

Como citar este artículo: Gayoso, G. (2022) Políticas de formación docente y prácticas pedagógicas en la semiosfera de la Facultad de Humanidades de la UNNE en tiempos de pandemia. Sobre las incidencias y los nuevos hábitos de enseñanza como reguladores de la cultura de un espacio académico. *Neatá. Revista digital del Grupo de Estudios Semio-discursivos* (GESEM, SGCyT-UNNE), 3 (2), pp.30-44.
<https://doi.org/10.30972/nea.326243>

Políticas de formación docente y prácticas pedagógicas en la semiosfera de la Facultad de Humanidades de la UNNE en tiempos de pandemia. Sobre las incidencias y los nuevos hábitos de enseñanza como reguladores de la cultura de un espacio académico

Teacher Training Policies and Pedagogical Practices in the Semiosphere of the Faculty of Humanities at UNNE in Times of Pandemic: On the Incidences and New Teaching Habits as Regulators of the Culture of an Academic Space

Gabriel Juan Francisco Gayoso

juanfranciscogayoso@gmail.com

Facultad de Humanidades - Departamento de Ciencias de la Educación- Universidad nacional del Nordeste

Docente- investigador de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Especialista en Docencia de la Educación Superior (UNNE) y Profesor en Ciencias de la Educación. Actualmente se desempeña como Profesor Auxiliar con Dedicación Simple en la cátedra Sistemas y Políticas de la Formación vinculada al Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE.

Resumen

El siguiente trabajo¹ comunica los resultados de una reflexión, de tipo interdisciplinaria, sobre la incidencia de las Políticas de Formación Docente Continua en y sobre la virtualidad en las prácticas pedagógicas de las y los profesoras /es del departamento de Ciencias de la Educación durante el periodo 2020. Espacio de sentido constituyente de la *semiosfera* (Lotman, 1996, p. 35) de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Particularmente se presta atención a la operacionalización, a nivel pedagógico, de los Talleres de Formación propuestos por este espacio de sentido en tiempos extraordinarios como la pandemia por COVID- 19.

De este modo, en este trabajo, en el que las principales dimensiones implicadas fueron la política-institucional y la didáctico- pedagógica, los objetivos se vincularon con: a) conocer las Políticas de Formación Docente en y sobre la virtualidad ofrecidas por la Facultad de Humanidades en el periodo 2020, b) explorar la incidencia que tuvo el Programa de Formación Docente Continua en y sobre la virtualidad en el diseño e implementación de propuestas educativas virtuales por parte de las y los profesores del Departamento de Ciencias de la Educación , c) caracterizar las motivaciones de los/las docentes que decidieron participar en el Programa de Formación Docente Continua y d) determinar los sentidos otorgados por las y los profesores del Departamento de Ciencias de la Educación a los Talleres de Formación

El entramado teórico que contribuyó con el abordaje aquí propuesto se nutrió de los aportes provenientes de la Política Educativa, la Didáctica, la Sociología Laboral, la Semiótica de la cultura, la Alfabetización semiótica y la Sociosemiótica. Respecto a la metodología aplicada en esta propuesta, la misma fue tipo *mixta* (Sampieri, Fernández Collao y Baptista, 2010, p. 588). Particularmente, el universo de análisis se configuró a partir de la recuperación de las voces de las y los profesores del

¹ El cual está en estrecha relación con la investigación concretada en el marco del Trabajo Final Integrador presentado en el marco de la Especialización en Docencia de la Educación Superior - Facultad de Humanidades UNNE

Departamento de Ciencias de la Educación que habían participado de la mencionada experiencia de formación. En este sentido, la muestra tomada se conformó a partir de las enunciaciones realizadas por parte de siete profesores del departamento antes mencionado que decidieron de forma voluntaria participar de esta propuesta. Los criterios de selección que se tuvieron en cuenta fueron: que el /la docente haya iniciado y finalizado los talleres de formación que constituyeron el bloque dos de la propuesta en cuestión como así también que hayan diseñado e implementado propuestas didáctico -pedagógicas en su asignatura a partir de los conocimientos adquiridos en el curso de formación mencionado. El instrumento de recolección de datos aplicado fue la *entrevista semiestructurada* (Sampieri, Fernández Collao y Baptista, 2010, p. 612).

Palabras claves

Políticas de formación - Prácticas pedagógicas - pandemia - universidad - semiosfera.

Abstract

This paper² intends to disseminate the results of an interdisciplinary reflection on the incidence of Teacher Development Policies both *in* and *on* virtuality within the Educational Sciences Department professors' pedagogical practices during the 2020 period, which constitutes the sense space of the *semiosphere* (Lotman, 1996, p.35) of the Faculty of Humanities at UNNE. Particular attention is paid to the operationalization, at the pedagogical level, of the Training Workshops proposed for this space of meaning in such extraordinary times as the COVID-19 pandemic.

Thus, this paper's main dimensions were the *institutional-political* and the *didactic-pedagogical*, whose aims were: a) to know the Teacher Training Policies in and on virtuality offered by the Faculty of Humanities during the 2020 period, b) to explore the incidence that the Teacher Development Program *in* and *on* virtuality had over the design and implementation of the Educational Science Department professors' educational proposals, c) to characterize the motivations of the teachers who decided to participate in the Teacher Development Program, d) to determine the meanings given to the Training Workshops by the Educational Sciences Department professors.

The theoretical framework that contributed to the approach proposed here was nourished by contributions from the Educational Policy, Didactics, Labor Sociology, Semiotics of Culture, Semiotic Literacy, and Socio-semiotics chairs. A mixed-type methodology (Sampieri, Fernández Collao & Baptista, 2010, p.588) was applied in this proposal, and the study universe was particularly configured from the recovery of the voices of the Educational Sciences Department professors who had participated in the aforementioned training experience. In this line of thought, the sample was formed by the statements made by seven professors of the aforementioned department, who voluntarily decided to participate in this proposal. The selection criteria considered were that the teacher had, on the one hand, initiated and completed the training workshops that constituted the second content block of the proposal's schedule and, on the other hand, designed and implemented didactic-pedagogical proposals based upon the knowledge acquired in the aforementioned training course in his/her teaching practice. The data collection instrument applied was the semi-structured interview (Sampieri, Fernández Collao, & Baptista, 2010, p.612).

2 This paper was developed in strict relation to the research carried out within the frame of the Integrational Final Task presented for the Higher Education Specialization of the Faculty of Humanities at UNNE.

Keywords

Training policies - pedagogical practices - pandemic - university - semiosphere

Introducción

La irrupción de la pandemia por COVID-19 como elemento estructurante de las condiciones de producción de Políticas Públicas de formación Docente

El punto de partida de esta propuesta se vincula con la indagación sobre la incidencia de las *Políticas de Formación Docente Continua* en y sobre la virtualidad en las prácticas pedagógicas de las y los docentes del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste³. Políticas que fueron diseñadas e implementadas en un *cronotopo* (Bajtín, 1989) particular y por habitantes concretos de este continuum semiótico. Tal y como lo propone Camblong “los animales comunitarios, nos entrenamos desde que nacemos, para que nuestras prácticas se ajusten a las pautas que la propia comunidad nos enseña, nos impone y a las cuales debemos responder si pretendemos sobrevivir” (2012, p. 24). En este sentido, la emergencia de la pandemia por COVID-19, elemento de carácter transversal de las *condiciones de producción* (Verón, 1998, p.18) de toda manifestación de sentido emergente en los últimos tres años, se transformó en el eje estructurante de la acción pedagógica de este tiempo extraordinario. Instancia en la que los actores sociales del hábitat educativo debían contribuir con sostener y garantizar la continuidad pedagógica, en este caso en el nivel superior.

En relación con esto es de destacar que la pandemia por COVID-19 habilitó a su vez la configuración de cierta discursividad social atravesada por lo jurídico, lo sanitario y lo educacional, entre otros, que orientó el accionar de los actores sociales vinculados con el campo educativo. Particularmente se considera pertinente atender en este caso a aquellos *discursos* (Verón, 1998, p.9) que configuraron la cadena enunciativa en razón de la cual se buscó direccionar la tarea pedagógica en tiempos de pandemia. En primer lugar, adquiere relevancia las consideraciones de la CEPAL -UNESCO. Este Centro de Investigaciones, en un documento publicado en 2020, da a conocer que la pandemia por COVID-19 ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos de la vida social, siendo una de ellos el educativo. En este sentido, expresa el documento que, en pos del cuidado de la salud y el bienestar integral de las y los ciudadanos/as, diferentes países debieron tomar un conjunto de medidas. Dichas medidas, a su vez, evidenciaron, según este Centro de Investigaciones, la emergencia de nuevas formas de enseñar y aprender como, por ejemplo, la vinculada con la modalidad digital a través de la utilización de una diversidad de plataformas virtuales. En segundo lugar, a nivel nacional, el poder ejecutivo- sobre la base de un ordenamiento jurídico vinculado con el DNU 241/20- tomó la decisión, en pos del ciudadano de los/as argentinos/as, de suspender las actividades educativas presenciales en todos los niveles y modalidades que constituyen el Sistema Educativo Argentino. Situación que implicó, a su vez, la puesta en práctica de nuevas alternativas que contribuyan a la continuidad pedagógica de las y los estudiantes. En tercer lugar, es de destacar que, la necesidad de implementar medidas que permitan mitigar la incertidumbre de este contexto sanitario extraordinario, no fue la excepción en el contexto de la región NEA⁴. En este sentido, las diferentes instituciones formativas que constituyen el Sistema Educativo Formal decidieron adoptar las medidas estipuladas a nivel nacional y, en consecuencia, dar apertura al proceso de enseñanza-aprendizaje de manera digital.

3 En adelante UNNE

4 Región del nordeste argentino que involucra a las provincias de Chaco, Corrientes, Formosa y Misiones

Desarrollo

La semiosfera fronteriza de la Universidad Nacional del Nordeste. Sobre las disposiciones administrativas que regularon el accionar pedagógico en tiempos de pandemia

La UNNE en tanto institución de Educación Superior de tipo bi-provincial puesto que sus diferentes facultades están distribuidas tanto en las provincias del Chaco como así también de Corrientes puede ser considerada como una *Semiosfera fronteriza* (Camblong, 2014, p.20) debido a que su ubicación geográfica y cultural transforma a la *frontera* (Lotman, 1996, 34; Camblong, 2014, p. 20) no solo en un sitio de tránsito, sino en un espacio en el que se habita. Acción la cual evidencia que aquí las interacciones sociales, culturales, lingüísticas se ven atravesadas por la hibridación propia del espacio dinámico y plural del “entre”. En otras palabras, y siguiendo la propuesta de Camblong (2014), La UNNE en tanto semiosfera fronteriza oficia como un *hábitat* particular en el cual el *habitar* se moldea en función de los *hábitos*, es decir de aquellas “prácticas semióticas” que de forma regular delimitan y moldean la *cultura* (Lotman, 1996, p. 36) de este espacio y por consiguiente los modos de ser y hacer de sus habitantes.

En este sentido, ante la emergencia de la pandemia por COVID- 19, el hábitat UNNE fue una de las primeras instituciones formadoras que decidió optar por el dictado de clases de manera virtual. La Facultad de Humanidades, continuum semiótico constituyente de la semiosfera fronteriza UNNE, resolvió mediante la Resolución N ° 152 /20 del Consejo Directivo-CD- autorizar el dictado de las asignaturas de las carreras de pre grado y grado correspondiente al ciclo lectivo 2020 dentro de la modalidad virtual a través de la plataforma proporcionada por el área de UNNE Virtual. De este modo dicha resolución se transformó en un instrumento regulador de los hábitos pedagógicos que comenzarían a configurar el accionar didáctico- pedagógico de los habitantes de este hábitat concreto. Sobre la base y el amparo de esta reglamentación y con el objeto de garantizar la presencia de docentes capaces de diseñar propuestas pedagógico- didácticas con modalidad virtual y a su vez favorecer la continuidad pedagógica de las y los estudiantes de las diferentes carreras de pre grado y de grado; la Facultad de Humanidades diseñó e implementó un Programa de Formación Docente en y sobre la virtualidad en contexto de pandemia. El mismo, tenía como destinatarios/as a los /as docentes de la Facultad de Humanidades y era de carácter gratuito. El objetivo principal de esta propuesta fue fortalecer la formación de los equipos docentes de la Facultad de Humanidades -UNNE, en prácticas pedagógicas en y sobre la virtualidad en contextos de pandemia.

Dicho Programa de Formación estuvo conformado por un total de tres bloques temáticos. En el contexto del presente trabajo, y con el fin de lograr mayores niveles de especificidad en el análisis, el foco de atención está puesto en las acciones desarrolladas en marco del bloque II “Talleres de formación” teniendo en cuenta las diferentes instancias formativas que constituyeron al mismo.

La Facultad de Humanidades como un hábitat particular dentro de la semiosfera de la UNNE. Sobre el proceso de generación y puesta en práctica de instalaciones, protocolos y artefactos que garantizan, en tiempos extraordinarios, la continuidad pedagógica

El cierre temporal de las aulas y la apertura a los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma virtual se transformaron en un reto para el *hábitat semiótico* que representa la Facultad de Humanidades.

Un sitio de formación académica heterogéneo, polifónico y donde se busca contribuir y sostener la calidad académica de sus habitantes. En este sentido, en el año 2020, desde la institución se tomó la decisión de diseñar e implementar un Programa de Formación docente en y sobre la virtualidad, aprobado mediante la Resolución N°016/2020 CD. Desde la perspectiva de la *alfabetización semiótica* (Camblong, Alarcón y Di Mónica, 2012, p. 133) dicho Programa adquiriría, en el marco de la *semiosfera escolar*, el carácter primigenio de una *Instalación*, es decir de una operación práctica-metodológica de tipo hipotética, y sobre todo móvil/adaptable, en función de la cual se busca trazar y concretizar un determinado horizonte que contribuya con la obtención de ciertos objetivos de tipo didáctico-pedagógico. De este modo, el Programa de Formación docente en y sobre la virtualidad propuesto por la Facultad de Humanidades asume una “función eminentemente práctica, pero con respaldos teóricos, una operatividad flexible y cambiante, pero con eminente finalidad de encuadre que establezca las turbulencias y organice los flujos semióticos del umbral” (Camblong, Alarcón y Di Mónica, 2012, p. 58) vinculado con el paso de la acción educativa presencial a la virtual.

Asimismo, el diseño e implementación de esta propuesta, en relación con la mirada de Góngora (s/f), da cuenta de la toma de decisiones en tiempos precisos en el marco de una determinada organización como Facultad de Humanidades de la UNNE, la cual a su vez orienta su tarea en función de su misión institucional⁵. Todo esto, a su vez, contribuyó al posicionamiento del Programa de Formación docente como una acción de carácter público puesto que como bien pondera la CEPAL – UNESCO (2020), la virtualización de la educación, se convirtió en un tópico para que el Estado y las instituciones de orden público piensen el diseño e implementación de Políticas Públicas de carácter formativo las cuales contribuyan a la formación de las y los docentes como así también al fortalecimiento de la continuidad pedagógica en las trayectorias escolares de las y los estudiantes que conforman el sistema educativo. De este modo, la *instalación- Programa de Formación Docente en y sobre la virtualidad* adquiere en relación con su operatividad, y desde la perspectiva de las Ciencias Políticas, la forma de una *política pública*, entendida desde la perspectiva de Lahera (2005) como el conjunto de acciones generadas por el Estado y las instituciones públicas, con el fin de poder dar respuesta a los problemas públicos que afectan a una sociedad o a una parcela de la misma.

A su vez es menester expresar que la consolidación del Programa de Formación Docente, el cual es entendido desde su origen como una *Instalación semiótica*, y desde su operatividad como una *política pública* de carácter académico, sienta sus bases en un conjunto interdiscursivo de *enunciados* (Bajtín, 1982, p. 255) pertenecientes al *género discursivo* (Bajtín, 1982, p. 257) jurídico. Estos enunciados pueden ser considerados como elementos constituyentes de los *protocolos* (Camblong, Alarcón y Di Mónica, 2012, p. 59), es decir de aquella constelación de directrices instrumentales sobre las cuales se recuesta toda *Instalación*, en este caso el Programa de Formación Docente. Todo protocolo, desde la perspectiva de la Alfabetización Académica:

no persigue otro fin que contribuir al ordenamiento de configuraciones englobantes e integrales de un conjunto de rutina, acciones bastante estables en su habitualidad como para que se encare una esfera de actividades de la vida práctica entrelazadas y en correlación, formando simples y a la vez complejos micro- universos de acciones, discursos (...) más o menos determinados, más o menos interpretables (...). (Camblong, Alarcón y Di Mónica, 2012, p. 59)

Particularmente, el Programa de Formación docente abordado se recuesta en un protocolo

5 La misión institucional de la UNNE, se corresponde con satisfacer las necesidades de la cultura de la Educación Superior, articulando dos provincias como ser Chaco y Corrientes. Documento: *Estatuto de la UNNE*.

cimentado en enunciados legales constitucionales tales como la Ley de Educación Nacional N°26.206/06 y la Ley de Educación Superior N°24.521. Todo esto debido a que, el primer documento jurídico establece que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social que deben ser garantizados por el Estado”. (LEN, 26.206/06 Artículo N°2 p1.) También expresa que las y los docentes que constituyen el sistema educativo tienen el derecho y la obligación de “la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio a lo largo de toda su carrera” (LEN, 26.206/06 Artículo N°67 p15.) En relación con esto, el segundo documento jurídico mencionado, la Ley de Educación Superior N°24.521/95, estipula que uno de los derechos y deberes de el/la docente del nivel superior se corresponde con “actualizarse en su formación profesional y cumplir con las exigencias de perfeccionamiento que fije la carrera académica”. (LEN 24.521/95 Artículo 12, Cap. 3 p8.). Además, es de rescatar que, según lo establecido por la LEN N°26.206/06, la formación docente, “es constitutiva de nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua y el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa”. (LEN N° 26.206/06 Artículo N°72, Cap. 72, p.16). En razón de esto se puede considerar que el Programa de Formación docente en cuestión se enmarca dentro de unas de las funciones del sistema formador argentino. Es decir, aquella que hace referencia a la *formación docente continua*, entendida por Álvez (2007) como un proceso de preparación profesional, el cual implica cursos de actualización, perfeccionamiento y Posgrados sobre determinados temas de relevancia socioeducativa. En este caso particular, el objetivo se vincula con ofrecer a los cursantes un conjunto de saberes sobre la educación virtual.

Asimismo, y atendiendo que toda propuesta se pone en acto a partir del accionar de los habitantes propios de cada hábitat, en este caso en el proceso de construcción e implementación de la mencionada Política Pública participaron diferentes actores institucionales vinculados con el Área de Educación a Distancia de la Facultad de Humanidades de la UNNE, expertos /as en Educación Virtual, como así también el equipo de UNNE Virtual de Rectorado de la UNNE. Estos habitantes del hábitat UNNE, y de la Facultad de Humanidades en particular, contribuyeron- entre otras cosas- facilitando el acceso a las Aulas Virtuales para que la implementación de dicha política pueda ser viable. En concordancia con esta idea, Medellín Torres (2006), expresa que el proceso de diseño e implementación de Políticas Públicas convoca a diferentes actores y sectores institucionales afines a la temática de orden público que se debe atender. De este modo, y sobre la base de una conjunción de voluntades, la *instalación- Programa de Formación Docente en y sobre la virtualidad* adquirió forma e intencionalidad. En relación con esto último, es que se puede comprender que los distintos talleres que conformaron el continuum del Programa en cuestión oficiarian como aquellos *artefactos* (Camblong, Alarcón y Di Módica, 2012, p. 59) emergentes de las *instalaciones* puestas en acción sobre la base de ciertos *protocolos*. A continuación, la atención está centrada en la indagación sobre uno de los *talleres- artefacto* del Programa de Formación docente propuesto por la Facultad de Humanidades de la UNNE.

| Sobre el Bloque II del Programa de Formación docente: “Talleres de formación” en tanto *artefacto* didáctico- pedagógico facilitador de nuevos hábitos de enseñanza- aprendizaje

El bloque II del Programa de Formación docente en y sobre la virtualidad se compuso de un total de cinco talleres de formación. Los mismos intentaron brindar las herramientas básicas para hacer frente a la situación inédita por la que se comenzó a transitar a partir del 2020. En este sentido, las coordinadoras María Galdeano y María Paula Buontempo expusieron, en diferentes contextos enunciativos, que estos talleres fueron pensados como espacios de construcción colectiva

entre docentes y estudiantes, donde la tecnología adquiriría un rol fundamental. Esto guarda directa relación con la noción de Educación Virtual manifestada por Tarasow (2014), quien la considera como la construcción de un espacio de encuentro a partir de la utilización de la tecnología con el fin de promover situaciones de aprendizaje fundamentadas en la construcción social del conocimiento. Al mismo tiempo, lo mencionado al momento habilita la posibilidad de entender al bloque II del Programa en cuestión como un *artefacto* de tipo didáctico- pedagógico puesto que, desde la perspectiva de la alfabetización semiótica, un *artefacto* es “un dispositivo de significación” (Camblong, Alarcón y Di Módica, 2012, p.63) que orienta y permite la concreción de las acciones dentro del hábitat educativo por parte de aquellos habitantes que, en este caso, estuvieran interesados en diseñar e implementar en las asignaturas a su cargo un tipo de propuesta virtual que favorezca el sostenimiento de la continuidad pedagógica en tiempos extraordinarios como la pandemia. En relación con esto, es menester expresar que, según las coordinadoras del Programa, al ser uno de los principales propósitos de la propuesta ofrecer acompañamiento a los profesores- cursantes, a través de cada uno de los talleres, la atención se centró en brindar recomendaciones, herramientas e ideas que resulten de utilidad a fin de poder repensar la enseñanza y el aprendizaje durante el periodo de asilamiento y distanciamiento social.

En este sentido, la orquestación del bloque evidenciaba un ordenamiento interno de los talleres de tipo deductivo. Aspecto que es posible identificar desde el modo en que fueron denominados los mismos. El primer taller se denominó “Diseño de propuestas educativas virtuales”, el segundo taller “Enseñanza y aprendizaje virtual”, Por su parte, el tercer taller se tituló “De la docencia presencial a la docencia virtual” y El cuarto taller fue nombrado “Evaluación de los aprendizajes en ambientes virtuales”. Esta descripción permite por lo tanto asumir que el Bloque II, del programa en estudio, en tanto *artefacto* didáctico- pedagógico sienta sus bases en el fortalecimiento de lo que Ken (2012) considera como *aprendices profundos*. Es decir, aquellos sujetos de la formación capaces de comprender y aplicar lo aprendido a problemas trascendentes. Apreciación que habilita, a su vez, la posibilidad de pensar en la noción de *aprendizajes significativos*, considerados por Ausubel (1983) como aquellos nuevos saberes que el sujeto es capaz de incorporar a su estructura cognitiva y los cuales posteriormente son aplicados en su realidad más cercana. Todo esto sobre la base de una oferta educativa que pretenda formar a sus formadores. En relación con esto Camblong, Alarcón y Di Módica sostienen:

El sistema educativo [es] una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos [y las acciones] de acuerdo con las dinámicas que implican los saberes y los poderes que juegan en ese campo de lucha. (2012, p. 65).

En este contexto, toda puesta en acción de un determinado *artefacto* didáctico-pedagógico facilita al sujeto- docente, el cual puede ser considerado en la situación de pandemia como un *interpretante en crisis* (Camblong, 2014, p. 25), un conjunto de herramientas que le permiten estar preparado para afrontar la acción educativa en tiempos extraordinarios. En relación con esto, a continuación, la atención se centra en caracterizar a aquellos *habitantes* del *hábitat* Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE que decidieron cursar el programa en estudio a los fines de mejorar sus propuestas de clase en tiempos de pandemia

| Los habitantes del hábitat- Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Sobre la Caracterización y motivación de los sujetos que decidieron aprender para enseñar en tiempos de crisis

Todo continuum semiótico, en tanto espacio de generación de sentidos cimentado en determinada *cultura* cuenta, desde la perspectiva de Lotman (1996) con determinados habitantes. En este caso, y en

base a considerar al Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE como un *hábitat* concreto, es decir como “un nido semiótico” (Camblong, 2014, p. 12) particular se trabajó con siete personas del conjunto total habitantes de este sitio. En este sentido, el proceso de indagación realizado, permitió dilucidar, en dicho contexto de formación, la presencia de docentes que se caracterizan a partir de un conjunto de atributos, tales como ser titulaciones académicas, campos de conocimiento dentro de los cuales se desempeñan y niveles jerárquicos según cargos docentes.

Respecto de las titulaciones académicas se observó la presencia de docentes egresados/as de carreras de grado las cuales en su mayoría se vinculan a las Ciencias de la Educación. En cuanto a carreras de posgrado, la situación es un poco más diversa, las y los docentes entrevistadas/os expresaban ser egresadas/ os de carreras tales como Especializaciones, algunas de ellas auspiciadas en la Facultad de Humanidades de la UNNE⁶. También se contó con docentes egresadas/os de Maestrías en temáticas vinculadas con Docencia Universitaria, Metodología de la Investigación Científica. También formaron parte del grupo testigo, docentes egresados de la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje de la FLACSO, entre otras. Respecto de la carrera Doctoral, la mayoría de los/as docentes manifestaban que se encuentran cursando un doctorado ya sea en la UNNE o bien en alguna otra universidad pública dentro del territorio nacional. En vinculación con lo antes expuesto, Castillo (2017) expresa que la formación pedagógica del docente universitario se caracteriza por ser diversa. En una misma institución formadora conviven docentes especializados en diferentes campos científicos. A partir de esto, cada uno/a de ellos/as piensan, diseñan y ejecutan sus prácticas docentes. A su vez, esto habilita a reflexionar sobre el conjunto de campos de conocimientos dentro de los cuales se desempeñan las y los docentes entrevistados/as. En este sentido, quienes formaron parte del grupo testigo de la investigación llevada a cabo, al momento de la entrevista, formaban parte de asignaturas como Política Educativa, Didáctica, Psicología de la Educación, Sociología entre otros campos de conocimientos los cuales constituyen el Plan de Estudios de la carrera del Profesorado en Ciencias de la Educación.

Respecto de la jerarquización de los/as docentes entrevistados/as se puede expresar que se observó la presencia de profesoras y profesores titulares, adjuntos /as, jefas/es de trabajos prácticos, auxiliares de primera categoría, como así también la presencia de algunas/os egresadas/os adscriptas /os. Estos últimos, se desempeñan como docentes universitarios en proceso de formación en determinadas cátedras que conforman la estructura curricular del Profesorado en Ciencias de la Educación. En el caso de los egresados adscriptos/as se visualiza que al momento de la entrevista se encontraban dando continuidad a su proceso de formación mediante el cursado de algún Postítulo universitario como, por ejemplo, la Diplomatura en Educación y Virtualidad, o bien en especializaciones vinculadas a la Educación Virtual.

Las ideas planteadas en los párrafos anteriores, permiten en primera instancia el abordaje de un conjunto de reflexiones. En primer lugar, se observa que la propuesta de formación docente continúa, en este caso los talleres de formación, fueron espacios abierto a quienes efectivamente se desempeñan en la docencia universitaria, como así también a quienes se encuentran en proceso de formación para tal actividad, tal es el caso de las y los egresadas/os adscriptas/os. También, en el marco de este apartado, es importante destacar la continuidad en el proceso de formación de quienes formaron parte de la investigación llevada a cabo. En este sentido las y los entrevistadas /os expresan que en estos últimos tiempos transitaban por diferentes instancias de formación, o bien se encontraban transitando al momento de la entrevista. Asimismo, se pudo reconocer en las entrevistas realizadas cuáles fueron las motivaciones que los/as condujeron a cursar el Programa de Formación Docente en cuestión. En este sentido, es de destacar que se identificó como regularidad en todos los discursos, la emergencia del lexema “necesidad” como indicador del motor de la acción concertada. A continuación, se comparte algunos fragmentos de las entrevistas realizadas con el fin de demostrar cómo esa “necesidad” que

condujo a los habitantes- profesores del Departamento de Ciencias de la Educación adquiere diferentes acentuaciones.

“Fundamentalmente el interés por sostener una capacitación continua en relación a las habilidades y competencias necesarias para la práctica docente en el entorno virtual (...) surge de la **necesidad** de ampliar mis conocimientos relativos al manejo de ciertos recursos, herramientas y saberes vinculados a la gestión de aulas virtuales en la plataforma Moodle (...) también por cumplimentar con la formación complementaria, lo que nos evalúan en los concursos de carrera docente”. (E1,2021)

“Mi motivación fue la **necesidad** cumplimentar – aprender espacios de aprendizaje en el marco de la pandemia, las estrategias, las técnicas y aportes de la virtualidad”. (E3,2021).

“Mi interés relacionó con la **necesidad** de capacitarme en el área de tecnología educativa y además estuvo vinculada, primeramente, con la recomendación de mi director de adscripción (...), al lanzarse los talleres de formación nos invitó a participar para prepararnos para el cursado virtual”. (E5,2021).

Estos fragmentos evidencian el carácter polifónico (Bajtín 1882) y multiacentuado (Volóshinov, 2018) del lexema “necesidad”. Acción que impulsó el cursado del Programa por parte de los docentes. En este sentido, para algunos la necesidad oficia como sinónimo de una faltante en la formación. En concordancia con estas ideas planteadas, Maggio (2020) expresa que el proceso de virtualización de la enseñanza, como producto del cierre masivo de las instituciones educativas, se convirtió en el principal motivador para que las y los docentes tomen la decisión de tomar cursos de perfeccionamiento en materia de educación virtual a fin de poder llevar adelante sus actividades de la manera más adecuada posible. Para otros dicha “necesidad” “refleja y refracta” (Volóshinov, 2018, p. 45) un requisito para alcanzar una evaluación acorde en el marco de un concurso de carrera docente o bien como respuesta eficiente a la recomendación de un inmediato- superior como lo es un director de adscripción.

De este modo, y sobre la base de las expresiones manifestadas por los docentes respecto de las motivaciones que los/as alentaron a cursar el Programa en cuestión, a continuación, se pone el foco de atención en identificar, en los relatos de los/as entrevistados/as la incidencia de dicha capacitación en sus prácticas didáctico- pedagógicas en tiempos de pandemia

La incidencia de los Talleres de Formación en las prácticas pedagógicas de las y los profesoras/es del Departamento de Ciencias de la Educación

La incidencia que tuvo el tránsito por los Talleres de Formación en las prácticas pedagógicas de las y los profesoras /es del Departamento de Ciencias de la Educación, es un eje central de este trabajo. En este sentido, se considera relevante retomar la definición de incidencia. La RAE (2020) define este término como una repercusión de una cosa sobre la otra. En este caso, se pretende dilucidar de qué modos los Talleres de Formación repercutieron en las prácticas pedagógicas de las y los profesoras/es. Con el fin de indagar en dicha repercusión, a quienes formaron parte de esta investigación se les enunció, en el marco de las entrevistas realizadas, un conjunto de interrogantes. El primero fue ¿De qué modo incidió el haber tomado los Talleres en el diseño de propuestas pedagógicas virtuales? ante dicha pregunta algunas de las respuestas obtenidas fueron:

“Favoreció a una mayor reflexión y responsabilidad en torno al diseño de propuestas pedagógicas (...), se trata de una formación complementaria muy pertinente para el ejercicio de nuestra tarea, favoreció la apropiación de una perspectiva integral en relación a la construcción de propuestas pedagógicas virtuales”. (E1, 2021)

“La incidencia fue representativa, clara y concreta. Acompañó y acompaña al desarrollo de la virtualidad (...), me ayudó a organizar la materia en una modalidad totalmente distinta a la que estaba acostumbrado”. (E2, 2021)

“Me sirvió mucho para el diseño de aulas virtuales, pude mejorarlas estéticamente e ir conociendo nuevos recursos (...) también me sirvió las capacitaciones para ir aprendiendo a trabajar con herramientas para el trabajo asincrónico y sincrónico”. (E2, 2021).

Las ideas expresadas por las y los entrevistadas/os permiten identificar la incidencia de haber cursado la propuesta en cuestión en el marco de dos esferas que constituyen su quehacer como profesional. Por un lado, la vinculada con la educación y por otra la relacionada con el trabajo. En este sentido, Riquelme (2006) manifiesta que la relación entre la educación y el trabajo debe entenderse como una articulación interactiva, compleja y multidimensional radicada y determinada por un espacio y un tiempo en particular. Desde la perspectiva de dicha autora esta vinculación involucra diferentes actores e instituciones. En el caso de la temática en estudio, se considera que la mencionada propuesta de formación, tanto en su proceso de diseño como en su implementación, convocó la presencia de diferentes actores: profesoras y profesores, especialistas en temáticas vinculadas a la Educación Virtual. Todas y todos organizados/as en el marco de una determinada institución social como ser la Facultad de Humanidades de la UNNE.

Otros de los interrogantes practicados en el marco de las entrevistas realizadas fueron: luego de transitar por los Talleres ¿sintió algún cambio? ¿cuál? ¿qué herramientas tecnológicas utiliza actualmente? algunas de las respuestas obtenidas fueron:

“Sí, sentí un gran cambio, me siento más capacitada en temáticas vinculadas a la Educación Virtual (...) a partir de los talleres tomados, incorporamos el uso de cuestionarios, encuentros sincrónicos en Meet o Zoom, murales, formularios / documentos de drive, foros. Entre otros”. (E1,2021)

En concordancia con lo planteado en el párrafo anterior, Lión (2020) expresa que el trabajo con las aulas virtuales permite al docente poner a disposición de las y los estudiantes lenguajes expresivos múltiples, los cuales funcionan en la mayoría de los casos como estrategias que facilitan el proceso de enseñanza. Tal es el caso de la entrevistada E1, quien manifestaba que al momento de implementar la propuesta pedagógica de la asignatura en la que se desempeña utiliza un conjunto de recursos los cuales permiten, en algún aspecto, la comunicación con las y los estudiantes a través de la inclusión de “nuevos lenguajes” vinculados con los modos de decir propios del contexto virtual.

Por su parte E 3, expresó:

“Sentí un gran cambio en mis acciones en tanto docente (...), También me sirvieron las capacitaciones para aprender a utilizar herramientas para el trabajo asincrónico y sincrónico (Menti, Canva, Jamboard, Genially, Anchor, Loom, Kahoot, Padlet, Worldwall, H5P, Etc), es muy importante saber sobre esto porque genera la atención en el estudiante. (E 3, 2021).

Retomando las voces de las y los docentes entrevistadas/os se puede dilucidar, además, que el tránsito por los talleres de formación, tuvo una incidencia positiva en el diseño e implementación de sus propuestas pedagógicas debido a que adquirieron nuevas competencias para su desempeño laboral. Dicha posibilidad generó en los docentes- cursantes cierto estado de satisfacción. Esto se puede identificar, a nivel discursivo, a partir del uso recurrente de verbo “sentir” en primera persona del presente del modo indicativo. Esto dejaría ver, por tanto, que el haber cursado los talleres en cuestión, a nivel pathémico, otorgó cierta seguridad en los cursantes al momento de transponer lo aprendido en el quehacer áulico.

Además, lo expresado por los cursantes, permite evidenciar la relevancia que adquiere, en este contexto, el concepto de *competencias laborales* propuesta por Panaía (*), quien las considera como aquel saber-hacer operacional validado y en el marco del cual entra en juego el conocimiento adquirido a través de la experiencia laboral incorporada a partir del paso por una institución educativa o la capacitación de la misma organización. Asimismo, y en concordancia con las líneas antes planteadas, De Luca (2020) expresa que las capacitaciones sobre educación virtual, se convierten en espacios sociales de aprendizaje y reflexión para las y los docentes. Del mismo modo considera que cada docente a partir de su recorrido profesional, es capaz de otorgar distintos sentidos a estos espacios de aprendizaje, tal es el caso de las y los entrevistadas/os quienes a través de sus palabras ponen de manifiesto las distintas utilidades otorgadas a estos espacios de formación. Además, se torna necesario expresar que las enunciaciones de los/as entrevistados/as permiten identificar que el haber cursado los talleres contribuyó con el hecho de poner en valor su práctica docente en razón de la actualización académica que concretaron en un momento particular y atípico desde lo sanitario, social y educacional. A continuación, se recuperan algunos fragmentos discursivos que evidencian lo ponderado

“Podría valorar que mi práctica a partir de la familiaridad con estas propuestas formativas se ha tornado un poco más consciente, responsable y consiente con respecto a las decisiones que se asumen en el interior de los equipos de cátedras sobre las características de los materiales didácticos, el estilo de comunicación, formas de evaluación y criterios, gestión de tiempos entre otras cosas”. (E1, 2021).

Por su parte E3, expresaba:

“Caracterizo mi práctica pedagógica como una práctica más abierta, significativa, variada de acorde a la realidad vivida en la Pandemia “. (E2, 2021).

Por último, E2 en tanto profesora adscripta a una de las cátedras del Profesorado en Ciencias de la Educación, manifestaba:

“Se dio un cambio desde mi participación en los talleres, adquirí muchísimas otras responsabilidades y mis tareas cambiaron radicalmente, rediseñé el aula virtual, además tuve que colaborar en el rediseño de la planificación y creación de materiales educativos”. (E3, 2021)

En vinculación con esta idea de cambio en las actividades docentes en el marco de la Educación virtual, Llorente (2006) expresa que estos nuevos escenarios formativos suponen la aparición de nuevos roles docentes a asumir por parte de las y los profesoras y profesores. Los mismos se corresponden con la de tutora o tutor. Este/a, en términos de Berge (1995), debe cumplir distintas funciones. La primera es la función pedagógica. Esta implica que la /el docente guíe a las y los estudiantes en discusiones

sobre conceptos críticos, principios y habilidades en torno a un determinado tema del programa de alguna asignatura. La segunda se corresponde con la de tipo social. Esta consiste en que la y el tutor/a lleve adelante la función de la creación de un entorno amigable y social en el que el aprendizaje que se promueva resulte esencial para el logro de saberes significativos al igual que genere las condiciones para el desarrollo de una tutorización exitosa.

En concordancia con esta idea planteada, una de las profesoras entrevistadas manifestaba:

“Una de las cosas que aprendimos es aprender a relacionarnos de un modo distinto con los estudiantes en la virtualidad, buscamos llegar a ellos, con un tono un tanto amigable, lo cual facilita mucho la relación pedagógica”. (E2, 2021)

Concretamente el enunciado de E2 da cuenta de aspectos fundamentales en relación con lo antes mencionado. Por un lado, la necesidad de aprender para enseñar. A la vez, y, en segundo lugar, como este aprender adquiere un matiz particular, es de tipo “amigable”. El uso del *subjetivema axiológico-afectivo* Kerbrat-Orecchioni (1997) permite evidenciar que característica asume la interacción educativa en el ámbito virtual a los fines estimular y contribuir con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además de las funciones pedagógica y de tipo social antes menciona, según Berge, el docente-tutor realiza además tarea de gestión. Esta implica la toma de decisiones sobre aspectos centrales de la práctica tutorial. En relación con esto, uno de los profesores entrevistados manifestaba:

“Pensar la clase desde la virtualidad implicó para mí ir tomando varias decisiones, algunas por ejemplo en relación a la selección de los contenidos, aquí nos sugirieron seleccionar los más importantes (...), también tomé decisiones en las estrategias y recursos, los tuve que adecuar a la nueva realidad”. (E4, 2021)

Por último, se torna necesario exponer que, en el contexto de las funciones de la tutora y el tutor en espacios virtuales, se puede mencionar la función técnica, la cual consiste en el control del sistema Software a fin de que las y los estudiantes puedan estar en un ambiente confortable. Las voces de quienes formaron parte del trabajo llevado a cabo, dan cuenta de que el transitar por los diferentes talleres de formación habilitó la construcción de nuevas experiencias de alfabetización, las cuales marcaron un antes y un después en su trayecto de formación respecto de la Educación Virtual. En este sentido, resulta interesante retomar el concepto de *experiencia* propuesto por Larrosa (2006) quien la considera como un acontecimiento en el marco del cual algo le pasa al sujeto que lo transita y consecuentemente produce una transformación en él en relación con sus formas de pensar, sentir y actuar. En concordancia con estas ideas expresadas, algunas y algunos de las y los entrevistadas/os manifestaban: “El haber cursado los talleres fue muy importante sentí varios cambios en mis modos de pensar mis clases”. (E2, 2021).

Asimismo, otro de los entrevistados expresó “(...) el tomar los talleres fue muy significativo, transformó parte de mis estructuras y concepciones sobre la enseñanza virtual” (E4,2021).

Dichas expresiones, ponen de manifiesto, en primera persona, al sujeto de la experiencia, quien en términos de Larrosa (2006) es considerado como aquel en quien repercute el acontecimiento. En otras palabras, es en estas instancias en las que la persona que transita por una situación nueva, diferente, extraordinaria, pese a sentir cierta vulnerabilidad y sensibilidad, es capaz de capitalizar el momento y potenciar lo aprendido en pos de futuras situaciones que pudiesen emerger.

Reflexiones finales

El trabajo realizado permitió conocer cuáles han sido las decisiones políticas que ha tomado la Facultad de Humanidades de la UNNE, en tanto *semiosfera* educativa particular, con el fin de dar lugar a la continuidad pedagógica en un contexto tan complejo como lo fue el de Pandemia de la COVID-19. En este contexto, la investigación realizada permitió identificar cuáles fueron los temas de la *agenda de gobierno* de la facultad en dicho periodo de tiempo, qué acciones se realizaron y qué actores y sectores institucionales participaron en el diseño e implementación del Programa de Formación en y sobre la virtualidad, en tanto *artefacto* didáctico- pedagógico puesto en acto.

Por otro lado, el trabajo de campo realizado más las interpretaciones de los datos, a luz de los de los enfoques teóricos, permitieron conocer, por un lado, la vinculación de las y los docentes del Departamento de Ciencias de la Educación con las TICS en sus prácticas pedagógicas. Por otro lado, generó las condiciones para identificar cuáles fueron las motivaciones que los/as condujeron en los talleres. Asimismo, la indagación realizada permitió reconocer los aspectos centrales sobre los cuales reposa la incidencia positiva de los aprendizajes obtenidos por los sujetos entrevistados en sus prácticas pedagógicas.

Asimismo, y en función de lo expuesto en este trabajo, se torna pertinente expresar que las reflexiones expuestas en esta investigación podrían ser consideradas como un claro ejemplo de la incidencia que puede generar una intervención política – institucional en las prácticas pedagógicas de las y los profesores, como así también en las trayectorias educativas de las y los estudiantes. Además, invita a seguir pensando, por ejemplo, sobre qué otros temas/necesidades se pueden diseñar Políticas Públicas que pretendan una formación permanente y de calidad para las y profesores.

Bibliografía

Ausubel D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Psicología educativa y de la labor docente.

Bajtín, M. (1982). Estética de la creación verbal. Buenos Aires: Siglo Veintiuno

Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Universidad de Valencia. Capítulo 1 “Introducción. Definir los mejores”; Capítulo 4 “¿Qué esperan de sus alumnos?” y Capítulo 5 “¿Cómo dirigen la clase?”.

Berge, Z. L., 1995, Facilitating computer conferencing: recommendations from the field, Educational technology 35(1), pp. 22-30. Recuperado agosto 2005, www.emoderators.com/moderators/teach_online.html

Camblong, A, Alarcón R y Di Mónica R. (2012). Alfabetización semiótica en las fronteras. Editorial Universitarias. Misiones.

Camblong, A. (2014). Habitar las fronteras. Posadas, Misiones. Editorial Universitaria (EDUNAM). 1ª ed.

Castillo V. (2017). La formación Pedagógica del docente universitario. Fundación Universidad de Palermo. Buenos Aires, Argentina.

CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la Pandemia de Covid -19. Informe Covid-19. CEPAL-UNESCO.

De Lucca M, P. (2020). Las aulas virtuales en la formación del docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de Pandemia. Usos y paradojas. Análisis Carolina. Serie: Formación virtual.

Góngora N. (S/F). Modelo multidimensional para el análisis organizacional.

Kerbrat- Orecchioni, C. (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Trad. Gladys Anfora y Emma Gregores, 3° ed. Buenos Aires. Edicial.

Lahera E. (2005). Políticas y Políticas Públicas. Serie Políticas Sociales. División de Desarrollo Social. Naciones Unidas. Santiago de Chile.

Larrosa, J. (2006) Sobre la Experiencia. Revista de Psicología. Ciències de l'educació i de l'esport. N° 19. 87-112 pp. España. Loma.

Lión C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de Pandemia: presente y horizonte. Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación. ISSN 2525-2089/Vol.5 N°2020. Incuyo.

Lotman, I. (1996) La semiosfera I. Semiótica de la cultura y el texto. Madrid, Cátedra.

Llorente C. (2006). El tutor en E- Learning : aspectos a tener en cuenta “. Edutec . Revista Electrónica de Tecnología Educativa. N° 20/ enero 06.

Maggio M. (2020). Las prácticas de enseñanza universitarias en la Pandemia: de la conmoción a la mutación. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Medellín Torres P. (2006). La estructuración de Políticas Públicas en regímenes de obediencias endebles. En Política y Políticas Públicas en los procesos de reforma de América Latina. Rolando Franco y Jorge Lanzaro coordinadores. Ed Miño y Dávila.

Panaia, M. (2006). Educación y Trabajo. Calificación y Formación Profesional. Voces en el Fénix N° 6. Real Academia Española. RAE (2020).

Riquelme, G. (2006). La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos. En Anales de la educación común, año 2, N° 5. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Sampieri, R, Collao, C, Baptista María del Pilar, L (2010). Metodología de la investigación. México. MC.GRAW.HILL.

Tarasow, F. (2014) La Educación en Línea ya está en edad de merecer en, Schwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M. – comp.- (2014) De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción. FLACSO. Buenos Aires: HomoSapiens. Pp. 21-3.5



Revista del grupo de
Estudios SEMIO-DISCURSIVOS

Volumen 3
año 2022
edición N°2

“SEMIÓTICA EN EL AULA” Dossier “Los estudiantes y la Semiótica”

Artículo

Verón E. 1998). La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad. Buenos Aires. Gedisa.

Volóshinov, V. (2009) “Introducción”, “Lengua, lenguaje y enunciado”y “Interacción discursiva”. En: El marxismo y la filosofía del lenguaje. Buenos Aires, Ediciones Godot. Colección Exhumaciones.

Marcos legales:

Ley de Educación Nacional N°26.206/06

Ley de Educación Superior N° 24.521

Resolución N ° 152/20 -CD-Facultad de Humanidades UNNE.