

Enseñar y aprender metodología de la investigación cualitativa en pandemia: desafíos y oportunidades en el nivel universitario

Autora: Desirée Alda D'Amico. desiree.damico@gmail.com

Universidad Católica de Córdoba-Instituto Universitario de Ciencias Biomédicas de Córdoba.

Eje tentativo: Alfabetización lingüística, científica, digital, artística y emocional.

Resumen

La metodología de la investigación cualitativa encuentra como rasgo fundamental el conocimiento del referente empírico como un primer paso para problematizar el objeto de estudio y construir teoría sustantiva en una interacción flexible y continua entre el campo y el escritorio. El predominio de una lógica inductiva requiere el desarrollo de una serie de conocimientos, actitudes y habilidades, muchas de las cuales se aprenden en la interacción con el “campo”.

El “campo”, si bien puede ser documental, muchas veces se requiere complementar la investigación documental con otras técnicas, que previo a la pandemia, se pensaban de manera casi siempre en la modalidad presencial.

La crisis mundial derivada de la pandemia por COVID-19 supuso repensar las metodologías de enseñanza y habilitar “nuevas” herramientas didácticas -al menos para gran parte del cuerpo docente- para pensar la alfabetización científica; así como la adaptación de ciertos contenidos que permitieran aprender e investigar desde el hogar. En este sentido, el objetivo de esta ponencia es reflexionar sobre los aprendizajes alcanzados como docente de investigación cualitativa en el nivel universitario durante los años 2020 y 2021 en una materia de grado a partir de la implementación de distintos recursos tecnológicos y contenidos atravesados por una presencialidad mediada por tecnologías.

El propósito de este trabajo, es reflexionar sobre las potencialidades y desafíos de la experiencia, la cual puede ser aprovechada para seguir aprendiendo y mejorando la enseñanza en sociedades del conocimiento cada vez más mediadas por distintas tecnologías y la virtualidad, sobre todo en el nivel universitario.

Introducción

El año 2020 será recordado como aquel año en el que cambiaron todas las preguntas, o gran parte de ellas. Esta afirmación si bien puede extrapolarse a las múltiples dimensiones que atraviesan de manera cotidiana la experiencia de vivir de los seres humanos, cobró especial fuerza en la educación. La situación sanitaria de confinamiento en los hogares, supuso un especial desafío para los niveles inicial, primario y de nivel medio, siendo que el nivel superior universitario y no universitario no quedaron exentos ante esta situación.

Esto cobró especial significatividad sobre todo para aquellas instituciones universitarias donde la enseñanza virtual no era tan frecuente, desafiando igualmente la experiencia docente de pensar de un día para el otro la necesidad de adaptar y/o actualizar algunos contenidos en sí mismos, así como revisar e implementar nuevas formas de dictado de clases, para lograr acompañar de la mejor manera posible, los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Al iniciar la experiencia, si bien a nivel personal tenía un antecedente de educación virtual en el acompañamiento de tesis, los aprendizajes previos y autocrítica de dichos procesos me llevaron -junto a mis compañeros/as de cátedra- a pensar un formato de presencialidad mediada por tecnologías que se orientara a la producción de un proceso educativo de corte constructivista. Para lograr este propósito intentamos recuperar algunos aspectos positivos aportados por la enseñanza virtual, los cuales fueron matizados por otras instancias sincrónicas de enseñanza.

En la búsqueda por replicar algunas potencialidades de la educación presencial, nos propusimos indagar sobre algunos recursos didácticos -con herramientas sencillas y accesibles para la mayoría- cuyo propósito fue favorecer un proceso de aprendizaje situado, que facilitara la apropiación cognitiva, actitudinal, afectiva y emotiva de los contenidos de la materia.

Al inicio si bien la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje en el entorno virtual no fue tan consciente, sino más bien "tácito" (Pando, 2018), la reflexión sobre la experiencia permite un proceso de extrañamiento útil para mejorar la labor docente.

En esta dirección, propongo reflexionar sobre las potencialidades y desafíos existentes a partir de nuestra experiencia en el proceso de alfabetización científica de la metodología cualitativa. Este trabajo tiene como objetivo sistematizar y analizar algunos aprendizajes, con la aspiración de ser una contribución adicional, y en proceso, entre

tantas otras que se desarrollaron en estos tiempos complejos, desafiantes y altamente volátiles que nos tocan vivir.

Enseñar metodología de la investigación cualitativa antes de la pandemia

Enseñar el oficio de investigar siempre es un desafío. Según Ricardo Sánchez Puentes (2014, p.169) supone al menos tres aspectos: a) por un lado fomentar y desarrollar distintas actitudes y habilidades científicas específicas, b) capacitar y entrenar en formas que se han probado de producir conocimientos válidos y que responden a un *habitus* propio del campo científico y c) “transmitir un oficio de productor de conocimiento”.

Si bien esta sistematización es útil, todos sabemos que traducir estos aspectos en la práctica, presenta una serie de particularidades, lo cual se expresa en las dificultades generales que solemos tener como estudiantes al momento de aprender esta materia y oficio. Esto encuentra una posible explicación en que, más allá de la enseñanza de contenidos teóricos, en general sabemos que muchas de las actitudes y habilidades centrales para investigar no se aprenden sólo en el aula sino en la acción misma de investigar en el campo con otros (ya sea con otros docentes investigadores, compañeros/as de equipo y los mismos sujetos de investigación). De allí la complejidad en articular y desarrollar distintos conocimientos, actitudes y habilidades que permitan un saber hacer, tarea que se complejiza si se piensa restringida fuertemente al contexto del hogar.

En mi caso, el año 2006 fue la primera vez que tuve mi primera experiencia formal en la docencia universitaria en el marco de la cátedra Metodología III -actualmente devenida en Metodología Cualitativa- en el marco de la carrera de Licenciatura en Ciencia Política y Relaciones Internacionales¹ que se dicta en la Universidad Católica de Córdoba.

Al repasar los programas de la asignatura, podría decirse que una de sus principales virtudes fueron no sólo la solidez de sus contenidos teóricos, sino sobre todo su impronta fuertemente práctica. Tanto en los idearios de su primera docente titular, pasando por la actual titular en la cátedra A, ambas coincidieron respecto a la importancia de aprender investigando.

Por lo tanto, la materia se organiza desde hace años en al menos tres partes: 1- la exposición de contenidos teóricos ejemplificados a partir de distintos proyectos y

¹ Cabe aclarar que durante los años 2006 a 2017 la materia se dictaba sólo en la Licenciatura en Ciencia Política, habiéndose incorporado en los últimos cuatro años a la carrera de Licenciatura en Relaciones Internacionales. Cabe aclarar que también se dicta en la carrera de articulación de la Licenciatura en Gestión Pública de la misma Unidad Académica.

experiencias de investigación, 2-la ejercitación de la redacción de un proyecto de investigación cualitativo y 3-la experiencia de trabajo de campo para la construcción y el análisis preliminar de los datos.

Para operativizar este esquema, consta de distintas actividades prácticas desarrolladas en clase que anticipan algunos ejercicios a profundizar tanto en la redacción del proyecto de investigación como en el trabajo de campo, sumando al menos una evaluación de contenidos teóricos y tres trabajos prácticos domiciliarios en grupos de hasta tres personas en las que se van abordando cada una de las partes del proceso de investigación cualitativo. Todo esto acompañado por la tutoría individual de distintos grupos de trabajo asignados entre los miembros de las cátedras.

Respecto a los contenidos, se organiza en bloques temáticos en los cuales se abordan los siguientes ejes: bloque 1 fundamentos teórico-epistemológicos de la metodología cualitativa, bloque 2 formulación y diseño de la investigación cualitativa, bloque 3 técnicas de construcción de datos en la investigación cualitativa y finalmente el bloque 4 donde se explora el análisis y presentación de los datos, siempre atravesada desde un enfoque ético de la investigación.

Hasta aquí si bien la pandemia no supuso demasiados cambios respecto a los contenidos teóricos, la adopción de una modalidad de enseñanza “presencial mediada por tecnologías”, supuso una serie de desafíos al momento de comunicar y desarrollar las capacidades y actitudes propias de la investigación cualitativa, dada algunas limitaciones que tuvimos en el acceso a campo (según el tipo de temáticas, unidades de análisis y accesibilidad hacia los informantes) las cuales plantaremos en el siguiente apartado y exigieron adaptarnos de la manera más creativa posible.

Enseñar metodología de la investigación cualitativa desde la pandemia

Como lo anticipamos, la pandemia desatada por el virus de COVID-19 supuso repensar la forma en que construíamos la experiencia de enseñanza-aprendizaje. De un día para el otro, pasamos de tener una planificación y dinámicas pensadas desde la modalidad presencial en nuestras primeras dos clases, a dictar la totalidad de la asignatura en un formato mediado por tecnologías.

En este sentido, en este trabajo se encuentran coincidencias con el planteo de García Aretio (2017) respecto al carácter “disruptivo” de la mediación tecnológica en la forma que veníamos acostumbrados a enseñar, aunque se considera necesario problematizar hasta qué punto es posible referir a una “innovación disruptiva”. Es decir, acordamos

con el autor respecto a que “por el sólo hecho de impartir una asignatura o curso en línea, no se está llevando a cabo una innovación disruptiva” (Ob.cit, 2017:15).

Habilitando entonces el beneficio de la duda respecto al carácter innovador y disruptivo de las prácticas que aquí se presentan, ofrecemos algunas reflexiones que -según la experiencia de cada docente- pueden ser más o menos novedosas.

Hecha esta advertencia y para continuar con la exposición sobre esta materia, cabe mencionar que antes del inicio de la pandemia, se disponía de un aula virtual desde hacía muchos años. En sus comienzos fue prácticamente un repositorio de materiales, donde el alumnado podía encontrar tanto el programa y cronograma, la bibliografía escaneada, una caja complementaria de herramientas (ejemplos de proyectos, artículos científicos, etc), las consignas de los trabajos evaluativos y pautas formales de presentación de proyectos, así como el listado de grupos de investigación con sus respectivos tutores.

A partir de la pandemia, este espacio cobró mucho más protagonismo. Partiendo desde algunos supuestos propios del “constructivismo cognitivo” el cual considera que “el aprendizaje es, por tanto, un proceso interno que consiste en relacionar la nueva información con las representaciones preexistentes, lo que da lugar a la revisión, modificación, reorganización y diferenciación de estas representaciones (...) [y que al mismo tiempo, ese proceso] puede ser guiado por la interacción con otras personas” (Serrano y Pons, 2011, p.6), lo cual nos lleva a la aceptación de un “constructivismo socio-cultural”, desde la cátedra comenzamos a experimentar -durante los primeros meses tras el advenimiento de la pandemia- la herramienta de **foros**. Es decir, partiendo del supuesto sobre la importancia de la construcción intersubjetiva intrapsicológica, intermental y también mediada por un entorno social significativo, en las que juegan un papel especial los “otros sociales” (Ob.cit, 2011:8), nos propusimos aprovechar esta herramienta para intentar generar una “comunidad de aprendizaje” (Ob.cit, 2011:10).

Esta aspiración nos acompañó durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, potenciado por uno de los objetivos centrales de la materia que es promover tanto la *autonomía y responsabilidad, equilibrada con la capacidad de trabajo en equipo*.

Para lograrlo una de las primeras actividades que propusimos fue realizar un foro sobre los conceptos de reflexividad, extrañamiento y cotidianeización, a partir del trabajo con fotos que debían valorarse según las distintas experiencias personales, formación teórica y cualquier otra fuente que diera origen a la reflexión. La pretensión era confrontar las distintas miradas para analizar la importancia del autosocionálisis, la

vigilancia epistemológica, la alteridad y el choque de reflexividades, como herramientas fundamentales al momento de la objetivación del sujeto objetivante (Guber, 1991).

Al realizar la actividad, si bien logramos algunas interacciones entre estudiantes, en líneas generales la falta de experiencia respecto a nuestro conocimiento sobre cómo moderar el foro ante la significativa cantidad de respuestas que aparecían (alrededor de 100 respuestas), nos llevó a no poder aprovechar un espacio que se pretendía fuera una construcción interactiva y totalmente virtual. Esto sucedió en varias oportunidades en las que la generación de la herramienta foros, terminaba suponiendo una exposición individual de posturas y requería una retroalimentación oral general y sincrónica mediante la herramienta de videoconferencia Zoom que propiciara el intercambio de perspectivas y articulación de miradas inicialmente esperado a través de la dinámica propuesta.

Algo semejante ocurrió el mismo año 2020 ante el uso de **wikis**. La pretensión de las cátedras ante el uso de este recurso era que: los estudiantes pudieran comprender la importancia del *trabajo colaborativo en la investigación y propiciar la habilidad de búsqueda de información*, debido a que, ese año se tomó la decisión de trabajar distintas temáticas de investigación que compartían el contexto de la pandemia. A pesar de nuestra motivación inicial cargando materiales en este espacio, identificamos ciertas dificultades técnicas que no incentivaban demasiado su uso, así como nuestra falta de pericia para conducir este tipo de recurso.

Una reflexión que nace de esta dificultad probablemente tiene que ver con la falta de una guía de retroalimentación más estructurada en el trabajo colaborativo que permitiera orientar a los grupos de trabajo sobre cómo buscar la información, organizarla, problematizarla y ponerla en relación con los aportes del resto de la clase. Todo lo cual pone de relieve el desafío respecto al rol del docente asesor al momento de motivar y guiar estos espacios para lograr el objetivo pedagógico planificado (Gielen y De Weber, 2015).

Durante este año 2021, estas dificultades para *la promoción del trabajo en equipo, el desarrollo de una capacidad crítica reflexiva y la habilidad de búsqueda de información* se fueron subsanando a partir del uso de herramientas colaborativas tales como: **Padlet y Google Jamboard** (consultar figura 1 y 2 en el anexo).

Respecto a la herramienta Padlet, al igual que en los resultados de una investigación que encontramos como antecedente, esta herramienta -la cual fue utilizada en distintas instancias del aprendizaje- permitió una mayor interacción entre estudiantes y con el propio equipo docente (DeWitt, Alias y Siraj, 2015). El hecho de habilitar la función de

comentarios, permitió realizarlos de manera sincrónica por el equipo docente mientras los distintos grupos trabajaban en sus paneles, visualizar las dificultades y/o avances en base a la manera en que resolvían las consignas, aunque no se llegó a aprovechar el recurso de puntuar o expresar reacciones entre compañeros (por ejemplo con estrellas o corazones). Esta opción sí fue utilizada por el equipo docente, aunque no fue aprovechada por los/las estudiantes. La falta de uso de este recurso, nos lleva a pensar sobre el predominio de cierta lógica vertical o instruccional clásica donde los docentes parecen ser sólo aquellos autorizadas a evaluar, aunque se enfatizó la importancia de la crítica científica como una forma regular de funcionamiento y avance del campo científico.

Por otra parte, y en una orientación semejante para *promover el trabajo colectivo y colaborativo, la comunicación oral y sobre todo la interrelación de conceptos*, durante el año 2021 se adoptó la herramienta de Google Jamboard. Ésta se utiliza centralmente para repasar cada clase en la que se invita a los/las estudiantes de manera anónima a elaborar mapas conceptuales, lluvias de ideas y/o compartir imágenes representativas sobre algunos conceptos centrales y sus interrelaciones, para después compartir de manera oral las interpretaciones, acuerdos existentes o no respecto al producto elaborado. Esta segunda instancia, supone una puesta en común dinámica que puede llevar a repensar aquellas dudas, aciertos y/o errores existentes sobre el encuentro previo. Todo lo cual significa una herramienta útil para interpretar el nivel de comprensión alcanzado sobre los contenidos teóricos por los/las estudiantes.

En este sentido, acordamos con los hallazgos de la investigación de Lliteras et. al (2021) quien refiere a la interesante aceptación de este tipo de pizarra entre los/as estudiantes como una forma de favorecer la estrategia de “design thinking”, sencilla, colaborativa y accesible para la mayoría debido a la ausencia de mayores restricciones.

Si avanzamos con los objetivos de la materia, como lo anticipé, una habilidad que deseamos potenciar en el aula es el *análisis crítico de otras producciones científicas*. Es decir, en primer lugar, se aspira a que el estudiante pueda reconocer las partes centrales de un proyecto de investigación cualitativo, las decisiones adoptadas por los investigadores/as y sus fundamentos teóricos, metodológicos y epistemológicos, así como comprender la flexibilidad propia que caracteriza la lógica cualitativa.

Tal como lo veníamos trabajando en la presencialidad, durante el primer año de la pandemia propusimos guías de preguntas para responder grupalmente mediante las cuales debían descomponer un texto científico, identificando las siguientes partes: tema, pregunta problema general (manifiesta o latente), preguntas intermedias, anticipaciones

de sentido, conceptos centrales y construcción del marco referencial y algunas de las decisiones metodológicas centrales (unidad de análisis, decisiones muestrales, técnicas de construcción de datos y de análisis, por citar algunas de las principales partes requeridas).

Si bien esta tarea era completada por todos los grupos, identificamos que a partir de las correcciones la totalidad del grupo no siempre conseguía una mirada acabada sobre aquellos puntos centrales de las producciones científicas a analizar, o en otros casos, el trabajo del propio equipo no les permitía enriquecerse de las miradas y argumentaciones de otros grupos.

Atentos a esta dificultad, durante este año 2021 identificamos una aplicación paga que permitía realizar preguntas y encuestas sobre textos de pdf. Dado que no era posible sumar al grupo, por los costes que tenía, diseñamos una herramienta semejante muy básica siguiendo la lógica de esta aplicación. Específicamente, marcamos previamente la investigación seleccionada e incorporamos preguntas en pdf sobre el texto resaltado. En clase, trabajamos de manera oral las preguntas y respuestas, compartiendo las dudas sobre el texto previamente demarcado. Este primer ejercicio, fue anticipatorio de la actividad que luego deben hacer grupalmente, lo cual permitió una mejor comprensión de algunos de los principales componentes de un proyecto de investigación, así como una mayor orientación al momento de tener que abordar la redacción del propio trabajo. Respecto a las técnicas de construcción de datos, cabe señalar que la materia presentó una actualización de contenidos. Dado que la materia semestral Metodología Cualitativa, se complementa con un Taller de Investigación Cualitativa que se dicta en el segundo semestre de cada tercer año de la carrera, se incorporó el estudio de técnicas de construcción de datos mediadas por el uso de tecnologías tales como: whatsapp, análisis de redes sociales, contenidos que abordan las técnicas de construcción de datos tradicionales de investigación documental, entrevistas, focus group, grupos de discusión y observación participante mediados por tecnologías, por mencionar otra de las innovaciones.

Esto se complementó con algunas herramientas de **videos** de elaboración propia y de otros investigadores (consultar link ejemplificativo en el anexo), donde en estos últimos casos se mostró la aplicación de las técnicas, más allá del dictado de los contenidos teórico-metodológicos.

Respecto a la valoración de este recurso si bien consideramos que ha sido muy valioso sobre todo al momento de comprender la puesta en práctica de las técnicas, al tiempo que ha sido bien evaluado por la mayoría de los estudiantes durante ambos años, como

cátedra, tenemos ciertas reservas. Si bien coincidimos con algunos estudios sobre la importancia de los videos para captar la atención estudiantil sobre ciertos temas, favorecer el repaso de ciertas temáticas; por otra parte, coincidimos con el estudio de Boateng et. al (2016) quienes refieren al uso de esta herramienta como una parte de un complejo sistema. Es decir, los autores advierten sobre la importancia de que el video sea una herramienta de apoyatura en un complejo de otros recursos. Asimismo, plantean la importancia de la guía docente al momento de verlos, que pueda favorecer su discusión y sobre todo una planificación explícita en su uso para que realmente potencie sus beneficios.

Todo lo cual vuelve a poner en el centro la importancia de la capacitación docente actualizada a los tiempos que corren, tal como lo sugerimos a lo largo de esta reflexión exploratoria.

A modo de reflexión

Al iniciar este trabajo nos propusimos sistematizar analíticamente algunos de los principales aprendizajes y desafíos que supuso enseñar el oficio de la metodología de la investigación cualitativa en ciencias sociales en el contexto de pandemia.

En esta oportunidad, analizamos la experiencia de enseñanza aprendizaje en el dictado de la materia Metodología Cualitativa y Taller de Investigación Cualitativa que se dictan en una de las universidades privadas de la ciudad de Córdoba, Argentina.

A partir de la exposición de este trabajo, pudimos evidenciar el desarrollo de distintas acciones, en cierto sentido desplegadas tácitamente, como recursos para la “supervivencia” o adaptación reactiva a un contexto que irrumpió de manera sorpresiva en nuestras aulas y para el cual -tanto estudiantes como docentes- no estábamos del todo preparados.

A través del análisis reflexivo sobre la implementación de diferentes recursos didácticos en estos dos años, pudimos valorar positivamente la adaptabilidad frente a los cambios y las posibilidades que nos brindan las tecnologías como recurso para favorecer clases que, aunque mediadas, pueden ser relativamente estimulantes y lograr el desarrollo de algunas actitudes, conocimientos y destrezas básicos en el proceso de alfabetización científica.

Como lo abordamos en la presentación, si bien este camino no ha sido fácil, dado que no siempre se alcanzó un trabajo colaborativo, el desarrollo de actitudes críticas, o la capacidad de búsqueda información (por mencionar sólo algunas de las habilidades que

esperábamos desarrollar); el paso del tiempo nos permite ir aprendiendo y mejorar nuestro rol docente.

En este proceso de aprendizaje conjunto, más allá de las especificidades que cada herramienta didáctica virtual tiene, la mediación tecnológica nos desafió como docentes e interpeló sobre cuánto sabemos sobre la educación mediada por tecnologías, más allá de ser en muchos casos “nativos digitales”.

Nuestras experiencias nos llevaron a comprender que la mera introducción de tecnologías educativas no reemplaza el rol orientador del docente. Cuando hay una mediación virtual, ya sea sincrónica o asincrónica, este rol es más exigente debido a que requiere el desarrollo de múltiples capacidades, destrezas, actitudes y conocimientos que debemos seguir desarrollando.

Si bien por momentos nos sentimos “aturdidos” con tantos cambios, con el paso del tiempo, podemos decir que la existencia de objetivos claros, una planificación adecuada y estrategias didácticas adecuadas siguen siendo fundamentales para encarar cualquier tipo de proceso educativo y más aún cuando existe una mediación tecnológica.

Esto se fundamenta en los múltiples estímulos, recursos y orientación continua que exige el abordaje de clases mediadas por tecnologías, donde la “virtualidad” exige mayor autonomía, voluntad y protagonismo por parte del estudiantado.

Las tecnologías si bien han ofrecido ciertas oportunidades para dar continuidad a los procesos educativos, al menos en este nivel y en particular en instituciones privadas que dotaron a los docentes de distintos recursos tecnológicos, capacitaciones y por lo tanto, posibilidades para seguir enseñando en este contexto; aprovechar y equilibrar el uso de las tecnologías con una educación que pueda acompañar de la mejor manera a nuestros estudiantes en estos tiempos, sigue siendo el mayor desafío. En otras palabras, aprender a con-vivir con estas modalidades y repensar la complejidad de nuestras habilidades docentes, formación y las mismas instituciones educativas, probablemente tenga una potencialidad paradójica a futuro. Si bien todavía cuesta ver el horizonte, asistimos al estimulante desafío de poder ser posibles protagonistas de algunos cambios que en parte veníamos necesitando al pensar la educación.

Para que la experiencia a futuro sea la mejor posible, habrá que seguir reflexionando, caminando, y por lo tanto, aprendiendo colectivamente.

Bibliografía citada

- Boateng, R., Boateng, S. L., Awuah, R. B., Ansong, E., & Anderson, A. B. (2016). Videos in learning in higher education: assessing perceptions and attitudes of students at the University of Ghana. *Smart Learning Environments*, 3(1), 1-13. Recuperado de <https://slejournal.springeropen.com/track/pdf/10.1186/s40561-016-0031-5.pdf>
- DeWitt, D., Alias, N. y Siraj, S. (2015) Collaborative learning: Interactive debates using padlet in a higher education institution. *International Educational Technology Conference (IETC 2015)*, pp. 27-29 Recuperado de <http://eprints.um.edu.my/13630/>
- García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Vol. 20, N°2, pp.9-25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331453132001>
- Gielen, M. y De Wever, B. (2015). Scripting the role of assessor and assessee in peer assessment in a wiki environment: Impact on peer feedback quality and product improvement. *Computers And Education*, 88, pp. 370-386. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.012>
- Guber, R. (1991). *El Salvaje Metropolitano*. Buenos Aires: Legasa.
- Llitas, A; Gordillo, J, Bazzocco, J, Grigera, J y Orlando F. (2021). Érase una vez...un aula presencial. Acerca de Plataformas y Aulas invertidas en tiempos de Covid. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, N°28, pp.117-127. Recuperado de [https://teyet-
revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/download/1535/1286?inline=1](https://teyet-
revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/download/1535/1286?inline=1)
- Pando, V. (2018). Tendencias didácticas en la educación virtual: Un enfoque interpretativo. *Propósitos y Representaciones*, Vol. 6, N°1, pp. 463-505. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v6n1/a10v6n1.pdf>
- Sánchez Puentes, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Serrano González Tejero, J. M y Pons Parra, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol 13, N°1, pp. 1-27. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268>

Anexo: ejemplificación sobre algunos recursos utilizados desde la presencialidad mediada por tecnologías

Figura 1: Uso del recurso Padlet



*Captura de pantalla de uso del recurso Padlet en una clase de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Aclaración: la clase pertenece a la misma materia y fue dictada por el mismo equipo docente pero en la Licenciatura en Gestión Pública. Se eligió esta imagen por considerarse representativa de la dinámica adoptada en otras clases aquí expuestas.

Figura 2: Uso del recurso Google Jamboard



*Captura de pantalla de uso del recurso Google Jamboard en una clase de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales.

Link 1 de acceso a video ejemplificativo de una clase elaborada por el equipo docente de la materia: <https://www.youtube.com/watch?v=-88vCBg0LTQ> Fuente: Elaboración propia