

Comunicaciones Científicas y Tecnológicas Anuales 2021

Docencia
Investigación
Extensión
Gestión



DOCENCIA
INVESTIGACIÓN
EXTENSIÓN
GESTIÓN

Dirección General

Decano de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo - UNNE
Dr. Arq. Miguel A. Barreto

Dirección Editorial Fau UNNE

Secretaria de Investigación,
Dra. Arq. Venettia Romagnoli

Comité Organizador

Dra. Arq. Herminia Alías
Arq. María Victoria Cazorla
Esp. Prof. Cecilia De Lucchi
Mg. Arq. Anna Lancelle
Mg. Arq. Patricia Mariño
Mg. Arq. María Laura Putel
Lic. Lucrecia Seluy

Asistentes - Colaboradores

DG Carlos Ariel Ayala Chabán
DG César Augusto
MMO María Micaela Ferrigno

Revisión Editorial

Cecilia Valenzuela

Coordinación editorial y compilación

Dra. Arq. Venettia ROMAGNOLI

Diseño y Diagramación

Marcelo Benítez

Corrección de texto

Cecilia Valenzuela

Edición

Facultad de Arquitectura y Urbanismo
Universidad Nacional del Nordeste
(H3500COI) Av. Las Heras 727 •
Resistencia • Chaco • Argentina
Web site: <http://arq.unne.edu.ar>

ISSN 1666-4035

Reservados todos
los derechos.

La información contenida en este volumen es absoluta responsabilidad de cada uno de los autores. Quedan autorizadas las citas y la reproducción de la información contenida en el presente volumen con el expreso requerimiento de la mención de la fuente.

PROCESOS DE APRENDIZAJE EN AMBIENTES VIRTUALES EN ARQUITECTURA. REFLEXIONES DE EXPERIENCIAS DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA EN PANDEMIA

Scornik, Marina;
Valdés, Paula;
Belmonte, Martín L.
mscornik@hotmail.com

RESUMEN

En el último año y medio (2020 y 2021), con la irrupción de la pandemia de **COVID-19** a nivel mundial, las clases universitarias tuvieron que plantearse de manera remota en su totalidad de un día para el otro. Lo que desarrollamos en esta publicación tiene que ver con las experiencias de las siguientes materias de la carrera de Arquitectura de las que formamos parte los autores: Desarrollo Urbano II, Trabajo Final de Carrera UPC y Arquitectura II UPB, teniendo en cuenta todas las estrategias llevadas a cabo para su organización y dictado, aplicadas en el contexto de la pandemia.

PALABRAS CLAVE

Educación virtual; enseñanza remota; arquitectura.

-Auxiliar docente en Desarrollo Urbano II.
-Auxiliar docente en Trabajo Final de Carrera UPC.
-Auxiliar docente en Arquitectura II- UPB.
FAU-UNNE.

OBJETIVO

La crisis global desatada por la pandemia de **COVID-19** ha traído cambios a nuestra vida diaria, nuestro estilo de vida, nuestras actividades de ocio y nuestro lugar de trabajo. El objetivo de la presente comunicación tiene que ver con reflexionar colectivamente desde diferentes cátedras en distintos niveles sobre las experiencias académicas vividas en dicho contexto que nos ha obligado a pasar de la presencialidad a la virtualidad de manera abrupta, en la carrera de Arquitectura, especialmente en las cátedras a las que pertenecemos (Desarrollo Urbano II, Trabajo Final de Carrera UPC y Arquitectura II UPB).

INTRODUCCIÓN

Como docentes universitarios tuvimos que incorporar de manera abrupta la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A lo que Zabalza (2005, p. 96) denomina "identidad doble" del docente universitario, es decir, una "identidad profesional y formarse como profesor de esa disciplina", se agrega el conocimiento sobre qué tecnologías son las más adecuadas para enseñar una materia concreta. En este sentido, nos parece interesante destacar el modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) como un marco conceptual que puede orientar al profesorado para la integración de la tecnología

en los procesos de enseñanza. Los conocimientos pedagógicos, disciplinares y tecnológicos de los docentes interaccionan entre sí para que esto suponga una mejora real de la calidad de la enseñanza, integrando para ello los tres ámbitos mencionados (Vallejo, 2019, p. 3).

En estos momentos de cambios, necesitamos también lo que Rivas (2020, p. 5) denomina "una pedagogía de la excepción, que apele a la didáctica para reclasificar el currículum buscando interacciones de sentido en vez de actividades sueltas (...) una pedagogía sensata, reflexiva y

humana, en medio de la incertidumbre que vivimos", y esto es lo que de alguna manera se tuvo en cuenta al replantear las materias de la carrera de Arquitectura en este contexto.

En este sentido de la pedagogía de la excepción, Rivas (2020, p. 4) plantea crear nuevos caminos pedagógicos en los que se incorporan aspectos muy interesantes para las múltiples realidades que estamos viviendo en estos tiempos. Entre ellos habla de recuperar los rostros y conectarse; reclasificar el currículum y la didáctica mediante el diseño didáctico con buenas propuestas de aprendizaje; que se tengan en cuenta los saberes previos de los estudiantes y sus condiciones actuales; planificar con la desigualdad de las realidades de nuestros alumnos; crear rutinas de continuidad y secuencias de aprendizaje con un cierto ritmo, con la evaluación formativa y la retroalimentación cuidadosa y sensata y por último y no por ello menos importante: crear comunidad.

Para el análisis se tomaron tres cátedras de diferentes niveles, tratando de abarcar un panorama bastante amplio, ya que los autores somos docentes de ellas y podemos aportar las experiencias académicas de cada uno. Las materias son: Desarrollo Urbano II de quinto año, Trabajo Final de Carrera UPC de sexto año y Arquitectura II UPB de segundo año, que corresponden a lo que denominamos talleres, que son asignaturas del tipo práctico (dos de ellas) y una teórica. Tienen diferentes dinámicas y distin-

tas cantidades de asistentes; es bueno recordar que mientras los talleres ofrecen cátedras paralelas a elección del estudiante, las teóricas se dictan para el conjunto de los alumnos. Por lo tanto, podemos analizar de manera horizontal y de manera vertical lo que pasa en la carrera, para que la mirada sea más amplia. Pero principalmente la reflexión y el análisis surgen del debate entre personas con intereses comunes frente a la virtualización de las clases en estos últimos años y el proceso de enseñanza-aprendizaje en este contexto.

Las características de las materias que analizaremos son las siguientes:

- La cátedra de Desarrollo Urbano II, que actualmente está en quinto año, el año que viene pasará a denominarse Urbanismo y estará en cuarto año de la carrera. La cantidad de alumnos de los últimos años ronda los 300 por año. Las clases teóricas se dan con el total de los alumnos y las clases prácticas se dictan en comisiones de al menos 50 alumnos, que permiten un acercamiento de los docentes con los alumnos y una mejor comprensión de los temas desarrollados. Su aprobación es por promoción con un criterio de estructurar el proceso de aprendizaje a partir de trabajos prácticos que permitan verificar la asimilación de los contenidos teóricos en el tratamiento de casos concretos.

- Trabajo Final de Carrera UPC (TFC) corresponde al último año del ciclo superior de la carrera de Arquitectura y Urbanismo, es decir, al sexto

año, conforme el plan de estudios vigente, resoluciones N.º 001/06-C.D y N.º 047/06-C. S. Se constituye en el eje troncal de la carrera, ya que su desarrollo en el taller implica el ámbito integrador de todos los conocimientos que se van adquiriendo paulatinamente en los Ciclos Básico, de Formación Disciplinar y de Formación Profesional, tanto a nivel de teoría como de práctica. La cantidad de alumnos de los últimos años ronda los 80 inscriptos. La carga horaria es de 250 horas, como asignatura anual, que abarca dos cuatrimestres, los días miércoles y viernes. El principal objetivo de TFC es abordar un trabajo proyectual y de gestión en toda su integralidad, desde la detección de la demanda o problemática hasta la finalización y/o transferencia de los resultados o propuestas.

- Arquitectura II UPB es un taller que, por encontrarse en segundo año, tiene un gran número de estudiantes inscriptos. De todas maneras, existiendo en la carrera tres talleres paralelos, la cantidad de alumnos se divide entre ellos, lo que vuelve más manejables los cursos. En AII UPB, en particular, optamos por el trabajo en comisiones (cuatro en total) a cargo cada una de un jefe de Trabajos Prácticos. Dichas comisiones comienzan el año con una cantidad levemente superior a cuarenta alumnos, y lo finalizan con un número que suele hallarse entre los veinte y veinticinco estudiantes en condiciones de realizar la presentación final. Se desarrollan tres o cuatro trabajos durante el año,



que se acompañan de clases teóricas sobre temas puntuales, esquicios breves, exposiciones de la producción de los estudiantes y, por supuesto, mucho trabajo de taller.

DESARROLLO

Con la llegada del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), en el marco de la pandemia y con un curso planificado desde la presencialidad, las cátedras se vieron obligadas a cambiar sus estrategias pedagógicas, con el objetivo de no perder un año académico. Los cambios han tenido que ver con cuestiones como nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, el empleo de diferentes criterios de evaluación de acuerdo con el tipo de materia y nivel, y aspectos que se relacionan con innovaciones didáctico-tecnológicas, entre otros. Tomaremos estos aspectos y los desarrollaremos a continuación analizándolos en las asignaturas mencionadas.

NUEVAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

En este aspecto, y de acuerdo con lo que Zoppi (2011, p. 186) denomina categorías de innovaciones pedagógicas, la de "aplicación de nuevos medios para la enseñanza y el aprendizaje", hemos trabajado analizando particularmente las diferentes cátedras en las que nos desempeñamos como docentes, y cómo han incorporado nuevas aplicaciones para su desarrollo en este tiempo de pandemia. Por ejemplo: plataformas como

Moodle, Meet o **Cisco** para las clases sincrónicas, y el uso de diferentes recursos, como **Padlet** o **Jamboard**, entre otros.

La cátedra Desarrollo Urbano II había planificado para 2020 una metodología de trabajo similar a la que se venía desarrollando en años anteriores en la presencialidad, pero al dictarse de manera totalmente virtual los contenidos fueron organizados de modo diferente. El cursado y la promocionalidad mantuvieron el criterio de estructurar el proceso de aprendizaje a partir de trabajos prácticos que permitieran verificar la asimilación de los contenidos teóricos en el tratamiento de casos concretos. Sin embargo, tomando en cuenta las dificultades propias de la virtualidad, se cambió el número de prácticos y el número de integrantes de los equipos de estudiantes. El cursado se organizó en instancias teóricas y prácticas, combinando actividades previamente grabadas (clases teóricas) y actividades sincrónicas (clases prácticas con trabajo en comisiones utilizadas para discutir las clases, exponer y discutir los avances de los TP). Se trabajó en plataforma de **Google Classroom**, donde se subían las clases grabadas en **YouTube** y luego se complementaban con el trabajo en comisiones a través de la plataforma de **Zoom** o **Google Meet**. Cabe mencionar como un aspecto positivo la predisposición de los docentes y el acompañamiento de los alumnos para que este proceso de cambio se llevara a cabo con pocas dificultades.

Desde el equipo docente de Trabajo Final de Carrera-UPC se asumió el desafío de transitar el paso de la presencialidad a la virtualidad con una planificación de enseñanza remota acelerada y de emergencia, sin instancias previas de transición. Se propuso lograr y generar la mayor interacción del equipo docente, para que se interpreten las consignas y actividades; la mayor interacción entre la cátedra y los estudiantes; la mayor interacción entre los estudiantes. Para ello, se utilizaron los recursos digitales ya conocidos y aplicados en años anteriores, aunque no de manera permanente, con otros aún no experimentados o aplicados de manera corriente en los procesos educativos de un taller de arquitectura. De esta manera, las herramientas de uso habitual de la cátedra, como la red social **Facebook**, fueron complementadas con **Google Drive** como espacio de almacenamiento, y con plataformas de videoconferencia como **Zoom**, **Google Meet** o **Cisco Webex**, sorteando las dificultades propias de una débil e insuficiente conectividad.

La experiencia en Arquitectura II UPB fue similar a las mencionadas con anterioridad, en cuanto a la predisposición de la cátedra a la migración hacia un formato pedagógico posible en la virtualidad. Se buscó mantener en formato virtual aquello que en la presencialidad es indispensable para el taller: la interacción, el intercambio de ideas, el debate y, fundamentalmente, la observación de la producción de todos los alumnos por parte de sus

compañeros. A los medios digitales usuales se sumaron los que permitieron las actividades sincrónicas y la exposición virtual de trabajos. En las cursadas previas a la pandemia se utilizaba como medio de comunicación una página de **Facebook** (y un **blogspot**, caído en desuso), donde se publicaban actividades y material complementario o de apoyo a las actividades que se desarrollaban en el aula o las que desarrollaban los alumnos en forma particular. También se fomentaba la consulta de material en línea de sitios como Plataforma Arquitectura o Pinterest, muchas veces desde los teléfonos celulares de los docentes o los alumnos durante la clase presencial.

La virtualidad obligó a un veloz aprendizaje sobre tecnologías para la enseñanza en línea. Surgieron muchas plataformas que debieron ser ensayadas. En ese aprendizaje los alumnos fueron protagonistas: sugerían plataformas nuevas (a veces provenientes del mundo de los juegos en línea, como **Discord**) u opinaban críticamente sobre las que proponían los docentes. Con ellos se fue configurando la mejor manera de dar clases. Finalmente primaron **Google Meet** para clases sincrónicas, **YouTube** para las asincrónicas o repetición de las clases sincrónicas, **Google Drive** para alojar material de consulta y presentaciones, **Google Classroom** y **Moodle** como aulas virtuales, **Jamboard** para el dibujo en vivo y **Padlet** para la exposición pública de trabajos. Además se continúa, en algunas

comisiones, con el uso de **Facebook**, donde pueden interactuar alumnos del curso vigente con alumnos de años anteriores.

Es conveniente destacar un inconveniente surgido a partir de no poder compartir espacios con los alumnos. La materia Taller, sobre todo en los primeros años, tiene uno de sus pilares en la observación del sitio donde se proyectará arquitectura. Al no poder coincidir en un mismo ámbito docentes y alumnos, y al hallarse estos últimos en sus ciudades de origen, no se pudo realizar la observación conjunta de sitios, con la guía y el seguimiento de los docentes. Para suplir esta carencia, la cátedra optó por innovar en este aspecto del proyecto proponiendo a cada alumno que investigue y releve un sitio de su propia ciudad. De esta manera, cada estudiante pudo contar a sus docentes y compañeros cuáles son los rasgos de su lugar de origen que considera relevantes, y se aprovechó el conocimiento personal de cada localidad. Las experiencias fueron positivas.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

En este aspecto, analizamos otra de las categorías que Zoppi (2011, p. 190) menciona en **Innovaciones Pedagógicas** sobre la "actualización de criterios de evaluación y acreditación". Se plantearon diversos recursos en las prácticas de evaluación, como así también el compromiso de los mismos estudiantes en el proceso de evaluación, con la resignifica-

ción del "qué" se evalúa a partir de la necesidad de atender aprendizajes de mayor complejidad.

Sobre la evaluación, nos planteamos si todos (docentes y alumnos) valoramos, de alguna manera, la evaluación como una instancia importante en el proceso de enseñanza y, especialmente, en el de aprendizaje del alumno. Por lo tanto, reflexionamos sobre las prácticas individuales, en el contexto de las cátedras, si realmente ponemos en práctica la evaluación tanto en el diseño de los contenidos como en la programación de cada materia.

Comprobamos que se utilizaron distintos instrumentos de evaluación de acuerdo con el nivel y el tipo de materia. En el caso de Desarrollo Urbano II, aparecieron instrumentos como la evaluación con rúbrica en el año 2020 (que involucran al alumnado haciéndolo participe de su propio proceso de aprendizaje), y en 2021 la heteroevaluación en general (evaluación realizada por personas distintas del estudiante, los docentes) a través de planillas o fichas, y generando retroalimentación entre el docente y el alumno (lo que llamamos devolución). También la coevaluación y la autoevaluación en distintos momentos del desarrollo de la materia, que permiten a los alumnos tomar responsabilidades frente a su aprendizaje y desarrollar habilidades para reflexionar sobre las estrategias que utilizaron, además de que los involucra activamente y les otorga una mayor motivación.

En la cátedra Trabajo Final de Carrera UPC se trabaja desde hace varios años con planillas con competencias y observables de cada una. Esto facilitó el trabajo de evaluación en la virtualidad. Para ello, trabajamos con veintiséis competencias durante los diferentes ejercicios planteados en el año académico, y para poder medir mejor, cada competencia tiene una serie de variables observables que nos permiten manejar iguales criterios entre los docentes. Desde el primer día de clases los alumnos saben las competencias que se van a evaluar, lo que les permite tener un conocimiento previo de la forma de evaluarlos.

El uso de rúbricas en Arquitectura II UPB, si bien comenzó en el año 2019, es decir, antes de la pandemia, alcanzó un mejor nivel de implementación y aprovechamiento durante la cursada virtual. Cada alumno recibió una planilla con las distintas competencias que se espera que puedan desarrollar y distintos niveles de alcance. Dichas competencias están agrupadas por temas, y cada una lleva una nota numérica previamente especificada según su desarrollo. Los alumnos fueron muy receptivos a esta forma de evaluación, ya que, en cierta medida, permite realizar una autoevaluación y confrontarla con la realizada por el docente. En caso de discrepancias, el estudiante puede consultar sobre alguna competencia específica. Si bien uno de los rasgos principales de la rúbrica es que disminuye la discrecionalidad del docente al tender a una evaluación más objetiva, la que

se utilizó en la cátedra dio la posibilidad de incorporar una calificación por desempeño durante el cursado del trabajo. Además, cuenta con un espacio para observaciones del docente. Por otra parte, en el transcurso de presentación-observación-debate originados sobre los proyectos de los estudiantes, también ocurre un proceso evaluativo continuo en el que el docente pondera las aptitudes y actitudes del alumno, y este participa de una instancia reflexiva y autoevaluativa, junto con sus compañeros.

El proceso de evaluación debería motivar la autonomía, la reflexión, la auto-crítica de nuestros alumnos, pensando siempre en evaluar para aprender. La observación y valoración de lo que los alumnos demuestran que saben hacer, pensar y resolver nos revela su desempeño. Muestra cómo están utilizando sus conocimientos en distintos contextos, cómo pueden dar cuenta de lo que están haciendo y pueden formularse preguntas; entonces se obtiene información sobre sus maneras de comprender más profundas, y se evita confundir aprendizaje con repetición mecánica o rígida de conceptos, como lo vemos en Gardner (2012, p. 33).

Aunque no estamos muy habituados a compartir los criterios de evaluación y los objetivos de esta con los estudiantes, la enseñanza que considera la evaluación formativa busca, de manera permanente, explicitar y compartir con los alumnos aquello que se propone que aprendan, y tiene más sentido todo.

INNOVACIONES DIDÁCTICO-TECNOLÓGICAS

Dados los cambios que nos vimos obligados a realizar en este último tiempo los docentes universitarios, trabajamos principalmente con las cuestiones de innovaciones didáctico-tecnológicas. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han ido incorporando de a poco en los diseños curriculares de nuestras cátedras, no solo como soporte en las clases, sino también como otra forma de comunicación e interacción personal.

Pensando un poco en torno a las funciones de la tecnología, su uso es muy diferente "según el lugar que le asigna el docente, según la concepción que el sujeto de aprendizaje (el alumno) asuma y según el sentido con que se entiende el contenido de la enseñanza" (Litwin, 2005, p. 6), pero en todos los casos las tecnologías desempeñan un papel preponderante. Si pensamos también, como dice la misma autora mencionada, que la tecnología asegura la provisión de información actualizada tanto para docentes como para alumnos, pasa a desempeñar un lugar preponderante. También son importantes si la entendemos como herramienta para poner a disposición de los alumnos otros contenidos que no son desarrollados en una clase; en este caso, "amplía el alcance de la clase". Por último, les sirve a los alumnos para tener ofertas variadas, de acuerdo con sus necesidades o posibilidades;

es decir, poner a disposición múltiples opciones, siempre y cuando se utilicen para la construcción del conocimiento y el trabajo en grupo o colaborativo.

También es importante recalcar que, según el campo profesional en el que nos estemos desempeñando como docentes universitarios, el uso de las tecnologías es muy diferente, aunque es muy difícil encontrar alguna disciplina que no se vea influida por las tecnologías, y más incluso en este último año y medio de pandemia que nos vio obligados a utilizarlas y adaptarnos a ellas.

Somos conscientes de la brecha generacional existente entre los docentes universitarios adultos y los jóvenes estudiantes. Se suele pensar que los llamados nativos digitales (aquellos para quienes las tecnologías informáticas han estado siempre presentes) tienen menos dificultades para adaptarse a nuevos modos digitales de comunicación que aquellos que formamos parte de las generaciones de transición, o aun aquellas anteriores. Sin embargo, eso no pudo ser verificado durante el cursado de Arquitectura II "B". Suponemos que, por tratarse de una materia de los primeros años, los alumnos aún no han desarrollado Competencias Informacionales y Digitales (CDI) suficientes para el desempeño académico. Sin embargo, sí se pudieron verificar en DU11 y TFC "C", que son materias de 5.º y 6.º año, donde la mayoría de los alumnos

tiene un amplio conocimiento de las herramientas tecnológicas relacionadas con la disciplina.

En este sentido, no solo nos referimos a las habilidades de operar equipos y conocer el funcionamiento de programas y aplicaciones. Entendemos las CDI también como la capacidad para operar en entornos digitales con pensamiento crítico, razonar sobre las informaciones encontradas y juzgar su veracidad y pertinencia. Existe en internet un enorme cúmulo de información dudosa, no verificable y hasta intencionadamente errónea. También los buscadores orientan los contenidos según algoritmos que responden a intereses específicos. Sales *et al.* los llaman "**riesgos digitales**":

Son la desinformación y las noticias falsas, los problemas derivados de la cesión masiva de datos privados, o la captación de la atención por parte de aplicaciones móviles y redes sociales, que al distraernos adictivamente pueden conllevar mala gestión del tiempo y dificultades para interpretar información compleja. (2020, p. 4)

Así, hemos podido observar que ante la tarea de tener que realizar una investigación, algunos alumnos consultan una sola fuente, no verifican su autenticidad, copian y pegan textos sin leer o adaptar a un texto mayor, se repiten fuentes en distintos alumnos, etc. También se detectaron desconocimientos en algunos programas básicos para el desempeño universitario, pero también para el laboral, como por

ejemplo los que componen *Office* de *Windows* (*Word* y *PowerPoint*, principalmente), programas CAD (*AutoCAD*, *Sketchup*, entre otros) y programas básicos de edición de imágenes, aunque en estos suele haber sustitutos derivados de la plataforma *Instagram*.

En este tema de las clases virtuales, es importante recalcar que no es lo mismo Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) que Educación a Distancia (EAD). El primer caso, ERE, hace referencia a un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente remotas para la instrucción o la enseñanza, que de otro modo se impartiría presencialmente o como cursos combinados, y que volverán a ese formato una vez que la crisis o la emergencia hayan disminuido (Quintana, 2021).

El caso de EAD se refiere a los sistemas y procesos de formación mediados por diversas tecnologías, con la finalidad de promover el aprendizaje sin limitaciones de ubicación, ocupación o edad de los estudiantes. Es un estudio autodirigido por el estudiante, quien debe planificar y organizar su tiempo, material didáctico y guía tutorial para responder a las exigencias del curso, carrera o especialización que sigue (Quintana, 2021).

Al retomar lentamente la presencialidad, está claro que no podemos

volver a la forma en que lo hacíamos antes de la pandemia, ni dictar las clases de manera remota o virtual total (como mencionamos en el párrafo anterior), sino repensar en modelos combinados, como plantea Sánchez Salvioli, según la gestión del tiempo y el espacio, donde puede ser con una base en la virtualidad, con una base en la presencialidad o combinada de acuerdo con las necesidades de cada cátedra. Dentro de cada una de estas modalidades hay distintas opciones; cada uno verá la más adecuada según su caso (Sánchez Salvioli, 2021, p. 9).

Base en la virtualidad:

- modalidad virtual (online): base sincrónica virtual.
- modalidad a distancia: base asincrónica con momentos de encuentro sincrónico virtual (pueden plantearse sin ningún encuentro sincrónico); requiere el diseño de un esquema tutorial que acompañe el proceso de los participantes alumnos.

Base en la presencialidad:

- aula aumentada (expandida, extendida): base en la presencialidad que potencia o amplía el aula presencial a través de algún recurso o herramienta digital.
- aula invertida: con actividades previas a los encuentros sincrónicos y presentación de estas en los encuentros.
- aula híbrida: de manera sincrónica estudiantes/docentes en el aula presencial + estudiantes /docentes en el entorno virtual.

Combinada:

- modalidad semipresencial (**blending learning** o aprendizaje mezclado): modalidad a distancia que involucra encuentros presenciales en el desarrollo de su cronograma.

REFLEXIONES FINALES

A partir de la pandemia por **COVID-19**, con la suspensión de las clases presenciales, se modificaron abruptamente los parámetros de la educación a lo largo y a lo ancho del país y del mundo. El vínculo presencial a partir del aislamiento social, preventivo y obligatorio fue nulo entre los estudiantes y los docentes y entre los alumnos entre sí, y poco a poco tuvimos que familiarizarnos con esta nueva forma de enseñar arquitectura.

La experiencia vivida en los ciclos lectivos 2020 y 2021 en las diferentes cátedras nos permite afirmar que las herramientas de las tecnologías de la información y la comunicación son flexibles y un recurso importante para ser utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, se constató que el nivel de comprensión de los alumnos sobre las propuestas virtuales es bastante aceptable.

Como docentes universitarios y en relación con la tecnología, volvemos a insistir con Rivas y su planteo de que no serán los docentes expertos en tecnología los mejor posicionados para rehacer el sistema, serán los conocedores (y los apasionados) de la didáctica, los que buscan rein-

ventar la enseñanza con sentido y criterio en las condiciones que la realidad les presenta. Saber tecnología ayudará, claro está, pero mucho más importante será la adaptación de la mirada pedagógica. (2020, p. 11)

Por lo tanto, lograr un mayor compromiso, por parte de los docentes, con el uso de las herramientas tecnológicas, sin dejar de lado la mirada pedagógica de esta nueva posición.

Después de estos dos años de pandemia, la experiencia nos invita a resignificar el valor del tiempo y del encuentro en términos de presencialidad y virtualidad. Recobrar lo que se ha perdido con la falta de presencia física, sin aulas, sin grupos de alumnos visibles, recuperando los rostros, lo humano. También (como dice Rivas, 2020, p. 3) se ha caído el tiempo, ya no hay horarios (salvo en los encuentros sincrónicos de los grupos con conectividad), ni horas de clases, ni rutinas encuadradas, ni claridad alguna en el modo de uso del tiempo de aprendizaje. Tiempo escaso con el cual trabajaron y trabajan los docentes, abrumados por la pandemia y sus propios hogares.

También se ha desarmado el currículum, ya que, en general, teníamos un programa para el desarrollo de las materias, pero no se sabe si se podría abarcar completo, ni cómo reorganizarlo. Es momento de usar la creatividad y la capacidad para diseñar propuestas de aprendizaje, que tengan en cuenta los saberes previos de los

estudiantes y sus condiciones actuales, considerando también el contexto social donde viven los alumnos.

Teniendo en cuenta lo dicho y partiendo de nuestras experiencias, desde el punto de vista de las estrategias docentes, observamos lo siguiente:

- Se utilizaron en forma intensiva herramientas y recursos tecnológicos digitales que, en mayor o menor medida, ya se estaban utilizando.

- Se intensificaron las estrategias evaluativas que incorporan al alumno en el proceso.

- Se debió gestionar con mayor eficacia el tiempo:

- Condensar en el lapso de una clase asincrónica contenidos que en la presencialidad pueden ser debatidos y conversados, tratados sus matices e incorporados criterios propios de los alumnos.

- Mayor compartimentación de segmentos (clases teóricas, actividades prácticas, sincronización, plazos de entrega, etc.).

- Formalización de instancias digitales que antes solo funcionaban como apoyo de lo presencial.

Desde el punto de vista del aprendizaje:

- El alumno tiene mayor participación en la gestión de su propio tiempo.

- Debe involucrarse más en la gestión de medios que faciliten la comunicación virtual. La disponibilidad de equipos, de programas adecuados, de espacios donde poder desarrollar sus actividades, principalmente las sincrónicas, entre otros aspectos.

- Debe desarrollar nuevas competencias digitales, porque las que posee pueden no ser suficientes para los modelos educativos y laborales que se avizoran (sobre todo los alumnos de años inferiores).

- Las evaluaciones se vuelven más transparentes y participativas. El alumno puede comprender mejor su proceso y actuar con autonomía.

A partir de este análisis comparativo y las reflexiones en común, es necesario repensar a partir de ahora y con la experiencia de estos últimos años cómo realizaremos y con qué modalidad el dictado de las diferentes materias de la carrera de Arquitectura en este caso. Aplicar y profundizar estas distintas estrategias didácticas mencionadas, que combinen la presencialidad y la virtualidad para escoger lo que más se adapte a nuestras maneras de desarrollar las materias.

Trabajar como comunidad en los equipos docentes, ya que después de lo que todos hemos pasado en este tiempo, corroboramos que trabajar en equipo con roles diferentes (aunque siga estando centrado el dictado de una clase teórica para el titular y adjuntos, y el trabajo en comisiones para los JTP y auxiliares) es necesario, trabajar como comunidad. En este caso, tener en cuenta lo que dice Rivas (2020, p.11) al hablar de "crear nuevos caminos pedagógicos", y como uno de los caminos plantea: crear comunidad. Reflexionar. No estamos solos, aunque vivamos el

encierro de la pandemia. Es importante crear comunidad, hablar con los colegas, pensar juntos, descargar los pesos de la incertidumbre y los dolores sociales y personales que vivimos en este tiempo desalmado. No olvidar nunca el hacer ese siempre pendiente encuentro virtual (en lo posible con los rostros)... Planificar juntos.

Del mismo modo es importante, como en nuestro caso, la comunicación y reflexión intercátedras.

Dadas las experiencias en estos años, consideramos que la educación universitaria no se puede concebir como ajena a la potencialidad que le aportan los nuevos espacios virtuales. Deberíamos enriquecer el aprendizaje significativo en instancias tanto presenciales como virtuales, favoreciendo los aportes entre pares con un sentido colaborativo, y promover la reflexión sobre la propia práctica docente, ampliando y potenciando las actividades en la modalidad virtual a la que no estábamos acostumbrados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gardner, H. (2012). *El desarrollo y la educación de la mente: escritos esenciales*. Editorial Paidós.

Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. https://www.academia.edu/37740556/_Litwin_-_Tecnologias_educativas_en_tiempos_de_internet

Quintana, M. (2021, mayo 14). Taller



de Estrategias Didácticas en la Universidad. Material Audiovisual. https://www.youtube.com/watch?v=Y7_PN_FY2A0&t=1377s.

Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción. ¿Cómo educar en la pandemia?* [Archivo PDF]. https://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/rivas-educar_en_tiempos_de_pandemia.pdf.

Sales, D.; Cuevas Certero, A. & Gomez Hernandez, J. A. (2020, julio). *Perspectives on the information and digital competence of Social Sciences students and faculty before and during lockdown due to Covid-19.* [Archivo PDF]. http://profesionaldelainformacion.com/contenidos/2020/jul/sales-cuevas-gomez_es.pdf

Sanchez Salvioli, A. P. (2021, julio). Propuestas educativas mediadas por tecnologías. Planificación e implementación en el campo de las disciplinas proyectuales. [Archivo PDF].

Vallejo, C. (2019). *Monográfico: Introducción de las tecnologías en la educación.* Observatorio Tecnológico, NIPO: 820102899, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España.

Zabalza, M. Á. (2005). *Competencias docentes.* [Archivo PDF]. Universidad de Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Santiago de Compostela, España.

Zoppi, A. M. (2011). *Conferencia de apertura de las Jornadas de Comunicaciones Pedagógicas Innovadoras.* Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste.