexión internacional” en Entornos Digitales y Mundo VUCA. Pp. 105 a 112. San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2021.
- CEPAL, UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Disponible en:
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Corti, A. (2021). Censo Estudiantil 2020: análisis cualitativo y cuantitativo. 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL. Disponible en:
<http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2021/04/Censo-Estudiantil-2020.pdf>
- De la Nava; Alfaro (2020). Consumo de información y uso de tecnologías digitales de estudiantes de Periodismo de la UNSL. Argonautas pp. 109 a 165. Vol 10. N° 15.
- Frontera, C. (2019). La Narrativa transmedia. Propuestas educativas para trabajar en el aula. SB ediciones, Buenos Aires, Argentina.
- Pardo Kuklinski, Hugo; Cobo, Cristóbal (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Outliers School. Barcelona. Disponible en:
https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación (2020). Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. Disponible en:
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/datos_destacados_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf
- Pardo Kuklinski, H, Cobo, C. (2020) Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia de ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Outliers School, Barcelona, España.
- Scolari, C. (2018). Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro blanco, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. Disponible en:
https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/33910/Scolari_TL_whit_es.Pdf
- Taboada, M. B., Álvarez, G. (2021) Enseñanza virtual. 27 preguntas y respuestas. Ateneo Aula, Argentina.
- UNESCO. (2011). Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores. Paris. Francia.

Breve reseña curricular:

- Mariela Quiroga Gil. Magíster en Economía y Administración Estratégica (UCC), Licenciada en Comunicación Social (UNRC). Docente de grado y postgrado e investigadora de la UNSL involucrada con el rescate de la memoria colectiva de San Luis y la investigación contemporánea de los hechos sociales, científicos y tecnológicos. Dirige el proyecto de investigación Entornos Digitales de Comunicación y Educación en contextos de desarrollo. Ha publicado una veintena de libros y artículos científicos y de divulgación en revistas especializadas.
- Fernando Andrés Saad. Licenciado en cine y televisión (UNC). Técnico productor en medios audiovisuales. Es docente de la Universidad Nacional de San Luis y la Universidad Nacional de los Comechingones. Ha impartido clases en la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad de La Punta, la Universidad Nacional de Tierra del Fuego. Se desempeñó como Gerente General de San Luis Televisión y como Director de Canal 13 de Tierra del Fuego A.I.A.S. En el ámbito privado se ha desempeñado como guionista y productor de cine, y como autor de teatro. Es autor de los libros “El guión de cine” (ULP), “Historia del cine” (ULP), “El actor escribe” (EAE), “La producción televisiva en entornos digitales” (NEU), y ha colaborado en el libro “Los amigos del guión” (Comp. Alfredo Caminos, Ed. Brujas).
- Andrea de la Nava. Magister en Comunicación Institucional y Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Nacional de San Luis. Es docente universitaria e investigadora. Realizó diversas publicaciones de artículos y contenidos digitales vinculados al periodismo y la televisión. Durante 12 años se dedicó al periodismo televisivo en Lv 90 Canal 13 San Luis Televisión. Posteriormente, durante 6 años se abocó a la comunicación institucional.

De alfabetización académica y digital en tiempos de pandemia: Algunas reflexiones para repensar los espacios de formación

Por Viviana Mercedes Ponce, Walter Antonio Solar y María Luz Bressan

vivianaponce@gmail.com

waltersolar.unsl@gmail.com

luzbressanortega@gmail.com

Resumen

El contexto en que se desarrollaron los procesos educativos en el nivel superior, durante la pandemia, colocó a quienes intervienen en procesos de enseñanza y aprendizaje- así como al sistema educativo en su integralidad- en una evidente situación de crisis. Así, la implementación de las propuestas curriculares de dos asignaturas inscriptas en lo que denominaremos campos de la alfabetización académica y digital de estudiantes que cursan carreras pertenecientes al Departamento de Comunicación de la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL), generó no solo necesidades inmediatas de comunicación sino también profundas reflexiones en torno a la necesidad de reformular dichos espacios y sus prácticas. Las propuestas diseñadas/ construidas- per se para la presencialidad- transitaron momentos de profunda incertidumbre que aceleraron no sólo una ruptura con esas prácticas tradicionales -sino que también y frente a la emergencia- posibilitaron el pensar en la transformación, creación, profundización y abordajes de saberes y prácticas de nuestros propios espacios, más aún en el contexto de las reformas de los planes de estudio. Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo es puntualizar algunos aspectos centrales de las propuestas curriculares en estas asignaturas, que comprendan no solo la malla curricular de las carreras sino también la instancia de ingreso a partir de la relevancia de estos espacios en el proceso de formación de los comunicadores.

Palabras clave: *Alfabetización académica y digital- nivel superior en tiempos de pandemia- propuestas curriculares- Comprensión y Producción de Textos- Tecnologías de la Comunicación*

Acerca de la pandemia, la alfabetización académica y la alfabetización digital en instituciones de educación superior

En estos dos últimos años (2020 y 2021) y como todos hemos podido vivenciarlo, siguiendo a Puiggrós (2020): “La pandemia encontró a los sistemas educativos latinoamericanos heridos o mortalmente dañados.” (p. 34). Atravesamos situaciones difíciles, en las que países como “Argentina y México conservaban la integridad de sus sistemas, en gran parte, por la lucha de sus docentes, por la necesidad social de la educación pública y por aspectos persistentes de la consistencia histórica de sus instituciones de educación formal.” (p. 34). Sin dudas, se trató de un tiempo signado por la desigualdad social, en sus más diversas manifestaciones y contextos, en los que las instituciones educativas transitaron múltiples momentos de incertidumbre, en el marco de la gestión académica.

La Universidad Nacional de San Luis (UNSL) no fue la excepción y bajo estas problemáticas generales y otras específicas de la institución, desarrollamos nuestras propuestas académicas -originariamente planteadas para la presencialidad y el primer año de las carreras del Departamento de Comunicación- con escasez de datos personales de los/as estudiantes ingresantes, carencia o insuficiencia de equipamientos tecnológicos y recursos digitales -por parte de docentes y/o estudiantes- y dificultades surgidas de la conectividad y el acceso a Internet -por parte de los proveedores de este servicio- entre otros.

Las tecnologías -que ya estaban entrelazadas en nuestra vida cotidiana- se volvieron imprescindibles durante la cuarentena (Magnani, 2020) e hicieron más fuertes y evidentes aquellas desigualdades que se traducen en brechas difíciles de cerrar, ya sea por la posibilidad de su acceso, como por la habilitación y apropiación de todos los ciudadanos que se vieron obligados a depender de las mismas para no ser excluidos de beneficios sociales como la educación, la actividad laboral y la preservación de sus derechos humanos (Cannellotto, 2020). Fue tal el alcance e impacto acontecido con la crisis emergente, que se acrecentó la necesidad de contar en los procesos de formación -sobre todo en las instituciones de educación superior- no solo con las competencias requeridas en el campo de la lectoescritura, sino también, con múltiples alfabetizaciones, digitales y pos digitales, a fin de poder integrar el mundo de lo real con lo virtual, enfrentando las posibilidades, desafíos y limitaciones que se derivan de cada uno de ellos (Cannellotto, 2020).

Los procesos de alfabetización académica y digital se convierten, por tanto, en protagonistas de la sociedad de la información y conocimiento actual puesto que aportan a una transformación más amplia de alfabetización informacional [1]

“busca crear personas autónomas, capaces de analizar la información, de escoger entre ella, de valorarla y de utilizarla, bien para crear nuevos contenidos, bien para desarrollar de la mejor manera posible su trabajo o su ocio” (Gómez Hernández, Calderón Rehecho y Magán Wals, 2008, p. 5).

Teniendo esto en consideración y a fin de clarificar el significado de estos conceptos, entendemos a la “alfabetización académica” como el:

Conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/ o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (Carlino, 2003, p. 3).

La “alfabetización digital” por su parte “es el proceso de dotar a la población sujeta de los conceptos y los métodos y de realizar prácticas que le permitan apropiarse de las TIC” (Pimienta, 2008, p. 14). Todo ello desde una postura en la que las tecnologías no son inocentes ni neutrales puesto que tienen una intencionalidad y responden a intereses específicos (Pagola, 2013a). La orientación debe dirigirse hacia capacidades de lectura/escritura con soportes multimedia digitales, las funcionalidades de las aplicaciones, los métodos para el buen uso y el conocimiento de los usos y prácticas de este entorno (Pimienta, 2008) y abarca dimensiones de tipo instrumental, cognitivo-intelectual, sociocomunicacional, axiológica y emocional (Guillén, Ascencio y Tarango (2016) en García Ávila (2017)) [2].

Propuestas curriculares de las asignaturas en cuestión y vinculación con los procesos de alfabetización académica y alfabetización digital en instituciones de educación superior

Nuestras asignaturas, denominadas “Comprensión y Producción de Textos” y “Tecnología de la Comunicación I” y “Tecnología de la Comunicación II” abordan contenidos que trabajan sobre conceptos vinculados a la alfabetización académica y digital, los que -como mencionábamos anteriormente- se consideran primordiales en la sociedad de la información y del conocimiento en la que nos encontramos inmersos. Conforme a los planes de estudio vigentes de las

carreras del Departamento de Comunicación:<http://planesestudio.unsl.edu.ar/> la asignatura “Comprensión y Producción de textos” es de carácter anual, forma parte del primer año de las licenciaturas en Comunicación Social, Periodismo y Producción de Radio y Televisión de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL y tiene como principales objetivos: la adquisición y dominio de recursos lingüísticos y tipologías textuales para el desarrollo de habilidades de lectura comprensiva de los textos, el análisis del discurso y la construcción de habilidades redaccionales a partir del error, entre otros aspectos. Las asignaturas “Tecnología de la Comunicación I” y “Tecnología de la Comunicación II” por su parte, tienen lugar en el primer y segundo año de las licenciaturas en Comunicación Social y Periodismo y poseen como objetivo primordial la apropiación [3] crítica de conceptos que permitan comprender las características de la sociedad de la información y del conocimiento, para a su vez alfabetizarse informacionalmente en una era digital en la que es primordial conocer no solo las formas de acceso, circulación y consumo de la información digital sino también el modo de producir una comunicación digital eficaz y eficiente, mediante contenidos multimediales diversos.

La propuesta de Comprensión y Producción de textos entonces adopta una perspectiva en la que la lectura y escritura constituyen prácticas sociales y es en las instituciones educativas de nivel superior donde se producen géneros discursivos cuyo dominio se logra como resultado de un proceso de aprendizaje de complejidad creciente; más aún cuando las exigencias intelectuales y comunicativas especializan, diversifican, profundizan y complejizan dichas formas genéricas por parte de las y los comunicadores. Tecnología de la Comunicación I y II, desde otra mirada, asumen que las actuales prácticas (o hábitos) de lectura y escritura de nuestros/as estudiantes se realizan desde soportes y mediante lenguajes más propios del universo de la digitalidad.

Lo interesante de lo expuesto es que a partir de los avances en estos “nuevos medios” y de la problemática coyuntural derivada de los tiempos de pandemia, planteamos sus potencialidades y dificultades como espacios que sin dudas posibilitarían la articulación/ ejercicio -o puesta en funcionamiento- de dos tipos de saberes: los lingüísticos y los digitales en contextos reales, puesto que se requiere de un conocimiento profundo acerca de la diversidad de códigos que componen esos lenguajes y de las estrategias comunicacionales involucradas en la producción de contenidos. Tal articulación, indudablemente, puede pensarse en términos de alfabetización académica y alfabetización digital, según las nuevas tendencias en los planes de estudios de carreras de educación superior de Argentina.

Los/as ingresantes requieren de estos procesos de alfabetización -que exceden la problemática coyuntural derivada de los tiempos de pandemia- por lo que es necesario generar cambios/reformas/mejoras de estas propuestas de enseñanza y aprendizaje con cierto sentido prospectivo y materialización en las propuestas curriculares gestionadas ante el Departamento y la Facultad de Ciencias Humanas. En ambas disciplinas operan, a nuestro entender, algunos supuestos teóricos y prácticas que demandan una “ruptura” que constituya la base para convertir la dificultad en un camino posible para resolver las falencias/ausencias/escasez, desde una concepción de lenguaje/lenguajes con carácter simbólico.

Propuestas de articulación entre alfabetización académica y alfabetización digital para las carreras del Departamento de Comunicación

Algunos diagnósticos probables en torno al desarrollo de los espacios curriculares antes descriptos -básicos y con un quantum teórico-práctico abultado- y su vinculación con los procesos de alfabetización académica y alfabetización digital en instituciones educativas de nivel superior, nos permiten visualizar algunas modificaciones imprescindibles en diversos momentos de la inserción institucional de los/as estudiantes, a saber:

- Proponemos configurar, desde el Área de Ingreso, un espacio de aproximación a los contenidos gramaticales, de reflexión metalingüística, por un lado; y otro que posibilite comprender la producción de contenidos digitales por el otro, desde una óptica en que el “software es el lenguaje cultural de nuestra época” (Pagola, 2013b, p.8) [4].
- Constituir un espacio de formación específico (en el primer año) denominado “Comprensión y Producción de Textos Académicos” (o “Alfabetización Académica”) que incluya en su abordaje una aproximación a los textos y su producción de textos en medios gráficos y digitales.
- Recuperar de planes de estudio anteriormente implementados (002/99) el espacio “Redacción para los Medios” orientado a la producción de contenidos periodísticos, de manera de aportar a la propuesta enunciada anteriormente.
- Crear una asignatura que aborde el estudio de las corrientes lingüísticas y de análisis del discurso en virtud de la valoración epistémica del lenguaje

y la importancia teórico-metodológica que han adquirido los estudios del discurso.

- Instituir, como lo propone Carlino (2003), programas de “tutores de escritura” y “compañeros de escritura en las materias” en los que los encargados de discutir y retroalimentar los trabajos escritos sean estudiantes tutores, con la debida preparación, supervisión y reconocimiento institucional (por ejemplo, con designación de ayudantes de segunda o con un número de créditos otorgados al permanecer en esta tarea durante cierto tiempo) [5].

Reflexiones finales

Los procesos de alfabetización (académica y digital) adquieren hoy una importancia crucial, con lo cual es importante no solo propiciar sino también implementar todas aquellas estrategias y acciones orientadas en ese sentido.

La alfabetización empodera a los pueblos, les permite participar plenamente en la sociedad y contribuye a mejorar la calidad de los medios de subsistencia...es también una fuerza motriz del desarrollo sostenible ya que permite una mayor participación de las personas en el mercado laboral, mejora la salud y la alimentación de los niños y de la familia; reduce la pobreza y amplía las oportunidades de desarrollo durante la vida... Se entiende hoy día como un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digitalizado, basado en textos, rico en información y en rápida mutación. (UNESCO, 2021, p.1).

Implica en síntesis, abordar procesos de inclusión social tanto desde el plano académico como desde el ámbito digital, en este último caso con múltiples posibilidades de desarrollo [6] tanto para las personas como para las comunidades y naciones.

En el caso particular de la alfabetización digital además puede contribuir a reducir la “brecha digital” -reflejo de la brecha social en el mundo digital- independientemente de los obstáculos -de acceso/infraestructura, acceso/financiero, acceso/sostenibilidad, acceso/alfabetización básica funcional, acceso/localización lingüística, uso eficiente y efectivo de las TIC, apropiación tecnológica, uso con sentido social, apropiación social, empoderamiento e innovación social- a superar (Pimienta, 2008) [7].

Finalmente y como lo afirma Ortoll Espinet (2008) la alfabetización es una cuestión social e individual en la que la responsabilidad para que dichos procesos funcionen

y confluyan es de todos y cada uno de los distintos agentes implicados -desde los organismos públicos a los mismos receptores del proceso- por ello el trabajo conjunto y coordinado debería guiar cualquier actuación y política que se plantee llevar a cabo -por local que ésta sea-. De allí que la importancia radique en su instrumentación desde las instituciones educativas y en el nivel superior especialmente.

Notas

- [1] El concepto de “alfabetización informacional” surge en el marco de la “sociedad de la información” y la “sociedad del conocimiento” donde la información constituye el motor o materia prima esencial. Constituye un proceso en el que se dota a la población de conocimientos y prácticas para el manejo y la transformación de datos en información, conocimiento y decisión. Incluye métodos para la búsqueda y la evaluación de información, los elementos de la cultura de la información y aspectos éticos y elementos metodológicos para la comunicación en el mundo digital (Pimienta, 2008).
- [2] De acuerdo a los aportes de Guillén, Ascencio y Tarango (2016) en García Ávila (2017) el proceso de “alfabetización digital” implica cinco dimensiones. La dimensión instrumental refiere al conocimiento práctico y las habilidades para el uso del hardware y software. La dimensión cognitivo-intelectual trata de los conocimientos y habilidades cognitivas específicas que permitan buscar, seleccionar, analizar, interpretar y recrear la información con la finalidad de otorgarle significado, analizarla críticamente y reconstruirla. La dimensión sociocomunicacional es relativa a la habilidad para comunicarse eficazmente a través de las TIC, mediante el desarrollo de textos de naturaleza diversa y el uso de normas de comportamiento que impliquen una actitud social positiva hacia los demás. La dimensión axiológica plantea la toma de conciencia en cuanto a que las TIC inciden significativamente en el entorno cultural y político de la sociedad, así como a la adquisición de valores éticos y democráticos con relación al uso de la información. Finalmente la dimensión emocional es relativa al conjunto de afectos, sentimientos y pulsiones emocionales provocadas por la experiencia en los entornos digitales para el control de las emociones, el desarrollo de la empatía y la construcción de una identidad digital caracterizada por el equilibrio afectivo-personal en el uso de las TIC.

[3] El concepto de “apropiación” es entendido como un proceso de aprendizaje que lleva a personas, grupos u organizaciones, a tener un conocimiento y control sobre los usos de las TIC en coherencia con sus entornos propios. Distingue por un lado a la “apropiación tecnológica” cuando la tecnología llega a ser transparente de su uso y por el otro a la “apropiación social” cuando la tecnología se hace transparente de la función social o económica para la que es sólo una herramienta (Pimienta, 2008).

[4] Con esta afirmación la autora reflexiona en cuanto a que dispositivos como computadoras, celulares, ATM, consolas de juegos, cámaras de foto/video digitales, GPS, mp3 y múltiples aplicaciones con soporte web o móvil, funcionan gracias a interfaces de software. Dispositivos y aplicaciones constituyen mediaciones técnicas en las sociedades contemporáneas que condicionan la experiencia cotidiana de la socialización, la comunicación y el acceso a información, entre otros (Pagola, 2013b).

[5] Conforme a Carlino (2003) estos programas requerirían escaso financiamiento, si se lo compara con la utilidad del servicio que podrían brindar a toda la comunidad universitaria. Además constituirían un emprendimiento colectivo e interdisciplinario en el que los estudiantes tutores recibirían una formación dentro de un Centro de Escritura y trabajarían en interacción con sus pares -otros estudiantes- y docentes, promoviendo y siendo impulsados a la vez por la reflexión conjunta entre especialistas disciplinares y expertos en lectura, escritura y aprendizaje.

[6] Siguiendo a Pimienta (2008) las TIC para el desarrollo humano (TICpDH) constituyen un cambio de paradigma sobre el que deberían situarse los estados y naciones. Se trata de no reducir el enfoque de la tecnología como un fin en sí mismo: Tic para TIC (TICpTIC) dando una importancia desmedida a las infraestructuras en la creencia que el proceso de abajo arriba podrá realizarse de manera automática. Tampoco el enfoque se centra en las TIC al servicio del desarrollo de contenidos y aplicaciones (TIPdD). Más bien, se trata que las políticas y proyectos se concentren en la educación (mediante la alfabetización digital e informacional) que debe servir de acompañamiento para la infocultura, la colaboración y los procesos participativos. Si no se asume este nuevo enfoque se produce una brecha paradigmática, puesto que se estaría partiendo de un enfoque erróneo.

[7] Pimienta (2008) explicita que para aprovechar las oportunidades que brindan las TIC deben sortearse una serie de obstáculos. El obstáculo 1 -de “Acceso/infraestructura”- remite a la posibilidad de que una persona pueda acceder físicamente a las TIC, con diseños dispositivos y aplicaciones accesibles para personas con discapacidades en caso de ser necesario. El obstáculo 2 -“Acceso/financie- ro”-

indica que este debe ser adecuado conforme a las posibilidades económicas de las personas que hacen uso. El obstáculo 3 -“Acceso/sostenibilidad”- entiende que la organización de los recursos de acceso debe ser perenne y evolucionar en función de la demanda. El obstáculo 4 -“Acceso/alfabetización básica funcional”- refiere a que la persona que hace uso tenga la capacidad funcional de leer y escribir en los nuevos soportes digitales y de manera multi-mediática. El obstáculo 5 -“Acceso/localización lingüística”- debe permitir a la persona que hace uso utilizar su lengua materna. El obstáculo 6 -“Uso eficiente y efectivo de las TIC”- exige que se logre la meta y se haga buen uso del tiempo. El obstáculo 7 -“Apropiación tecnológica”- debe permitir a la persona ser lo suficientemente hábil para que la tecnología sea transparente a su uso personal. El obstáculo 8 -“Uso con sentido social en el contexto personal, profesional y comunitario de la personal”, debe permitir a las personas pasar de ser meramente consumidores de información a productores de conocimiento y de relaciones sociales. El obstáculo 9 -“Apropiación social”- debe permitir a la persona ser lo suficientemente experta para que la tecnología sea transparente de su uso social. El obstáculo 10 -“Empoderamiento”- debe permitir a la persona o la comunidad transformar su realidad social a través de la apropiación social de las TIC. Finalmente el obstáculo 11 -“Innovación social” indica que la acción de transformación debe ser capaz de aportar soluciones originales creadas por la persona o la comunidad.

Referencias bibliográficas

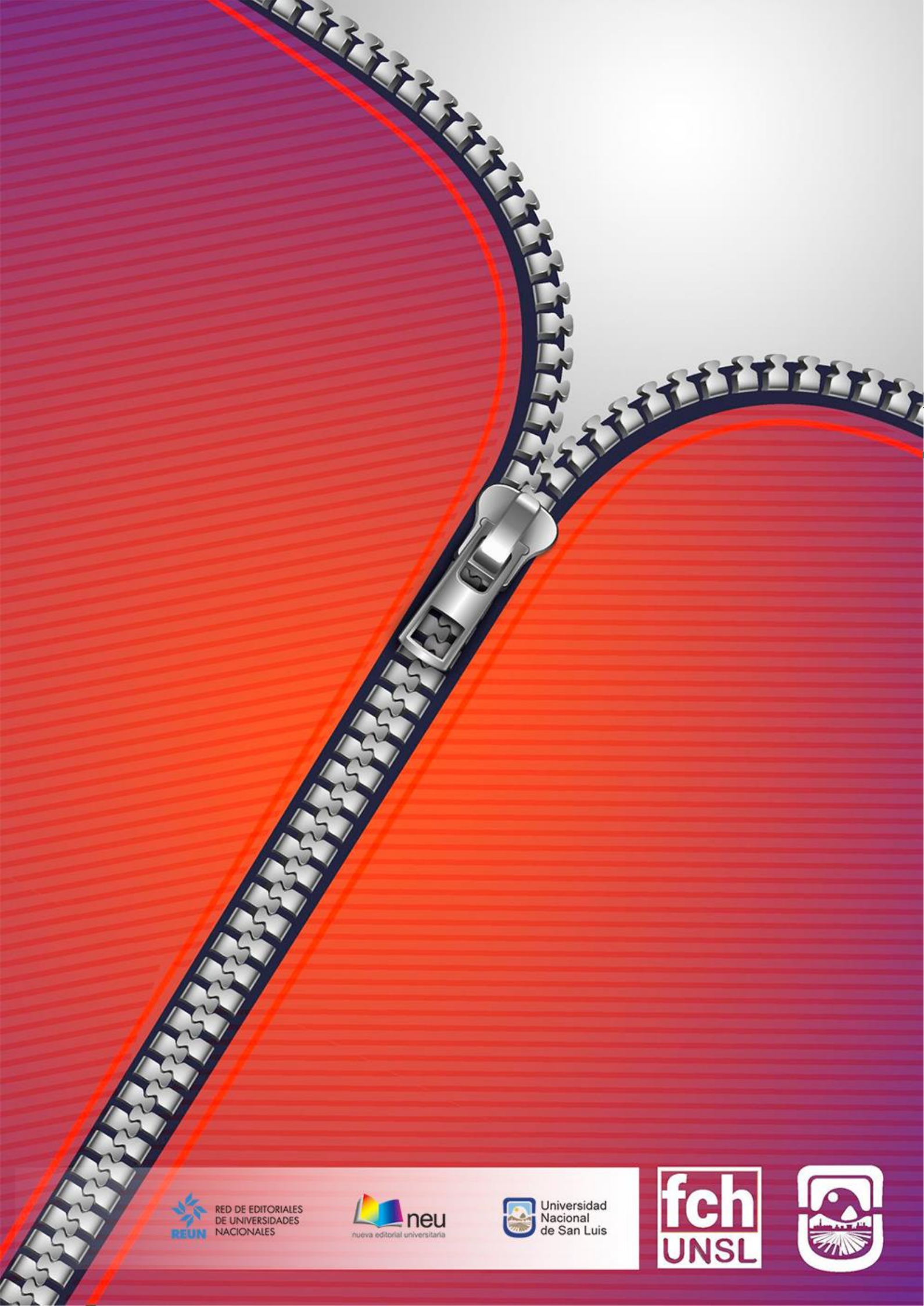
- Cannellotto, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfel, D. (Eds.). Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera (pp. 213-228). Buenos Aires, Argentina: UNIPE: Editorial Universitaria. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 6 (20),409-420. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- García Ávila, S. (2017). Alfabetización digital. *Razón y Palabra*, 21 (98), 66-81. Disponible en:<https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1043>
- Gómez Hernández, J. A., Calderón Rehecho, A. y Magán Wals, J. A. (Comps.). (2008). Brecha digital y nuevas alfabetizaciones. El papel de las bibliotecas. Madrid, España: Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid. Disponible en:https://eprints.ucm.es/id/eprint/8224/3/Brecha_

digital_y_nuevas_alfabetizaciones.pdf

- Magnani, E. (2020). Educación y tecnologías. Adentro de la caja. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfel, D. (Eds.). Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera (pp. 85-99). Buenos Aires, Argentina: UNIPE: Editorial Universitaria. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Ortoll Espinet, E. (2008). Brecha digital, brecha social, brecha paradigmática. En Gómez Hernández, J. A., Calderón Rehecho, A. y Magán Wals, J. A. (Coords.). La alfabetización digital como factor de inclusión social (pp. 39-50). Madrid, España: Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: https://eprints.ucm.es/id/eprint/8224/3/Brecha_digital_y_nuevas_alfabetizaciones.pdf
- Pimienta, D. (2008). Brecha digital, brecha social, brecha paradigmática. En Gómez Hernández, J. A., Calderón Rehecho, A. y Magán Wals, J. A. (Coords.). Brecha digital y nuevas alfabetizaciones. El papel de las bibliotecas (pp. 11-21). Madrid, España: Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: https://eprints.ucm.es/id/eprint/8224/3/Brecha_digital_y_nuevas_alfabetizaciones.pdf
- Pagola, L. (2013a). Las tecnologías no son neutrales. Universidad de Villa María, Córdoba, Argentina: Instituto de Ciencias Humanas. Disponible en: https://argentinainvestiga.edu.ar/noticia.php?titulo=lila_pagola_las_tecnologas_no_son_neutrales&id=1855
- Pagola, L. (2013b). Lenguaje digital. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina Disponible en: <http://espaciodetrabajo.com.ar/upc/wp-content/uploads/2013/09/LDClase1.pdf>
- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfel, D. (Eds.). Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera (pp. 33-42). Buenos Aires, Argentina: UNIPE: Editorial Universitaria. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Unesco (2021). Alfabetización. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>

Breve reseña curricular:

- Viviana Mercedes Ponce. Profesora responsable de las asignaturas Tecnología de la Comunicación I y II de las Licenciaturas en Comunicación Social y Periodismo de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Especialista en Educación Superior, Profesora en Enseñanza Media y Superior en Computación y Programador Superior. Doctoranda en la carrera de Comunicación Social en la Universidad Nacional de Córdoba y maestranda en Educación Superior en la UNSL. Subdirectora del Departamento de Comunicación en el periodo 2019-2022. Directora del PROICO Comunicación digital: aportes a la producción, circulación y consumo de contenidos y procesos comunicativos en escenarios educativos mediados por tecnologías y del Centro de Prácticas y Capacitación en Comunicación Digital. Ha dictado cursos y capacitaciones relacionadas con las tecnologías y su aplicación en la enseñanza presencial, virtual y mixta y es autora de publicaciones que vinculan la tecnología con la educación, el periodismo y la comunicación social.
- Walter Antonio Solar. Periodista y Locutor Nacional, con Formación en Comunicación Social. En el nivel de Postgrado se encuentra en proceso de finalización de la Especialización en Educación Superior y culminó el cursado de la Maestría en Sociedad e Instituciones. Es Profesor Adjunto en la UNSL y Jefe de Trabajos Prácticos en la UNViMe. Profesor Responsable en Comprensión y Producción de Textos de las Licenciaturas en Comunicación Social, Periodismo y Producción de Radio y Televisión de la Universidad Nacional de San Luis. Director de línea de los proyectos de investigación “Análisis del Discurso” y “Lenguaje inclusivo en las prácticas de educación superior universitario”. Autor de libro, capítulos de libros, artículos en revistas de su especialidad e innumerables comunicaciones científicas, tanto a nivel nacional como internacional.
- María Luz Bressan. Licenciada en Producción de Radio y Tv (UNSL) y estudiante de la Especialización en Gestión de Proyectos (ADEN International Business School). Locutora Nacional Universitaria. Coordinadora general y productora de simuladores de negocios, y responsable de control de calidad de contenido académico de posgrado (ADEN International Business School). Diseñadora instruccional. Becaria del Programa de movilidad estudiantil JIMA (Jóvenes de Intercambio México-Argentina) en Licenciatura en Ingeniería en Comunicación Multimedia de la Universidad de Guadalajara. Pasante de la cátedra Comprensión y Producción de textos (FCH - UNSL, 2015) y becaria en la Oficina de Prensa de la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL, 2017). Ex productora de radio y ex redactora publicitaria.



RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



nueva editorial universitaria



Universidad
Nacional
de San Luis

