



# Universidad Abierta Interamericana

**Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía**

**Trabajo Final de carrera del Profesorado Universitario  
para la Educación Secundaria y Superior**

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UNIVERSITARIAS  
DURANTE LA PANDEMIA**

**Los efectos de la virtualidad en las prácticas de enseñanza  
de los talleres de gráfica, radio y televisión en 2020**

Alumna: Florencia Sutil Barrios

Sede Lomas de Zamora

Julio 2022

## **Resumen**

En el presente trabajo de investigación se examinan los diversos factores que influyeron al momento de desarrollar las clases prácticas de los talleres de gráfica, radio y televisión de manera virtual, los cuales tuvieron efectos que van desde lo psicológico y lo emocional a lo didáctico y pedagógico, teniendo en cuenta que aquí se ha puesto el foco en los estudiantes del primer año que comenzaron el trayecto universitario dentro de un contexto pandémico.

En este sentido, como objetivo general se planteó analizar los efectos de la virtualidad en las prácticas de enseñanza de los talleres de gráfica, radio y televisión en los estudiantes universitarios de primer año de la carrera de Comunicación Social en 2020. En tanto, los objetivos específicos que se propusieron han sido identificar las estrategias que el taller de gráfica propuso en sus actividades académicas; detectar las nuevas modalidades de manejo del contenido del taller de radio; y, por último, identificar las dificultades en las experiencias que se llevan los estudiantes universitarios del taller de televisión.

La relevancia de este proyecto radica en la importancia de la adaptación de los contenidos prácticos a la virtualidad, en pos de que los estudiantes contaran con los conocimientos y las experiencias de cada taller. Para el desarrollo del mismo, se ha recopilado información sobre las prácticas de enseñanza, la educación virtual y la importancia de las prácticas preprofesionales para los estudiantes de Comunicación Social. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 10 estudiantes universitarios que cursaron el primer año de la carrera en 2020 en una universidad de gestión pública de la provincia de Buenos Aires.

En tanto, se ha concluido que la virtualidad produjo efectos positivos y negativos en las prácticas de enseñanza de los docentes debido a que, a pesar de que pudieron contar con la inmediatez, la flexibilidad y la rapidez de los recursos tecnológicos, también jugó un rol importante la desmotivación, el desinterés y la sensación de no aprendizaje por parte de los estudiantes.

**Palabras claves:** enseñanza – virtualidad – taller – prácticas preprofesionales – pandemia – comunicación social

## Índice

1. Antecedentes de investigación.....	6
2. Prácticas de enseñanza.....	10
2.1 La didáctica.....	10
2.2 El formato de taller.....	12
2.3 Buenas prácticas de enseñanza del taller.....	13
2.4 El rol del docente universitario.....	15
3. Educación virtual en época de pandemia.....	16
3.1 Uso de nuevas herramientas tecnológicas.....	17
3.2 Los docentes y las nuevas tecnologías.....	18
3.3 El aula virtual.....	19
4. Formación de profesionales en Comunicación Social.....	20
4.1 La importancia de las prácticas preprofesionales.....	22
5. Encuadre metodológico.....	25
5.1 Pregunta general y preguntas específicas.....	25
5.2 Objetivo general y objetivos específicos.....	26
5.3 Definición del tipo de investigación.....	26
5.4 Instrumento de recolección de datos.....	27
5.5 Procedimiento.....	28
6. Análisis de los datos.....	29
7. Conclusiones.....	45
8. Bibliografía.....	51
9. Anexo.....	53

## **Introducción**

Ante la pandemia por COVID-19, las políticas educativas dispuestas en Argentina apuntaron a mantener la continuidad pedagógica de la educación formal a través de las plataformas digitales. Esto supuso un reto de adaptación a un nuevo sistema de aprendizaje que no suplantó al modelo pedagógico tradicional, pero que permitió impulsar un nuevo modelo educativo de transmisión de los saberes.

En este sentido, diversos factores influyeron a la hora de llevar a cabo este nuevo sistema: factores vinculados a lo psicológico y lo emocional, y también otros relacionados a una forma de vida de los docentes y estudiantes, quienes debieron adaptarse al sistema virtual sin la experiencia de haberlo trabajado de una manera permanente con anterioridad.

De esta manera, hubo varias modificaciones en las instituciones universitarias en lo que respecta a las prácticas de enseñanza, vinculadas con las modalidades para llevar a cabo una clase, las plataformas, las actividades académicas propuestas, los horarios de clase, el control de asistencia de los estudiantes y la manera en la que se llevaron a cabo las tutorías por parte de los profesores.

En base a lo mencionado anteriormente, la pregunta inicial a la que intenta responder el presente proyecto de investigación es: ¿de qué manera afectó la virtualidad a las prácticas de enseñanza de los talleres de gráfica, radio y televisión en los estudiantes universitarios de primer año de la carrera de Comunicación Social en 2020?

A su vez, a través de preguntas específicas que se desprenden del interrogante general, se indaga: ¿cuáles son las estrategias que utilizó el taller de gráfica de primer año al proponer sus actividades académicas?; ¿cuáles son las modalidades con las cuales se manejó el contenido del taller de radio de primer año?; ¿cuáles son las dificultades en las experiencias que se llevan los estudiantes universitarios del taller de televisión de primer año?

En este sentido, el objetivo general que se plantea en esta investigación es analizar los efectos de la virtualidad en las prácticas de enseñanza de los talleres de gráfica, radio y televisión en los estudiantes universitarios de primer año de la carrera de Comunicación Social en 2020. Asimismo, los objetivos específicos que se desprenden son: identificar las estrategias que el taller de gráfica de primer año propuso en sus actividades académicas; detectar las nuevas modalidades de manejo del contenido del taller de radio de primer año; y, por último, identificar

las dificultades en las experiencias que se llevan los estudiantes universitarios del taller de televisión de primer año.

El objeto de estudio de la presente investigación es, entonces, analizar los efectos de la virtualidad en las prácticas de enseñanza de los talleres de gráfica, radio y televisión en el primer año de la carrera de Comunicación Social en 2020. Para ello, se seleccionaron como unidades de análisis a 10 estudiantes universitarios que hayan cursado el primer año de la carrera de Comunicación Social en 2020 en una universidad de gestión pública de la provincia de Buenos Aires.

El diseño metodológico para desarrollar es de tipo descriptivo exploratorio de enfoque cualitativo no experimental y de corte transversal. Se seleccionará un muestreo intencional probabilístico, con un total de 10 estudiantes universitarios que hayan cursado el primer año de la carrera de Comunicación Social en 2020. En suma, la técnica empleada para la recolección de datos será la entrevista.

La relevancia de este proyecto radica en la importancia del primer acercamiento de los estudiantes universitarios de la carrera de Comunicación Social a las materias de gráfica, radio y televisión, debido a que estos talleres corresponden a la primera asignatura de la carrera, y es menester que, en contexto de pandemia, las cátedras pudieran adecuar los contenidos teóricos y, principalmente, los prácticos, para que los estudiantes puedan contar con las experiencias de cada uno en ambos cuatrimestres del 2020.

En suma, es pertinente analizar la manera en que las prácticas de enseñanza se adecuaron a la virtualidad, ya que, al no poder contar con los estudios de radio y televisión o con la experiencia áulica simulada de una redacción, los docentes universitarios tuvieron que buscar otras formas de dar el contenido para que los estudiantes cuenten con esos conocimientos a la hora de volver a la presencialidad.

## **1. Antecedentes de investigación**

En el presente proyecto de investigación se retoman estudios y conceptos vinculados a la educación virtual universitaria en época de pandemia y a los efectos que produjo en las prácticas de enseñanza de la materia de taller de gráfica, radio y televisión, perteneciente al primer año de la carrera de Comunicación Social. En este sentido, la importancia de estas prácticas ha sido abordada por varios investigadores vinculados a la rama de la educación y la comunicación social.

En primer lugar, uno de los trabajos retomados es la tesis de grado de la autora Myrian Palma (2017), titulada “Importancia de las prácticas preprofesionales en los estudiantes de los octavos semestres de la carrera de comunicación social en FACSO en el año 2017” y publicada en la Universidad de Guayaquil, Ecuador. Allí, la autora da cuenta de que es necesario que los futuros profesionales del área de comunicación se encuentren preparados en conocimientos teóricos, así también como en prácticos, debido a que le permite al estudiante integrarse con lo que podría ser su entorno laboral, conocer y aprender con recursos y herramientas, y estar en contacto con casos y problemas reales.

Además, Palma (2017) también aborda los aspectos emocionales de los estudiantes en relación con las prácticas, debido a que deben aprender en un ambiente cálido, productivo y positivo, que los incite a desarrollar sus proyectos y a motivarlos tanto personal como profesionalmente. La autora también recalca que las prácticas fortalecen y potencian las políticas de inserción laboral de los estudiantes, por lo que propone valorizar su realización y profundizar en técnicas de enseñanza–aprendizaje que enriquezcan la experiencia del alumno en relación con el ejercicio profesional.

En consonancia, otra tesis de grado publicada en la Universidad de Guayaquil, Ecuador, y retomada para el presente proyecto de investigación, es la de la autora Nora Morales (2015), titulada “Las nuevas tecnologías de comunicación y la formación práctica de los estudiantes de pregrado de la carrera de comunicación social en FACSO, Universidad de Guayaquil”. En este trabajo académico, la autora sostiene que la importancia de las prácticas radica en lograr que el estudiante se adiestre en su campo científico, también llamado “perfil profesional”, lo cual contribuirá en el engrosamiento de sus conocimientos y en el enriquecimiento de sus experiencias antes de egresarse.

Sin embargo, Morales (2015) señala que hay un deficiente grado de preparación práctica en los estudiantes de comunicación social, y que esto deriva en profesionales sin oportunidades

de crecimiento o profesionales que no pueden ejercer lo estudiado. Las falencias a la hora de desarrollar las prácticas, según la autora, se relacionan con problemas por falta de tecnología en los centros de estudios, como por ejemplo: cámaras, estudios de grabaciones para radio o televisión, una imprenta acorde a la tecnología, entre otros.

De esta manera, las tecnologías cumplen un papel esencial en la carrera de Comunicación Social, porque permite formar nuevos profesionales con mayores habilidades, destrezas y conocimientos. Por lo tanto, otro de los trabajos tenidos en cuenta es el informe de investigación de Carlos Morales Beltrán (2014), titulado “Análisis del procedimiento didáctico secuencial y progresivo entorno al eje de formación en TICS, multimedia y periodismo online en la Escuela de Comunicación Social”, publicado en la Universidad de Cuenca, Ecuador.

En este trabajo académico, el autor plantea que con las nuevas tecnologías y formas de comunicación, las instituciones universitarias se ven obligadas a replantearse las prácticas educativas y, por lo tanto, a configurar nuevos espacios y ambientes de aprendizaje, así como nuevas funciones y roles profesionales vinculados con la docencia. Esto quiere decir que, además de la infraestructura tecnológica con la que se disponga, los docentes deben abordar e integrar la tecnología en los procesos de enseñanza–aprendizaje, e investigar los efectos que tienen en pos de mejorar dichos métodos.

En tanto, Morales Beltrán (2014) agrega que los docentes deben capacitarse constantemente y contar con un buen dominio de las herramientas digitales para poder lograr una mejora en las prácticas pedagógicas e iniciar procesos de innovación. Entonces, la incorporación de la tecnología en el aula provoca cambios de visión y dinámica, los cuales deben acompañarse con una reflexión vinculada al sentido que tendría el enseñar y aprender en la universidad en la era digital.

En este sentido, es interesante lo que proponen Javier Martín, Edgardo Gutiérrez, Juan Cruz Bigliani y Rubén Rocchietti (2020) en su artículo de investigación “Nuestras prácticas docentes en tiempo de pandemia”, publicado en *Revista de Enseñanza de la Física*, en relación con las prácticas de enseñanza que se vieron afectadas, ya que las que eran habituales y cotidianas en la presencialidad, tuvieron que dar paso a otras nuevas actividades.

Aunque los autores aclaran que las instituciones universitarias ya han ido incorporando a su cotidianeidad diversos métodos de enseñanza virtuales, principalmente en los últimos años, a partir de la irrupción del COVID-19 y la cuarentena consecuente, se repensaron las formas de enseñar en la universidad. Esto implicó el uso de diversos recursos tecnológicos para dar

continuidad a las actividades educativas, pero también dio cuenta de que, en muchos casos, los docentes no estaban preparados para ofrecer sus clases de manera virtual, por lo que tuvieron que profundizar el uso de las tecnologías e incorporar otras herramientas y recursos, además de aprender sus manejos y potencialidades.

En este artículo de investigación, Martín et al. (2020) concluyen, a partir de un cuestionario realizado en docentes de universidades, en que algunas herramientas que se utilizaban para la enseñanza antes de la cuarentena, continuaron utilizándose durante la pandemia prácticamente con la misma frecuencia, como el correo electrónico, el Google Drive y el WhatsApp. Además, también dan cuenta de que un grupo de herramientas y recursos tuvieron un aumento en la frecuencia de uso durante el aislamiento, como Google Classroom, Moodle, PowerPoint, Google Meet, Zoom y la utilización de videos y podcasts.

Otra de las investigaciones retomadas como antecedentes para el presente proyecto de investigación es el artículo académico de los autores Ferran Lalueza Bosch y Amalia Creus (2014), titulado “Prácticas reales en entornos no presenciales: la agencia virtual de comunicación como herramienta de aprendizaje profesionalizador”, publicado en la revista *Historia y Comunicación Social*. Allí, los autores expresan que las asignaturas prácticas conectan directamente con las teorías sociales del aprendizaje, en otras palabras, quiere decir que aprender implica una interacción.

Por lo tanto, los autores plantean que el aprendizaje se entiende como un proceso social que acontece a partir del intercambio, de la conversación y de la elaboración colaborativa de conceptos. Por eso, la implementación de prácticas en la educación virtual tiene que ver con que los docentes puedan diseñar entornos de aprendizaje colaborativos apoyados en las tecnologías digitales: esto estimula nuevas formas de relación pedagógica, y potencia una participación más activa de los estudiantes.

En relación con los aportes que estos trabajos académicos realizan para la presente investigación, la tesis de grado de Palma (2017) es menester debido a que la misma aborda la importancia de las prácticas en los estudiantes de comunicación social, lo cual se constituye como el objetivo general del presente trabajo. Es necesario analizar las maneras en que los docentes dieron los contenidos prácticos durante el primer año de la cuarentena (2020), e identificar las dificultades que presentaron los estudiantes del primer año ante esta situación y su relación con los contenidos.

Respecto de lo mencionado por Morales (2015), el hecho de que las prácticas se vieran afectadas por falta de recursos en las universidades se vincula directamente con la dificultad de llevar a cabo un taller de gráfica, radio y televisión, que es el objeto de estudio del presente proyecto de investigación, ya que, al no poder contar con la presencialidad y con espacios físicos adecuados para poder realizar los talleres, los estudiantes de primer año tuvieron que aprender desde sus hogares y en entornos de aprendizaje diferentes al aula habitual.

Lo que plantea Morales Beltrán (2014) se vincula con el presente proyecto de investigación debido a que, a raíz de la pandemia por COVID-19 y la decisión de continuar con las clases de manera virtual, los docentes debieron rediseñar sus contenidos y los conceptos que se tenían de espacio y tiempo. Por lo tanto, tuvieron que adaptarse e integrar la tecnología para poder apoyar y ampliar sus objetivos curriculares, y también para poder estimular y motivar a los estudiantes a una mejor comprensión de los conceptos, para poder construir el aprendizaje.

El artículo académico de Martín, Gutiérrez, Bigliani y Rocchietti (2020) forma parte de los antecedentes de la presente investigación debido a que permite analizar las respuestas vertidas en un cuestionario electrónico por docentes, las cuales se relacionan con el paso del dictado presencial al formato de clases virtuales, y el uso de diversos recursos tecnológicos, a raíz de un contexto pandémico.

Esto quiere decir que las formas y métodos de enseñar en el taller de gráfica, radio y televisión de la carrera de Comunicación Social de una universidad de gestión pública de la provincia de Buenos Aires, también se vieron afectados, ya que algunos docentes, hasta ese momento, desconocían o dominaban poco las plataformas de videoconferencias, redes sociales o aulas virtuales.

En este sentido, el objetivo general que se plantea en esta investigación es analizar los efectos de la virtualidad en las prácticas de enseñanza de los talleres de gráfica, radio y televisión en los estudiantes universitarios de primer año de la carrera de Comunicación Social.

## **2. Prácticas de enseñanza**

Llevar a cabo el proceso de enseñanza de la mejor manera es una de las grandes preocupaciones en la historia: históricamente, los adultos les enseñaron a los más jóvenes en diversos ámbitos, ya sea en el campo, en las familias, en las fábricas, en las iglesias y en todos los espacios de la vida social. Tal como señala la autora María Cristina Davini (2008), la enseñanza es una práctica social e interpersonal; sin embargo, a pesar de que todas las personas pueden enseñarles a otros, no todas se desempeñan socialmente como los maestros o profesores.

Por lo tanto, enseñar es una tarea importante en sus dimensiones social, cultural y humana, por lo que los profesores deberán programar previamente el desarrollo de las acciones a llevar a cabo, ya que están dirigidos a sujetos concretos en formación. Entonces, las prácticas de la enseñanza, en términos de Davini (2008), implican un papel activo y reflexivo por parte del docente: ellos son los mediadores en la realización y concreción de la enseñanza.

En este sentido, para que las prácticas de enseñanza se desvinculen de las propias de la escuela tradicional, en donde significaban una mera transmisión pasiva de conocimientos, memorización y repetición, es menester tener en cuenta los nuevos desarrollos conceptuales del siglo XX. Aquí, se ha demostrado que las prácticas de enseñanza se desarrollan de la mejor manera cuando se comprende cómo se hace, por qué se lo hace de determinada forma y para qué se lo hace (Davini, 2008).

Debido a esto, es importante la manera en que los profesores tienen en cuenta y llevan a cabo la didáctica, debido a que, además de conocer los contenidos que va a enseñar, el docente necesita normas básicas generales para la acción práctica de enseñar, a partir de las cuales va a poder construir su propia experiencia.

### **2.1 La didáctica**

Para abordar al objeto de estudio de la presente investigación, es menester retomar el concepto de didáctica, el cual se desprende de la práctica de la enseñanza. En este sentido, en términos de Marcelo Russo (2021), cabe mencionar que toda práctica de enseñanza no es deliberada, sino que es intencional, estable como medio, tiene una estructura, objetivos y una asimetría en el sentido del poder y de la distribución.

En su artículo, el autor señala que, al ser la educación una “práctica social”, es necesario cuestionar para qué se enseña y qué se enseña. En esta línea, ambas preguntas tienen un sentido didáctico, el cual radica en despertar la curiosidad, la reflexión, la duda y el cuestionamiento,

permitiendo que los participantes que se involucren puedan desarrollar nuevas formas de comprensión.

Entonces, la didáctica es un espacio donde se establecen los fines educativos y el desarrollo de metodologías apropiadas para lograr una acción educativa que se adapte a los distintos contextos y los sujetos particulares. En esta línea, Davini (2008:57) define el concepto de didáctica: “[...] la didáctica, es decir, el campo de conocimientos que permite formular distintos criterios y diseños metodológicos en la enseñanza para alcanzar, en forma concreta y práctica, distintas intenciones educativas”.

De esta manera, la didáctica implica una cuestión normativa de la enseñanza, es decir, unas estructuras y criterios básicos sobre los que se asienta la acción de enseñar. En otras palabras, no se trata de un mero conocimiento técnico, sino de estructuras teóricas, metodológicas y de acción orientadas a la construcción de experiencias de enseñanza relevantes.

En suma, es necesario hacer una distinción entre didáctica general y didácticas específicas: mientras la primera se ocupa del análisis y la formulación de los criterios y metodologías en las distintas orientaciones de la enseñanza y en los diferentes aprendizajes que se buscan lograr, la segunda se relaciona con los contenidos que se enseñan y las características del sujeto que aprende, realizando un recorte de la realidad de la enseñanza.

En esta línea, es pertinente el aporte que realiza Agustín de la Herrán Gascón (2015) acerca de la “didáctica universitaria”, ya que los estudios acerca de la diferencia que presenta respecto de la didáctica específica son recientes. El autor señala que esta didáctica universitaria propone un interrogante que las otras didácticas no han llegado a plantear: la necesidad de su existencia. En este caso, este tipo de didáctica refiere al ámbito de conocimiento y comunicación que se ocupa del arte de enseñar en la universidad.

En este sentido, de la Herrán Gascón (2015) explica que *saber* y *saber enseñar* son dos conceptos diferentes, y lo explica a partir de un ejemplo sencillo: no toda persona que sepa leer sabe enseñar a leer. Si se traslada esta idea al área educativa y, en particular, a las áreas pedagógicas, el autor argumenta que pocas veces los profesores universitarios realizan lo que enseñan a sus alumnos, entonces no hay una coherencia entre la teoría y la práctica, que es una característica crucial para definir el desarrollo profesional de los estudiantes.

De esta manera, para *saber enseñar*, el docente debe provocar una reflexión en sus alumnos respecto de las prácticas en torno a tres “cómos”: cómo aprende el alumno de manera significativa, cómo favorecer su aprendizaje sin dejar de requerir la mayor disciplina y cómo actuar para conseguirlo (de la Herrán Gascón, 2015). Entonces, es menester generar dentro del aula un espacio de prácticas que estén orientadas a la autonomía del estudiante, en donde pueda lograr una reflexión crítica de los contenidos que está aprendiendo, teniendo en cuenta el contexto en el que habita aquí y ahora, para poder vincularlos con sus propias experiencias.

## **2.2 El formato de taller**

La modalidad de taller está basada en su carácter práctico, no como algo opuesto a lo teórico, sino como un espacio en donde las personas aprenden a aplicar una determinada herramienta en un ambiente controlado. Este formato permite “aprender haciendo” (Dewey, 1933), y se caracteriza por permitir una mayor involucración y participación de los estudiantes, además de una vinculación transversal entre diferentes saberes, permitiendo una integración de los mismos.

Además, según las autoras María José Galván-Bovaira, María José Sánchez y Pilar Blanc (2011), el taller cuenta con otra característica esencial que refiere al desarrollo de la modalidad pedagógica de manera colectiva, es decir, dirigido a varios participantes, y también posee un carácter intensivo, el cual constituye otro de los rasgos que lo definen. Otro aspecto importante de este formato es que favorece la participación, la reflexión y la producción de los estudiantes.

En concordancia, Delia Gutiérrez (2009) señala que el taller es una estrategia metodológica que hace posible que habilidades como hablar, oír, leer y escribir, interactúen y se apoyen mutuamente en pos del desarrollo del pensamiento crítico, y también con el objetivo de interpretar la realidad que los rodea con todas sus implicaciones. Este pensamiento crítico se constituye como la base de todo estudiante universitario, el cual deberá convertirse en un ser autónomo, capaz de expresar sus razonamiento de manera coherente y comprensible.

Además, la autora agrega que el taller se centra en el que aprende, destaca el desarrollo de competencias y habilidades transferibles como estrategia básica para propiciar la meta de aprender a aprender, y que el alumno continúe aprendiendo después. Asimismo, cuando los profesores y alumnos trabajan para conseguir un mismo objetivo, se observa que el desarrollo de las capacidades que poseen se enriquece debido a que el docente les proporciona las herramientas para que los alumnos construyan y desarrollen un pensamiento crítico.

En suma, partiendo de lo propuesto por Judith Taub (2005), trabajar desde la modalidad de taller favorece el desarrollo de nuevas relaciones entre los docentes y los estudiantes y, a su vez, con el conocimiento. Esto quiere decir que, a partir de llevar a cabo un taller, se enriquece la construcción colectiva del conocimiento, ya que implica un posicionamiento crítico respecto de la enseñanza tradicional basada en la mera transmisión y repetición de contenidos, y propone la interacción y la participación de los estudiantes y los profesores.

En esta línea, Andrea Alliaud (2014) agrega que el taller, al entrañar una perspectiva práctica, supone investigar, experimentar y aprender, y para ellos son necesarios los saberes y las habilidades que han sido producidos y acumulados durante el desarrollo de su propio trabajo, es decir, de su propia experiencia. En otras palabras, se pone el foco de atención en los saberes que los sujetos producen mientras hacen.

### **2.3 Buenas prácticas de enseñanza del taller**

El autor Jesús Guzmán (2019) explica que para dar cuenta de una buena práctica de enseñanza del taller, es preciso considerar varios factores: en primer lugar, el propio docente y sus visiones acerca de la enseñanza y su motivación, así como también sus acciones, es decir, si usa o no diferentes estrategias de enseñanza que generen entusiasmo. Además, también es menester dar cuenta de sus fines académicos y éticos de enseñanza.

En esta línea, el autor define a “la buena práctica” como el conjunto de acciones realizadas por el docente para propiciar el aprendizaje de sus alumnos, formarlos integralmente y favorecer el pensamiento crítico, la participación y la creatividad. Entonces, en el espacio del taller, el docente buscará ganar la confianza de sus alumnos a partir de varias acciones que permitirán establecer una buena relación con ellos. Así lo explica el autor: “Sí creo que nos olvidamos mucho del alumno como persona, pero al alumno lo hace sentir bien cuando alguien se preocupa por sus necesidades, por sus temores [...]” (Guzmán, 2019:140).

En concordancia, los autores Carmen Álvarez, Gonzalo Sáiz y Elia Fernández Díaz (2012) desarrollan tres características que sustentan una buena práctica docente: la planificación, la colaboración y la innovación. Con respecto a la primera, la planificación implica un estímulo para la cooperación y la potenciación del trabajo del docente. En este sentido, la planificación se define a través de un conjunto de principios de procedimiento que abren el debate, el diálogo y el acuerdo entre los docentes.

Entonces, estos principios de procedimiento son formulados por el propio profesor de manera aclaratoria y reflexiva, a partir de la revisión profunda de teorías y de prácticas de

enseñanza sometidas, también, a revisión. Álvarez, Sáiz y Fernández Díaz (2012) explican que en la planificación se establecen criterios y opciones de valor en la enseñanza, además de que ponen el foco en los procesos de enseñanza–aprendizaje más que en los resultados.

A su vez, aunque lo planificado por el docente pretenda orientar la acción en todo momento durante la clase, el profesor debe tener una cierta flexibilidad y apertura al debate y la discusión, lo cual implica un compromiso moral del mismo y una reflexión respecto de su propio trabajo. En suma, los autores retoman a Fernando Bárcena (1991) para describir a la práctica educativa, la cual no refiere solamente a una mera cuestión técnico-instrumental, sino también a una forma de praxis que va dirigida y decidida deliberativa y éticamente.

La segunda característica desarrollada por Álvarez, Sáiz y Fernández Díaz (2012) es la colaboración. Esto refiere a la colaboración entre el profesorado a la hora de realizar la planificación y plantear y desarrollar las acciones pedagógicas. En este punto, los autores exponen en su artículo cómo en base a este proceso de diseño compartido, se pueden desarrollar experiencias a partir de la reflexión sobre la acción.

En esta línea, por ejemplo, destacan la negociación del temario y de los materiales de una asignatura: hay un reparto de tareas y lecturas agrupadas en torno a lecturas obligatorias y complementarias, en pos de disponer de un material común para el profesorado de cierta asignatura. Otro de los aspectos que resaltan es que el trabajo colaborativo es posible gracias a las nuevas tecnologías, las cuales permiten una cooperación entre los docentes respecto de la manera en la cual se va a diseñar el trabajo del aula, cómo se van a proponer las actividades y de qué modo se evaluará a los estudiantes.

Por último, la tercera característica propuesta por los autores sobre la que se sostiene una buena práctica docente es la innovación, refiriéndose a la clase como un espacio para el debate y el uso integrado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En primer término, la concepción de la clase como un ágora permite la crítica y la discusión, en pos de que los estudiantes puedan pensar por sí mismos, argumentar y debatir en clase. Además, esto permite que el alumnado discuta las problemáticas de su realidad cotidiana, y favorece una interrelación de sus contextos educativos e informales.

En segundo término, el uso integrado de las TIC permite compartir ideas, material y experiencias a partir de, por ejemplo, un aula virtual conjunta. El uso de medios digitales dentro del ámbito universitario permite la ampliación de las formas de trabajo y, además, el uso de la

red como soporte de las prácticas (por ejemplo, a través de plataformas en las cuales los estudiantes puedan subir sus actividades).

#### **2.4 El rol del docente universitario**

La tarea primordial del docente universitario, en términos de Susan Francis Salazar (2006) es el acto educativo dentro de su disciplina. Para esto, el docente tiene ciertas exigencias en cuanto a conocimientos disciplinares y pedagógicos, es decir, en cómo enseñar esos conocimientos, habilidades y valores que los estudiantes deben aprender como futuros profesionales, teniendo en cuenta los contextos en los que interactúan y construyendo una dinámica particular.

Además, la autora agrega una serie de características que se le exigen al docente universitario:

Las demandas a nivel del desarrollo de las naciones redimensionan el papel docente universitario y le exigen convertirse en especialista en diagnóstico y prescripción del aprendizaje, especialista en recursos de aprendizaje, facilitador del aprendizaje en comunidad, especialista en la convergencia interdisciplinar de saberes, clasificador de valores, promotor de relaciones humanas y en consejero profesional del ocio (Salazar, 2006:32).

En suma, la autora retoma a Campo (2001), para describir una dimensión personal que debe tener el docente universitario, la cual está vinculada con acciones asociadas al ámbito de la empatía en las relaciones que establece con los estudiantes. Esto quiere decir que tiene que existir una coherencia entre el discurso del deber ser como persona y su praxis como docente, ya que el profesor va a señalar lo que espera que los estudiantes aprendan, moldeando valores y comportamientos que también serán aprehendidos por ellos.

Además, se retoma al autor de la Herrán Gascón (2015), quien caracteriza al “buen docente universitario” como alguien que carga de motivación al conocimiento y contenidos que enseña, además de orientar a los estudiantes a ser mejores profesionales y personas, desde una perspectiva crítica de la realidad que los rodea y creativa en cuanto a construir soluciones para los problemas y obstáculos que se les presenten en su cotidianidad.

En este sentido, el autor desarrolla una serie de características respecto del docente universitario, a saber: debe ser entendido, cultivador e investigador del conocimiento desde su área, y señala que de esta manera es posible plantear una didáctica fundamentada en profundidad. Además, otros rasgos se vinculan con su deber ser filósofo, en tanto buscador del

saber más allá del ámbito propio, y su deber ser educador, ya que debe favorecer el conocimiento mutuo, acompañar y orientar el aprendizaje y la elaboración del conocimiento, y enseñar desde su comportamiento y su coherencia.

Otro aspecto para tener en cuenta es lo planteado por las autoras Andrea Alliaud y Jennifer Guevara (2014), quienes señalan que los roles de los docentes están vinculados de manera estrecha con los cambios culturales, sociales, económicos y políticos que afectan a todas las sociedades. De esta manera, es necesario que el profesor sea versátil y flexible a la hora de diversificar su rol en función de las diferentes necesidades de aprendizaje que pueda llegar a tener un grupo, además del ambiente en donde se llevará a cabo el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Entonces, el docente universitario posee una serie de competencias didácticas que están basadas en el conocimiento teórico-práctico y en la actividad reflexiva sobre la práctica (Alliaud y Guevara, 2014). Por lo tanto, hay una necesidad de diversificar las modalidades de trabajo en el aula a partir de seminarios, talleres o laboratorios, por ejemplo, para que el alumno pueda vincular los conocimientos que está aprendiendo con su realidad cotidiana, en pos de poder proponer soluciones y aportar una perspectiva crítica sobre la sociedad en la que vive.

### **3. Educación virtual en época de pandemia**

Para el presente proyecto de investigación es pertinente abordar el concepto de educación virtual, de acuerdo con Edwin Estrada-Araoz, Néstor Gallegos-Ramos, Helen Mamani-Uchasara y Karl Huaypar-Loayza (2020). Los autores definen a la educación virtual como una modalidad que se desprende de la educación a distancia, en la que los aprendizajes son mediados por la tecnología, a través de herramientas digitales, espacios virtuales y plataformas.

En esta línea, la educación virtual es una modalidad educativa que optimiza y mejora la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, ya que implica flexibilidad y disponibilidad. De esta manera, los estudiantes pueden organizar sus tiempos y espacios de estudio en función a su disponibilidad. Asimismo, el dinamismo e interactividad de las TIC permite que los docentes y los estudiantes mantengan una comunicación constante, a pesar de encontrarse separados físicamente, por ejemplo, a través de videollamadas y correos electrónicos, y también posibilita compartir información y evaluar los aprendizajes.

En este sentido, otro aspecto para tener en cuenta es la enseñanza virtual a partir de la autora Silvina Mentasti (2021), quien señala que es menester repensar los modelos

hegemónicos verticales de los procesos de enseñanza–aprendizaje, para dar lugar a la creación de desarrollos curriculares entre estudiantes y docentes que promuevan aprendizajes colaborativos.

En su artículo, la autora retoma a los autores Dussel y Quevedo (2010) para dar cuenta de que las nuevas tecnologías han logrado transformar de manera radical la enseñanza, y que estos cambios profundos se vinculan con las transformaciones en la organización de la pedagogía dentro del aula, los cambios de las nociones de cultura y de conocimiento y las nuevas formas de producir conocimiento.

Sin embargo, en el año 2020, en un contexto pandémico por COVID-19 que imposibilitó las clases presenciales, muchas instituciones intentaron repetir los modelos de enseñanza–aprendizaje que llevaban a cabo en la presencialidad, pero en las aulas virtuales. Esta situación dificultó la generación de espacios de reflexión profunda por parte de los estudiantes, a la vez que habilitó capacitaciones para que los docentes desarrollen sus prácticas cotidianas.

### **3.1 Uso de nuevas herramientas tecnológicas**

Para definir a las tecnologías de la información y comunicación, se retoman a los autores Escobar, Flores, Medina, Rodríguez y Oliva (2009), quienes señalan que las TICs (Tecnologías de la Información y Comunicación) son herramientas y materiales de construcción que facilitan el aprendizaje y el desarrollo de habilidades y de distintas formas y ritmos de aprender.

En esta línea, esta visión relacional entre educación y tecnología es otro de los ejes de este proyecto de investigación, y este concepto es desarrollado a partir de los autores Burbules y Callister (2001), quienes reconocen que la inclusión de las tecnologías no es neutral, y que no sólo cumple una función instrumental, sino que también modifica sustancialmente los modos de relacionarse, comunicarse, percibir y de pensar.

De esta manera, y retomando a Estrada-Araoz et al. (2020), tanto los docentes como los estudiantes debieron adaptarse a la modalidad virtual. Esto implicó un cambio en el rol de ambos actores, así como el escenario en donde se desarrollaba el proceso de enseñanza–aprendizaje. Por lo tanto, la virtualidad permitió integrar prácticas educativas poco habituales debido a que podían adaptarse de manera sincrónica o asincrónica, dependiendo del contexto.

Sin embargo, la virtualización dejó entrever la existencia de una brecha tecnológica, la cual impide que todos los estudiantes puedan conectarse a internet y desarrollar las actividades. Además, otro de los aspectos para tener en cuenta es que los docentes y alumnos tenían poca

familiarización con los recursos y herramientas de las aulas: esto dejaba en evidencia que los profesores contaban con escasas estrategias didácticas para desarrollar las actividades de manera virtual, lo cual, en varios casos, generó descontento e insatisfacción por parte de los estudiantes.

### **3.2 Los docentes y las nuevas tecnologías**

Las tecnologías digitales de la información y comunicación inciden en los procesos educativos universitarios, reconfigurando nuevos espacios y ambientes de aprendizaje, así como también, nuevos roles y funciones de los docentes. Para desarrollar esta relación entre el profesor y el uso de las nuevas tecnologías, se retoma a Mónica Rambay Tobar y Juan De La Cruz Lozado (2020), quienes señalan la importancia de la adquisición, por parte de los docentes, de las nuevas competencias digitales del siglo XXI: creatividad, trabajo colaborativo y alfabetización digital.

En este sentido, los autores plantean la idea de aprendizaje significativo, retomando al autor David Ausubel (2002, en Rambay Tobar y Lozado, 2020), quien lo define como un proceso de relación entre conocimiento previo y la propia experiencia con la nueva información que adquiere el estudiante. Por lo tanto, este aprendizaje significativo se promoverá con el uso de las TIC, debido a que el docente deberá adaptar o crear los recursos didácticos y planificar actividades que capten el interés y la atención de los estudiantes, lo cual lo logrará a través de la creación de un ambiente donde predomine la interacción y la participación.

En esta línea, otro aspecto para resaltar es que los docentes, al dejar de asistir a las aulas para continuar su actividad desde sus hogares, tuvieron la dificultad de dejar de percibir señales y gestos habituales por parte de los estudiantes, los cuales indican el grado de aceptación o no a las explicaciones que reciben. Por lo tanto, esta situación dejó en evidencia el cambio abrupto que significó el paso de las clases presenciales a la virtualidad; a pesar de que las clases pudieron tener una continuidad, aspectos de la cotidianidad propios del aula se perdieron, tanto para el profesor como para los estudiantes.

En suma, los autores Gladys Galvis, Andrea Vásquez, Yaneth Caviativa, Paola Ospina, Verónica Chaves, Lina Carreño y Víctor Vera (2021) agregan que otro factor importante para tener en cuenta son las tareas adicionales que realizaron los profesores durante el tiempo de pandemia, como por ejemplo, el uso adecuado y manejo de TICs que sean innovadoras, la elaboración de módulos en plataforma virtual y la búsqueda de nuevos elementos para las

clases, en pos de lograr la motivación, la interacción y la participación de los estudiantes, además de lograr construir un aprendizaje significativo en ellos.

En esta línea, es menester el desarrollo de las capacitaciones en los docentes en materia de competencias digitales, para poder establecer una relación apropiada con el uso de las TIC y su integración en la didáctica y la metodología propias de la educación. En palabras de Rambay Tobar y Lozado (2020):

La alfabetización digital del docente está relacionada con el uso correcto y crítico de las TIC en la educación con el objetivo de proponer soluciones a problemas cognitivos; a su vez, el docente se convierte en un mediador entre la tecnología y los procesos formativos (Rambay Tobar y Lozado, 2020:516).

Esto quiere decir que las competencias abarcan diferentes unidades cognitivas (fundamentadas en habilidades pedagógicas y tecnológicas) y, también, elementos afectivos vinculados con conocimientos, valores, actitudes, apertura y persistencia a la hora de aprender a partir de los errores. Por lo tanto, esta alfabetización digital debería ser incitada por las instituciones de educación superior, con el objetivo de implementar con seguridad, entusiasmo y motivación diferentes estrategias innovadoras en los contextos educativos.

### **3.3 El aula virtual**

El aula virtual se constituye como un espacio social en donde es necesario disponer de dispositivos digitales, conectividad a internet y un conocimiento acerca del uso de las herramientas tecnológicas, en pos de la circulación de los saberes y el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, es pertinente resaltar que en la educación superior, la formación de “ambientes virtuales”, en términos de Marina De Luca (2020), es anterior a la pandemia, remontándose al surgimiento de los medios masivos y de las TIC.

La autora define al aula virtual retomando a Área y Adell (2009, en De Luca, 2020:3): “Podríamos definir un aula virtual como un espacio o entorno creado virtualmente con la intencionalidad de que un estudiante obtenga experiencias de aprendizaje a través de recursos/materiales formativos bajo la supervisión e interacción con un profesor”. Por lo tanto, en las aulas virtuales es importante la integración estratégica de las TIC, para poder planificar y articular los saberes disciplinares y las prácticas culturales con las potencialidades de la virtualidad.

En esta línea, Ariana De Vincenzi (2020) señala que repensar “cómo enseñamos” supone el inicio de un proceso de reaprendizaje, tanto en la manera de planificar como en el

modo de gestionar el proceso de enseñanza. De esta manera, la intención de la clase se centra en la experiencia del alumno y no en la del docente, proponiendo actividades asincrónicas que se resuelvan de manera individual o colaborativa. Entonces, a la hora de realizar un encuentro sincrónico con los alumnos, es importante que el docente promueva la participación y el intercambio entre los pares, para poder integrar aspectos cognitivos, sociales y afectivos del proceso de aprendizaje.

En consonancia, De Luca (2020) destaca la importancia del profesor como facilitador del aprendizaje, colaborador, tutor, guía y participante del proceso de enseñanza–aprendizaje, el cual debe incorporar la tecnología a sus didácticas para lograr una buena propuesta pedagógica, teniendo en cuenta la existencia de una brecha digital que afectó a muchos durante la pandemia por COVID-19.

En este sentido, Floralba del Rocío Aguilar Gordón (2020) también refiere al papel del sujeto educativo, el cual pasa de ser consumidor a productor de información, por lo que el aprendizaje resulta significativo y, a la vez, potencia la autonomía del estudiante respecto de su trabajo. El aula virtual tiene los beneficios de que permite desarrollar habilidades como la organización de la información, el manejo de nuevos conceptos y lenguajes, y también da lugar al aprendizaje no formal e informal que parte de una innovación en las metodologías, debido a que deben ajustarse a los estudiantes. Además, el aprendizaje virtual estableció una mejor conexión entre docentes y alumnos mediante recursos como WhatsApp, Facebook, Microsoft Teams, Meet, Zoom y otros.

Otro aspecto importante para tener en cuenta es que el aula virtual se constituyó como un nuevo espacio formativo y de nuevas estructuras organizativas, es decir que, por ejemplo, el aula de clases se reemplazó por otros espacios como el dormitorio, el comedor, la sala; y, además, el contacto entre compañeros de clases y docentes se limitó al círculo familiar solamente.

#### **4. Formación de profesionales en Comunicación Social**

A partir de la revolución en el ámbito educativo universitario debido a la introducción de nuevas tecnologías en la educación, a raíz de la pandemia por Covid-19, se retoman a los autores Juan Biondi Shaw, Silvia Miró Quesada y Eduardo Zapata Saldaña (2010) para desarrollar los conceptos que implica formar profesionales comunicadores.

En esta línea, los autores señalan la necesaria formación integral que deben tener los estudiantes de comunicación social para poder anticipar nuevos escenarios y ser capaces de

gestionarlos y construirlos. En otras palabras, se trata de adaptarse a las nuevas exigencias, en el caso del presente trabajo de investigación, a cuestiones relacionadas con la tecnología en el proceso de enseñanza–aprendizaje dentro de un ambiente universitario en un contexto pandémico.

Esto quiere decir que la formación de un comunicador social se basa en tres ejes fundamentales: el periodístico, que refiere al espacio relacionado con el manejo de fuentes, rigor y ética; el digital, vinculado con el uso de los recursos tecnológicos; y, por último, el eje enfocado a las nuevas oportunidades laborales que surjan de las nuevas tecnologías.

En este sentido, Biondi Shaw, Miró Quesada y Zapata Saldaña (2010) aclaran que no todo comunicador será un periodista, pero sí todo periodista deberá tener las competencias y habilidades para acercarse a las audiencias. Por lo tanto, el rol de las universidades en la formación de profesionales debe ser redefinido a partir de repensar nuevos modos de hacer periodismo, nuevos lenguajes e instrumentos de conocimiento.

En concordancia, Fabio López de la Roche (1997) agrega que la formación de profesionales de la comunicación también debe contemplar los estudios culturales, para lograr un reconocimiento y visibilidad de la diversidad cultural de las sociedades, los partidos, las ideologías, las instituciones políticas, las identidades culturales y la influencia de los medios de comunicación.

Además, el autor señala:

Diría, finalmente, que los programas universitarios de Comunicación Social tienen precisamente la gran posibilidad y el gran reto de conjugar de la manera más integral posible una sólida formación teórica en Comunicación y en las disciplinas sociales, con una serie de saberes, oficios y destrezas ligadas a las demandas estéticas y simbólicas expresivas desde las culturas y las prácticas comunicativas contemporáneas (López de la Roche, 1997:94).

En esta línea, Alicia Castillo (2020) remarca que, en la formación de los estudiantes, las prácticas preprofesionales juegan un papel central, por lo tanto, están pensadas en el marco de análisis de la demanda social. Estas prácticas permiten la articulación de los contenidos curriculares así como la implementación de las diferentes estrategias pedagógicas del ciclo lectivo, en pos de favorecer la inserción profesional plena y comprometida de los estudiantes.

Entonces, para la formación de los comunicadores sociales, las prácticas dan lugar a que en los ámbitos institucionales se desarrollen estrategias de indagación e intervención en torno a problemáticas que emergen en los escenarios que estimulan e interpelan a los estudiantes y a los docentes. En este sentido, los espacios de la práctica académica son espacios particulares de aprendizaje en los que el hacer se transmite a partir de la figura de referentes con los principios éticos y metodológicos de la práctica profesional (Becerra y Fonseca, 2012, en Castillo, 2020).

#### **4.1 La importancia de las prácticas preprofesionales**

En términos de Pierre Bourdieu (1987), la práctica profesional alude a diferentes campos: el académico, el institucional, el de cada sujeto; en los cuales cada estudiante construye los espacios de juegos históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento particulares. De esta manera, el campo académico, desde las prácticas preprofesionales, posibilita la inserción y la conexión de los estudiantes en el campo profesional y, a su vez, los conecta con sus intereses y los de la sociedad con sus propias lógicas y espacios.

Las prácticas preprofesionales propician aprendizajes que posibilitan la construcción de un sentido iniciático, en términos de Verónica Cruz (2015), el cual es propio de las situaciones de formación donde el estudiante represente y se representa el lugar que desempeñará como profesional. En este sentido, es menester dar cuenta de la importancia de estas prácticas en relación con el desarrollo de los talleres de radio, gráfica y televisión dados durante el contexto de pandemia en una universidad de gestión pública, el cual se constituye como el objetivo del presente trabajo de investigación.

Entonces, la posibilidad de poner un contacto directo con posibles escenarios laborales, acercarse a los procedimientos y condiciones de trabajo y apropiarse de la trama simbólica de interacciones de la vida profesional, permite que los estudiantes se inicien en el aprendizaje del desempeño profesional, en un ambiente donde se permiten los errores y las correcciones de los mismos, además de contar con docentes que funcionarán de guías durante este proceso.

Con relación a esto, Castillo (2020) explica que las prácticas se realizan en el tiempo y forma que demandarían si se realizaran en un espacio profesional, lo cual genera una cercanía con los entornos reales de desarrollo de la profesión. Además, resalta que las prácticas representan una fortaleza para los planes de estudios, ya que les permite a muchos de los estudiantes adquirir un plus dentro de su perfil de graduado.

En suma, otro aspecto que agrega la autora Ariana Bagüí Góngora (2021) refiere al trabajo en equipo y la participación activa, ya que estas vivencias y experiencias lo impulsarán

a competir en el mercado profesional para lograr una inserción en el mundo laboral de una mejor manera. En este sentido, retomando a Cruz (2015), es importante la institucionalización de las prácticas preprofesionales como dispositivo, para poder integrar aprendizajes y contribuir a lograr objetivos acordes al perfil profesional definido por cada campo.

Además, es pertinente tener en cuenta que las prácticas no son una dimensión complementaria o superior, sino que tienden a fortalecer el diálogo de la formación con el ejercicio profesional, debido a que ambos aspectos (teórico y práctico) están atravesados por lógicas e intereses diferentes, los cuales deben ser tomados en cuenta dependiendo del contexto institucional y social en el que se inscriben.

Otro aspecto que desarrolla Cruz (2015) refiere a la falta de integración de las prácticas, es decir, de qué manera se vincularán los conocimientos de los diferentes campos disciplinares con la empiria y los saberes cotidianos, ya que se debe establecer una secuencialidad en los contenidos a enseñar. Sin embargo, esta integración sólo será posible si los estudiantes realizan un ejercicio de apropiación crítica.

En esta línea, Bagüí Góngora (2021) agrega que las prácticas les permiten a los estudiantes vincularse con sus futuros ámbitos laborales en pro de sus conocimientos y habilidades, y añade como único punto de interés el compromiso de formar jóvenes críticos y reflexivos que estén inmersos en la sociedad que los rodea, aportando sus habilidades y destrezas para el desarrollo de la misma.

En este sentido, retomando a Gloria Edelstein (2011, en Cruz, 2015), las prácticas implican un carácter multidimensional porque considera varios planos: el primero refiere al trabajo en torno a los registros observacionales que los estudiantes realizan en las instituciones donde desarrollan sus prácticas. En otras palabras, esto significa que debe haber una claridad en la teoría y en la metodología, para evitar que haya una acumulación de información no trabajada que lleve a perder el valor del trabajo empírico.

Por otra parte, el segundo plano remite a los procesos de acompañamiento en la instancia de prácticas, la cual debe contar con una planificación previa y un momento de intervención por parte del docente, quien será necesario que valide, triangule y objetive para realizar los ajustes necesarios. Por último, el tercer plano es el del análisis una vez que la práctica ha finalizado, ya que aquí es posible reconocer en la experiencia las dificultades o las buenas resoluciones en diferentes momentos de la práctica.

Por último, Cruz (2015) resalta la importancia de las prácticas preprofesionales para formar profesionales que tengan una lectura crítica de la realidad social y de las demandas existentes. Para lograr esto, en las prácticas se ponen en juego saberes producidos por la apropiación de conocimientos teóricos y habilidades relacionales, se recrean esquemas prácticos y disposiciones espaciales y de recursos, vinculándolas con el contexto en el que se desenvuelven.

A continuación, se desarrollará el encuadre metodológico del presente trabajo de investigación, en donde se definirán y caracterizarán las herramientas metodológicas, el diseño de investigación y el instrumento de recolección de datos, en pos de responder al objetivo general y los objetivos específicos propuestos en este Trabajo Final de Grado.

## **5. Encuadre metodológico**

En el presente apartado se plantea la problemática de investigación y los objetivos generales y específicos, además de que se desarrollan el encuadre y las herramientas metodológicas a utilizar, con el fin de corroborar de manera parcial o total los objetivos presentados en este trabajo de investigación.

Respecto de la problemática de investigación, y teniendo en cuenta el aislamiento social, preventivo y obligatorio vivido debido al contexto pandémico del año 2020, el cual tuvo la consecuencia de que las clases presenciales se suspendieran y se reemplazaran por clases virtuales, el objeto de estudio del presente trabajo es analizar los efectos de la virtualidad en las prácticas de enseñanza de los talleres de gráfica, radio y televisión del primer año de la carrera de Comunicación Social en 2020.

La relevancia de esta problemática radica en la primera experiencia práctica que tiene un estudiante de primer año de Comunicación Social en los talleres de gráfica, radio y televisión, la cual se vio afectada de manera directa a partir del cierre de las instalaciones académicas debido a la pandemia por COVID-19. En este sentido, ha sido necesario que los profesores adecúen los contenidos y flexibilicen sus didácticas para lograr en los estudiantes un eficaz aprendizaje de los conocimientos.

Sin embargo, es pertinente observar de qué manera los estudiantes del primer año de Comunicación Social en 2020 pudieron atravesar las complicaciones que implicó el aislamiento social, preventivo y obligatorio, y la manera en la que, con el regreso de la presencialidad en el año 2022, pudieron poner en práctica sus experiencias, en un ambiente social y profesional diferente al de sus respectivos hogares.

### **5.1 Pregunta general y preguntas específicas**

La pregunta general que intenta responder el presente trabajo de investigación es:

¿De qué manera afectó la virtualidad a las prácticas de enseñanza de los talleres de gráfica, radio y televisión en los estudiantes universitarios de primer año de la carrera de Comunicación Social en 2020?

A su vez, las preguntas específicas que se desprenden son:

- ¿Cuáles son las estrategias que utilizó el taller de gráfica de primer año al proponer sus actividades académicas?

- ¿Cuáles son las modalidades con las cuales se manejó el contenido del taller de radio de primer año?

- ¿Cuáles son las dificultades en las experiencias que se llevan los estudiantes universitarios del taller de televisión de primer año?

## **5.2 Objetivo general y objetivos específicos**

El objetivo general al que intenta arribar la presente investigación es:

Analizar los efectos de la virtualidad en las prácticas de enseñanza de los talleres de gráfica, radio y televisión en los estudiantes universitarios de primer año de la carrera de Comunicación Social en 2020.

Asimismo, los objetivos específicos que se desprenden son:

- Identificar las estrategias que el taller de gráfica de primer año propuso en sus actividades académicas.

- Detectar las nuevas modalidades de manejo del contenido del taller de radio de primer año.

- Identificar las dificultades en las experiencias que se llevan los estudiantes universitarios del taller de televisión de primer año.

## **5.3 Definición del tipo de investigación**

El diseño de investigación del presente trabajo se enmarca en el diseño de tipo descriptivo exploratorio de enfoque cualitativo no experimental y de corte transversal. Es descriptivo ya que consiste en la recopilación de datos que describen los acontecimientos y luego organiza, representa y describe esa recopilación (Glass y Hopkins en Abreu, 2012). Los autores refieren a la descripción como una herramienta que es utilizada para organizar los datos en patrones que surgen durante el análisis, los cuales ayudan para comprender el estudio cualitativo y sus implicaciones.

Con respecto a la metodología, es de tipo cualitativa. En términos del psicólogo y sociólogo Uwe Flick (2004), la investigación cualitativa presenta rasgos esenciales como el análisis de perspectivas diferentes y la variedad de los enfoques y los métodos. En suma, Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010) señalan que la investigación cualitativa utiliza la recolección de datos no medibles para descubrir o responder preguntas de investigación.

Por último, se trata de un diseño de investigación no experimental y de corte transversal debido a que la recolección de datos se da en un momento único, y su propósito es describir variables y analizarlas en un incidencia e interrelación en un momento dado. Con respecto a la muestra, se seleccionará un muestreo intencional probabilístico, con un total de 10 estudiantes universitarios del primer año de la carrera de Comunicación Social.

En suma, la técnica empleada para la recolección de datos será la entrevista semi-estructurada. Según Mayán (2001), la entrevista semi-estructurada permite recabar datos de los sujetos participantes por medio de una serie de preguntas abiertas formuladas en un determinado orden. En este sentido, este instrumento tiene como finalidad para el presente trabajo de investigación conocer de qué manera la virtualidad afectó a los procesos de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes universitarios durante el primer año de la pandemia, además de entrever qué consecuencias tuvo este contexto de aislamiento en la manera de llevar a cabo los talleres de gráfica, radio y televisión.

#### **5.4 Instrumento de recolección de datos**

Como ya fue mencionado, la técnica de recolección de datos será una entrevista semiestructurada, cuya finalidad es la obtención de información por parte de los estudiantes que hayan cursado el primer año de la carrera de Comunicación Social en el año 2020, los cuales aportarán sus experiencias y opiniones respecto de la manera en que se llevaron a cabo las clases de los talleres de gráfica, radio y televisión.

En este sentido, la entrevista cuenta con 10 preguntas:

1. ¿A través de qué plataformas tenían clases?
2. ¿Cómo se estructuraban las clases? ¿Había una parte teórica y después una práctica? ¿Cómo evaluaban esas prácticas?
3. En los trabajos grupales, ¿cómo se contactaban? ¿Cómo se dividían las tareas? ¿Te sentiste más cómodo/a haciendo las actividades de manera grupal o individual?
4. Los profesores, ¿tenían consideración por si algún compañero no podía conectarse (ya sea por trabajo, falta de recursos, no tener internet)?
5. ¿Con qué frecuencia los docentes realizaban correcciones? ¿Tenían tutorías por fuera del horario de clase?
6. ¿Crees que los docentes manejaban bien los recursos tecnológicos disponibles? ¿Crees que se podría haber agregado alguno más?

7. ¿Había una participación activa de los estudiantes? ¿Cómo interactuaban a través de la plataforma? (Levantar la mano, hablar por el chat, interrumpir).
8. ¿Sentís que tuviste un aprendizaje significativo de los contenidos de la materia a pesar de no contar con la experiencia áulica?
9. ¿En cuál de los tres talleres cursados (gráfica, radio y televisión) crees que hizo falta una mejor planificación u organización? ¿Por qué?
10. ¿Por qué consideras que es importante contar con estas prácticas del taller?

## **5.5 Procedimiento**

La entrevista será realizada a través de la plataforma Zoom, con día y horario a definir dependiendo de la disponibilidad de los participantes. De esta manera, se tomarán como guías las preguntas mencionadas en el subapartado anterior, con posibilidad de que surjan nuevos cuestionamientos durante el proceso, los cuales, de ser así, estarán destacados al final del presente trabajo en el Anexo en formato cursiva.

El objetivo de esta recolección de datos es contar con la mayor información posible acerca de la manera en que los docentes de los talleres de gráfica, radio y televisión dieron sus clases, además de también recabar información sobre las experiencias prácticas de los estudiantes, y las formas en que solventaron, con las nuevas tecnologías, la falta de clases presenciales.

En el siguiente apartado se realizará el análisis correspondiente de los datos recabados en las entrevistas, en pos de exponer los resultados a los que se arribaron. Además, también se discutirá lo obtenido con lo expuesto por los autores desarrollados anteriormente en el apartado perteneciente a los antecedentes de investigación del presente trabajo final.

## **6. Análisis de los datos**

Para desarrollar el presente trabajo de investigación, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 10 estudiantes de una universidad de gestión pública de la provincia de Buenos Aires. En este sentido, el tipo de diseño de investigación es de carácter descriptivo exploratorio y está dirigido a alumnos que hayan cursado, de manera virtual, los talleres de gráfica, radio y televisión del primer año de la carrera de Comunicación Social en el año 2020.

Por lo tanto, es pertinente caracterizar la muestra a la que se entrevistó y, a partir de la cual, se dio inicio al análisis de los datos obtenidos allí. La muestra está compuesta por 10 estudiantes en total, de entre 20 y 21 años, siendo ocho personas del género femenino y dos pertenecientes al género masculino. Los 10 estudiantes entrevistados concurren a la misma universidad de gestión pública y cursaron los talleres de gráfica, radio y televisión del primer año de la carrera de Comunicación Social en el año 2020, en el horario de la mañana (de 8:00 a 14:00) de manera virtual.

De esta manera, y retomando el objetivo general propuesto en el presente trabajo, el cual busca analizar los efectos de la virtualidad en las prácticas de enseñanza de los talleres de gráfica, radio y televisión en los estudiantes universitarios de primer año de la carrera de Comunicación Social en 2020, se puede decir que todos los entrevistados coinciden en que los modos de enseñar los contenidos por parte de los profesores se vieron afectados debido a la pandemia por COVID-19 y el consecuente aislamiento social, preventivo y obligatorio.

Aunque resaltan que los docentes pudieron sobrellevar las clases de manera virtual a partir de diferentes recursos y herramientas, los estudiantes entrevistados dan cuenta de que hubo falencias en cuanto al uso de la tecnología y al desenvolvimiento de los profesores dentro del aula virtual, además de que dejan entrever que los componentes emocionales también jugaron un papel importante en relación con lo anímico, lo motivacional y un aspecto vinculado con la predisposición.

Teniendo en cuenta lo mencionado, los estudiantes entrevistados explican que las clases se llevaban a cabo a partir de la plataforma Microsoft Teams, la cual les permitía contactarse con los docentes, y también se utilizaba la plataforma MIEL (Materias Interactivas En Línea), en donde los profesores cargaban los contenidos y materiales de clase y, además, a través de la cual se realizaban las entregas de los trabajos prácticos y actividades que les fueran pedidas.

A su vez, los estudiantes describen la existencia de un foro por medio del cual podían consultar dudas o cuestiones relacionadas con los contenidos de manera directa con los

profesores. Sin embargo, los entrevistados realizan una diferenciación en cuanto al uso de las plataformas por parte de los profesores del taller de gráfica en contraposición con los docentes del taller de radio y de televisión. Por lo tanto, es pertinente describir estas diferencias a partir de los datos que aportaron las entrevistas.

Entonces, y respecto del primer objetivo específico planteado, “identificar las estrategias que el taller de gráfica de primer año propuso en sus actividades académicas”, los entrevistados describen que las actividades eran individuales: se trataba de una escritura de diferentes noticias, para las cuales tenían dos horas para su realización, entregándolas al final de la clase en formato Word a través de la plataforma MIEL.

En esta línea, la entrevistada N°1 comenta “*en gráfica nos hacían escribir notas y nos decían que hasta las dos de la tarde teníamos tiempo de entregarla. Le entregábamos todo y a la semana que le seguía nos daban la corrección, era como en la presencialidad*”. Esto se vincula con lo planteado en el marco teórico del presente trabajo por la autora María Cristina Davini (2008), quien señala que el docente es el mediador en la realización y la concreción de la enseñanza.

Por lo tanto, esto también se relaciona con la manera en que los docentes del equipo de gráfica explicaban las consignas y las actividades, el modo con que se vinculaban con los estudiantes y lo abiertos o no que podrían llegar a ser ante una eventualidad particular, teniendo en cuenta que estos talleres se desarrollaron durante un contexto de pandemia que desencadenó en un aislamiento obligatorio y estricto.

Entonces, retomando a Davini (2008), como las prácticas de enseñanza se desarrollan de la mejor manera cuando se comprende cómo se hace, por qué se lo hace de determinada forma y para qué se lo hace, es menester vislumbrar de qué manera los profesores del taller de gráfica desplegaron las metodologías para lograr una acción educativa que se adaptara al contexto que se estaba viviendo y a los sujetos particulares, en este caso, estudiantes del primer año de la carrera de Comunicación Social.

En primer lugar, la entrevistada N°3 indica “*en gráfica nos hacían leer la teoría, después nos daban la clase e incluso nos mostraban presentaciones o filmas. Después, cuando ya avanzábamos en la cursada, nos daban la consigna de la noticia que teníamos que hacer y bueno, íbamos avanzando con consignas más importantes digamos*”. Esto se vincula con lo expuesto por Andrea Alliaud (2014), quien sostiene que el taller permite que las habilidades de los estudiantes se desarrollen a partir de sus propias experiencias; por lo tanto,

los docentes se focalizan más en la producción de los saberes que realizan los sujetos mientras hacen.

A su vez, la entrevistada N°5 señala *“en las correcciones de gráfica, si vos enviabas el documento, ellos te enviaban las correcciones súper explícitas porque las resaltaban ahí en el Word, y si vos tenías dudas podías responder ahí en el mismo mensaje. Sino lo que hacían en clase era mencionar los errores más frecuentes en la redacción y explicaban para todos cómo evitar esos errores”*. Esto tiene que ver con lo que sostiene Judith Taub (2005) respecto de la modalidad del taller, ya que se enriquece la construcción colectiva del conocimiento y, a su vez, hay una interacción y participación de los estudiantes y los profesores.

Ambas citas mencionadas anteriormente se relacionan, a su vez, con lo explicado a través de Delia Gutiérrez (2009), ya que la autora desarrolla que, en los talleres, los profesores y los alumnos trabajan en conjunto para conseguir un mismo objetivo, y que esto es posible a partir de que los docentes les proporcionen las herramientas para que los estudiantes construyan y desarrollen un pensamiento autónomo. En este sentido, esto se vincula con lo que la entrevistada N°2 menciona *“yo veía chicos que al principio se ponían mal porque les corregían mil cosas, y resulta que al final del cuatri los profes los felicitaban porque habían mejorado increíblemente... porque uno aprende haciendo, entonces hacíamos una noticia, nos salía mal esto, y la próxima ya evitábamos ese error”*.

Asimismo, esto también se puede observar en lo que cuenta la entrevistada N°9 *“en gráfica los trabajos que íbamos mandando los corregían semanalmente, y te daban una devolución tipo ‘está bien que hayas hecho tal cosa’, ‘tratá de mejorar en esto’ o ‘esto no es lo que pedimos’, entonces así podías ir mejorando y después en la entrega final con nota te iba bien”*. En este sentido, es importante resaltar que los profesores de gráfica les proporcionaban herramientas de redacción, por ejemplo, para que los estudiantes pudieran desenvolverse en el área de la mejor manera, además de acompañarlos y realizar correcciones para lograr una mejora en sus trabajos.

En esta cuestión del trabajo en equipo, el entrevistado N°10 concuerda con lo mencionado anteriormente ya que expresa *“los profes de gráfica por ahí me decían ‘muy bien lo que escribiste acá’, o ‘usaste todo el gancho’, o ‘le diste poética’, o ‘usaste el verbo que tenías que usar, muy bien’, y esas cosas hicieron que yo enseguida aprenda a escribir mejores notas”*. A su vez, la entrevistada N°7 comenta *“las clases en gráfica eran más bien prácticas,*

*cada clase nos mandaban un par de datos para escribir una noticia y nos daban ciertos tips para tener en cuenta”.*

Otro de los aspectos a resaltar, en términos del autor de la Herrán Gascón (2015), es lo que se caracteriza como el “buen docente universitario”, el cual carga de motivación a los contenidos, orienta a los estudiantes a ser buenos profesionales y tienen una versatilidad y flexibilidad de su rol en función de las necesidades que pueda llegar a tener un grupo. Por ejemplo, la entrevistada N°3 señala *“en gráfica si no llegabas a entregar la nota que tenías que entregar y decías, no sé, profe se me apagó la compu o perdí el documento o se me cortó internet, ellos te daban una solución... eran bastantes contemplativos con esas cuestiones, la verdad que fueron bastantes considerados en comparación con otros profes de otras materias”.*

Otro ejemplo podría ser lo que comenta el entrevistado N°10 *“los profes de gráfica eran muy copados y muy comprensivos cuando se trataba de problemas de conexión o ese tipo de cosas porque a ellos también les pasaba que, tal vez, estaban en la casa y les tocaban el timbre, o pasaba el marido por atrás o los hijos, o les prendían la tele, o también les pasaba que se conectaban tarde porque la conexión era mala, o se pixeleaban o no se escuchaba, entonces nos podían entender, por lo menos en este taller”.*

A su vez, la entrevistada N°4 expresa *“me acuerdo de que una vez a un compañero se le había cortado la luz y tenía que ir hasta la casa de la tía a buscar una computadora, y los profes lo esperaron y le dieron el tiempo que le correspondía para hacer el parcial. No es que dijeron ‘era a las 9 y vos no estuviste a las 9 en el parcial, chau’, sino que tenían esos detalles de comprensión y estaban buenos”.* En este sentido, todos los entrevistados coinciden con que los tres docentes que conforman el equipo de gráfica eran considerados con la situación de cada uno de ellos y contemplativos en tanto si tenían algún problema a la hora de entregar un trabajo.

Cabe remarcar, en vinculación con lo conceptualizado acerca del “buen docente universitario” (de la Herrán Gascón, 2015), lo que menciona la entrevistada N°6 respecto de los profesores de gráfica, ya que asegura *“cuando un chico se bajaba de la materia, le mandaban mensaje para ver qué pasaba, si tenía que ver con algo de la cuarentena o si ya era porque no le gustaba la carrera y querían estudiar otra cosa, pero se preocupaban, no te dejaban solos sin saber qué hacer”.*

Mas allá de lo que implica enseñar los contenidos y los conocimientos, los docentes universitarios deben contar con un componente vinculado a la empatía y también al hecho de ser un transmisor, tanto de habilidades como de valores, en términos de Campo (2001). Por lo

tanto, esto se puede observar en lo que la entrevistada N°1 enuncia *“hubo un acompañamiento de ellos hasta ahora. Este cuatrimestre, que empezamos de manera presencial, los profes de gráfica dijeron que iban a explicar los contenidos que no hayan quedado muy claros en lo virtual, además de decirnos que si teníamos dudas sobre algún tema en específico, ellos no tenían problema en dar de vuelta una clase”*.

En suma, la entrevistada N°2 sostiene *“en primer año de taller de gráfica había gente muy buena onda, por ejemplo la profesora M era un sol, esa señora te hablaba por mail a cualquier hora, un poco más te daba su WhatsApp... la gente de gráfica siempre fue muy buena onda y muy abierta a toda hora”*. Esto se articula con lo planteado por Jesús Guzmán (2019) respecto de las buenas prácticas de enseñanza del taller, ya que el autor da cuenta de que uno de los factores propios de una buena práctica es la visión de los docentes acerca de la enseñanza y sus motivaciones, así como también las acciones que ejecutan.

Al mismo tiempo, también es interesante comprender estas acciones que llevaron a cabo durante el proceso de enseñanza, focalizándose en la educación virtual sobre la que se basaron los dos primeros cuatrimestres del año 2020, es decir, los talleres de gráfica, radio y televisión N°1 y N°2. En este sentido, se les preguntó a los estudiantes sobre sus opiniones respecto a los modos en que los profesores aprovecharon los recursos tecnológicos, y se indagó acerca de si presentaron algún tipo de dificultad a la hora de desarrollar las clases.

Esta cuestión tiene inferencia para el presente trabajo de investigación ya que, según Andrea Alliaud y Jennifer Guevara (2014), los profesores están vinculados de manera directa con los cambios culturales y sociales que se dan constantemente, por lo que es menester que sean versátiles y flexibles, en este caso, con el uso de las nuevas tecnologías dentro del aula virtual.

Entonces, por ejemplo, la entrevistada N°9 afirma *“los profes de gráfica como mucho tenían dificultad en algún momento para presentar un Power Point, pero estaban bien, no tenían grandes complicaciones”*. En suma, el entrevistado N°10 comenta *“con la tecnología hicieron lo mejor que pudieron, quizás al principio les costó pero después se fueron acostumbrando. En gráfica, por ejemplo, si hubiéramos cursado presencial, pasar los Power Points o PDFs en el aula hubiera tenido que requerir buscar el proyector o ir a algunas de las aulas híbridas que, generalmente, están ocupadas”*.

Sin embargo, a pesar de que la educación virtual es una modalidad educativa que optimiza y mejora la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, a partir de su flexibilidad y

disponibilidad, los entrevistados dan cuenta de que algunos profesores no tuvieron una capacitación en materia de tecnología, por lo que, al decretarse el aislamiento social, preventivo y obligatorio de una manera abrupta, no contaban con conocimientos previos acerca de las plataformas y sus modos de uso.

Entonces, es interesante describir lo que menciona la entrevistada N°2 con respecto a esto, ya que señala *“había muchos profesores que tenían problemas técnicos, por ejemplo, el profe T de gráfica era un amor, pero no sabía prender la cámara, o sea que todo el cuatrimestre lo tuvimos con la cámara apagada, y capaz teníamos que estar guiándolo tipo ‘profe, fíjese acá’ o ‘aprete acá’ o ‘toque allá’, porque al principio tampoco sabía como conectar el audio de la videollamada”*.

En esta línea, la entrevistada N°4 agrega *“teníamos un profe en gráfica que es un señor mayor y quizás era al que más le costaba, no sabía cómo armar la reunión, no sabía cómo silenciar los micrófonos, entonces siempre nos pedía ayuda, y nosotros lo ayudábamos, armábamos la reunión y lo uníamos a él... más allá de eso, el profe le ponía la mejor onda así que eso se valora un montón”*. Esto se vincula con lo expuesto por Mónica Rambay Tobar y Juan De La Cruz Lozado (2020) respecto de la alfabetización digital del docente, la cual debería ser incitada por las instituciones de educación superior para que los profesores puedan desarrollar sus estrategias de enseñanza de manera innovadora y con entusiasmo y motivación.

Por otra parte, y retomando el segundo objetivo específico de investigación “detectar las nuevas modalidades de manejo del contenido del taller de radio de primer año”, es necesario diferenciar el taller de radio del taller de gráfica (analizado anteriormente) y del taller de televisión. En este sentido, por ejemplo, el módulo de radio, según los entrevistados, tomaba el presente de los alumnos: primeramente, al comienzo de la clase, y luego al final de la misma.

Al inicio de la clase, y a diferencia de los otros dos talleres, el equipo de radio (integrado por tres profesoras) se valía de estrategias vinculadas con la motivación y el entusiasmo, para despertar y generar en los estudiantes un interés por la asignatura. En este sentido, la entrevistada N°2 comenta *“me acuerdo de que arrancaba [la clase] 8:20, 8:30, y las profes habían armado una playlist colaborativa entre toda la comisión y teníamos como una radio entre todos, jugábamos a poner música”*.

En suma, la entrevistada N°3 agrega *“antes de empezar las clases de radio, ellas ponían un tema súper actual tipo Harry Styles o Dua Lipa y parecía la cortina de un programa porque después entraban las profes y hablaban... era como una manera de ir despertándonos con*

*música que conocemos, y arrancaba la clase y parecía un programa de radio porque la profe iba leyendo las dudas que les dejábamos en el chat”. Asimismo, la entrevistada N°5 señala “en radio las profes decían que parecía justamente un programa de radio porque ellas iban leyendo lo que nosotros dejábamos en el chat, acotaciones o dudas de lo que ellas estaban comentando, entonces parecía un programa de radio”.*

Entonces, esto se asocia con lo expuesto por Andrea Alliaud y Jennifer Guevara (2014) respecto del rol del docente, ya que es necesario que sea versátil y flexible para adaptarse a las diferentes necesidades de aprendizaje de un grupo, además del ambiente en donde se desarrollará el proceso de enseñanza.

De esta manera, en este caso, las profesoras comprendieron el contexto pandémico de aislamiento que los atravesaba como sociedad, por lo que propusieron comenzar las clases poniendo música para entrar en confianza con los estudiantes y, también, para poder lograr en ellos algún tipo de motivación. Además, el hecho de hacerles notar que la clase que estaban llevando a cabo en conjunto era similar a un verdadero programa radial contribuyó al entusiasmo de los alumnos, quienes, en ese entonces, empezaban a cursar el primer año de la carrera y no tenían esta experiencia práctica.

Un ejemplo que visibiliza el carácter empático de las docentes de radio lo exhibe la entrevistada N°6 ya que comenta “*a mí me pasó que en uno de los parciales de radio me quedé sin WiFi, básicamente me fui de la videollamada. Después quise volver y era un quilombo, mi voz se había duplicado, entonces se escuchaba de un lado la compu y del otro mi celular porque había puesto el 3G para pasarme internet... me quería morir, pero la profe me dijo ‘tranqui, no pasa nada, yo vi el laburo que hiciste durante todo el cuatrimestre y no va a modificarse todo porque ahora te quedaste sin WiFi’.*”

Esto también se refleja en lo que expone la entrevistada N°4 “*yo sentí como un plus por parte de las profes de radio porque realmente sentía que nos entendían en el contexto que estábamos cursando, y que también muchos de nosotros cursábamos por primera vez el primer cuatrimestre de la universidad*”.

Esta estrategia utilizada por las profesoras tuvo como consecuencia que los estudiantes tengan una mayor participación en las clases, tal como señala el entrevistado N°8 “*en todos los talleres había participación pero no sé si tanta como en radio*”. De esta manera, y tal como fue desarrollado a través de Dewey (1933), el taller como estrategia didáctica es importante porque se constituye como un formato que permite “aprender haciendo”, y que posibilita una mayor

involucración y participación de los estudiantes, permitiendo una integración entre los contenidos y las prácticas de diferentes saberes.

Sin embargo, es pertinente aclarar que la participación activa en el taller de radio se dio luego de que se generó una confianza entre los estudiantes y los docentes, ya que, al inicio del cuatrimestre, los entrevistados sostienen que un gran porcentaje de ellos no encendía las cámaras durante las clases. La entrevistada N°1 manifiesta *“hubo una vez que nadie participaba en la clase de radio y nos hicieron prender la cámara y hablar, nos preguntaban qué estaba pasando, por qué no estábamos activando, si no nos interesaba el taller... no participábamos mucho porque era pura teoría y no sabíamos qué decir, pero después de esa charla hubo un cambio”*.

Esto se vincula con lo planteado por Rambay Tobar y Lozado (2020) ya que, al dejar de concurrir a las aulas para continuar su actividad desde sus hogares, los docentes tuvieron muchas dificultades en cuanto a la percepción de señales y gestos habituales por parte de los estudiantes, los cuales, según los autores, indican el grado de aceptación o no de lo que les están explicando. En esta situación, los estudiantes al tener las cámaras y micrófonos apagados, imposibilitaban que las docentes contaran con este aspecto de la cotidianidad que es propio de las aulas, en este caso, del aula virtual.

En cuanto a los recursos tecnológicos utilizados a la hora de dar clases, las profesoras usaron y explicaron los manejos de las aplicaciones Audacity y Sara para la edición de los audios. Con respecto a este tema, los estudiantes entrevistados plantearon que las profesoras del taller de radio se desarrollaron de una mejor manera que los docentes del taller de gráfica y televisión, tal como expone la entrevistada N°9 *“en general todos estaban bastante bien, sobre todo los de radio que al menos con computadoras y cosas más tecnológicas tenían un poco más de cancha”*. Esto se vincula con lo explicado por Gladys Galvis et al. (2021) acerca de que la virtualidad implica, además de la utilización de recursos tecnológicos, una tarea adicional por parte de los profesores en donde buscan nuevos elementos en pos de lograr clases innovadoras a partir de un uso adecuado y manejo de TICs.

En este sentido, los entrevistados expusieron que, normalmente, las clases de radio eran estructuradas: al inicio de la misma, después de leer y responder las dudas de la clase anterior con música de fondo, las docentes explicaban lo que iban a realizar durante la jornada. Luego, les entregaban unas fichas de lectura de tres o cuatro hojas donde se explicaban contenidos

teóricos, los cuales eran debatidos en conjunto con los estudiantes y, después, las profesoras descargaban fragmentos de programas de radio o audios para ejemplificar la teoría.

Con respecto a la forma de evaluación, en el taller de radio los estudiantes se dividían en grupos y tenían una nota conceptual que las docentes ponían clase a clase, teniendo en cuenta el trabajo individual y grupal. Además, los alumnos realizaban actividades de manera práctica cada dos o tres semanas, y las profesoras les adjuntaban las correcciones en el mismo documento. Al final de la cursada, los estudiantes tenían un parcial múltiple choice de la teoría que había sido explicada en clase y desarrollada en las fichas de cátedra, tal como explica la entrevistada N°7 *“nos tomaban un parcial teórico que era por formulario, porque en MIEL hay una opción que es una evaluación por tiempo”*.

En esta línea, la entrevistada N°5 afirma *“en radio solían hacer primero una clase teórica, después una entrega escrita de lo que iríamos a decir en el supuesto aire y después teníamos que grabarnos en casa, mediante audios, y lo entregábamos. De hecho, nos enseñaron cómo disminuir los ruidos, cómo evitar el eco, todos esos tips caseros para que la grabación sea lo mejor posible”*. En suma, la entrevistada N°2, comenta *“nos habían mandado un manual de cómo hacer una grabación semiprofesional desde nuestras casas, todo muy amateur”*.

Por lo tanto, en este modo de gestionar el proceso de enseñanza teniendo en cuenta las dificultades o inferencias relacionadas con el aislamiento que podrían llegar a afectar el trabajo de los estudiantes, en términos de Ariana De Vincenzi (2020), las docentes de radio propusieron actividades asincrónicas para resolver individual o grupalmente, centrándose en la experiencia del alumno y otorgándoles herramientas para que sus trabajos fueran realizados de la forma más similar a si lo hubieran elaborado en el estudio de grabación.

Sin embargo, la entrevistada N°2 señala *“me acuerdo de grabarme en mi pieza con una frazada toda emponchada para tratar de hacerlo símil estudio, me había comprado un micrófono en plena pandemia que me llegó por Mercado Libre... me acuerdo de que una práctica era ir a hacer un móvil y estábamos en el aislamiento más estricto de todos, entonces yo salí a mi balcón y nada, se escuchaban los pajaritos, horrible”*.

Esta situación, propia del contexto que se estaba atravesando en ese momento, dejó entrever que una de las mayores dificultades que se presentaron fue el hecho de no poder salir a la calle, y que algunas de las prácticas de radio implicaban un intercambio entre los estudiantes y la realidad que los rodea, las cuales no podían hacerse debido al aislamiento social.

Otro testimonio que se relaciona con esto es lo que la entrevistada N°6 expone *“el móvil lo hacíamos desde nuestras casas y la realidad es que, al ser nuestro primer año, el móvil yo lo tenía escrito y lo leía, o capaz en algún momento no lo estaba leyendo y lo improvisaba, pero era como muy estructurado y, si algo me salía mal, lo volvía a grabar 20 veces... no era como hacer un móvil de verdad en donde lo que sale en el momento, sale, y es espontáneo y no tenés la posibilidad de hacerlo de nuevo. En ese sentido era como que se complicaba porque los profes no tenían otra manera de hacer que nosotros salgamos, estaba todo prohibido, no podíamos hacer nada y nuestra carrera se basa en salir a la calle”*.

Empero, a pesar de esta situación, los estudiantes entrevistados comentaron que tuvieron varios obstáculos que atravesar, pero que pudieron sortearlos gracias a que el equipo de taller de radio les brindó herramientas tecnológicas, ideas creativas y consejos para que desarrollaran de la mejor manera sus trabajos prácticos. Esto se corresponde con lo manifestado por Marina De Luca (2020), quien destaca la importancia del profesor como facilitador, tutor y guía del aprendizaje, incorporando la tecnología para lograr una buena propuesta pedagógica.

Por ejemplo, el entrevistado N°10 sostiene *“ellas nos comentaban que antes los chicos salían a hacer un móvil, a cubrir alguna noticia, pero con la situación de la pandemia no podíamos hacerlo, entonces teníamos que inventarlo. Nos recomendaban buscar y utilizar recursos de internet e ir armándolo en base a eso, por ejemplo, yo hice un móvil de una marcha de los antivacunas, entonces usaba el ruido de fondo de un video que saqué de internet y bueno, ahí usaba herramientas de edición para que quede como un móvil real porque no podíamos ir a cubrir nada”*.

Por otro lado, y en última instancia, con respecto al tercer objetivo específico de la presente investigación que busca *“identificar las dificultades en las experiencias que se llevan los estudiantes universitarios del taller de televisión de primer año”*, se observa que, de las tres modalidades del taller, el de televisión sufrió varias dificultades relacionadas con la tecnología, la didáctica de los profesores y la motivación y el entusiasmo de los estudiantes, las cuales se desarrollarán a continuación.

En primera lugar, el equipo de taller de televisión estaba integrado por varios docentes: en las entrevistas los alumnos no especifican cuántos, pero advierten que dos de ellos se encontraban varados en Tailandia, por lo que no se estaban presentes en las clases. Los estudiantes entrevistados señalaron que las primeras clases de televisión se basaron en la entrega de un Word con consignas prácticas que debían realizar para la semana siguiente. Así

lo advierte la entrevistada N°1 *“no había mucha comunicación con televisión, durante las primeras semanas no hicimos ninguna videollamada. Recién a lo último del primer cuatrimestre empezaron a dar clase virtuales por Zoom”*.

El hecho de que al final del cuatrimestre la comunicación aumentara se debe, según los datos recolectados, a que los estudiantes debían realizar un trabajo que se iría corrigiendo clase a clase, y que constituiría la nota final del taller. *“Lo que pasa con tele, más que nada las últimas clases, es que era un espacio donde por ahí no daban la clase, sino que era para despejar dudas sobre los trabajos que teníamos que hacer por una cuestión de que no estábamos en los estudios de televisión”*, señala la entrevistada N°3. En consonancia, la entrevistada N°4 añade *“en TV las clases no llegaban a dos horas, eran las más cortas y duraban una hora o menos, muchas veces, porque como hacíamos el noticiero se trataba más que nada de dudas de los grupos o a veces teoría, pero muy poca”*.

En este punto, es pertinente resaltar dos cuestiones: la primera, con respecto a las actividades que propusieron los profesores del taller de televisión, y la segunda vinculada a los contenidos teóricos, ya que hay contradicciones entre los estudiantes entrevistados. Es menester rescatar que los diez estudiantes que respondieron las preguntas cursaron de manera conjunta los tres módulos de taller durante el año 2020, por lo tanto es interesante observar y comprender el por qué de las diferencias en sus respuestas.

A continuación, se desarrollará la primera cuestión. En cuanto a las actividades propuestas por el equipo de televisión, en primer lugar les daban trabajos prácticos que tenían nota, las cuales, en caso de no aprobar, podían recuperarse en una segunda instancia. Como trabajos integradores, en el taller N°1, correspondiente al primer cuatrimestre, los estudiantes realizaron un videominuto individual, mientras que en el taller N°2 hicieron un noticiero de manera grupal. En esta última actividad, es interesante saber de qué manera realizaron, a través de la virtualidad, lo que generalmente se lleva a cabo en los estudios de televisión de la universidad.

Esto se puede analizar a través de lo propuesto por Ariana De Vincenzi (2020) acerca de repensar cómo se enseña, lo cual supone un proceso de reaprendizaje tanto de la planificación como de la gestión del proceso de enseñanza. En este sentido, los docentes planificaron como actividad grupal, colaborativa y asincrónica la realización de un noticiero. Sobre esto, la entrevistada N°6 describe *“en el taller 2, el noticiero, cada uno lo grababa en su casa. Yo era la conductora, entonces me grababa mirando para un lado, el conductor se grababa mirando*

*para mi lado y después lo editábamos para que parezca que había una conversación y una interacción entre los dos”.*

Sin embargo, el hecho de no poder llevar a cabo la actividad de manera presencial, generó en los estudiantes un descontento y una inconformidad con respecto a lo que habían realizado. Por ejemplo, la entrevistada N°1 sostiene *“fue horrible porque éramos como seis, siete personas y teníamos que coordinar y mucho no se entendió”*, mientras que la entrevistada N°6 afirma *“quedaba malísimo, era un espanto, pero era la única manera que teníamos de desarrollarlo en ese momento, pero nunca pudimos terminar de desarrollarlo bien porque tardamos mucho para hacerlo. Los profes explicaban pero después el aplicar todo en nuestras casas llevaba tiempo”*.

En consonancia, el entrevistado N°8 comenta *“en TV tuvimos un solo noticiero, hicimos uno solo que encima fue grabado y a mí no me copó eso, faltó eso de estar enfrente de la cámara. No sé si estar en vivo, pero tener una experiencia más real”*, mientras que la entrevistada N°4 indica *“hubiera sido muy distinto hacer el noticiero en el estudio de televisión que lo conocí recién este año, que grabarlo como lo grabé, con mi celular, con una especie de trípode casero y en mi casa sola entre cuatro paredes... incluso el contacto con los profes creo que me hubiera motivado más”*.

Esto entra en conflicto con lo planteado por Aguilar Gordón (2020), ya que la autora sostiene que el estudiante pasa a ser productor de información, lo cual permite que el aprendizaje resulte significativo para ellos, potenciando sus autonomías. Empero, en estos casos, la autonomía de los estudiantes se tradujo en una falta de contacto con los docentes, una no comprensión de las consignas y, en algunos casos, en un sentimiento de desconsideración por parte de los profesores.

Por ejemplo, la entrevistada N°2 manifiesta *“los requerimientos eran grabar con material casi profesional, uno si está en el estudio con los profes tiene otros materiales, pero acá ellos pretendían que nosotros alquiláramos cámaras profesionales para grabar... habíamos sacado el presupuesto y era todo carísimo, y era una cámara y un par de luces solamente”*. Además, la misma agrega *“la verdad es que no sé cuánto aprendí realmente de grabar o hacer guiones, siento que me faltó toda la parte práctica porque la teoría sí me la sé”*.

En este sentido, la entrevistada N°3 expone *“en tele a veces pasaba esto de que teníamos que resolver como podíamos a la hora de filmar algunas cosas o ensamblar las partes de un*

*trabajo que teníamos que hacer, había que improvisar bastante”, mientras que el entrevistado N°10 opina “lo que más me costó fue televisión porque era la primera vez que cursaba, no sabía cómo grabar, con qué grabar, cómo exportar el audio, cómo exportar solo el video, había muchas cosas que no entendía y me daba vergüenza contactar con los profesores porque no teníamos mucha relación, las clases duraban poco y yo soy muy tímido. A mí me costó muchísimo y tardaba mucho tiempo, yo decía todo el tiempo ‘por favor, que no haya que editar’”.*

Otro ejemplo de esto es lo expuesto por la entrevistada N°7 *“el primer trabajo que era de planos y angulaciones tenía que ir a grabar a alguien y se armó un re problema porque había personas que vivían solas, entonces no tenían a quién grabar o cómo grabar porque estaban aisladas, entonces tuvieron que grabar peluches o marionetas. Realmente creo que hubo mucho recurso por nuestra parte como alumnos, porque a veces los profes decían ‘bueno, esta es la tarea, fíjense cómo hacen’, y nosotros no podíamos salir, te estoy hablando de que no podíamos ni ver a nuestros familiares”.*

Además, la entrevistada N°9 añade *“nos faltó práctica respecto a pararse enfrente de una cámara y hablar, porque no es lo mismo grabarte con el celular en tu casa, en tu pieza, mientras decís una nota, que hacerlo enfrente de tus compañeros y profesores, en un estudio de televisión como el que hay en la universidad, y hacerlo frente a una cámara real”.* En consonancia, el entrevistado N°10 amplía *“otra cosa es tener que estar grabando ahí con el profe que te está mirando, con tus compañeros, y que el profe te diga ‘repetime eso devuelta pero con más emoción’ o ‘dale otro tono’, esas cosas las estoy aprendiendo recién ahora”.*

Esto se contrapone con la posibilidad de que los estudiantes entren en contacto directo con posibles escenarios laborales, según Verónica Cruz (2015) y Bagüí Góngora (2021), ya que, a pesar de que realizaron las prácticas y tuvieron una guía de los docentes durante este proceso, permitiéndose errores y correcciones, los estudiantes no fueron capaces de realizar las prácticas de televisión en el tiempo y forma que demandarían si se realizaran en un espacio profesional.

Por otro lado, cabe mencionar que los entrevistados resaltaron que las correcciones de los profesores del taller de televisión fueron específicas, tal como explica la entrevistada N°6 *“cuando tuve que agarrar la cámara sin experiencia y no había entendido nada de la clase básicamente porque me cuesta, claro, lo recontra desaprobé. Por suerte la profe me hizo un*

*montón de correcciones que me sirvieron para volverlo a grabar y se lo volví a mandar, y con esa corrección es como que ahí entendí cómo era”.*

Además, los estudiantes entrevistados resaltan que los profesores no se detenían en la calidad del contenido audiovisual que los alumnos podían llegar a presentar o en si la tecnología utilizada era novedosa o no, sino que evaluaban las formas en las que aplicaban la teoría explicada. Por ejemplo, la entrevistada N°5 comenta *“había chicos que tenían videos en donde mostraban unas casas enormes, con pileta, hermoso, y otros que no teníamos eso. Yo la primera vez que grabé tenía otro celular que el que tengo ahora y la cámara era horrible, mi video era el que menos calidad tenía, y los profes se fijaron más que nada en los planos y en lo que estaba mal en cuanto la teoría, nunca de si tenía una cámara fea o no”.*

Con respecto a los medios a través de los cuales se consultaban dudas y se evaluaba, la entrevistada N°3 señala *“los profes de tele hicieron un mail especial para que les mandemos dudas, consultemos cosas. Después hicieron un Classroom para subir todo el material. En general, nos decían que podíamos mandar consultas por MIEL y teníamos un tutor que nos hacía un seguimiento más individual. También teníamos un tutor por cada grupo, al cual nosotros le consultábamos, él hacía devoluciones y así”.*

En esta línea, el entrevistado N°5 aporta *“en TV fueron menos entregas que en los otros módulos, y lo que hacían era exponer los errores más comunes en general y después las correcciones en privado. Para el tema de las dudas, dejaban los foros abiertos y, a menos que tuvieras una situación particular, los podías contactar por privado”.* De esta manera, los entrevistados concuerdan con que los docentes de televisión tal vez no eran considerados con las cuestiones que se expusieron anteriormente, pero en relación con estar abiertos y dispuestos al contacto o con las dificultades de conexión, eran comprensivos con el contexto que los atravesaba.

Con respecto a la cuestión del contenido teórico, en las entrevistas se pudo observar que los interrogados coinciden en que los docentes explicaban mucha teoría. Por ejemplo, la entrevistada N°1 señala *“teoría sí, tuvimos bastante, en televisión nos dieron muchas cosas teóricas porque otra cosa no se podía hacer. Todo lo que era iluminación, las formas de la cámara, los planos”.* A su vez, la entrevistada N°3 añade *“nos hacían tener la teoría leída, después la discutíamos en conjunto, incluso usaron, para la cuestión de los planos, partes de películas, de series, mucho recurso de eso, nos mostraban fragmentos de películas”.*

Por lo tanto, esto se relaciona Davini (2008) ya que, como ya fue explicado en el análisis del primer objetivo específico, la autora demuestra que las prácticas de enseñanza se desenvuelven de la mejor manera cuando los estudiantes comprenden cómo se hace, por qué se lo hace de determinada forma y para qué se lo hace, cuestiones que los docentes del taller de televisión explicaron a partir de los diferentes tipos de planos y angulaciones. Sin embargo, los estudiantes dan cuenta de que las clases teóricas les resultaban aburridas, sin dinamismo ni participación, e incluso algunos sostienen que, al volver a la presencialidad y al estudio de televisión, se dieron cuenta de que “no aprendieron” lo necesario para desenvolverse allí.

Por ejemplo, la entrevistada N°7 afirma *“nos daban teoría, pero la realidad es que la explicaban muy por encima. Yo ahora estoy en taller 5, y hay cosas de los primeros talleres que nos enseñaron muy por arriba, por ejemplo iluminación, y algunos ahora estamos en la B por así decirlo porque lo habíamos entendido pero nunca lo habíamos llevado a la práctica, ni nos explicaron bien cómo era”*. En esta línea, el entrevistado N°8 agrega *“hay cosas de televisión que veo que estamos a la deriva y estamos en taller 5, hay cosas de iluminación que no nos explicaron, fue tipo ‘bueno chicos, esto es así, así y chau’, y así no se aprende. Yo creo que hay un montón de cosas de taller de televisión que, capaz, si hubiese sido presencial ya las tendríamos incorporadas y adquiridas”*.

Otra cuestión es la mencionada por la entrevistada N°9, quien opina *“había clases que eran realmente aburridas, eran dos horas escuchando al profe el tema de iluminación, o sea él frente a una cámara hablando, era como aburrido... capaz hubiese estado bueno buscarle la vuelta para hacerlo más didáctico y que los alumnos se enganchen, pero igual entiendo que porque todo era algo nuevo para ellos y nosotros, pero siento que capaz podrían haber utilizado otros recursos o aprovechado otras plataformas de otras maneras”*.

En este punto se remarca la importancia de la didáctica y su función de despertar la curiosidad, la reflexión, el cuestionamiento y la duda por parte de los estudiantes (Russo, 2021), concepto que, según los entrevistados, no fue adoptado a la hora de explicar la teoría, ya que no se trataba de un ida y vuelta, de una interacción entre ambos actores, sino de una mera y pasiva transmisión de conocimientos, sin lograr en el alumnado una reflexión crítica de los contenidos que se estaban aprendiendo (de la Herrán Gascón, 2015).

Para finalizar, en el siguiente apartado se exhibirán las conclusiones a las que se arribaron luego del presente análisis, en donde se obtuvo como resultado que la virtualidad afectó a las prácticas de enseñanza de taller en tanto les impidió que se desarrollasen de una

manera más vinculada con lo real, aunque también se rescataron algunos elementos propios de la educación virtual que se podrían continuar utilizando actualmente durante las clases presenciales. Asimismo, también se desarrollarán las respuestas a los tres objetivos específicos examinados anteriormente, y se propondrán sugerencias y nuevas líneas de investigación.

## 7. Conclusiones

En este apartado se desarrollan las conclusiones que se obtuvieron en el análisis del presente trabajo de investigación, en el cual se abordaron los efectos de la virtualidad en las prácticas de enseñanza de los talleres de gráfica, radio y televisión correspondientes al primer año de la carrera de Comunicación Social, perteneciente a una universidad de gestión pública de la provincia de Buenos Aires, en pos de corroborar y responder al objetivo general de la presente investigación y, a su vez, a los objetivos específicos que se desprendieron del mismo.

En base a lo expuesto hasta aquí, se pueden afirmar varias cuestiones en busca de responder a la pregunta inicial de la que parte el presente trabajo integrador de investigación: ¿de qué manera afectó la virtualidad a las prácticas de enseñanza de los talleres de gráfica, radio y televisión en los estudiantes universitarios de primer año de la carrera de Comunicación Social en 2020?

En primer lugar, cabe mencionar que la virtualidad ya formaba parte de las planificaciones de los docentes: antes de que se decretara el aislamiento social, preventivo y obligatorio en el año 2020, durante las clases presenciales los profesores se valían de recursos tecnológicos para llevar adelante sus asignaturas, ya sea por medio de aplicaciones o programas de edición, los cuales eran enseñados en el aula mediante Power Points, herramientas tangibles como las que se pueden encontrar en los estudios de radio y televisión (cámaras, micrófonos, consolas), y también el uso de la plataforma MIEL para la entrega de trabajos prácticos.

Con el arribo de la pandemia y la posterior cuarentena, todos los recursos disponibles de los estudios de radio y televisión quedaron invalidados para desarrollar las clases prácticas. Aquí es cuando los docentes utilizaron medios como Youtube o Microsoft Teams, compartiendo pantalla de sus propias computadoras, por ejemplo, para explicar los contenidos prácticos que, luego, los estudiantes llevarían a cabo de manera remota en sus hogares, con sus propios elementos, aunque no fueran profesionales.

En este sentido, la virtualidad sirvió de fuente de información para los estudiantes que no contaban con estos conocimientos prácticos previos, ya que lograron investigar por sus cuentas acerca de cómo desarrollar las actividades que les proponían, además de que podían, ante alguna duda, consultar con los profesores por medio de la mensajería de MIEL, sin necesidad, tal vez, de esperar a la siguiente clase. Otro aspecto para resaltar, que los entrevistados mismos también lo remarcan, es el hecho de que tuvieron más tiempo para aprender a manejar las herramientas de edición, debido a que, al encontrarse en sus hogares con

sus computadoras, podían investigar y aprender a editar a sus ritmos, y sin necesidad de estar presentes en el aula.

Otro efecto fue el hecho de que las clases teóricas, por lo menos en los talleres de gráfica y radio, no se centraron tanto en la memorización y repetición de autores y fechas, sino que fueron más dinámicas para no generar aburrimiento y desinterés en los alumnos. En este sentido, los docentes habían preparado fichas de algunas páginas en donde se focalizaba lo más importante de la teoría, y esto fue un recurso valioso a la hora del aprendizaje de los alumnos, quienes pudieron centrarse en los ejes teóricos de la materia sin tener que recurrir a extensos textos que pudieran no ser leídos o comprendidos.

Por lo tanto, estos aspectos de la virtualidad fueron positivos para el desarrollo de las actividades prácticas, a pesar de que los alumnos no pudieran contar con la experiencia exterior que se da en la cotidianidad de estas materias. Sin embargo, también es pertinente señalar aquellas consecuencias negativas que tuvo la cuarentena y, en este caso, que afectó al uso de la virtualidad en las clases. Por ejemplo, uno de los aspectos a mencionar es el hecho de que los docentes no contaron con una capacitación previa en materia de herramientas digitales, entonces hubo algunos profesores que no supieron de qué manera desenvolverse utilizando los medios tecnológicos, ya sea porque no podían encender las cámaras o micrófonos, o porque no comprendían cómo armar una reunión de Microsoft Teams.

Otro de los efectos de la virtualidad en la enseñanza de las prácticas fue que, muchas veces, la plataforma se tildaba y esto consistía en una traba a la hora de desarrollar las clases de manera natural. Además, también existía el hecho de los cortes de luz y de internet, así como sucedía, a veces, que los alumnos debían trabajar y no podían estar presentes durante toda la clase. Aquí es donde los docentes fueron empáticos y considerados a la hora de las entregas de trabajos prácticos, poniendo el foco en la evolución de los estudiantes y no tanto en si cumplían con el horario de entrega, por ejemplo.

En tanto, y con respecto al primer objetivo específico que busca “identificar las estrategias que el taller de gráfica de primer año propuso en sus actividades académicas”, se puede afirmar que el equipo de gráfica (integrado por tres docentes) utilizó, durante el año 2020 a través de clases virtuales, estrategias de enseñanza similares a las que desarrollan de manera presencial.

En este sentido, se observa que los docentes planteaban una primera parte de la clase en donde desarrollaban la teoría correspondiente, a partir de una conversación guiada por ellos (en

donde los alumnos podían intervenir y preguntar ante cualquier duda), y luego explicaban la consigna de la actividad de esa jornada. Cabe recordar que, en el taller de gráfica, los docentes presentaban y exponían una actividad que los alumnos debían realizar y entregar durante las dos horas que duraba la clase.

Asimismo, es preciso remarcar que los profesores de gráfica, según los estudiantes entrevistados, eran considerados si se presentaba algún tipo de problema de conexión o derivados, además de que en todas las clases les explicaban una serie de “tips” o consejos relacionados con la redacción para que ellos pudieran desenvolverse en la actividad de la manera más adecuada.

Es interesante dar cuenta de que los estudiantes interrogados, actualmente, siguen cursando el taller de gráfica pero ahora de manera presencial. De esta manera, todos señalaron que no hubo cambios significativos en la manera de dar clases de los profesores, aunque resaltan que, tal vez, durante la virtualidad los docentes podían mostrarles sin dificultad un Power Point con aspectos teóricos de algún tema, mientras que, en el aula de la universidad, se necesita de un proyector que, muchas veces, es ocupado por otra cátedra.

Por otra parte, y con respecto al segundo objetivo específico que indaga “detectar las nuevas modalidades de manejo del contenido del taller de radio de primer año”, se puede asegurar que el equipo de radio (integrado por tres docentes) resaltó entre las tres modalidades del taller debido a que, durante el año 2020, utilizó estrategias didácticas vinculadas con la innovación de la tecnología y, a su vez, tuvieron en cuenta el contexto pandémico que los atravesaba, tanto a ellos como a los estudiantes.

De esta manera, las docentes planteaban comenzar la clase con música que los estudiantes conocían y podían sentirse cómodos, para poder lograr un ambiente agradable para dar los contenidos y, a su vez, para motivarlos a que tengan una participación activa durante la clase. Este recurso destacó entre los tres talleres, no sólo porque lo resaltaron los estudiantes entrevistados, sino también porque les permitió a las docentes vincularlo con la esencia de un verdadero programa radial, lo cual terminó por generar un entusiasmo en los alumnos acerca de la materia.

Al igual que el equipo de gráfica, en esta modalidad las profesoras fueron descriptas como consideradas por parte de los estudiantes entrevistados, ya que manifestaron que comprendían la situación que se estaba viviendo y, con eso, los problemas o dificultades que podía acarrear este contexto, ya sea problemas de conexión o de otra índole. El equipo de radio

tuvo un alto grado de empatía para con los estudiantes, según los entrevistados, y también fueron capaces de amoldar los contenidos a la virtualidad, con el objeto de que los alumnos se llevaran un aprendizaje significativo de la materia y pudieran, posteriormente, aplicarlo a la hora de volver a la presencialidad y regresar al estudio de radio.

En este sentido, los contenidos teóricos que, generalmente, se exponían de manera presencial a partir de una bibliografía, durante la pandemia se transformaron en fichas breves que los estudiantes debían leer antes de cada clase para luego ser expuestas en conjunto. Con respecto a las prácticas, al no poder contar con la presencia en el estudio, las profesoras propusieron actividades individuales y grupales a través de las cuales los estudiantes pudieran, por lo menos, acercarse a la experiencia radial. Aunque los entrevistados señalaron que se trató de "jugar a hacer radio" en varias ocasiones, los mismos remarcan la dedicación de las docentes por lograr una motivación en ellos y un aprendizaje de los contenidos.

Al no poder realizar las prácticas dentro del estudio, con los docentes presentes para remarcar ciertas cuestiones o correcciones, los estudiantes se vieron ante una realidad en donde podrían haberse sentido desamparados, pero lograron tener un acompañamiento por parte del equipo de radio que tuvo un gran significado para ellos, según los indagados. Con respecto a las herramientas de edición, por ejemplo, las profesoras desarrollaron una explicación didáctica acerca de su uso y manejo, para que los alumnos pudieran llevar a cabo las actividades de la mejor manera, a pesar de las eventualidades que pudieran surgir, propias del contexto de pandemia.

De esta manera, el equipo de taller de radio logró atravesar las adversidades propias de un aislamiento social, preventivo y obligatorio a través de un aula virtual en donde había un intercambio con los estudiantes, pero también a partir de un trabajo adicional que realizaron para flexibilizar los contenidos, hacer las clases más amenas y proponer prácticas individuales y grupales a partir de ejemplos que ellas mismas les brindaban como guía.

Por último, en tanto el tercer objetivo específico busca "identificar las dificultades en las experiencias que se llevan los estudiantes universitarios del taller de televisión de primer año", se puede asentar que la gran dificultad que se les presentó a los estudiantes se vincula con llevar los contenidos teóricos a la práctica en espacios profesionales o preprofesionales donde cuenten con la experiencia real de un verdadero periodista o comunicador social.

En este sentido, se observa que el hecho de haber estado viviendo en un contexto pandémico imposibilitó la movilidad de los estudiantes y de los profesores hacia ambientes más

relacionados con la televisión, por lo que tuvieron que conformarse con desenvolverse de manera práctica en sus hogares, con sus familias o rebuscando otros recursos para realizar los trabajos prácticos, además de tener que aprender a manejar las herramientas tecnológicas audiovisuales de edición, por ejemplo.

A pesar de que los estudiantes entrevistados concuerdan con que el taller de televisión fue el más difícil de sobrellevar, en comparación con los talleres de gráfica y radio, también remarcan que los docentes que componían el equipo de televisión los guiaban durante las actividades para que las pudieran desarrollar de la mejor manera posible. Sin embargo, es importante resaltar esta cuestión de la falta de dinamismo y didáctica por parte de los profesores, las cuales se vieron reflejadas en los estudiantes que, al regresar a la presencialidad al inicio del año 2022, se encontraron con que muchos de los contenidos que habían sido explicados, no habían sido comprendidos en su totalidad por ellos.

Además, otra de las dificultades que se encontraron respecto de las experiencias de los alumnos, es la falta de los recursos tecnológicos que están disponibles en la universidad (cámaras, equipo de iluminación, micrófonos). Esta ausencia de una tecnología adecuada también fue una traba a la hora de desarrollar una experiencia práctica preprofesional, debido a que los estudiantes contaron con los contenidos, pero a la hora de llevarlos a la práctica debieron realizarlo en un espacio y tiempo que no se correspondían con los de un ámbito profesional.

Por último, otro aspecto a resaltar que generó una desmotivación en los estudiantes respecto de sus prácticas fue el hecho de que los docentes no tuvieron una buena organización y planificación de los contenidos y los tiempos, por lo menos en el primer cuatrimestre del año 2020. Esto también fue un factor que impidió un entusiasmo por la materia por parte de los estudiantes, ya que se sentían “a la deriva”, debido a que todavía era incierto lo que iba a suceder con las clases en las instituciones educativas. En este sentido, los docentes de televisión no se organizaron de manera rápida, sino que tardaron varias clases en, por ejemplo, realizar una videollamada con sus alumnos, lo cual llevó a consecuencias como la no participación, la no interacción y la no comunicación entre docentes y alumnos.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí, se podría recuperar como una propuesta el armado de fichas con contenido teórico breve que los alumnos pudieran leer y comprender de una mejor manera a que si les entregaran grandes cantidades de autores y conceptos. Este fue un recurso estratégico que utilizaron las docentes de radio, por ejemplo, y que generó un interés en los alumnos por la teoría; no fue así en el caso del taller de televisión, en donde se

extendieron con el desarrollo de la teoría durante varias clases, provocando una desmotivación en los alumnos y, consecuentemente, un no aprendizaje de la misma que se visibilizó a la hora de aplicarla en la práctica.

Se considera que la entrega de trabajos prácticos mediante la plataforma MIEL y las evaluaciones que se llevaban a cabo allí también podrían consistir en sugerencias para los talleres ahora que se regresó a la presencialidad. Se propone la generación de prácticas de enseñanza que integren aspectos de la virtualidad en pos de facilitar los procesos de aprendizaje de los alumnos, además de que se podrían optimizar aún más las clases prácticas si los docentes se capacitaran e incorporaran más recursos tecnológicos en sus planificaciones de clase.

Como futuras líneas de investigación se propone investigar de qué manera se dio el paso de la educación totalmente virtual a la presencial, qué cambios hubo en cuanto a las prácticas de enseñanza de los docentes de los talleres de gráfica, radio y televisión, indagar acerca de las herramientas virtuales que perduraron y se utilizan en las clases presenciales, y también de qué modo los estudiantes que cursaron los primeros años de manera virtual pudieron adaptarse al ambiente universitario en el año 2022.

Asimismo, otra propuesta sería investigar acerca de cómo los estudiantes recuperaron los conocimientos aprendidos durante la pandemia: hacer foco en cada taller de manera individual para profundizar en los pro y los contra que tuvo la virtualidad a la hora de desarrollar las prácticas, en pos de contar con antecedentes a los cuales recurrir en caso de que el contexto pandémico regrese y forme parte de la cotidianeidad de las instituciones educativas.

## 8. Bibliografía

Aguilar Gordón, F. del R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. En *Estudios Pedagógicos XLVI*, 3, PP.213-223.

Alliaud, A. (2014). Formación de profesores para la calidad de la enseñanza. *Revista de Política educativa*, 4, pp.51-73.

Alliaud, A. & Guevara, J. (2014). La formación de los que enseñan: hacia la transmisión de los saberes de oficio. En *Presentación realizada en VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior, Facultad de Humanidades y Artes-UNR-Argentina*.

Álvarez, C.; Sáiz, G. & Fernández Díaz, E. (2012). Planificación, colaboración, innovación: tres claves para conseguir una buena práctica docente universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), pp.415-430.

Bagúí Góngora, A. (2021). *Uso de los medios audiovisuales en el desarrollo de las prácticas preprofesionales de los estudiantes de la Facultad de Comunicación Social-UG*. [Trabajo de titulación para optar por el grado de Licenciado en Comunicación Social]. Universidad de Guayaquil.

Biondi Shaw, J., Miró Quesada de Lira, S. & Zapata Saldaña, E. (2010). *Derribando muros. Periodismo 3.0: oferta y demanda de comunicación en el Perú de hoy*. Lima: El Comercio S.A.

Castillo, A. (2020). *La formación de comunicadores sociales, cambios curriculares en la Licenciatura en Comunicación Social en la Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM)*. [Tesis de Maestría]. Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina.

Cruz, V. (2015). Las prácticas pre-profesionales: un dispositivo de interpelación pedagógica. *Trayectorias Universitarias*, 1(1), pp.12-19.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

de la Herrán Gascón, A. (2015). Didáctica universitaria. La cara dura de la universidad. *Tendencias pedagógicas*, 6, pp.11-38.

De Luca, M. P. (2020). Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia. Usos y paradojas. *Análisis Carolina*, 33, pp.1-12.

De Vincenzi, A. (2020). *Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de Covid-19. Avances de una experiencia universitaria en carreras presenciales adaptadas a la modalidad virtual*. Universidad Abierta Interamericana.

Estrada-Araoz, E. G., Gallegos-Ramos, N. A., Mamani-Uchasara, H. J., & Huaypar-Loayza, K. H. (2020). Actitud de los estudiantes universitarios frente a la educación virtual en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Revista Brasileira de Educação de Campo*, 5, pp.1-19.

Galván-Bovaira, M. J., Sánchez, M. J. & Blanc, P. (2011). La intervención psicológica a través de los talleres en la Universidad de Castilla La Mancha: descripción y debate.

Gutiérrez, D. (2009). El taller como estrategia didáctica. *Razón y Palabra*, (66).

Guzmán, J. (2019). Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 16(2), pp.133-145.

Hernández-Sampieri, R., & Torres, C. P. M. (2018). *Metodología de la investigación*, 4, pp. 310-386. México: McGraw-Hill Interamericana.

López de la Roche, F. (1997). Las Ciencias Sociales y la formación de comunicadores sociales. *Signo y Pensamiento*, 31(16), pp.87-94.

Mentasti, S. (2021). Enseñar en tiempos de pandemia: reflexiones para repensar la escuela en la era digital. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 28, pp.303-310.

Rambay Tobar, M. & Lozado, J. de la C. (2020). Desarrollo de las competencias digitales en los docentes universitarios en tiempo pandemia: una revisión sistemática. *In Crescendo*, 11 (4), pp.511-527.

Salazar, S. F. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario “excelente”: una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Revista Educación*, 30 (1), pp.31-49.

## 9. Anexo

Preguntas para la entrevista:

1. ¿A través de qué plataformas tenían clases?
2. ¿Cómo se estructuraban las clases? ¿Había una parte teórica y después una práctica? ¿Cómo evaluaban esas prácticas?
3. En los trabajos grupales, ¿cómo se contactaban? ¿Cómo se dividían las tareas? ¿Te sentiste más cómodo/a haciendo las actividades de manera grupal o individual?
4. Los profesores, ¿tenían consideración por si algún compañero no podía conectarse (ya sea por trabajo, falta de recursos, no tener internet)?
5. ¿Con qué frecuencia los docentes realizaban correcciones? ¿Tenían tutorías por fuera del horario de clase?
6. ¿Crees que los docentes manejaban bien los recursos tecnológicos disponibles? ¿Crees que se podría haber agregado alguno más?
7. ¿Había una participación activa de los estudiantes? ¿Cómo interactuaban a través de la plataforma? (Levantar la mano, hablar por el chat, interrumpir).
8. ¿Sentís que tuviste un aprendizaje significativo de los contenidos de la materia a pesar de no contar con la experiencia áulica?
9. ¿En cuál de los tres talleres cursados (gráfica, radio y televisión) crees que hizo falta una mejor planificación u organización? ¿Por qué?
10. ¿Por qué consideras que es importante contar con estas prácticas del taller?

*Preguntas que surgieron durante las conversaciones:*

1. *¿Por qué nadie interactuaba?*
2. *¿Qué hicieron en el primer taller?*
3. *¿Cursaban de 8 a 14 virtualmente?*
4. *Me quedé con esto de que los alumnos no prendían la cámara... ¿fue así?*
5. *¿Crees que hubo mucha deserción?*
6. *Las actividades, ¿eran grupales, individuales o ambas?*
7. *Yo hablaba justamente ayer con una chica y me decía que, internamente en su grupo, no prendían la cámara porque era como un sinónimo de querer “figurar”, ¿vos qué opinas?*
8. *¿Sentís como que también lo que es el contexto de situación pandémica influyó en esto de que estés desmotivada con lo de televisión al no poder salir a hacer las prácticas?*