

Pereiro, J. (2020). La trata de personas desde la mirada de los jóvenes. *Revista de educación*. (20), 245-258. Disponible en https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4174

UNICEF (2012). *Trata de Personas. Una forma de esclavitud moderna. Un fenómeno mundial que afecta principalmente a niños, niñas y adolescentes*. Buenos Aires, Unicef.

Otras fuentes

Ley Nacional 26.842 (2012). Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas. Honorable Congreso de la Nación Argentina. 19 de diciembre de 2012. Disponible en <https://www.argentina.gov.ar/normativa/nacional/ley-26842-206554>

Abstract: This article gives an account of a first approach to address the issue of human trafficking from an interdisciplinary approach between the subjects of Economics and Geography of a pre-university school. The main objective of the project was to raise awareness about the problem since, despite the large amount and diversity of information available, crime is invisible in today's society, which is why we consider that school is an otherwise appropriate environment to learn about the characteristics of this scourge and to problematize the reason for this process of invisibility.

Keywords: Meaningful learning - teaching - secondary school - experience - interdisciplinarity

Resumo: Este artigo apresenta uma primeira abordagem para abordar a questão do tráfico de pessoas a partir de uma abordagem interdisciplinar entre as disciplinas de Economia e Geografia de uma escola pré-universitária. O principal objetivo do projeto foi sensibilizar para o problema, uma vez que, apesar da grande quantidade e diversidade de informações disponíveis, o crime é invisível na sociedade atual, por isso consideramos que a escola é um ambiente propício para aprender sobre as características desse flagelo e problematizar o porquê desse processo de invisibilidade.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa - ensino - ensino médio - experiência - interdisciplinaridade

^(*) **Pereiro, Julio.** Profesor (2006) y licenciado en Comunicación Social con orientación Institucional (2014). Docente universitario de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Centro de la Prov. de Buenos Aires. Profesor en nivel preuniversitario en el espacio curricular "Economía". Docente en la Escuela de Policía Juan Vucetich y en el Centro de Altos Estudios en Especializaciones Policiales (CAEEP).

El Campus Virtual y el Aprendizaje

Quiroga, Sergio Ricardo ^(*)

Fecha de recepción: agosto 2020

Fecha de aceptación: octubre 2020

Versión final: enero 2021

Resumen: Esta ponencia expone y reflexiona sobre el paso de una educación presencial a otra virtual en el espacio de Práctica Docente II del Instituto Cultural Argentino de Educación Superior (ICAES), en el contexto de la pandemia del COVID-19 (Coronavirus SARS-COV2). La pandemia impactó sensiblemente en las sociedades a nivel mundial en múltiples aspectos y ha expuesto un conjunto de vulnerabilidades. En el contexto argentino, el 20 de marzo, el gobierno emitió un decreto que ordenaba *Aislamiento social preventivo y obligatorio* suspendiendo todas las actividades no esenciales, y el cierre de escuelas y organizaciones educativas. Comenzó progresivamente a funcionar en los establecimientos educativos una educación virtual de emergencia, en donde los docentes con sus recursos, posibilidades y limitaciones debieron organizar en breve tiempo y adaptar sus clases al modo virtual.

Palabras clave: COVID-19 - educación - estrategia pedagógica - virtualidad

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 235]

Introducción

La pandemia del COVID-19 (Coronavirus SARS-COV2) ha impactado sensiblemente en las sociedades a nivel mundial en múltiples aspectos y ha expuesto la vulnerabilidad extrema de un mundo globalizado. La emergencia sanitaria internacional desatada por el COVID-19 generó y produce en la población grandes cambios que impactan en las actividades familiares, sociales, laborales y educativas.

En el contexto argentino, el 20 de marzo, el gobierno emitió un decreto que ordenaba Aislamiento social pre-

ventivo y obligatorio para toda la población, suspendiendo todas las actividades no esenciales, así como todos los viajes y transportes nacionales e internacionales. Con el correr de los días, Argentina expuso al mundo una de las cuarentenas más grandes y ya a mediados de marzo siete provincias habían cerrado sus fronteras internas imponiendo controles de acceso. Al establecerse la aislación como prevención del contagio, se cerraron las escuelas y universidades y comenzó progresivamente a funcionar una educación virtual de emergencia.

1. Fundamentación, razones y el enfoque

En el contexto de virtualidad no planificada, ante la emergencia de trasladar las clases y de brindar una continuidad educativa a través de medios digitales, docentes y estudiantes fundamentalmente se han introdujeron a un mundo nuevo. Las brechas digitales, brechas educativas, brechas tecnológicas, y la desigualdad social y educativa ya existentes, emergieron y se expandieron con más fuerza y velocidad en este tiempo de incertidumbre. Los problemas a los que asiste el sistema educativo presencial no son nuevos. El bajo salario docente y el hacinamiento estudiantil en las organizaciones escolares y universitarias ya existía.

En este contexto, de dificultades crecientes caracterizadas fundamentalmente por la falta de dispositivos o dispositivos obsoletos, limitada o nula conectividad, escasa preparación docente y estudiantil en la enseñanza en escenarios digitales, el docente emergió como una figura prominente en la conversación educativa.

Como oportunidad, el contexto de educación virtual no planificada permitió la posibilidad de dar continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje, transformar progresivamente sus clases, aprender desde el hacer, y vincularse de nuevas formas con los estudiantes. Desde el rol docente se trató de ir aprendiendo en la acción, sin dejar de reconocer brechas y desigualdades que asomaron por doquier en la educación de emergencia.

Como docentes debimos re-aprender los nuevos ritmos, rituales, miradas, silencios y ausencias que provoca y está provocando la situación de pandemia y cuarentena en todos los sujetos, y el dictado de clases virtual que ha impuesto un mayor trabajo docente, muchas veces, en lugares inadecuados como son las viviendas particulares. En ese contexto, con dudas e incertidumbre pretendió emerger un docente que trató de dominar algunas parcelas de lo inédito, lo que era hasta ese momento probablemente inatendible: la virtualidad.

1.1. Una Herramienta: el campus

A través del campus del Instituto Cultural Argentino de Educación Superior (ICAES) y sus profesorado de Educación Física y Lengua Inglesa (<http://www.ica.edu.ar/campus/>) se comenzaron a impartir las clases. Desde la cátedra de Práctica Docente II se buscó más allá de transformar las clases en la virtualidad y adaptar el currículo, la construcción y el sostenimiento del vínculo pedagógico docente-estudiantes atendiendo a sus intereses, vivencias, sentires, miedos y deseos. En ese camino, las dinámicas, estrategias y propuestas educativas para convocar el encuentro se caracterizaron por lo afectivo-emocional y comunicativo. El campus resultó una interfaz integrada por docentes, estudiantes y recursos que los educadores y alumnos debieron aprender a usar rápidamente y una de las caras institucionales en modo virtual.

El ICAES es una organización no gubernamental fundada en los años 40 en la ciudad de Villa Mercedes, San Luis, sin subvención estatal, con niveles educativos desde el ciclo inicial, secundario, secundario nocturno, academia de inglés y profesorado con cuotas para los estudiantes muy accesibles. Todos los años, el ICAES realiza las gestiones correspondientes a obtener la subvención estatal, que facilite el trabajo docente y las ac-

tividades institucionales, sin obtener respuestas satisfactorias de las autoridades educativas de la provincia de San Luis.

La construcción del espacio en la transformación presencial-virtual se constituyó en un camino de trabajo reflexivo desarrollado en tiempos complejos y de incertidumbres en donde las instituciones, las prácticas educativas y los docentes tuvieron que entamar lo nuevo con lo viejo.

2. Supuestos Teóricos de la Propuesta

Entendemos que los nuevos entornos educativos brindan nuevas posibilidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje haciendo la enseñanza más creativa y atractiva para los estudiantes. Los docentes a partir de la comprensión de los aportes de la tecnología con sentido crítico deben construir nuevos escenarios de interacción y enseñanza en procesos educativos enfocados en los estudiantes. Es preciso considerar un cambio de los roles de docentes y estudiantes en el trabajo con TIC y reconocer las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Barberá (2016a, 2016b) reconoce la importancia de una retroalimentación entre el docente y el estudiante, que se pone en funcionamiento, cuando el educador ofrece ayudas y consejos y el estudiante produce una respuesta. Además, se trata de dejar de lado las prácticas memorísticas y permitir al estudiante una búsqueda alternativa de respuestas.

3. Construcción del conocimiento

Dussel (2016) preconiza que el currículo escolar hoy más que nunca está sujeto a diversas críticas e impugnaciones. Hoy se cuestiona la centralidad del texto curricular de quienes proponen otros criterios de organización y jerarquización de los saberes. Se hace presente la necesidad de una programación más amplia, así como enfoques pedagógicos y tiempos flexibles, alternativas para el trabajo sin conexión. Se trata además, de flexibilizar y adaptar los programas y las formas de enseñanza-aprendizaje (Chehaibar, 2020).

Como docentes buscamos cambiar el modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje enfocado en el desarrollo de un plan de estudios y los contenidos, por uno que atraviese las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Un modelo que despierte interés de los estudiantes y que muestre aspectos innovadores. En este camino, proponemos el Aprendizaje Invertido, un modelo centrado en el estudiante y que consiste en trasladar una parte o la mayoría de la instrucción directa al exterior del aula, para aprovechar el tiempo en clase maximizando las interacciones uno a uno entre profesor y estudiante (Martínez Olivera, Esquivel Gamez, Martínez-Castillo, 2014).

Distintas brechas consignan Spiegel y Rodríguez (2016) separan a estudiantes de profesores: en primer lugar, las expectativas, capacidades y prácticas sociales desarrolladas con tecnologías móviles, en segundo lugar, los formatos y lenguajes elegidos y por último, las prácticas sociales relacionadas con los materiales audiovisuales. Desde el rol docente, se trató además, de personalizar y motivar las clases y estímulos hacia los estudiantes a lo largo de todo el proceso educativo y el uso de narrativas audiovisuales y transmedia. Spiegel y Rodríguez (2016)

ya daban cuenta del uso de las tecnologías móviles en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y su conexión con los lenguajes audiovisuales que propone *YouTube* o las narrativas transmedias.

4. Lugar de las tecnologías

Hoy las tecnologías tienen un lugar preponderante en distintos aspectos de la vida social. Su uso en las organizaciones educativas ya no puede obviarse. Litwin (2016) reconoce que las prácticas didácticas están implicadas en las propuestas didácticas y, por tanto, en las maneras en que se promueve la reflexión en el aula, abriendo un espacio comunicacional que permite la construcción del conocimiento y se genera un ámbito de respeto y ayuda en los difíciles y complejos problemas de enseñar y aprender.

Según la perspectiva de Litwin (2016), son tres las dimensiones que se entrecruzan e integran a la hora de pensar el campo de la didáctica: la reflexión en la clase, la comunicación, una didáctica en el proceso reflexivo y la perspectiva moral en la comunicación. Reconoce Litwin (2016) que toda propuesta didáctica genera consideraciones éticas y deconstruye, y lo hace desde los saberes prácticos de los docentes y las viejas ideas tecnocráticas de la enseñanza. Desde sus aportes, es posible pensar que los docentes debemos reconstruirnos y reconfigurarnos a la luz de las nuevas posibilidades, sin dejar de mirar todas estas alternativas y medios con tono crítico y superador. El uso de las tecnologías en las aulas debería promover una nueva conversación entre docentes y estudiantes en la búsqueda de aprendizajes transformadores.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) atraviesan nuestra vida, cambiando nuestras visiones y percepción del mundo, las formas de aprender, enseñar y de trabajar y los patrones de acceso al conocimiento y de interacción interpersonal. Al mismo tiempo, las TIC ocupan en el debate actual un lugar central y privilegiado sobre las que se depositan amplias expectativas de transformación.

En el contexto educativo, la utilización de las TIC en los procesos educativos es disímil en cada país. Enseñar con tecnología supone la idea de repensar el lugar de las instituciones educativas, de los docentes y de los estudiantes (Badía y García 2006; Cabero 2006). Abordar el uso y adopción de tecnologías es prometedor, sobre todo cuando se es consciente de los procesos políticos, sociales y económicos que las atraviesan. En el actual contexto de virtualidad no planificada y ante la emergencia de trasladar clases y contenidos y de brindar una continuidad educativa a través de medios digitales, docentes y estudiantes empezamos a conocer un mundo casi nuevo. Los espacios de formación se han visto atravesados por dilemas que surgen de pensar a las tecnologías como objeto de conocimiento y como herramientas didácticas en uso. Los aportes de la tecnología, los cambios y los sentidos significativos de los mismos han supuesto contribuciones valiosas de la tecnología a la educación en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Barbera, 2006), movilizándolo precisamente las teorías hacia el estatus digital. Este ha sido un tiempo para reenfocar y repensar los procesos educativos y centrarlos

en los estudiantes, además de que tales procesos deben (o deberían ser comprensivamente abiertos y flexibles), sin dejar de reconocer las dificultades y brechas que están presentes en la educación mediada por TIC. Se trata de contar con conocimientos aplicados a la producción de nuevas escenas de enseñanza que se adecuen e incluyan las nuevas prácticas de los estudiantes (Spiegel y Rodríguez, 2016).

El Espacio de Práctica Docente II del Profesorado de Educación Física del Instituto Cultural Argentino de Educación Superior (ICAES) adoptó una modalidad virtual en el ciclo 2020 debido a la pandemia. Para ello, se impuso el diseño y adaptación de un ambiente educativo de aprendizaje del espacio curricular en el marco del naciente Campus Virtual de la institución.

Frente a las proposiciones educativas de los docentes, nos encontramos con:

- Material escaso, poco adecuado, y desactualizado.
- Clases poco específicas y puntuales. Escasamente comprensivas.
- Fracaso de las consultas virtuales.
- Ausencia del trabajo colaborativo entre docentes provocando dificultades en las líneas generales de trabajo.
- Falta de experiencia y conocimiento en el trabajo colaborativo de los estudiantes.
- Incoherencia entre las funciones y cargos de los equipos docentes.
- Dificultades de conexión eventuales.
- Hiperconectividad docente consecuencia del contexto digital.

5. Estrategias

Propusimos la aplicación del modelo de aprendizaje invertido y colaborativo a través de actividades grupales y ubicuas fuera del tiempo de clase. El aula invertida o modelo invertido de aprendizaje, formula la inversión de los momentos y roles de la enseñanza tradicional, donde la cátedra, habitualmente impartida por el profesor, pueda ser atendida y expandida en horas extra-clase por el estudiante mediante herramientas multimedia (Martínez Olivera, Esquivel Gamez, Martínez-Castillo, 2014).

Entendemos que cada estudiante aprende mejor a través de diferentes modos de comunicación, por lo tanto, el proceso es más efectivo cuando se transmite a través de más de un canal de expresión (Scolari, 2019). En este sentido, los recursos audiovisuales constituyen una forma particular de presentar y organizar, los sucesos que constituyen una historia. Sus soportes son de distinta naturaleza a la de los empleados en los relatos orales o escritos, por lo tanto, sus técnicas narrativas son también diferentes y atractivas para los estudiantes. Las narrativas transmedias constituyen un tipo de relato, donde la historia es desplegada a través de múltiples medios y plataformas de comunicación, y donde las audiencias tienen un rol activo en ese proceso de expansión (Quiroga, 2019).

Las características de los contenidos en los módulos, propusieron un proceso de incorporación de conocimiento personal e individual, si bien la relación entre el estudiante y los contenidos no asegura la construcción de significados y sentidos, sino que esta es influida por

la capacidad de acompañamiento del profesor (Onrubia, 2005).

El espacio de Práctica Docente II en el campus Virtual constituyó un espacio para el trabajo con clases interactivas, informes, multimedia, y grupos colaborativos. En este sentido, la metodología de trabajo, generó la creación de foros donde se manifestó la cooperación entre los estudiantes, con la participación del docente como coordinador de los aprendizajes grupales y apoyo pedagógico. También se contempló la organización de una videoconferencia en cada semana.

6. Criterios de Selección de los E-recursos

a) Criterios

Los E-recursos fueron documentos actualizados y digitalizados de cada uno de los módulos, los materiales audiovisuales (*YouTube*), las construcciones audiovisuales colaborativas y narrativas transmedia de los estudiantes y del docente. Esto posibilitó el trabajo docente y estudiantil con la disposición de clases interactivas, informes, multimedia, y grupos colaborativos. La presentación de distintos foros permitió intercambiar opiniones y discutir aspectos del espacio educativo y compartir textos y documentos sobre el desarrollo del espacio Práctica Docente II que sirvieron como materiales y recursos de las clases y sobre los cuales los estudiantes debieron entregar informes periódicos, construcciones de documentos de presentación y narrativas transmedias. Estas alternativas permitieron al docente describir cualitativamente y cuantitativamente aspectos del aprendizaje de los estudiantes.

b) E-Evaluación

La evaluación fue entendida como un conjunto de acciones permanentes que el docente realiza continuamente para indagar sobre el nivel de aprendizaje de los estudiantes, sus intereses, sus desarrollos, evolución y sus contribuciones. En este sentido, se buscó la articulación de diferentes formas de evaluación que permitieron adoptar nuevas perspectivas de análisis sobre estos aspectos.

Las estrategias de evaluación a utilizar fueron procesuales. En concordancia con lo proponen Lai y Viering (2012) buscamos experimentar la evaluación mediante las metodologías híbridas integradas por los reportes personales (bitácora), las escalas de calificación, las evaluaciones estandarizadas y las medidas observacionales (Lai y Viering, 2012 en Cobo, 2016, p.159). Para ello se propuso el refuerzo de la interacción docente-estudiante y la realización de reportes personales y colaborativos, las evaluaciones estandarizadas y la observación sobre las producciones individuales y colectivas. Asimismo, se examinaron las producciones e intervenciones individuales y grupales en los foros de debate, videoconferencias, cuestionarios y trabajos escritos.

7. Algunas Conclusiones

Entendemos que procesos de enseñanza deben ser comprensivamente abiertos y flexibles y los docentes deben intentar ordenar sus clases en la virtualidad de manera diferente.

Quizá el mayor desafío de los docentes es repensar la educación en tiempos de pandemia, en el marco de

la emergencia, el compromiso, la espera y a veces, la reflexión sobre la acción. Se trata de captar y registrar estos fenómenos que se están produciendo vertiginosamente, que están en pleno desarrollo y proponer una mirada holística e histórica y de revisar el lugar de la tecnología en la sociedad y sus impactos en el ámbito educacional en sus diferentes niveles urgido por viejas y nuevas desigualdades. Entendemos que la hibridez escolar existió en distintas organizaciones educativas y en grupos de estudiantes y docentes en donde se complementaba la educación presencial con algunos tintes virtuales (Quiroga, 2014). Sin duda menor a lo que se esperaba, o a lo que se propone para el futuro como paradigma educativo sustentado en la virtualidad.

La pandemia ha expandido la educación virtual (de emergencia) con sus posibilidades y limitaciones. La evaluación y el reconocimiento salarial al trabajo virtual del docente aún no aparecen con fuerza en la prensa, los gremios docentes, ni en las autoridades educativas.

Lo que es cierto, es que la educación no volverá a ser igual. Los análisis sobre el futuro inmediato están en ciernes. Análisis que deben ocuparse en la educación sobre el rol y la formación docente, el uso de las TIC, la probabilidad de distintos escenarios futuros y el peso específico que tenga en ellos, las distintas y no menos complejas relaciones que puedan establecerse entre las organizaciones educativas, sociedad y estado.

Referencias bibliográficas

- Badía, A. y García, C. (2006). Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 3(2). UOC, Barcelona. Disponible en: <http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v3n2-badia-garcia/286-1204-2-PB.pdf>
- Barberá, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la E-Evaluación. RED. *Revista de Educación a Distancia*. <http://www.um.es/ead/red/M6d>
- Barberá E., y Cols (2006). Portafolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(2). http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf
- Barberá, E. (2006a). Aportaciones de la tecnología a la E-Evaluación. RED. *Revista de Educación a Distancia*. (pp. 1-13). Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M6>
- Barberá, E.; Bautista, G.; Espasa, A. y Guasch, T. (octubre, 2006b). Portafolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. (Vol. 3 - N.º 2. pp. 55-66).
- Cabero, J. (2006). *Estrategias para la formación del profesorado en TIC*. En: <http://mc142.uib.es:8080/rid=1JGJCFRRT-1X608XL-LM1/CABERO%20TEMA1.pdf>
- Chehaibar, L. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En Girón Palau, j. (Ed.) *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM, <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>

- Cobo, C. (2016). La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Colección Fundación Ceibal/Debate: Montevideo.
- Coicaud, S. (2019). Potencialidades didácticas de la inteligencia artificial, videojuegos, realidad extendida, robótica y plataformas. Mediaciones tecnológicas para una enseñanza disruptiva. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas. h) Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Debate. Fundación Ceibal.
- Dussel, I. (2016). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural. Archivos analíticos de política educativa, 22(24), Arizona.
- EAD-UNCA. El desafío de la evaluación en tiempos de pandemia. Lipsman, M. (27 de abril, 2020). [video] YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=r90IppRqsrI&feature=youtu.be>
- Krichesky, G, Charovsky, M, Larrondo, M. y Pezzolo, A. (2016). Modelos y escalas en la planificación, Ediciones UNGS, Universidad Nacional de General Sarmiento. j)
- Litwin, E. (2005). Prácticas con tecnologías. *Revista Praxis, FCH, UNLPam*, <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n08a02litwin.pdf>
- Lai, E. R. y Viering, M. (2012). Assessing 21st century skills: Integrating research findings. En *Annual meeting of the National Council on Measurement in Education*, Vancouver, BC, Canada. http://researchnetwork.pearson.com/wp-content/uploads/assessing_21st_century_skills_ncme.pdf.
- Martinez Olivera, W.; Esquivel Gamez, I; Martinez-Castillo, J. (2014). *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (pp.143-160). Edition: Primera. Chapter: Aula Invertida o Modelo Invertido de Aprendizaje: origen, sustento e implicaciones. DSAE-Universidad Veracruzana. https://www.researchgate.net/publication/273765424_Aula_Invertida_o_Modelo_Invertido_de_Aprendizaje_origen_sustento_e_implicaciones
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. RED. *Revista de Educación a Distancia, número monográfico II*. <http://www.um.es/ead/red/M2/>
- Quiroga, S. (2019). Construyendo Narrativas. Atual, Brasil. Meistudies, 2º Congresso Internacional Media Ecology and Image Studies - O protagonismo da narrativa imagética. Disponible en: <http://www.meistudies.org/index.php/cmei/2cmei/paper/view/441/357>
- Quiroga, S. (2014). Educación digital e hibridez escolar en Argentina. *Revista Contextos de Educación*. Año 14, Número 17. Universidad Nacional de Río Cuarto <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/>
- Scolari, C., Lugo Rodríguez, N. y Masanet, M. (2019). Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiante, RLCS, *Revista Latina de Comunicación Social*, 74. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/42536/scolari_rlcs_educacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Scolari, C. (2013). *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Spiegel, A. y Rodríguez, G. (2016). *Docentes y videos en tiempos de Youtube*. Cap. 5.
-
- Abstract:** This presentation presents and reflects on the transition from face-to-face education to a virtual one in the Teaching Practice II space of the Argentine Cultural Institute of Higher Education (ICAES), in the context of the COVID-19 pandemic (Coronavirus SARS-COV2). The pandemic significantly impacted societies worldwide in multiple ways and has exposed a number of vulnerabilities. In the Argentine context, on March 20, the government issued a decree ordering preventive and compulsory social isolation, suspending all non-essential activities, and closing schools and educational organizations. A virtual emergency education began to function progressively in educational establishments, where teachers with their resources, possibilities and limitations had to organize in a short time and adapt their classes to virtual mode.
- Keywords:** COVID-19 - education - pedagogical strategy - virtuality
- Resumo:** Esta apresentação expõe e reflete sobre a transição de uma educação presencial para uma virtual no espaço Prática de Ensino II do Instituto Cultural de Educação Superior Argentino (ICAES), no contexto da pandemia COVID-19 (Coronavirus SARS-COV2). A pandemia teve um impacto significativo nas sociedades em todo o mundo em vários aspectos e expôs uma série de vulnerabilidades. No contexto argentino, em 20 de março, o governo emitiu um decreto ordenando o isolamento social preventivo e obrigatório, suspendendo todas as atividades não essenciais e fechando escolas e organizações educacionais. Uma educação virtual emergencial começou a funcionar progressivamente nos estabelecimentos de ensino, onde os professores com seus recursos, possibilidades e limitações tiveram que se organizar em um curto espaço de tempo e adaptar suas aulas ao modo virtual.
- Palavras chave:** COVID-19 - educação - estratégia pedagógica - virtualidade
- (*) **Quiroga, Sergio Ricardo.** Lic. en Comunicación Social. Mgter. en Educación Superior (UNSL). Coordinador de Investigación ICAES. Docente de Educación Superior.